

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE TEATRO E CINEMA



**MARINA COUTINHO CAMPANATTI**

**O impacto do teatro comunitário nas vulnerabilidades relacionais**

**Amadora**

2021

**MARINA COUTINHO CAMPANATTI**

**O impacto do teatro comunitário nas vulnerabilidades relacionais**

Trabalho de dissertação de mestrado apresentado ao Instituto Politécnico de Lisboa, como requisito para conclusão do Mestrado em Teatro e Comunidade.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Luísa Monteiro

**Amadora**

**2021**

## AGRADECIMENTO

Agradeço à minha mãe Andréa, meu pai Gilberto e minha irmã Amanda, por me proporcionarem a mais profunda e genuína experiência de amor, afeto e parceria. Tornei-me, por eles, uma militante do vínculo fortalecido e uma inquieta do belo. À minha madrinha Miriam Cristino, por ser essa base que ancora o sonho e abre meus olhos, ouvidos e peito para o mundo. Agradeço à minha orientadora Luísa Monteiro, pelo olhar generoso e instigador ao meu percurso e a esse ofício. Agradeço às/os orientadoras/os que a vida e o fazer artístico me ofereceram. Sheyla Ribeiro, Luciana Crociatti, Rita Wengorovius, Rodrigo Spina e Ana Paula Silva que me abriram as portas do fazer, sem nunca deixar de abrir as janelas do olhar e do pensar. Agradeço a todas as pessoas que acreditaram e investiram na concretização dessa pesquisa, assim como no meu percurso. Agradeço aos amigos que me acompanharam e fortaleceram, mostrando-me de como é bonito e necessário estar em comunidade. E agradeço, profundamente, a cada uma das pessoas (crianças, adolescentes, adultos e idosos, das mais diversas culturas e lugares) que embarcaram comigo nas criações e ressignificações que o fazer artístico promovem: o brilho dos vossos olhos são o alimento do meu movimento e todos esses encontros têm o seu lugar na minha memória, no meu coração e nestas palavras.

## **EPIGRAFE**

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a  
fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando  
o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*

**Paulo Freire, 1992**

## Resumo

Esta dissertação aborda alguns impactos das práticas artísticas, nomeadamente de teatro e comunidade, em contextos de vulnerabilidade relacional. Apresenta ainda dados e compreensões acerca da violência contra crianças e adolescentes e estratégias traçadas que visam a garantia da proteção desse público. Para refletir sobre o impacto do teatro, em comunidades que vivem em contexto de risco, passo pela compreensão das vulnerabilidades relacionais e estratégias de subversão de tais condições. Através de exemplos concretos de projetos desenvolvidos em diferentes momentos, públicos, territórios e contextos, exponho a potencialidade da arte cénica performativa como um instrumento de participação social e agente de fortalecimento de vínculos. Os exemplos decorrem da experiência desenvolvida com diversas comunidades: 1) grupos de teatro de crianças e adolescentes (dos 6 aos 15 anos de idade), em situação de vulnerabilidade, no âmbito do *serviço de convivência* vinculado à Assistência Social, CCA (Centro da Criança e do Adolescente) Blandina Meirelles, situado no bairro do Rio Pequeno, Zona Oeste de São Paulo; 2) Projeto *Teatro de Identidades*, centrado no crescente público idoso, na cidade portuguesa da Amadora, nomeadamente em contexto de pandemia por Covid-19; e 3) o projeto de intervenção comunitária *Cooperactiva* nos bairros sociais Casal do Silva e Zambujal, também no concelho da Amadora, desenvolvido na rua, predominantemente com comunidades da etnia cigana, mas também, numerosa parte das comunidades oriundas do continente africano, aí residentes. Através do cruzamento dessas experiências em diálogo com a teoria, pretende-se criar evidências e reflexões acerca do impacto que o trabalho artístico promove, quer no indivíduo, quer no coletivo. O travejamento deste trabalho assentou nas seguintes linhas: a) - compreender a arte como um eixo fundamental para a sensibilização das pessoas e, por consequência, promotora da criação e do fortalecimento de vínculos entre os indivíduos; b) - colaborar na promoção de seres humanos mais empáticos, conscientes, autónomos e responsáveis; e c) – valorizar a identidade cultural e promover os espaços que propiciem a voz e a participação ativa dessas comunidades na sociedade.

**Palavras-chave:** teatro; comunidade; vínculo; vulnerabilidade; participação.

## **Abstract**

This dissertation addresses some of the impacts of artistic practices, namely theater and community, in contexts of relational vulnerability. It also presents data and understandings about violence against children and adolescents and strategies designed to guarantee the protection of this public. In order to reflect on the impact of theater on communities that live in a context of risk, I go through the understanding of relational vulnerabilities and strategies to subvert such conditions. Through concrete examples of projects developed at different times, audiences, territories and contexts, I expose the potential of performing scenic art as an instrument of social participation and an agent of strengthening bonds. The examples stem from the experience developed with different communities: 1) theater groups for children and adolescents (from 6 to 15 years of age), in situations of vulnerability, within the scope of the coexistence service linked to Social Assistance, CCA (Child and Teenagers Center) Blandina Meirelles, located in the Rio Pequeno neighborhood, West Zone of São Paulo; 2) Teatro de Identidades (Identities' Theater) Project, focused on the growing elderly public, in the Portuguese city of Amadora, namely in the context of the Covid-19 pandemic; and 3) the cooperative community intervention project (Moradas Coletivas. CLDS4G.) in the social neighborhoods Casal do Silva and Zambujal, also in the municipality of Amadora, developed on the street, predominantly with gypsy communities, but also a large part of the communities from African continent residing there. By crossing these experiences in dialogue with theory, it is intended to create evidence and reflections about the impact that the artistic work promotes, both on the individual and on the collective. The framework of this work was based on the following lines: a) - understanding art as a fundamental axis for raising people's awareness and, consequently, promoting the creation or strengthening of bonds between individuals; b) - collaborate in the promotion of more empathetic, conscious, autonomous and responsible human beings; and c) – valuing cultural identity and promoting spaces that provide the voice and active participation of these communities in society.

**Keywords:** theater; community; bond; vulnerability; participation.

## **Lista de Figuras**

Figura 1: Mapeamento Moral de Posturas Performativas em Relação ao Outro.	
Fonte:Coonquergood, 2003. ....	22

## Sumário

<b>Introdução</b>	9
<b>I CAPÍTULO   REVISÃO CRÍTICA E METODOLOGIA</b>	
<b>1 – Questionamentos e metodologia</b>	11
<b>2 – Contextualização teórica</b>	
2.1 — Teatro e comunidade: um exercício de coletividade	12
2.2 — Perfil do Artista Pedagogo	21
2.3 — Vulnerabilidades relacionais	30
<b>II CAPÍTULO   PROCESSOS</b>	
<b>1 — Teatro e comunidade no CCA Blandina Meirelles</b>	
1.1 <i>Shakespeare no Rio Pequeno</i>	37
1.1.1 O jogo dramático infantil ou comportamento real dos humanos	39
1.1.2 Pertença e valorização das potencialidades	41
1.1.3 As etapas de participação	42
1.1.4 Da continuidade do trabalho e da escuta do facilitador	45
1.2 <i>A História do Rio Pequeno</i>	47
1.2.1 Do lixo à identidade	47
1.3 <i>Projeto Adolescer</i>	49
1.3.1 O teatro com ponte de diálogo	49
<b>2 — “Teatro de Identidades” e pandemia</b>	53
2.1 – Shakespeare e a peste bubônica. A potência da criação em estado de emergência	54
2.2 – Teatro de identidades	57
2.2.1 - <i>Teatro ZOOM</i>	59
2.2.2 - <i>Teatro à Janela</i>	69
2.2.3 - <i>O retorno do Teatro ao telefone</i>	74
2.2.4 - <i>Teatro em Casa</i>	75
<b>III CAPÍTULO   TEATRO E COMUNIDADE: A VALORIZAÇÃO DA POTÊNCIA HUMANA</b>	
<b>1 — Teatro e Potência</b>	80
<b>2 — Intencionalidade, Identidade e Espaço</b>	84

<b>3 — Subverter a violência com afetividade</b>	<b>92</b>
<b>Conclusão</b>	<b>96</b>
<b><i>Referências bibliográficas</i></b>	<b><i>100</i></b>
<b>Lista de apêndices</b>	
Apêndice A – Lista de Links da Radio Novela e Reportagens sobre	
o Trabalho Desenvolvido pelo Teatro de Identidades	108
Apêndice B - CCA- Blandina Meirelles	109
Apêndice C - Poemas desenvolvidos a partir dos referidos projetos	110

## Introdução

O *Relatório do Status Global sobre Prevenção da Violência contra Crianças 2020* (ONU), refere que quase metade das crianças a nível global sofrem de violência física, sexual e psicológica regularmente. O mapeamento foi feito em 155 países, dos quais 88% possuem leis de proteção aos menores. Contudo, menos de metade desses países garantem a sua aplicação (ONU, 2020).

A *Parceria Acabe com a Violência*, chefiada por Howard Taylor, afirma que terminar com a violência contra as crianças é um investimento inteligente, e que o importante é criar um mundo onde as crianças possam crescer e florescer (ONU, 2020).

Diante de um contexto mundial de perpetuação das desigualdades sociais, uma estratégia de combate adotada, em diversos lugares do mundo, tem sido o “fazer artístico”. Na esteira do pensamento de que a arte tem a capacidade de sensibilizar as pessoas, o “fazer artístico” constitui um impacto considerável na forma de como as pessoas se relacionam, afetando as dinâmicas comunitárias e, conseqüentemente, as políticas sociais.

No processo de investigação acerca do teatro e comunidade, deparei-me com uma série de projetos que demonstram, na sua prática, esses impactos. Contudo, o campo de pesquisa científica ainda não contempla a potencialidade do seu desenvolvimento, como constatou Márcia Pompeu Nogueira, em 2010, dizendo que “ao pesquisar as práticas existentes, podemos identificar um número muito grande de práticas teatrais que acontecem em contextos comunitários, propostas a partir de diferentes iniciativas. São espaços em que o teatro é praticado fora dos holofotes do teatro comercial e que, talvez por isto mesmo, parece ser invisível para as editoras e para academia”. No entanto, a produção acadêmica nesta área cresceu significativamente, como é o caso, em Portugal, dos estudos de Isabel Bezelga e Hugo Cruz, entre outros. O mesmo aconteceu um pouco por toda a Europa.

Apesar de reconhecer que atualmente existem muitos projetos que desenvolvem trabalhos de extrema consistência em diferentes territórios e contextos, desenvolvi esta dissertação como um contributo para este campo, na medida em que a troca de experiências e de reflexões tem sido fundamental na minha trajetória e no meu pensamento artístico, político e ético. Diante de um ofício desafiador, que não conta com fórmulas prontas, nem respostas fechadas, entendo que todos os estudos e experiências relativas a erros e acertos, sucessos e fracassos, podem colaborar para a criação de um material acadêmico que apoie e sustente os projetos, bem como os trabalhadores das artes em contextos de

vulnerabilidade.

Nesta dissertação proponho-me a exemplificar, concretamente, definições, conceitos e práticas que têm norteado o meu fazer artístico, voltado para o fortalecimento de vínculos e subversão das vulnerabilidades relacionais. A contextualização teórica constitui por isso o I capítulo deste trabalho, juntamente com os meus questionamentos e metodologia adotada.

No II capítulo, que intitulei de “Processos”, apresento três experiências desenvolvidas em momentos, territórios e contextos distintos, entre os anos de 2013 e 2021, nomeadamente:

— o trabalho desenvolvido durante seis anos com os grupos de teatro do *Centro da Criança e do Adolescente - Instituto Blandina Meirelles* (serviço vinculado a Assistência Social), localizado no bairro Rio Pequeno, na Zona Oeste de São Paulo, Brasil, cujo objetivo é garantir a proteção de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. A sua missão é promover, através da convivência, o fortalecimento dos vínculos da comunidade;

— o projeto *Teatro de Identidades* que trabalha com o público idoso no concelho português da Amadora, que visa ressignificar a relação do ser idoso com a sociedade e vice-versa. Através do teatro e do universo artístico, o projeto procura desenvolver um envelhecimento ativo e a capacitação dessa comunidade, valorizando os seus saberes e experiências. Apresento, ainda, as adaptações do projeto durante a pandemia da Covid-19;

— e o trabalho desenvolvido através da dinamização de atividades artísticas e pedagógicas em contexto de rua, do projeto de intervenção comunitária *Cooperactiva*. O serviço atende, predominantemente, comunidades da etnia cigana e comunidades oriundas do continente africano, nos bairros sociais Casal do Silva e Zambujal, também no concelho da Amadora.

A partir destas experiências, no III capítulo e último, analiso o meu percurso no passado e no presente, para construir a minha prática futura, bem como, indagar das diversas potências desenvolvidas nas práticas artísticas, capazes de promover o fortalecimento dos vínculos das comunidades e, com isso, assegurar a proteção dos mais vulneráveis da sociedade.

## I CAPÍTULO | METODOLOGIA E REVISÃO CRÍTICA

### 1– Questionamentos e metodologia

Apresento, nessa dissertação, uma visão do teatro e comunidade que expõe abordagens do fazer artístico como um motor gerador de reflexão, participação social, consciencialização, sensibilização, concorrendo para a garantia da proteção de crianças e adolescentes, idosos e outros, inseridos em contextos vulneráveis. As questões que sustentam a minha investigação são:

Como o teatro e as artes podem colaborar para a criação de um espaço seguro que auxilie na garantia da proteção da criança e do adolescente?

De que forma é que o teatro pode ser uma ferramenta de identificação e de subversão das vulnerabilidades relacionais?

De que forma o teatro comunitário colabora com o fortalecimento dos vínculos de uma comunidade e qual pode ser o impacto político desse processo?

Para além do corpo teórico apresentado, nomeadamente no que se refere ao teatro como um exercício da coletividade, escuta e fomentador da participação ativa, pretendo sublinhar a importância de uma compreensão profunda e consistente a respeito da intencionalidade, identidade e ocupação dos espaços públicos com o fazer artístico.

Trata-se, por isso, de uma pesquisa aplicada, de carácter exploratório e descritivo, no sentido de entender as diversas vertentes intersubjetivas dos campos sociais que abordo. Socorro-me de uma pesquisa bibliográfica e de campo, através de fontes bibliográficas cujos autores abordam as temáticas em causa.

Neste campo metodológico, reuno relatos e reflexões sobre processos, analiso registos desses mesmos processos, bem como relatórios escritos a respeito do trabalho desenvolvido. Também me apoiei no desenvolvimento de reflexões e subjetividades inspiradas no método cartográfico, dado que os projetos desenvolvidos antes e durante o percurso se entrelaçavam e porque as experiências desenvolvidas no presente, contam com compreensões do passado, no âmbito da sua execução.

O desafio que nos lança o método da cartografia, em linhas gerais, é o de exercitar a sustentação da abertura de pensamento para receber, sem *pré-conceitos*, tudo o que se for apresentando no processo de pesquisa, como condição de possibilidade de produção de

“conhecimento pertinente e consistente” (Souza, et. al., 2018).

## **2– Contextualização teórica**

Analisar o trabalho que tenho vindo a desenvolver, no âmbito do teatro e comunidade, quer no Brasil, quer em Portugal, tem obrigatoriamente como ponto de partida uma revisão da literatura teórica sobre práticas artísticas comunitárias. Acresce que o denominador comum dos meus trabalhos tem sido o das vulnerabilidades relacionais, o que coloca em questão o perfil do que se designou ser o “artista-pedagogo”. Conforme referem Hugo Cruz, Isabel Bezelga e Isabel Menezes no artigo “Para uma Tipologia da Participação nas Práticas Artísticas Comunitárias: a experiência de três grupos teatrais no Brasil e Portugal” (2020), “parece ser essencial aprofundar as dinâmicas e dimensões de participação que essas abordagens propiciam nos vários níveis do processo de criação artística e de reclamação de mudança social.” Procurarei dar o meu contributo.

### **2.1 - Teatro e comunidade: um exercício de coletividade**

Deve-se em parte a Émile Durkheim (1858-1917) o pensamento em torno de uma “consciência coletiva”, defendendo o sociólogo francês que a força da sociedade e a união dos indivíduos por laços de solidariedade, é o que caracteriza o homem fora do seu estado de natureza, o que o difere do animal. Na sua conhecida obra *Da divisão social do trabalho* (1893), afirma que:

O conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem sua vida própria; poderemos chamá-lo: *a consciência coletiva ou comum*. Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; é, por definição, difusa em toda extensão da sociedade; mas não deixa de ter caracteres específicos que fazem dela uma realidade distinta. Com efeito, é independente das condições particulares em que os indivíduos estão colocados; eles passam, ela permanece. É a mesma no norte e no sul, nas grandes e pequenas cidades, nas diferentes profissões. Da mesma forma, não muda a cada geração, mas, ao contrário, liga umas às outras as gerações sucessivas. (DURKHEIM, 1979: 40)

No que diz respeito ao teatro e comunidade, as diversas funções do fazer teatral passam por pessoas, “cabeças”, idéias, mãos e corpos que executam. Esse exercício, por si só, promove uma situação de produção e pensamento coletivo. A costura dos gestos, discursos, sons, roupas, cenários, identidades, temáticas e interesses estimula a aparição de um olhar voltado ao campo da sensibilidade. A identificação ou criação de uma obra, bem como as personagens e a narrativa vão delineando o percurso das emoções que passam por pessoas. As diversas pessoas nos seus encontros fazem-se um coletivo.

No livro de 1989 *O que é Ação Cultural*, o professor da USP e crítico de arte, Teixeira Coelho (1944 - 4 de junho de 2022) define o teatro como uma linguagem que vive mergulhada no “sonho, ou ambição, de ser ARTE TOTAL” (Coelho, 2006:85). O autor entende que o teatro promove um espaço amplo que pode conjugar outras linguagens artísticas, bem como os indivíduos, o grupo e a combinação do indivíduo no grupo.

O teatro vive daquilo que é a mola principal e traço distintivo da ação cultural, a interdisciplinaridade, entendida como experiência de integração, de totalização de colaborações variadas que não são unificadas, mas rigorosamente dialetizadas num amálgama onde tudo se transforma e, por exigência intrínseca do processo, se supera. No teatro [...] todos seguem tudo, todos se encaixam em tudo, a ausência de uma peça, trava a engrenagem estética. O indivíduo como um todo, em total absorção no ato em que se entrega, resolve os problemas com que se enfrenta usando seus recursos pessoais e os grupais do coletivo sem o qual despenca no vazio (Coelho, 2006: 85-86).

Já a professora e investigadora Isabel Bezelga, aponta a importância do teatro comunitário no âmbito de uma cidadania participativa:

O desenvolvimento de diversas abordagens teatrais nas suas dimensões artísticas, educacionais, sociais e culturais conheceram nas últimas décadas um profundo desenvolvimento tendo em vista dois pressupostos básicos: a perspectiva da construção do conhecimento e de empoderamento de indivíduos, grupos e comunidades, como forma de aceder ao exercício de uma cidadania participativa. (Bezelga, 2016:52).

Por seu turno, o professor da Universidade Veracruzana (México) Domingo Adame, acerca de sua investigação como promotor, diretor e ator, entende o teatro comunitário como:

Uma atividade que os homens e mulheres realizam pelo desejo de se sentirem parte de uma comunidade; participar dos seus próprios modos e meios de vida, de expressão, de recreação, de reflexão e de representação que podem se chamar: cerimônia, dança, teatro (Adame, 2017: 34)

O autor apresenta o transteatro como uma nova relação dos seres humanos com a natureza, com os outros e consigo próprio. Adame compreende a linguagem artística como uma partilha com o outro acerca da maravilhosa oportunidade de estarmos vivos e através dessa experiência catártica, de sua proposta de reencantamento do mundo, compreende o que o resultado se apresenta a partir de seres humanos mais conscientes e verdadeiros.

O transteatro tem, entre outras características: pôr no centro a humana condição em toda sua complexidade e situar-se entre, através e para além da representação, mas também do político, do religioso, do estético e do cultural, porque a “realidade” do sujeito que nós somos “não é apenas a que nós vivemos como indivíduos ou como “corpo social” (Adame, 2017: 37).

Regressando ao pensamento de Teixeira Coelho acerca da potência do teatro, o autor indica tratar-se de um processo capaz de executar tanto ações culturais individualizantes, quanto socializantes. Esse processo de percepção, compreensão e negociação entre indivíduo e coletivo, bem como o entendimento de toda essa conjugação, segundo o autor, são capazes de desenvolver cidadãos esclarecidos, desbloquear comunidades sociais e fortalecer o vínculo dos seres humanos, possibilitando o entendimento do sentido de comunidade:

a **consciência do eu** (a consciência do equipamento pessoal, dos sentidos humanos, do próprio corpo no espaço, da própria subjetividade, da figura de si como os outros a veem, da própria representação como a mente se oferece); a **consciência do coletivo** (a noção da existência do outro, a partilhar de ideias e bens, a interação

relaxada, a convocação das energias comuns para a solução da proposta); a **consciência do entorno** (consciência das coisas, de uma cadeira, da água, dos espaços, da natureza, do artifício, das relações estabelecidas pelas coisas entre si e entre elas e o próprio corpo e os outros corpos. (Coelho, 2006: 86- 87; grifos meus)

A partir do encontro entre as consciências apresentadas por Teixeira Coelho, poderíamos então, compreender o teatro como um ensaio da vida em sociedade? Qual pode ser o impacto social desse ensaio ao promover o exercício da coletividade? Pensando no teatro como possível ferramenta para um impacto social, seria o teatro e comunidade um exercício político?

Augusto Boal, no seu Teatro do Oprimido, defende a ideia de que “todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas” (Boal, 2019:11).

Segundo a definição da filósofa Hannah Arendt a política “baseia-se na pluralidade dos homens [...] trata da convivência entre diferentes” (Arendt, 2002: 7).

Muitas investigações acerca do teatro e comunidade apresentam a importância desse espaço para a promoção de um ambiente de encontro, visando construir, através da arte, uma ponte entre as pessoas que a experimentam, procurando um diálogo harmônico entre as diferenças. Boal apresenta na sua obra uma proposta de convocação da participação ativa do público. O autor compreende que o principal objetivo da poética do oprimido é “transformar o povo ‘espectador’, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática” (Boal, 2019: 130).

Para esclarecer a sua elaboração, Boal constrói um fio narrativo comparando as poéticas de pensadores de grande relevo, a fim de analisar o papel do público nessas propostas. O autor entende que, na Poética de Aristóteles, a participação do público consiste em delegar a personagem, o poder de atuação e pensamento, cabendo ao público uma intervenção menos participativa na obra. Num segundo momento, o autor menciona a poética de Brecht, compreendendo que nesta, o público delega na personagem o poder de atuação, mas é direcionado ao pensamento, a partir de uma intervenção que propõe primeiramente uma catarse e posteriormente a consciencialização, mediante o Gestus. Já na sua poética do Oprimido, Boal propõe que o público participe ativamente em todas as perspectivas do

acontecimento teatral, não delegando à personagem os poderes de atuação e pensamento.

O que a poética do oprimido propõe é a própria ação! [...] Penso que todos os grupos teatrais verdadeiramente revolucionários devem transferir ao povo os meios de produção teatral, para que o próprio povo utilize à sua maneira e para os seus fins. O teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la. (Boal, 2019: 130)

Márcia Pompeu Nogueira, na sua investigação acerca de projetos relacionados com teatro e comunidade, muito inspirada na proposta de Boal e nos pensamentos de outros autores, identificou três formas do fazer teatral que compreendem com se instaura a participação das comunidades à volta (ou dentro) de uma obra. A autora não identifica tal como percurso único, mas sim como um ponto de partida ou um referencial para análise dos objetivos e métodos utilizados no referido âmbito. Os três modelos apresentados por Nogueira são: teatro para comunidades, teatro com comunidades e teatro por comunidades (Nogueira, 2019).

O teatro para comunidades é definido como um modelo concebido e realizado por artistas de fora do contexto da comunidade em questão. Nogueira define-o como uma prática que tem como objetivo passar uma mensagem, de forma vertical (abordagem de cima para baixo). A autora apresenta a crítica de Boal, ao identificar uma possível superficialidade deste fazer, como uma forma de dizer verdades ou ensinar soluções às pessoas que vivenciam uma questão, sendo que este ensinamento acaba por ser passado por pessoas que desconhecem essas vivências (Nogueira, 2019).

Djamila Ribeiro, na sua pesquisa acerca do *lugar de fala*, propõe uma reflexão sobre a compreensão necessária dos lugares de poder, que são ocupados por determinadas classes e pessoas. A autora questiona como todas as vozes podem ser consideradas, de forma a que se possibilite um espaço amplo, no qual todos os discursos sejam considerados e legitimados. Ribeiro salienta a importância de se entender o discurso no sentido mais ampla existência e não só o da emissão de palavras. A autora não propõe que apenas as pessoas que vivenciam determinadas experiências discutam tal questão, mas que compreendam que posição é que ocupam dentro dessa estrutura de poder, para que se possa observar a fundo os padrões que se reproduzem e o que precisa ser modificado para que os espaços sejam ocupados de forma igualitária. Ribeiro percebe que pensar criticamente sobre o lugar que se ocupa, passa por uma questão ética e, a partir deste pensamento, torna-se possível perceber qual é a ação necessária

para a construção de uma sociedade menos desigual (Ribeiro,2017:32).

Acerca da crítica de Boal sobre o *teatro para comunidade*, Nogueira menciona falas de Boal que se relacionam com o pensamento de Djamila Ribeiro sobre o *lugar de fala*:

Usávamos nossa arte para dizer verdades, para ensinar soluções: ensinávamos os camponeses a lutarem por suas terras, porém nós éramos gente da cidade grande; ensinávamos aos negros a lutarem contra o preconceito racial, mas éramos quase todos alvíssimos; ensinávamos às mulheres a lutarem contra os seus opressores. Quais? Nós mesmos, pois éramos feministas-homens, quase todos. Valia a intenção (Boal, 1996 como citado em Nogueira, 2019:2).

O segundo modelo mencionado por Nogueira é o *teatro com Comunidades*, que consiste num trabalho de investigação acerca de uma comunidade, com o objetivo de se criar um espetáculo que dialogue com esse contexto, partindo da ideia de que o vínculo com essa comunidade específica pode proporcionar uma ampliação da eficácia política do trabalho. Apesar de se observar mais a fundo os questionamentos específicos, bem como a linguagem, a forma, os conteúdos ou as manifestações populares, o espetáculo ainda é representado por artistas de fora da comunidade.

O terceiro modelo mencionado pretende incluir a própria comunidade no processo da criação teatral. O *teatro por comunidades* é entendido, pela autora, como uma forma de dar à população os meios de produção teatral. Neste modelo, o cidadão é questionado sobre o conteúdo de teatro, ao invés de se oferecer um espetáculo que apresente possibilidades ou soluções. Nogueira entende que é um modelo que influenciou muitos projetos e, a partir do desenvolvimento desse conceito de teatro e comunidade, começaram a surgir propostas que privilegiam a reflexão sobre os processos de identidade da comunidade, contribuindo com o fortalecimento das mesmas e possibilitando a expressão das vozes “silenciosas ou silenciadas”(Nogueira, 2019:79).

Um conceito que entra com força na discussão, no âmbito do teatro e comunidade, é o de *Empowerment*. No artigo “Psicologia comunitária - Origens, fundamentos e áreas de intervenção”, o investigador e professor da área da Psicologia Social (ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida), José Ornelas, menciona a perspetiva do *Empowerment* no contexto comunitário (Ornelas, 1997). Ao pensar no *poder*

como característica estrutural da sociedade e das relações humanas, entende que a partir do momento que uma pessoa sente que perdeu o poder, ela fica sem capacidade de ação social. Necessitará, segundo o autor, de uma recuperação do seu *Empowerment*, para voltar a acreditar na sua capacidade de ação e, a partir daí, conseguir interferir nas decisões sobre a sua própria vida e a do coletivo. Ornelas menciona uma citação de Julian Rappaport que define o conceito *Empowerment*:

consiste em identificar, facilitar ou criar contextos em que as pessoas isoladas ou silenciadas possam ser compreendidas, ter uma voz e influência sobre as decisões que lhes dizem directamente respeito ou que de algum modo, afectem a sua vida (Julian Rappaport, 1992, citado em Ornelas 1997:385).

O conceito *Empowerment* está directamente ligado à participação social e, no referido artigo, Ornelas menciona Marc A. Zimmermman (diretor do *Michigan Youth Violence Prevention Center* com vasta obra publicada sobre este conceito) por ter identificado quatro fundamentos práticos do *Empowerment*, pensando na sua aplicabilidade em contexto de comunidade:

- a) a presença de um sistema de valores que inspire o crescimento pessoal;
- b) um sistema que proporcione, de forma continuada, o acesso a papéis sociais multifuncionais;
- c) um sistema de suporte baseado nos cidadãos como pares, que os acompanhe e proporcione um forte sentimento de comunidade;
- d) uma liderança inspiradora, talentosa, partilhada e comprometida, tanto com o contexto como com os seus membros (Zimmermman, 1995 citado em Ornelas 1997:386).

Carla Pinto, investigadora portuguesa da área da Política Social, ao refletir sobre o *Empowerment* em contexto de práticas relacionadas com o serviço social, definiu-o como:

Um processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e de instrumentos pelos indivíduos, grupos e comunidades, em si mesmos e

no meio envolvente, que se traduz num acréscimo de poder – psicológico, sociocultural, político e económico – que permite a estes sujeitos aumentar a eficácia do exercício da sua cidadania. (Pinto, 1998:247)

Muitas experiências em torno do teatro e comunidade são relatadas a partir de uma reflexão sobre o resgate da cidadania que, por sua vez, passa pela recuperação do poder. A arte cênica tem sido apresentada como uma poderosa ferramenta de comunicação para o exercício da cidadania e da participação social. Entende-se que a recuperação do poder individual permite uma recuperação de confiança, que resulta em pessoas conscientes dos seus direitos e deveres e capazes de tomar decisões sobre a sua própria vida e a da comunidade. Gisela Gomes Monteiro, na sua dissertação de mestrado afirma que:

Compreender o que é *empowerment* passa indubitavelmente por compreender o que é o poder. O poder está no cerne de qualquer processo de transformação e é a dinâmica fundamental que determina as relações sociais e económicas. Falar de empowerment equivale a sugerir que há grupos que estão totalmente à margem do poder e que necessitam de apoio (Monteiro, 2008:65).

A autora, pensando na sua aplicação, apresenta quatro perspectivas do *Empowerment* no sentido de serem analisadas e resgatadas:

... “poder sobre” o empowerment significa integrar as pessoas que estão fora do sistema de tomada de decisão, pondo especial ênfase na participação dos indivíduos em todas as esferas da sua vida. Quanto ao “poder para” e ao “poder com”, o empowerment faz referência aos seus próprios interesses, como estes se relacionam com os dos outros. O “poder interno” vai mais além do empowerment entendido como participação, é quando o indivíduo ganha confiança para tomar decisões e passa a dirigir o seu próprio desenvolvimento (Monteiro, 2008:65).

No artigo “Processos de criação colaborativa em contexto de um projeto de teatro comunitário”, Marta Leitão, Larissa Latif e Maria Manuel Baptista apresentam uma pesquisa

assente no modelo de investigação-ação acerca das dramaturgias teatrais contemporâneas, apontando as diversas reconfigurações identitárias individuais e sociais, decorrentes de um projeto desenvolvido em 2015 e que visou auscultar uma mostra de público jovem em situação de desemprego. As autoras referem-se ao teatro como um “instrumento de ação privilegiado” e expõem o seu plano de desenvolvimento, que visa trabalhar:

(i) meios concretos de ação; (ii) promoção de estratégias inovadoras de aquisição e desenvolvimento de competências e capacidades individuais e coletivas; (iii) exploração de novas opções adaptadas à necessidade de procura de um sentido individual e sociocultural, com conseqüente incremento de poder de escolha, autonomia e responsabilização; (iv) promoção de emancipação e transformação individual e social através do trabalho colaborativo assente no respeito pela diversidade identitária sociocultural.(Leitão, Latif, Baptista, 2015:44)

Sendo o teatro uma linguagem que trabalha a coletividade, as autoras, no seu plano de ação, apresentam uma proposta concreta de objetivos relacionados com a recuperação de poder (*Empowerment*), a procura de sentido individual e coletivo, a qual dialoga com o pensamento de Teixeira Coelho (2006) acerca das consciências que a ferramenta desenvolve, bem como a visão de Domingo Adame (2017) a respeito do *reencantamento* do mundo. O desenvolvimento político e social que esse exercício pode promover é apresentado nos últimos tópicos. Os processos de compreensão, apropriação e exaltação da identidade cultural, podem promover a consciencialização da comunidade sobre a sua vida e a sua trajetória. A valorização dos conhecimentos individuais, bem como os exercícios de superação de si mesmo, pode estimular o desejo de participação no âmbito do coletivo. O sentimento de conquista coletiva pode ser gerado na produção e no processo de um espetáculo teatral comunitário. O ser humano que se compreende como capaz de interferir nas decisões desse coletivo passa por um ensaio do exercício de cidadania, tornando-se assim possível aplicá-lo na vida real.

As autoras (Leitão, et al., 2015) apresentam, posteriormente, propostas concretas de ação que pontuam passos no processo que desenvolveram, compreendendo que as participações se deram de formas diferentes do ponto de vista individual, mas que

apresentam um modelo de processo em teatro comunitário.

(a) num primeiro momento todos os intervenientes são convocados para a sugestão de ideias, levantamento de temas, definição de conceitos, princípios, objetivos e regras de funcionamento do grupo. Este momento é ser concretizado através do método ‘brainstorming’[...] (b) num segundo momento, [...] são definidos: conceitos, temáticas, princípios do projeto, segundo processos de negociação coletiva deixando de ter um caráter individual e assumindo um caráter coletivo; (c) posteriormente, num terceiro momento, segue-se a prossecução da pesquisa coletiva. Esta pesquisa pode e deve realizar-se através de diferentes formas e fontes (improvisações, observação direta e indireta, visualização de obras artísticas, recolha de informação atualizada, entrevistas, recolha de literatura, etc.), desenvolvendo o conhecimento documental e artístico de todos os intervenientes, assim como o pensamento crítico através da perceção de diferentes perspetivas. Neste momento, todo o material explorado é tornado comum, cabendo então à dramaturgia propor um guião estrutural assente em propostas de cenas. Surge, assim, o primeiro guião que contém conceitos, improvisações e esboços referentes a cenários, luz, sonoplastia, estruturas de cenas e personagens, sendo este, objeto de reavaliação perante todo o grupo e mais uma vez sujeito a modificações; (d) num quarto momento, cabe aos criadores das áreas artísticas específicas intervenientes no projeto, “processar, organizar e finalizar o material” (Idem), confirmando assim a autoria sobre esse material. Deste modo, a autoria não é da responsabilidade de um único autor, uma vez que surge do material criado coletivamente durante o processo; no entanto, a assinatura final das diferentes áreas de criação cabe ao artista da área. (Leitão, et al., 2015:50).

As referidas investigadoras relacionam o processo de criação teatral com a *criação colaborativa*, apresentando a contribuição de todos os envolvidos a partir dos seus conhecimentos e experiências, assimilando um trajeto que passa pelo individuo, pelo coletivo e pelo todo, contando com momentos de reflexão e tomadas de decisão coletiva, o que torna esse exercício coletivo e, por isso, político.

## 2.2 - Perfil do artista pedagogo

*“Quem não é recôncavo e nem pode ser reconvexo”*

**Caetano Veloso, 2014**

No cenário da pesquisa contemporânea sobre o teatro e comunidade, o debate acerca do perfil do artista que conduz um processo comunitário, tornou-se frequente e aberto. Entende-se que a definição de uma nomenclatura para tal função, passa pela área de intervenção e o contexto no qual esse artista e a comunidade estão inseridos. Além do contexto, torna-se necessário perceber qual é a especificidade da comunidade e, de acordo com ela, quais os objetivos e o papel que o artista irá desempenhar. Marcia Pompeu Nogueira apresenta no artigo “Tentando definir o teatro e comunidade”, uma frequente situação que ocorre nos processos de trabalho nesta área. Trata-se de artistas que, por vezes, vêm de forado contexto dessa comunidade, para conduzir um processo criativo. “Os processos de criação nesta área envolvem frequentemente a interação de artistas de classe-média com pessoas de comunidades periféricas” (Nogueira, 2019:4).

Nogueira apresenta os questionamentos de Paulo Freire para analisar essa interação e perceber como se podem construir os caminhos de um processo artístico que garantam um espaço ético de criação. Os questionamentos apresentados são: “Como evitar uma relação de invasão cultural? Como garantir um processo democrático? Como pode se dar a interação de culturas diferentes? Qual o papel do facilitador?” (Freire, 1977 citado em Nogueira, 2019).

No texto “Dialogical Performance”, Dwight Conquergood propõe um diagrama que tem o intuito de perceber se o artista em questão, está no centro ou se pende para algum lado, no que diz respeito às tensões entre “identidade e diversidade” e “distanciamento e comprometimento”, conforme observado na Figura 1. Os conceitos nos quais Conquergood se respalda, são: “Paixão do entusiasta, Exibicionismo do curador, Apropriação Cultural e Ceticismo” (Conquergood, 2003).

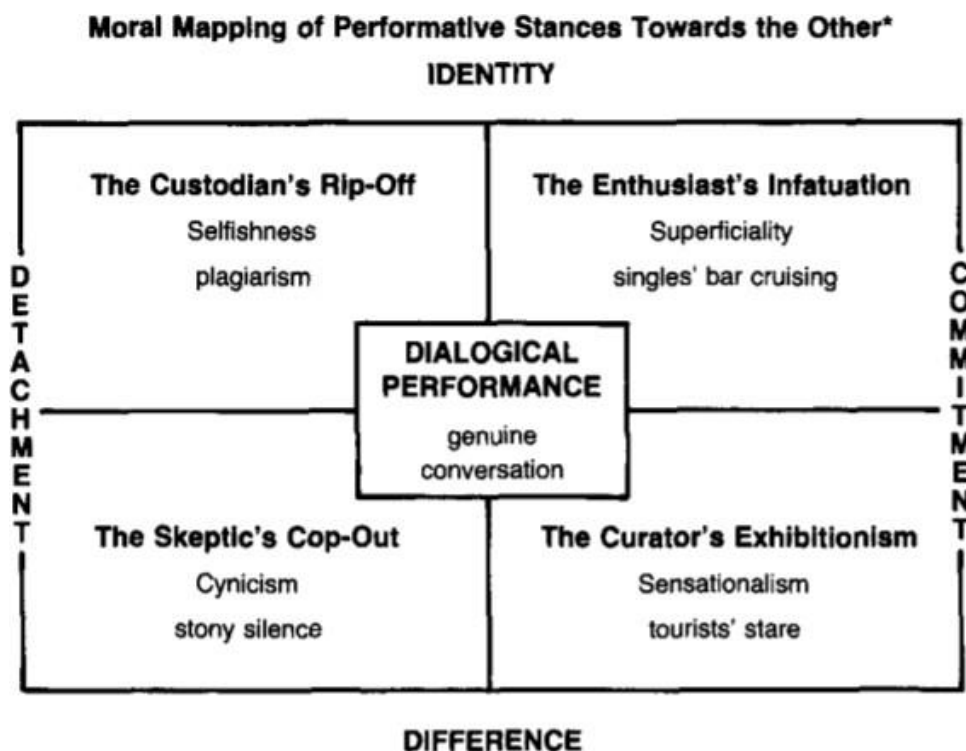


Figura 1: Mapeamento Moral de Posturas Performativas em Relação ao Outro. Fonte: Conquergood, 2003.

A partir dos pensamentos de Conquergood é notável que o artista que se encaixa em apenas um dos termos mencionados, corre o risco de tratar o trabalho em comunidade de forma superficial, perdendo assim a sua potencialidade.

Acerca das reflexões a respeito desse perfil, a discussão, por vezes, apresenta-se com algumas definições, mas é notável que alguns autores preferam direcionar-se para os cuidados que devem ser tomados num processo artístico em comunidade. Uma forma, provavelmente, de refletir sobre *o que não fazer*, para poder encontrar caminhos e possibilidades. A partir dessa percepção, Conquergood definiu os quatro conceitos, apresentando a *paixão do entusiasta* como a identificação de um compromisso entusiasmado que produz sensações inocentes, no mau sentido da palavra, porque trata as questões com superficialidade. O autor entende que alguns *performers* podem ficar presos a uma crença de que todas as pessoas da comunidade são iguais, e afirma que essa generalização não é ética, por trivializar o outro. O autor questiona se nós podemos, realmente, amar alguém sem conhecer profundamente a sua realidade. Conquergood alerta que esse conhecimento raso e esse entusiasmo exacerbado acaba por criar uma forma fácil de afirmação da identidade do outro e que essas ideias preconcebidas não

permitem ver a realidade genuína do que é diferente de nós próprios (Conquergood, 2003:6).

Ao falar sobre o *exibicionismo do curador*, Conquergood entende ser necessário estabelecer um compromisso com as diferenças do outro, não permitindo que seja criado um certo fascínio pelo exótico, por algo que é culturalmente distante. O autor tem a percepção de que, por vezes, o *performer* (ou no caso dessa análise, o artista que conduz um processo de teatro em comunidade) prefere ficar maravilhado e até criar uma noção romântica do outro, no lugar de entender o contexto em que intervêm. Conquergood utiliza como metáfora o troféu ou o cartão postal, que o artista utiliza e acaba por criar um discurso imoral, porque desumaniza o outro (Conquergood, 2003:7).

Acerca da *apropriação cultural*, o autor define-a como uma grande atração pelo que não está ligado. Um artista ou grupo que se apropria das tradições de uma comunidade e as reformula de acordo com o seu interesse, coloca muitas vezes em risco o respeito pelas tradições e pelas crenças de uma cultura. Conquergood entende que o *performer* não deve entrar nessa área, pensando que nela possa encontrar um bom material de trabalho para si próprio (Conquergood, 2003: 5).

No quarto quadrante, Conquergood apresenta a definição de *ceticismo* e afirma que se trata do distanciamento à diferença, ou seja, colocar-se separado daquilo que é culturalmente diferente e “irremediavelmente inacessível”. O autor entende este *ceticismo* como uma espécie de refúgio do artista que não quer aceitar, nem enfrentar as ambiguidades morais e culturais de uma comunidade. Diz ainda tratar-se de um lugar protegido, no qual o artista não se propõe a falar sobre temas que não lhe pertencem (Conquergood, 2003:8).

Augusto Boal, em seu *Teatro do Oprimido* propõe um sistema que visa dar resposta aos estímulos e necessidades estéticas e sociais da comunidade em questão. Para tal, apresenta o “Coringa” como um organizador do jogo teatral, que deve conduzir a dinâmica a partir da metodologia do teatro do oprimido, visando ainda, uma perspectiva multiplicadora a partir da formação de novos “coringas”.

No Coringa pretende-se propor um sistema permanente de fazer teatro (estrutura de texto e estrutura de elenco) que inclua em seu bojo todos os instrumentais de todos os estilos ou gêneros. Cada cena deve ser

resolvida, esteticamente, segundo os problemas que ela, isoladamente, apresenta (Boal, 2019:193).

A pesquisadora Isabel Bezelga, no artigo “Facilitadores teatrais nos contextos das culturas populares” também se debruça sobre as terminologias adotadas para a definição desta função. Bezelga apresenta a opção de alguns autores pelo termo *Facilitadores*, tratando-se de um artista que tem como objetivo garantir as condições necessárias para a expressão e comunicação de todas as pessoas envolvidas no processo. A autora também apresenta os termos *Operador*, que está relacionado com as práticas do teatro social; *Catalisador*, que, segundo Bezelga, está relacionado com a função de formador, incluindo os âmbitos da educação, investigação e artes. Outro termo apresentado pela investigadora, a partir do pensamento de outros autores é o de *Mediador*: trata-se de um artista que está ao serviço da construção de uma ponte entre os envolvidos (que abarca os mundos, pontos de vista, histórias de vida e experiências), proporcionando a troca de conhecimentos a partir das respetivas expressões, assente no pressuposto de que faz parte de um coletivo organizado. Bezelga compreende que o mediador deve apresentar um caráter de dialogicidade que envolva referências de “ordem cultural, social, artística e estética.” (Bezelga, 2013:6)

Dentro das funções desse artista-pedagogo, muitas investigações abordam o facto da necessidade de se exercer diferentes funções de uma obra. Obter capacidades de exploração nos campos da música, dança, escrita (dramaturgia, poesia e investigação), artes plásticas, além da interpretação, apresentam-se como um diferencial para promover um encontro que estimule os participantes, dentro dos diferentes interesses que se podem apresentar. Na sua investigação Adame afirma:

Os criadores, investigadores, docentes, e promotores do teatro comunitário do século XXI como pessoas que se reconhecem como sujeitos complexos e transdisciplinares, com capacidade para transitar entre diferentes níveis de realidade e que fazem transteatro para o reencantamento do mundo. Que não ficam estancados em um único campo disciplinar: teatro, dança ou performance, psicologia, sociologia ou antropologia e que consideram tanto a presencialidade como virtualidade, mas que são parte ativa de uma comunidade criativa cuja base de

sustentação é o corpo onde movimento, intelecto e emoções coabitam (Adame, 2017: 40).

O autor afirma ainda que o teatro comunitário deve promover um espaço no qual as visões transestéticas, transpolíticas, transculturais e transespirituais, convivam de forma conectada com o todo, cabendo a esse sujeito mediador produzir momentos que possibilitem esse encontro de libertação.

[...] produzir momentos de honesta e intensa comunicação com outros sujeitos, convidando-os a ser participantes ativos; de estabelecer um diálogo com formas de criação e de pensamento diferentes das próprias; de seguir os impulsos interiores e externos; de não se transformar em “personagem”; de manter lucidamente a sua postura vertical e, acima de tudo, de procurar a sua libertação e ajudar outros a ser libertados (Andame, 2017:40).

O trabalho desenvolvido no âmbito criativo passa pelo embate de ideias e de ideais. Cada processo é construído a partir das referências e interesses de quem nele participa. Mediar esse processo onde se aglomeram muitas convicções, combinadas com as diferentes formas do expressar, exige escuta e criatividade, para que sejam criados espaços que façam dessas diferenças, um encontro de ampliação e não de segregação. O conflito de ideias é inerente ao processo criativo e cabe ao artista-pedagogo mediá-los de forma a que acrescentem algo, tanto a nível pessoal, quanto coletivo. Saber usar esses conflitos para a construção de uma obra comum, pode ser um ato transformador para quem experimenta e simultaneamente apresentar soluções possíveis no seio do processo.

Um estudo que pode ser de grande valia para este *mediador* é a obra “Comunicação não violenta”, de Marshall B. Rosenberg. Trata-se de uma obra que propõe técnicas para se obter uma forma clara de comunicação, sem deixar de expor os pontos de vista necessários e, ao mesmo tempo, sem pessoalizar as diferenças. O autor apresenta a ideia de que por trás do comportamento existem muitas coisas que precisam de ser compreendidas e, a partir dessa compreensão, tornar-se possível a criação de pontos em comum que possam ir além das diferenças. Rosenberg propõe que as pessoas passem por uma compreensão do que sentem, do que precisam e de como podem manifestar esses desejos e frustrações, sem

atacar, nem julgar (Rosenberg, 2006).

Rosenberg afirma que a partir do momento em que o outro sente que foi ouvido e compreendido, ele também se abre para se relacionar dessa mesma forma e, através dessa compreensão mútua e escuta empática (escutar com a intenção de compreender), pode ser estabelecido um ambiente honesto e harmônico. Trata-se de uma técnica que pode ser uma poderosa ferramenta de escuta no âmbito de um processo artístico e, dessa forma, possibilitar o envolvimento de diferentes pessoas e suas respectivas histórias e formas de lidar com a vida (Rosenberg, 2006).

Ainda sobre o pensamento de Adame, no que diz respeito ao perfil do artista que conduz um processo comunitário, o autor compreende como necessária a capacidade de se criar um processo ético que estimule a coesão das pessoas envolvidas, não só entre o coletivo, mas também em diálogo com o mundo. Adame definiu quatro características necessárias a esse perfil:

- a) ter uma concepção ampla do conceito de “comunidade” onde sejam incluídos todos esses grupos e indivíduos que desejam viver o comunitário, sem importar as condições geográficas, étnicas, políticas, económicas ou sexuais; b) aspirar à formação do Sujeito comunitário tolerante e respeitoso das diferenças e, principalmente, da vida humana e da natureza; e c) estimular a pluralidade na criação e o diálogo entre comunidades (Adame, 2017:33).

Assim, Adame propõe que o exercício a ser estimulado no processo é o da compreensão entre unidade e diversidade, particularidade e generalidade, cabendo ao artista promover um diálogo que não fomente pensamentos nacionalistas, fascistas, discriminatórios, intolerantes ou racistas, mas sim um espaço que procure o oposto de tudo isso. Para tal, Adame entende que esse criador deve estimular reflexões que desenvolvam o sentido de comunidade a partir da tolerância e do respeito pelas diferenças, compreendendo que esse caminho comunitário pode emergir através da verdadeira individualidade de cada qual (Adame, 2017).

O historiador brasileiro Célio Turino, compreende que a vida só pode funcionar na harmonia do indivíduo com ele próprio, com a coletividade e na coletividade humana com a comunidade da vida. O autor afirma que todas as ações do indivíduo interferem na vida dos outros, tanto os que coexistem no momento, quanto nos que ainda estão por vir. Turino

compreende que o espaço de convivência comum que envolve afetos e referências partilhadas, proporciona o sentimento de comunidade (Turino, 2019).

Na sua obra *Por todos os caminhos*, apresenta o pensamento sobre o *ponto de cultura*, como um ponto de potência possível de ser encontrado em todas as comunidades. Turino percebe que muitas políticas públicas são construídas a partir da carência (a falta, aquilo que a população não tem) e apresenta o *ponto de cultura* como um olhar inverso para a comunidade, compreendendo que esse conceito “busca encontrar as capacidades de transformação da realidade dentro das próprias comunidades e articula isso em uma rede de cultura viva” (Turino, 2020).

Ao perceber a multiplicidade de funções desse artista da comunidade, entende-se que a escuta, em seu mais amplo sentido, pode ser um grande diferencial para o ofício, assim como a capacidade de se adaptar e jogar, no melhor dos sentidos, com as situações de vida dentro da criação. Criar um ambiente ético e harmônico dentro do caos das complexidades humanas é desafiador — e compreender as vivências, referências e especificidades de cada pessoa envolvida e do coletivo, é um exercício essencial. Erika Freire, numa publicação no sítio eletrônico *Letras*, apresenta uma análise da música *Reconvexo*, de Caetano Veloso, constatando que o cantor compôs essa música numa viagem para Roma, em 1989, acompanhado da sua irmã, também cantora, Maria Bethânia. Freire apresenta o pensamento de que a música aborda uma crítica direcionada a pessoas que não respeitam a cultura brasileira e não valorizam as origens.

Outro ponto apresentado na análise elucida o fato da música, através de referências específicas, abordar várias facetas da Bahia (o seu lugar de origem). Durante grande parte da análise, Freire salienta a ironia e provocação de Caetano Veloso, ao falar de pessoas que não compreendem a profundidade e complexidade de uma cultura, e segundo a autora, isso fica claro no trecho da música que diz “Seu olho me olha, mas nem me pode alcançar”. Ao criar um paralelo com o perfil do artista da comunidade, entende-se que este, deve estar do outro lado da ironia de Veloso, ao lado de quem se permite viajar noutras culturas e compreender, com profundidade, as referências e experiências do outro. Trata-se de um perfil que apresenta a importância da compreensão da própria identidade cultural, mas, principalmente, a do outro. Por esse motivo, trata-se de um artista que “não é recôncavo e nem pode ser reconvexo” (Freire, 2020).

O teatro tem como pressuposto fundamental o encontro, trata-se de uma linguagem artística que direciona o olhar para a existência humana e todas as questões que a

envolvem. A partir do entendimento de que o teatro pode apresentar-se como um reflexo da sociedade, podemos identificar inúmeras formas de como as pessoas são afetadas. No estudo “Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos”, Abigail Silvestre Torres e Maria Julia Azevedo Gouveia referenciam o trabalho de Spinoza e a apropriação de Bader Sawaia sobre o mesmo e esclarecem que:

A capacidade de afetar e ser afetado pode ser dita analogamente como poder deixar marcas no outro e ter marcas do outro em si. [...] Afetar e ser afetado são efeitos inerentes aos encontros entre as pessoas. Esses encontros podem favorecer a expansão da vida, o sentimento de valorização, estimular a ação para mudanças; ou podem gerar subordinação, desqualificação, redução de vida, desumanização. Assim, sentimento e capacidade para agir são, nessa matriz de pensamento, inseparáveis. Poder-se-ia dizer que sentimentos de valorização e de potência estão para fortalecimento (Torres, et. Al., 2017: 18)

Levando em consideração que cada pessoa carrega consigo vivências e referências relacionadas com a sua experiência de vida, a forma pela qual essa pessoa se expressa, se relaciona e afeta outras, estará diretamente ligada à forma de como experimentou as relações até então. Paulo Freire, na sua obra *magister*, entende que o processo pedagógico deve partir da valorização dos saberes que cada pessoa carrega consigo e ensina que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (Freire, 2002: 18).

Paulo Freire iniciou o seu trabalho nos anos 60, no Brasil. Foi um tempo marcado por uma ditadura que privava grande parte da população da sua liberdade. Freire questiona

então a pedagogia tradicional, classificando-a como “educação bancária”. Trata-se de uma pedagogia em que o professor ou professora se assume como o único ser detentor do conhecimento, o qual “deposita” no aluno. Segundo Freire, esse modelo acaba por criar uma relação na qual o professor é superior ao aluno e seu conhecimento passa a ser desvalorizado, fazendo com que a relação entre os mesmos se torne numa relação de opressão. Em oposição a essa pedagogia, Paulo Freire apresenta uma pedagogia que propõe exatamente a libertação desse oprimido, entendendo que ele deve estar no centro do processo e, a partir da valorização dos seus saberes, a sala de aula deve tornar-se num espaço de diálogo, no qual professor e aluno possam trocar de papel.

Só quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor e se engajam na luta organizada para a sua libertação, começam a crer em si mesmos... Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta ação não se cinja de mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja praxis. (Freire, 2002:29)

Quando se entende que para promover um processo pedagógico de libertação é preciso identificar o opressor, as vulnerabilidades relacionais, inevitavelmente, são evidenciadas. Pela construção social que nos é apresentada, as relações de poder estabelecem-se e, por vezes, criam um ciclo de reprodução e perpetuação das opressões.

### **2.3- Vulnerabilidades relacionais**

Para que possamos observar a relação da prática teatral com alguns grupos que experimentam diferentes vulnerabilidades relacionais, torna-se necessário passar por algumas definições que ancoram a base desse encontro. Jorge Rodríguez Vignoli, investigador chileno da CEPAL - Comissão Económica para a América Latina e o Caribe, da ONU, entende que não existe uma definição que contemple as diversas áreas do conhecimento que possam atribuir um único sentido para a palavra *vulnerabilidade*, apresentando uma definição que, segundo o autor, surge de um relativo consenso: “... é o resultado da confluência da exposição aos riscos, da incapacidade de resposta e da inabilidade de adaptação” (Vignoli, 2002: 95).

Mediante uma sociedade que vivencia, diariamente, diferenças sociais incomensuráveis, as vulnerabilidades apresentam-se e instauram-se de forma latente em territórios e contextos dos mais variados. O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (um conjunto de serviços realizados em grupos, de acordo com o seu ciclo de vida, e que procura complementar o trabalho social com famílias e prevenir ocorrências de situações de risco social) do Ministério da Cidadania do Brasil, define:

Na linguagem corrente, vulnerabilidade é “qualidade de vulnerável”, ou seja, o lado fraco de um assunto ou questão; o ponto por onde alguém pode ser atacado, ferido ou lesionado, fisicamente ou moralmente. Por isso, vulnerabilidade implica risco, fragilidade ou dano (Observatório das Metrópoles, 2009: 8).

Segundo o SCFV as vulnerabilidades relacionais decorrem das seguintes experiências:

Violência, desvalorização, discriminação e exploração vivenciadas pelas pessoas no âmbito familiar, comunitário e social. Tais experiências levam à fragilização de seus vínculos afetivos e de pertencimento social, o que lhes expõem a riscos individuais e sociais, ou seja, violações de direitos (SNAS, 2017: 10).

No *Relatório de Desenvolvimento Humano* de 2014, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), é apresentada a seguinte reflexão: “Se o desenvolvimento humano consiste num alargamento das escolhas, a vulnerabilidade humana decorre essencialmente de uma restrição das escolhas cruciais para o desenvolvimento humano” (Malik, 2014:23).

Diante desta realidade, qual seria, então, a função da arte, mais especificamente do teatro, nos contextos vulneráveis? Pode o teatro desenvolver habilidades e capacidades para que o fortalecimento dos vínculos se concretize? Ainda segundo as definições do SCFV: “Atividades de natureza artístico-cultural, desportivas e lúdicas são algumas das estratégias desenvolvidas para promover a convivência e a ressignificação de experiências conflituosas, violentas, traumáticas – as vulnerabilidades relacionais - vivenciadas pelos usuários” (SNAS, 2017: 10).

Os projetos inspiradores desta reflexão passam por diferentes territórios e faixas etárias e, no âmbito do teatro e comunidade, atende pessoas que foram confrontadas nas suas vidas com vulnerabilidades relacionais inerentes aos contextos em que se encontravam. Ao perceber que as pessoas, em diferentes momentos das suas vidas, depararam-se com uma situação de vulnerabilidade, tal obrigou a uma identificação das mesmas, para que se pudesse definir o que era necessário ser feito e qual a demanda individual e coletiva, no que diz respeito a uma ação de impacto na comunidade. No estudo “Concepção de convivência e Fortalecimento de Vínculos”, Torres e Gouveia não se colocam com a pretensão de abarcar todas as vulnerabilidades existentes, mas pontuam sete vulnerabilidades recorrentes que têm sido identificadas no âmbito de atuações profissionais (Torres e Gouveia, 2017).

A primeira pontuação acerca das vulnerabilidades relacionais, definidas pelas autoras, são os *Conflitos*. São entendidos como vulnerabilidades relacionais a partir do momento que produzam sofrimento ético/político. Trata-se de questões do cotidiano que colocam em embate valores, interesses e autoridade. A partir do momento em que não se consegue dialogar, chegar a consensos ou a soluções coletivas e as diferenças são evidenciadas como desigualdades, os conflitos podem produzir relações de poder, nas quais, o mais forte prevalece. Deste modo impede-se que o coletivo seja igualmente ouvido.

A segunda vulnerabilidade relacional é o *Preconceito/discriminação*. Apesar de em muitos países existirem legislações para o seu combate, elas continuam a acontecer. Trata-se de uma vivência na qual as pessoas são desvalorizadas e passam a ter restrições concretas para a realização dos seus interesses, escolhas e oportunidades de desenvolvimento pessoal, acarretando inúmeros prejuízos. Geralmente, as discriminações estão relacionadas com a etnia, a origem e o local de moradia que julgam ser de menor valor.

O *Abandono* é entendido como um “ato de largar”. Sair sem a intenção de voltar, ou mesmo, falta de amparo ou assistência. É considerada uma vulnerabilidade grave, porque trata-se de relações de proximidade e/ou de responsabilidades negligenciadas, que podem colocar em risco as vidas das pessoas. Existem muitos estudos que se aprofundam em entender as razões pelas quais os abandonos acontecem e são encontrados pontos de interseccionalidade das vulnerabilidades nesses momentos. Ainda sobre o abandono, as autoras ressaltam: “pode se dar também em decorrência de outras situações como incapacidade de lidar com conflitos ou quando há preconceito em relação a membros que compõem o grupo” (Gouveia, Torres, 2017:43).

*Apartação* é definida como corte/ruptura nas oportunidades relacionais. Trata-se de uma vulnerabilidade que se concretiza a partir da impossibilidade de convivência ou afastamentos gerados pela distância física, cultural ou religiosa. Em contextos de cidades grandes podem estar relacionadas a *gangs* ou tribos que são proibidas de circular em determinados territórios e vice-versa.

O *Confinamento* é estabelecido por barreiras físicas e/ou virtuais, resultando em restrições de relacionamento e de circulação de grupos ou indivíduos. Os ambientes de confinamento geralmente são prisões, hospitais, clínicas psiquiátricas ou a própria casa. O confinamento costuma ser uma medida que coloca em questão a segurança das pessoas, tratando-se da percepção de que o sujeito pode representar um perigo para si próprio ou para os outros. Trata-se de uma vulnerabilidade que, por vezes, afeta negativamente a pessoa, ao invés de a ajudar, visto que ela é colocada nas margens da sociedade, sem ter a possibilidade de ressignificar relações, fatos e aprendizagens.

O *Isolamento* apresenta-se através da falta de relacionamentos regulares e quotidianos, assim como a limitação das capacidades de comunicação. Anteriormente, as situações de isolamento estavam muito relacionadas com:

Situações de adoecimento (depressão) ou de longos tratamentos, sequelas de acidentes, pessoas com deficiências com estética muito diferente, envelhecimento com restrições de deslocamento tendem a isolar as pessoas em decorrência da dependência, de discriminações e da intensa restrição de ação que elas vivenciam. (Gouveia; Torres, 2017:45)

A falta de convívio social pode fazer com que a pessoa em questão perca a referência de partilha, ela passa a estar, durante grande parte do tempo, focada em si e nos seus respectivos problemas. Dessa forma, pode perder a capacidade de se sentir *pertencente*, pois não pode conviver, cuidar, dividir, dedicar afeto e sentir a reciprocidade, o que pode promover uma grande sensação de insegurança.

A última vulnerabilidade relacional citada pelas autoras é a *Violência*. Trata-se de pessoas ou grupos que são forçados a ações contra a sua própria vontade e interesse, podendo ter a sua integridade física, psicológica ou até a própria vida, ameaçadas. A violência está diretamente relacionada com o poder de um ou mais indivíduos, sobre

outro/os. São identificadas através do uso de força física e/ou psicológica, para obrigar a pessoa em questão a fazer algo que não queira. Os públicos que geralmente experimentam violência são: crianças, adolescentes, mulheres, idosos, negros e homossexuais. As situações de violência podem ser cometidas tanto por pessoas de fora do contexto relacional, quanto por pessoas com forte vínculo relacional.

Partindo do pressuposto que o ser humano estabelece relações de diferentes ordens, apresenta-se imperioso perceber quais as relações que fortalecem ou fragilizam uma pessoa. Torres e Gouveia entendem que os laços que fortalecem precisam ser identificados e valorizados, e os que fragilizam, devem ser modificados ou restringidos. Para tal, evidenciam a necessidade de mapear as relações. Dessa forma é possível desenvolver um trabalho que dimensione qual é a necessidade da pessoa em questão. É necessário ainda que se entenda a importância de encaminhar as situações apercebidas pelos profissionais especializados em cada área de ação. Essa rede de trabalhadores pode estimular capacidades e promover ações que garantam a proteção e o bem estar das pessoas envolvidas. O teatro, nesse aspecto, não tem como premissa intervir diretamente nas violações, mas sim promover a convivência, gerar reflexão, consciência e desenvolver capacidades que colaborem com o desenvolvimento pessoal e coletivo, através de um universo criativo, contando com a sensibilidade e participação dos envolvidos. Esse desenvolvimento pode colaborar com a ressignificação das relações e, por consequência, prevenir violações e garantir a proteção das pessoas envolvidas.

Após a definição das vulnerabilidades relacionais mais recorrentes, as autoras propõem onze estratégias, que se forem desenvolvidas no âmbito do trabalho social, podem criar competências que favoreçam a subversão dos vínculos fragilizados, ou fortaleçam os vínculos já existentes, minimizando ou eliminando, desta forma, as vulnerabilidades relacionais. Viabiliza-se assim a garantia da proteção socioassistencial. A primeira estratégia mencionada é a da *Escuta*, que visa criar um espaço, no qual, a história do sujeito de fala é ouvida sob a perspectiva de valorização, ou seja, o interesse daquele que escuta. Segundo as autoras, a história deve ser ouvida tanto como uma realização como um processo, e para isso defendem que o objetivo a ser alcançado gire em torno de uma “busca dos motivos e não das justificativas, busca do entendimento e não do julgamento sobre as situações” (Gouveia;Torres, 2017:56).

A segunda estratégia definida é a postura de *Valorização / Reconhecimento*, que consiste em legitimar o problema do outro, levando em conta apenas o fato de que foi

capaz de se expressar. Tal estratégia exige um ponto de vista amoral, visto que a solução será proposta em âmbito coletivo e cabe ao facilitador promover um processo de responsabilidades compartilhadas, envolvendo o sujeito, o grupo e os trabalhadores do serviço.

A terceira estratégia pretende fomentar o compartilhamento das realizações, de forma que se estabeleçam relações horizontais. A estratégia *situação de produção coletiva*, deve priorizar o interesse dos que fazem, visando promover um processo de qualidade e não, necessariamente, um resultado obtido. O objetivo é o de que se alcance uma conquista conjunta.

A quarta estratégia definida é o *exercício de escolha*. Trata-se de um ato que proporciona a reflexão e responsabilidade sobre os desejos dos envolvidos. Para tal, cabe ao facilitador oferecer jogos que proporcionem a interação e análise coletiva. Para as autoras, os jogos podem promover um espaço de experimentação no que diz respeito a “fazer escolhas e explicitar seus motivos, analisar as consequências, dimensionar as responsabilidades pelos acontecimentos” (Gouveia;Torres, 2017: 57).

*Tomada de decisão sobre a própria vida e de seu grupo*, é a quinta estratégia. Consiste em proporcionar o desenvolvimento das capacidades de negociação, composição, revisão e assunção das escolhas. Cabe ao facilitador promover jogos ou dinâmicas que incentivem o diálogo para a negociação e entendimento das consequências, bem como da responsabilidade. A estratégia, se bem aplicada, pode aproximar os participantes e as autoras apontam a importância de se conversar sobre o processo no final das atividades, para facilitar o entendimento coletivo.

A sexta estratégia visa desenvolver a capacidade de diálogo e a apropriação dos envolvidos acerca de atos de resolução ou restauração de um conflito ou problema. Ao promover a *experiência de diálogo na resolução de conflitos*, pode criar-se um ambiente participativo, democrático e harmônico.

A sétima estratégia definida é o *reconhecimento de limites e possibilidades das situações vividas*, que visa a procura da superação a partir da identificação do que se vive. Cabe ao facilitador promover um espaço de expressão e reflexão que possibilite a troca de experiências ou, até mesmo, histórias fictícias que possam gerar identificação.

*Experiência de escolher e decidir coletivamente* é mencionada como a oitava estratégia. Tem como objetivo promover o diálogo e a capacidade de negociação entre o

grupo, bem como a análise da situação. Cabe ao facilitador promover um processo democrático e atividades que estimulem a cooperação.

*Experiência de aprender e ensinar horizontalmente* é a nona estratégia e visa a desconstrução dos papéis hierárquicos que acabam por resultar em relações de poder. Para que tal estratégia se concretize, torna-se necessário promover um ambiente de troca de papéis e valorização dos conhecimentos empíricos de todos os envolvidos.

*Experiência de reconhecer e nominar suas emoções nas situações vividas* é definida como uma estratégia que colabora com o fortalecimento dos vínculos, visto que visa expressar o interesse pelo que o outro sente. Trata-se de uma estratégia que permite aprendizagens relacionadas com o domínio dos afetos e sentimentos experienciados.

Por fim, a última estratégia é a *experiência de reconhecer e admirar a diferença*, que deve proporcionar a oportunidade de descolar as desigualdades e diversidades das diferenças estabelecidas pelo desvalor. Segundo as autoras é preciso permitir que “características, condições, escolhas e objetivos sejam tomados em sua raiz de diferença e não a partir de um juízo de valor hegemônico” (Gouveia; Torres, 2017:60).

Muitos trabalhos do âmbito social utilizam as oficinas artísticas como estratégia para identificação das vulnerabilidades. O teatro é uma ferramenta que desenvolve a capacidade de expressão de diversas formas. Para além da expressão, quando um trabalho coletivo é desenvolvido de forma consistente, o sentimento de pertença e acolhimento podem fazer com que os participantes do coletivo se sintam confiantes e à vontade para falar sobre o que pensam e sobre o que vivem. Essa troca promove uma aprendizagem e, além de evidenciar o que cada pessoa experimenta, possibilita que, a partir da partilha, se procurem novos caminhos e soluções para o que enfrentam. Quando se apresenta uma situação de maior grau de complexidade, que não possa ser resolvida no âmbito da troca, é necessário, após a identificação do risco ou da violação, direcionar a situação para os serviços responsáveis pela intervenção necessária.

## II CAPÍTULO | PROCESSOS

### 1. Teatro e comunidade no CCA Blandina Meirelles

O CCA - Centro da Criança e do Adolescente Blandina Meirelles é uma instituição situada no bairro Rio Pequeno, na zona oeste de São Paulo (Brasil). O serviço é vinculado à assistência social e tem como objetivo atender crianças e adolescentes dos seis aos quinze anos de idade em situação de vulnerabilidade, promovendo o fortalecimento de vínculos a partir da convivência.

Com o objetivo de exemplificar concretamente as reflexões anteriores, serão apresentados alguns relatos sobre o trabalho desenvolvido, no âmbito do teatro e comunidade nesta instituição, durante os anos de 2014 a 2019. As experiências individuais e coletivas evidenciam o impacto da prática teatral nas vulnerabilidades relacionais e no respetivo fortalecimento ou modificação dos vínculos apresentados. Por motivos éticos e preservação da privacidade das crianças e adolescentes atendidos durante o percurso dos anos de trabalho, não serão citados os nomes, apenas as iniciais.

#### *1.1 - Shakespeare no Rio Pequeno*

A primeira montagem de um espetáculo do grupo de teatro nesse período de seis anos, contou com a peça *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare. Nos primeiros dois anos de trabalho, a prioridade foi olhar para as potencialidades e para os vínculos da comunidade. O principal objetivo do serviço estava relacionado com o fortalecimento de vínculos. Os jogos teatrais tiveram um papel fundamental para trabalhar a coletividade e a participação ativa das crianças e adolescentes.

No final de cada ano, foram apresentadas pequenas cenas e coreografias ensaiadas pelos educandos, partilhando os processos que foram desenvolvidos durante o percurso. Entretanto, num determinado momento, percebeu-se a vontade do grupo em criar um espetáculo, exclusivamente daquele coletivo de teatro e entendi que seria um bom momento para tal ação. Dinâmicas de construção de cenas e personagens foram trabalhadas e, na procura da temática de interesse coletivo, houve sinais de que parte do grupo queria falar de amor e a outra parte interessava-se por conflitos, guerras e vingança. Temáticas muito

familiares nas obras de Shakespeare. Ainda assim, num primeiro momento, foi entendido que a construção dramaturgica poderia fazer parte do processo, uma vez que as crianças e adolescentes envolvidos manifestavam interesse em criar as narrativas a partir das perspectivas das suas vivências.

No início, muitos conflitos de interesses foram mediados, pelo fato das temáticas parecerem opostas. Porém, um dos desafios propostos consistia em desenvolver uma narrativa, na qual, aparecessem ambos os desejos. Nasce, após alguns encontros e muitos conflitos, a dramaturgia criada pelo grupo. Na narrativa, um adolescente que morava na favela do Sapé apaixonava-se por uma adolescente que morava na favela da São Remo (territórios nos quais os educandos do grupo residiam). Havia uma série de conflitos em relação às lideranças das favelas e o casal era privado de viver essa paixão. Alguns conflitos e mortes faziam parte da narrativa criada pelo grupo. Ao perceber a forte relação com a história de Shakespeare, compreendi que seria um bom momento para apresentar um clássico de teatro ao grupo. Foram encontradas adaptações infanto-juvenis, não só da obra *Romeu e Julieta*, mas também *Sonho de uma Noite de Verão*, *Tempestade* e *Macbeth*.

Foi proposta uma leitura conjunta com o grupo, que não possibilitou outra alternativa, que não fosse montar *Romeu e Julieta*. A leitura era dividida em atos e, paralelamente às sessões, as cenas eram criadas e as crianças passavam por diferentes personagens. De salientar que o processo contou com muitas mediações de conflito, mas que o conflito, nesse caso, fez parte do processo criativo. A própria temática da peça sugeria isso e, nos diálogos de resolução e restauração, a história teve participação, fundamental para simbolizar os acontecimentos nos encontros.

Numa das sessões, uma criança pediu-me para levar o livro para casa. Foi combinado com a menina que poderia levar, mas que ficaria responsável pelo livro, numa atitude de confiança. Depois de saberem que M. tinha levado o livro para casa, outros educandos também manifestaram o mesmo interesse. Surgiram alguns conflitos relacionados com esta situação, especialmente porque M. discutia com os colegas, pois queria levar o livro após todas as aulas e não propunha, em nenhum momento, uma forma democrática na divisão do material. Dialogando com a menina, tentei perceber a sua dificuldade em partilhar o livro e M. relatou que tinha descoberto uma forma de ser ouvida em casa. M. morava numa casa com sete pessoas, num quintal compartilhado, que somando com a outra parte da família, totalizava dezassete pessoas. M. relatou que havia muitos conflitos entre a família e que pouco a ouviam, por ser criança. A menina também relatou que os

espaços eram apertados e que, em nenhum canto da “casa” havia televisões como no CCA. Na casa, moravam muitas crianças e alguns adultos e, segundo M., uma de suas brincadeiras favoritas era contar histórias, mas a única pessoa que sabia ler na casa era ela. De acordo com os seus relatos, conseguiu estabelecer uma dinâmica de leitura da história para toda a família, nos mesmos formatos que aconteciam nas aulas de teatro. M. percebeu que essa dinâmica lhe proporcionava um certo poder. A menina lia a história para a família e propunha uma dinâmica de novela, interrompendo a leitura num momento emocionante do enredo, para cativar a família e criar uma expectativa para o próximo dia de leitura. Por isso, M. não poderia ficar sem levar o livro para a casa. Entendendo o motivo pertinente de M., providenciei outro livro que ficaria a cargo da menina. M. passou a ser ouvida na família.

Seguiram-se mais quatro obras lidas à família, a qual esteve presente na apresentação da peça, inebriada por reconhecer as personagens e, ao mesmo, criar algum ruído, pois anunciavam os acontecimentos que se seguiriam.

Um fato interessante do processo, foi que as crianças não queriam perder a relação da obra com o contexto em que viviam. Denominaram a peça de *Romeu e Julieta da “quebrada”*<sup>1</sup>. A única sugestão, tanto da minha parte, quanto por parte da coordenação, foi que as crianças não usassem os nomes de pessoas reais das comunidades mencionadas, pelo fato dos conflitos serem reais. Por isso, o grupo optou por manter os nomes das personagens de Shakespeare.

Outro ponto interessante desse processo foi o fato das crianças e adolescentes terem estabelecido uma forte relação com o autor. Nos anos seguintes de processo, entendi que seria interessante trabalhar com narrativas brasileiras ou, até mesmo, produzir uma dramaturgia com o grupo. Entretanto, o fato de M. ter lido as outras histórias de Shakespeare e de as ter partilhado, também, com os colegas, fez com que o grupo só quisesse montar novamente o autor inglês. Na minha proposta pedagógica, considerei que seria potente apresentar narrativas que dialogassem com a realidade brasileira, porém, entendia ser fundamental preservar o interesse genuíno das crianças. Por isso, nos anos seguintes, foram montadas as peças *Sonho de Uma Noite de Verão* e *Muito Barulho Por Nada*.

### **1.1.1 – O jogo dramático Infantil ou comportamento real dos humanos**

---

<sup>1</sup> Termo utilizado no Brasil para se referir a favela.

Numa das aulas de teatro, com um grupo de crianças dos 6 aos 8 anos de idade, a proposta que lhes ofereci foi a construção de uma cena com tema livre. O objetivo era identificar as temáticas que mais interessavam ao grupo. Após a minha orientação, as crianças puseram-se a criar. Discutiram, experimentaram, montaram espaços e, nos corpos, começaram a surgir personagens do que são e do que gostariam de ser. Após o momento de organização e preparação dos grupos de trabalho, começaram a apresentar as criações. Uma das cenas constava de uma “festa do pijama” que acontecia na casa de uma das crianças. As personagens: dois cachorros e quatro adolescentes. A narrativa iniciava-se com a festa do pijama, seguida de uma fuga pela janela para ir ao “baile funk”. Chegavam ao baile e dançavam. Nesse momento, os corpos expressavam coisas diferentes: os “cachorros” latiam, as “adolescentes” dançavam e havia uma grande dúvida sobre aquela diversão escancarada nos rostos e nos corpos da maioria das crianças do grupo, se era interpretação ou realidade.

Porém, a expressão do rosto de uma delas era apática e, no corpo, uma erotização que espantava. Convoquei a coordenadora da instituição para assistir à cena e ambas ficaram com a sensação de que aquela criança expressava-se de forma diferente. A coordenadora convocou a assistente social da instituição que, numa visita surpresa na casa da menina, flagrou o abuso sexual por parte de um homem.

Convocados os profissionais das áreas de atuação necessárias, o homem foi preso. A dinâmica da casa da menina foi analisada pelo conselho tutelar, chegando-se à conclusão de que aquela família constituía um risco para a menina. Foi encaminhada a um abrigo da região e passou a ser acompanhada. Lá, a criança brincava, estudava, tinha amigos e profissionais que a auxiliavam.

Estes problemas não são assim tão raros e são de uma enorme complexidade. Acresce que os serviços de intervenção para tais situações não possuem os investimentos necessários a fim de obter uma estrutura que contemple todo o problema social enfrentado nessas comunidades. Esse relato não pretende romantizar o teatro, mas sim evidenciar a sua capacidade de adentrar lugares aos quais, de outras formas, talvez não se chegasse.

Nesse caso, a denúncia de um crime aconteceu por uma expressão inconsciente de uma menina de 7 anos. No ambiente do grupo de teatro, de alguma forma, ela sentiu que poderia expressar-se.

Em casos como este, o teatro apresenta-se como uma potência no sentido de que, a partir do momento que as crianças apresentam o seu próprio contexto familiar ou social

numa cena, a leitura passa pelo campo da experiência que elas experimentam, uma vez que é sabido que as técnicas de interpretação ainda não foram desenvolvidas.

Na “Brazil Conference”, da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos da América, a cantora Anitta, conhecida mundialmente pelo movimento do funk e por ser uma artista inserida nos contextos vulneráveis das favelas do Rio de Janeiro, fala sobre os debates acerca da criminalização dos movimentos artísticos periféricos.

Antes de cantar, eu nunca tinha ido à zona sul do Rio de Janeiro. Então, é muito difícil você cantar ‘o barquinho vai, a tardinha cai’ se você nunca viu essas coisas[...] O funkeiro canta a realidade dele. Se ele acorda, abre a janela e vê gente armada e se drogando, gente se prostituindo, essa é a realidade dele [...] Para mudaras letras do funk, você tem que mudar antes a realidade de quem está naquela área (Central Anitta, 2018).

A partir desse relato, entende-se que, no caso da criança em causa, ela expressou através do seu corpo e não por uma construção oratória, a sua forma de denúncia e de manifestação do que ela vivia naquele contexto. Acerca do pensamento sobre o jogo dramático infantil, Peter Slade refere:

O Jogo Dramático Infantil é uma forma de arte por direito próprio; não uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos (Slade, 1978: 17).

O desenrolar da situação contou com uma rede fundamental de serviços de apoio à vítima, mas neste caso, a identificação da violação que a criança sofria aconteceu através de um processo de escuta proporcionado pela oficina de teatro oferecida na instituição. A arte, nomeadamente a arte cénica, pode através do universo criativo, impactar nas realidades experimentadas e conseqüentemente nos vínculos estabelecidos pela comunidade.

### **1.1.2 Pertença e valorização das potencialidades**

No artigo “O teatro Aplicado em questão: abrangência, teoria e o uso do termo”, a investigadora Marina Henriques apresenta uma citação de Philip Taylor acerca do teatro

aplicado. O autor é mencionado por dizer que o teatro pode trazer consigo uma proposta de conscientização, apresentando possibilidades de tratar feridas ou barreiras psicológicas, questionando discursos e dando voz às comunidades marginalizadas (Taylor, 2003 citado em Henriques, 2012). Sobre esta situação, exponho o caso de uma menina que integrou o projeto de teatro durante os quatro anos de sua existência.

G. é uma menina de treze anos, que passou por inúmeros traumas em sua vida. Tendo na sua vivência o suicídio da mãe, que presenciou, seguido de dois anos de abuso sexual por parte do namorado da tia, que ficou responsável pela sua tutela. A automutilação foi umas das consequências das suas experiências. Para além disso, G. por vezes, apontava questões relacionadas com a sua autoestima, lamentos quanto à cor da sua pele, à sua orientação sexual e condição social. Uma intersecção de questões frequentes na realidade brasileira. Apesar da sua vivência traumática, G. também apresentava uma grande vontade de contornar as situações e modificar o rumo de sua vida. A partir das vivências nos jogos teatrais e criações de cena, as suas experiências foram relatadas. Na medida em que se sentia confortável no grupo, criou/fortaleceu vínculos que lhe permitiram ver outras realidades e procurar novas possibilidades. Depressa, G. começou a mostrar os seus talentos, os quais foram reconhecidos, na área das artes plásticas.

No texto “Critiques of Community”, Bauman é citado por falar da sensação de pertença ilusória que a comunidade pode gerar (Delanty, 2007). Para ele, essa sensação pode fazer com que as pessoas não olhem verdadeiramente para questões importantes individuais e coletivas. Entretanto, percebi que, no caso de G., a sensação de pertença, de reconhecimento e valorização foram pontos essenciais para que se sentisse acolhida pelo grupo, a ponto de falar sobre as suas vivências, expor as suas consequências e de trabalhar a partir de tudo isso. O espaço do teatro serviu, claramente, para um reconhecimento das questões, ao que se seguiu um encaminhamento para os profissionais da área da saúde. Um trabalho paralelo foi desenvolvido e não tardaram a surgir resultados positivos: uma considerável melhora nos relatos sobre a sua identidade e autoestima e o encerramento do ciclo da automutilação.

### **1.1.3 As etapas de participação**

O artigo “Participação como foco de aprendizagem na educação permanente no

Sistema Único de Assistência Social.”, escrito por Stela Ferreira e Abigail Torres, tem como objetivo perceber os desafios da participação nos contextos sociais e políticos, nos quais, os serviços da assistência social estão inseridos (Ferreira e Torres, 2017). As etapas da participação são divididas, para perceber como os educandos se podem envolver, cada vez mais, com o que está a ser oferecido no projeto. Os gradientes de participação são pensados de forma a que se inicie um percurso que resulte numa apropriação do educando em relação ao trabalho desenvolvido. Essa apropriação pode fazer com que a criança ou adolescente em questão, passe a influenciar as decisões do projeto de forma autónoma, ampliando essa percepção para decisões do território e da comunidade.

Quando G. entrou no projeto, interessou-se imediatamente pelas oficinas artísticas oferecidas. Entretanto, ainda não se sentia à vontade para se relacionar com outros educandos e educadores. Numa conversa informal, foi feito um convite para que fosse a uma aula de teatro, podendo observar ou experimentar fisicamente. Houve alguma desconfiança, mas acabou por comparecer, optando, primeiramente, por assistir. Torres e Ferreira, mencionam no texto, que o primeiro gradiente de participação é *estar presente*. O comparecimento e a frequência podem sugerir que existe um interesse e reconhecimento, por parte do educando, em relação ao projeto. É uma forma de participação menos ativa, mas um primeiro passo para que o educando se sinta acolhido e com um espaço aberto para se envolver, cada vez mais.

O segundo gradiente citado pelas autoras é *manifestar opinião*. Esse momento é descrito como uma expressão espontânea e voluntária do educando. Se a sua opinião for acolhida, sem julgamento ou juízo de valor, existe uma grande possibilidade de os próximos passos serem alcançados.

O terceiro gradiente mencionado é *ser consultado*, e está relacionado com a importância que se dá à expressão dos interesses, desejos e opiniões de cada um. Pensando que essa opinião será levada em consideração, para as tomadas de decisão relacionadas com o coletivo, percebe-se uma instauração de um senso democrático importante para a apropriação do trabalho (Torres e Ferreira, 2017).

O quarto gradiente de participação é o de *estar informado*, que parte do pressuposto que o educando não consegue participar sem ter acesso às informações do projeto. As autoras relatam ainda, a importância de perceber que a informação não deve partir de um posicionamento unilateral, mas sim de uma troca de informações e saberes diferentes e igualmente importantes. É preciso criar acessos para que as informações que impactam as

decisões do coletivo cheguem a todos. Quando informados de forma objetiva, os educandos sentem-se esclarecidos sobre os acontecimentos e são capazes de formular o seu próprio pensamento sobre a questão.

O quinto gradiente trata de *estar mobilizado*, que é relacionado, pelas autoras, a estar em movimento. Pressupõe uma capacidade de dialogar com outras pessoas, influenciá-las e permitir-se ser influenciado, mediante a expressão de interesses e propostas.

O sexto e último gradiente é *influenciar nas decisões*. Torres e Ferreira citam que é o grau mais alto de participação, que afirma a expressão de autonomia e protagonismo dos participantes. Está relacionado com a capacidade de tomar decisões, levando em consideração uma perspectiva democrática que se opera através de argumentos e explicações, e nunca por um discurso de autoridade ou de manipulações (Torres e Ferreira, 2017).

Ao analisar a trajetória de G. no seio do grupo de teatro, foi possível perceber a sua evolução no que diz respeito aos gradientes de participação. Como citado anteriormente, nos primeiros encontros ela *fez-se presente*, assistindo às aulas. Num segundo momento, começou a comentar os exercícios de improviso que eram propostos. Numa das dinâmicas de improviso, o jogo da *Baleia Azul*<sup>22</sup> foi mencionado por um dos educandos. Um jogo que, de resto, gerou grande polémica e teve repercussão, não só nos canais midiáticos, mas também entre as crianças e adolescentes que integravam o projeto. Por se tratar de um jogo relacionado com a automutilação e suicídio juvenil, G. identificou-se com as temáticas e, no final do exercício, demonstrou uma grande angústia, face à proporção que o jogo tinha tomado. Falou sobre os motivos pelos quais as pessoas optavam pela automutilação, também mencionou a falta de suporte, bem como da necessidade de resolução dos problemas que fazem com que uma pessoa chegue a esse ponto. Em nenhum momento relatou a sua experiência pessoal, disse apenas que tinha lido sobre a situação e compartilhou os seus pensamentos com o grupo. A partir dessa conversa intensa, acordei com os educandos que o jogo seria estudado coletivamente e, cada um, deveria pensar numa proposta sobre como combater essa ideia prejudicial.

---

<sup>2</sup> Este jogo de matriz violenta, consiste em propor aos elementos de um grupo, mais ou menos secreto, um conjunto de desafios cujo risco aumenta de etapa para etapa. Existe uma voz de comando, chamada de “curador”, que estabelece diversas exigências, desde marcar a palma da mão com uma faca e enviar-lhe a fotografia, seguindo-se a procura de um telhado muito alto e permanecer horas na borda; seguem-se outras etapas, como uma agressão a um transeunte anónimo, até culminar na ordem “tire a sua própria vida”.

No encontro seguinte, os desafios foram lidos e todos perguntavam a G., sobre o que faria com que as pessoas chegassem a essa situação extrema. Ela respondia a partir da sua perspectiva, dizendo que lia muito sobre o assunto. As informações oferecidas por G. trouxeram alguma angústia para o grupo, que claramente começou a sentir a necessidade de agir, para que as pessoas não se envolvessem com o jogo. Cenas de conscientização foram então criadas pelos educandos.

No trabalho que desenvolveram, G. colocou-se como encenadora e começou a procurar respostas, tendo encontrado um texto sobre a importância de se procurar suporte e ajuda. G. resolveu então falar com a coordenadora do projeto, que já acompanhava a menina num atendimento individualizado, visando tratar das dificuldades atinentes ao seu histórico. Informou a coordenadora que se automutilava, como forma de aliviar os seus sofrimentos, mas que, pelas discussões que estavam a acontecer no teatro, percebeu que isso era extremamente prejudicial para si. Nesse momento, foi proposto um encaminhamento para uma psicóloga, que desenvolveria um trabalho em paralelo com o trabalho da instituição e da sua escola.

Os debates e criações seguiram-se e, num determinado momento, as cenas foram compartilhadas com outros educandos da instituição. O debate ganhou uma proporção maior e a partir dele, G. teve a ideia de criar um jogo que contradisse a proposta da *Baleia azul*. Passou a ser *Golfinho amarelo*. A proposta das crianças e adolescentes era criar um jogo com o mesmo número de desafios, mas subvertendo-os para “desafios do bem”. O jogo foi criado pelo grupo e, posteriormente, houve uma grande mobilização para divulgar a proposta para a comunidade.

Durante os encontros, os educandos trocavam experiências sobre as diversas fases do jogo em que estavam e tomavam nota de quantas pessoas aderiram. Durante alguns meses o jogo acabou por se tornar numa “febre” na comunidade da instituição e a *Baleia azul*, acabou por ser desmistificada pelas crianças. Após a grande repercussão do jogo, G. abriu a sua história primeiro comigo e, depois, para alguns educandos do grupo.

#### **1.1.4 Da continuidade do trabalho e da escuta do facilitador**

Como vimos, a adesão da comunidade ao jogo acabou por estimular G. e as restantes crianças a perceberem a potência de ação que um coletivo é capaz de ter. Os jogos e o espaço lúdico/criativo do teatro podem proporcionar uma sensação de prazer na aprendizagem e no desenvolvimento dos educandos. A partir dessa primeira experiência, o

grupo ficou entusiasmado e novas temáticas começaram a aparecer nos encontros. Surgiu, então, uma vontade comum de falar sobre amor.

A partir dessa temática, os jogos e criações de cena começaram a dar-se de forma mais leve e relativamente superficial. As histórias de um “amor romântico”, príncipes e princesas começaram a ganhar espaço e novas discussões foram iniciadas. O diálogo acontecia de forma democrática e os posicionamentos eram levados em consideração de forma bastante harmônica. A sensação que se tinha dentro dessa harmonia era a de que todos estavam bem.

G. acabou por abandonar os encontros com a psicóloga, justificando que se sentia melhor. Entretanto, uma nova situação acaba por abalar a menina novamente: relatou uma conversa com o pai a respeito da sua orientação sexual. Reiniciou-se um novo ciclo de automutilação. Após algumas conversas com G. e com a coordenadora, ficou decidido que retomaria as consultas com a psicóloga. Indagámos posteriormente sobre o que ela gostava de fazer para se sentir sem dor emocional. A menina revelou que quando desenhava, sentia-se bem. Disse ainda que gostaria de poder comprar tintas e telas para pintar quadros, mas que não tinha dinheiro.

Fiz-lhe a proposta de levar material da instituição e que o deixasse em sua casa. Como troca, pintaria desenhos para serem expostos no camarim do teatro, que já estava a precisar de uma reforma. G. aceitou a proposta e os desenhos começaram a ser colocados no camarim.

Todos ficaram impressionados com a potência artística da menina. Seguiu-se um novo desafio: que G. apresentasse um projeto de pintura para as paredes do camarim. Respondeu com entusiasmo. Todo o grupo de teatro se mobilizou e o projeto foi desenvolvido com a minha mediação. Contudo, a proposta incidia no objetivo de que fosse ela, sozinha, a concretizar o projeto. E isso não lhe agradou, não gostava de desenvolver as pinturas do camarim sozinha. É que para G., este projeto era um espaço de diálogo com outras pessoas. Foi percebido que, enquanto ela pintava, conversava sobre inúmeros aspectos da sua vida. Temáticas que antes nunca foram abordadas pela menina, apareciam no exato momento em que estava a pintar. Novamente, através da arte foram descobertas outras vivências que interferiam no seu momento presente. G. relacionava a sensação de pintar com o alívio que sentia quando se machucava e mais um ciclo de automutilação foi encerrado.

Após a conclusão das obras desenvolvidas no camarim foi proposta uma

inauguração do espaço. O trabalho foi reconhecido e valorizado pelos educandos e pela instituição. O grupo, reconhecendo o potencial de G., propôs que ela fosse a figurinista e cenógrafa da peça de teatro que seria apresentada no final do ano. A instituição procurou parcerias com costureiras da comunidade e lojas de tecido e acabaram por conseguir confeccionar os figurinos, que surtiram num grande efeito. No projeto para os figurinos, G. fez pesquisas sobre o local e o tempo em que a história se passava. Outro aspecto que ela colocou no projeto foi o de uma conversa prévia com os “atores”, para perceber o que é que pensavam da personagem e de como gostariam de se vestir.

O cenário da peça foi desenvolvido pelo grupo, coordenado pela menina, que demonstrou grande capacidade de liderança, uma vez que conseguia integrar todas as pessoas e ideias que apareciam na comissão dos figurinos. O trabalho final resultou numa grande visibilidade por parte da comunidade. Não houve novos relatos relacionados com experiências de automutilação. Posteriormente, foi selecionada para um curso profissionalizante de desenho, desenvolvido por outro programa, saindo, por isso, do CCA Blandina Meirelles.

### ***1.2 - A História do Rio Pequeno***

O espetáculo *A História do Rio Pequeno* foi um projeto desenvolvido durante um ano que visava trabalhar a questão do lixo no território e resultou num encontro com a história, bem como com a identidade da comunidade e as possibilidades de ação no contexto presente. Importante salientar que o desenvolvimento do trabalho foi resultado do diálogo entre as propostas e os colaboradores de diversas áreas de ação da instituição.

O projeto nasceu da percepção de que os espaços da instituição “transformavam-se” negativamente ao longo do dia de atividades. Quando as crianças e adolescentes chegavam, os espaços estavam limpos e preparados para as atividades pedagógicas e terminavam sujos e desorganizados. Os funcionários da manutenção estavam sobrecarregados e, em reunião com a equipe de trabalho do CCA, concluiu-se que a comunidade não se tinha apropriado do espaço como deveria ser.

Para entender mais profundamente o motivo pelo qual as crianças e os adolescentes não cuidavam daquele espaço, alguns questionamentos começaram a ser propostos em contexto pedagógico. Concluiu-se que as crianças e os adolescentes não entendiam a importância de se trabalhar, ou até mesmo de se viver, num espaço limpo e cuidado.

### 1.2.1. - Do lixo à identidade

Diversas dinâmicas começaram a ser propostas, com o objetivo de promover a sensibilização das crianças e adolescentes sobre os cuidados com o meio ambiente, o território, a instituição e o autocuidado. Era preciso fazer com que o público compreendesse a importância da sua apropriação e participação em todos os âmbitos envolventes. Uma das atividades propostas foi uma caminhada pelo bairro, visando abrir o olhar da comunidade para ver as condições em que estavam inseridos. Os educandos andavam pelo bairro com máquinas fotográficas e os registros feitos por eles denunciavam questões relacionadas com o saneamento básico, com o rio poluído, o lixo nas ruas e as condições precárias experienciadas pela comunidade. E isso estava assumido como sendo “natural”. As crianças e os adolescentes relatavam que sempre assim foi e que viver no lixo era perfeitamente normal.

Foram propostas rodas de conversas com o intuito de consciencializar toda a comunidade envolvente, mas sem sucesso. Os educandos estavam conformados com aquela situação e os espaços da instituição continuavam a abrir as portas limpas, mas a fechá-las completamente sujos. Os funcionários da manutenção queixavam-se da sobrecarga de trabalho e a equipa resolveu propor uma atividade mais ousada, de âmbito experimental e imersivo. As salas da instituição foram ocupadas com lixo e outros elementos que remetiam à realidade do território. A atividade consistia apenas em *estar* naquele ambiente.

Os educandos ficaram incomodados e começaram a questionar os educadores por que motivo é que precisavam de passar por essa experiência. Numa inversão de papéis, os educadores naturalizavam aquilo e os próprios educandos, inquietos, começaram a relatar que não gostavam do espaço daquela forma. O questionamento inverteu-se e o olhar foi direcionado também para o território: *se preferiam a instituição limpa, por que é que não a preservavam?; por que motivo a instituição deveria estar limpa e não o território?; qual era a colaboração e devida participação dos utentes nesse contexto todo?; qual era a participação do estado e a quem se deveria cobrar para que as responsabilidades fossem cumpridas?*

A experiência obteve um grande impacto e movimentou o diálogo com a comunidade para um patamar que ainda não tinha sido alcançado. Assim, foi organizada uma comissão da limpeza do espaço, que contava com a participação dos funcionários da

manutenção, com a coordenadora, alguns educadores e, principalmente, educandos. As estratégias foram traçadas a partir de propostas dos educandos em diálogo com as outras partes e uma das ideias proporcionadas por esse encontro, foi a realização de entrevistas com os moradores mais antigos do bairro, para se poder entender de como tinham chegado a esse estado.

As entrevistas foram realizadas pelo grupo de teatro da instituição, que constatou que o rio já foi limpo, que tinha peixes e que era lá que as pessoas nadavam. Nos relatos, os educandos também descobriram que houve uma zona verde no bairro, que também tinha sido depreciada. As entrevistas não se limitaram aos espaços concretos e, desses diálogos, começaram a surgir memórias relacionadas com a identidade da comunidade. Histórias de vida, migrações, construções no território passaram a ser a pauta das conversas entre os moradores e as crianças. Os educandos começaram a descobrir que as suas famílias foram empreendedoras e que tiveram uma participação ativa na construção do bairro. Famílias que migraram do Nordeste do país para São Paulo, com o objetivo de construir a USP (Universidade de São Paulo) e também construir as suas próprias casas, muitas delas situadas na favela da São Remo.

A descoberta das realizações no território, bem como as suas origens e histórias de vida resultou na montagem do espetáculo *A história do Rio Pequeno*. O processo foi construído a partir das entrevistas, pesquisas na internet, materiais produzidos pelas crianças e pela comunidade e manifestações dos desejos dos envolvidos para aquele lugar. Uma série de reflexões acerca dos direitos e deveres começaram a entrar na discussão. Logo surgiram outras temáticas inerentes ao contexto, como: violência, drogas, desvios e movimentos artísticos, entre outros.

O espetáculo contou a colaboração de outras oficinas artísticas que trabalhavam no âmbito da dança, nomeadamente Hip Hop, percussão, dança tradicional, samba, rap e outras intervenções. O cenário foi construído pela comunidade e nele apareceram as imagens, os ritmos e musicalidades pertencentes àquela comunidade.

O contacto mais profundo com a identidade gerou modificações na participação das crianças e adolescentes naquele contexto. Uma considerável diferença no cuidado com o espaço da instituição foi interiorizada, tanto por parte dos educandos, quer pelos funcionários da restauração. Mudanças no próprio território também foram adotadas por uma parte dos moradores do bairro. Mas ainda assim, houve um considerável impacto e, na partilha do espetáculo teatral com a comunidade, o sentimento de identificação foi forte,

trazendo à tona muitos comentários e relatos acerca da identificação e valorização cultural.

### ***1.3. Projeto Adolescer***

Visando garantir os direitos básicos de sobrevivência e proteção dos utentes, o serviço de Assistência Social brasileira apresenta na Política Nacional de Assistência Social/2004, três perspectivas que devem ser contempladas pelos projetos desenvolvidos. Trata-se da *segurança de sobrevivência, segurança de acolhida e segurança de convívio* (SNAS, 2005:31).

Dos pontos mencionados acima, o CCA está inserido no âmbito da segurança de convívio, visando, para isso, o entendimento mais profundo quanto aos vínculos estabelecidos pelas crianças e adolescentes, tendo como proposta oferecer experiências socioeducativas e culturais de forma a que, a partir da convivência, resulte no fortalecimento dos vínculos, tanto a nível pessoal, quanto familiar, de vizinhança ou grupos sociais.

Sobre o modo de como os utentes de instituições experienciam as relações, Abigail Silvestre Torres e Maria Julia Azevedo Gouveia, apresentaram aos trabalhadores dos serviços da Assistência Social quatro tipologias de vínculos:

A primeira delas é a **Filiação/Parentesco/** ou a relação pai-filho, dividida em duas formas: a natural, pela qual cada pessoa nasce numa família e a filiação social, exemplificada na filiação adotiva. Nessa relação, segundo psicólogos sociais, existe uma função socializadora e de identidade que contribui para o desenvolvimento infantil e que pode afetar relacionamentos íntimos futuros [...] a **filiação de natureza eletiva** que está ligada à socialização fora da família na qual o indivíduo tem contato com outras pessoas, grupos e instituições. Ela pode ocorrer em: grupos de amigos, comunidades locais, instituições religiosas, esportivas, culturais, gangues de bairro, etc. Nesse processo o indivíduo interage e tem também um papel autônomo, pois ele pode construir sua própria rede de pertencimento para além das relações domésticas ou de consanguinidade. A relação de **filiação orgânica** [...], está relacionado ao trabalho e à oportunidade de exercer atividade produtiva e ter a segurança para o

futuro com proteção social que deriva dessa condição de trabalhador[...] o **quarto tipo, vínculo de cidadania**, que se expressa no sentimento de pertencimento a uma nação, logo, um membro reconhecido pelo país por meio de direitos e deveres (Torres, Gouveia. 2017:31-32, grifos meus).

Quanto às crianças e adolescente no centro, a questão incidiu em perceber se esses vínculos os fortaleciam ou fragilizavam. A partir desse “diagnóstico”, era preciso promover uma ação de valorização dos vínculos que fortalecessem e que fossem modificados os que fragilizavam, promovendo para o efeito atividades que desenvolvessem as capacidades relacionadas com as estratégias mencionadas anteriormente.

### 1.2.1 - O teatro como ponte de diálogo

Um dos processos criativos desenvolvidos no âmbito do teatro e comunidade no CCA Blandina Meirelles, que contemplou o aspecto dos vínculos de filiação, foi o *Projeto Adolescer*, foi germinado a partir da angústia dos educandos inerentes à adolescência. Os jovens apresentavam queixas quanto às barreiras que encontravam no diálogo com os pais. Falavam sobre a falta de abertura, compreensão, bem como julgamentos, vindos dessa relação. Rodas de conversa, jogos de improviso e encenações foram propostos para contemplar as discussões iniciadas pelos adolescentes. As temáticas abordadas estavam relacionadas com as mudanças do corpo, padrões estéticos, cobranças que sentiam e relações não correspondidas. Nos relatos dos jovens, foi percebido que essas cobranças os direcionavam para caminhos opostos do que queriam para as suas vidas, bem como do que viviam naquele tempo. Sentiam-se censurados e oprimidos pelas famílias, uma vez que não podiam viver os seus desejos.

O teatro proporcionou ao grupo a criação de um espaço de diálogo entre as famílias e os adolescentes. Foram feitos exercícios cênicos que visavam colocar os adolescentes no lugar das famílias. Através da criação de cenas e personagens, os jovens passaram a refletir sobre a perspectiva, a linha de pensamento e as angústias dos seus pais, que criavam um filho numa sociedade complexa.

Augusto Boal apresenta uma proposta de trabalho de intervenção artística visando proporcionar, através do teatro, reflexões que impactem no âmbito prático e na vida das pessoas envolvidas. Em *Teatro do Oprimido*, uma das vertentes apresentada é a do *teatro*

*fórum*, que estabelece, justamente, um espaço de diálogo entre público e atores, com o objetivo de convocar o público a uma participação ativa na obra, visando “ensaiar ações concretas na vida social, produzir mudanças, transformações” (Boal, 2009, p.163).

Boal defende que, ao convocar o público para participar cenicamente, procurando soluções para a questão apresentada, é possível despertar o desejo de transformar o mundo. Inspirados na proposta de Boal, eu, o grupo e a coordenação do CCA Blandina Meirelles, entendemos que uma reunião de pais poderia ter como ponto de partida para a reflexão, a apresentação das cenas criadas pelos adolescentes nas aulas de teatro.

Duas cenas foram ensaiadas e apresentadas no início do encontro. Ambas as cenas abordavam o primeiro beijo na adolescência. A primeira apresentava a experiência de um adolescente que contava com o diálogo da família para falar sobre esse momento, e o desfecho era positivo. Já a segunda cena, direcionava a reflexão para o caminho oposto da primeira, ou seja, uma situação na qual o jovem não contava com esse diálogo e era repreendido pela família, sendo negativo o seu desfecho.

Posteriormente, foram divididos subgrupos para discutir a temática abordada nas cenas. Os grupos contavam com a participação dos familiares, dos jovens, de alguns educadores da instituição, bem como da coordenação do centro. Foi proposta uma partilha das discussões dos grupos. As posturas dos pais foram compreendidas pelos jovens quanto às suas dificuldades nesse diálogo. Os familiares relataram que tentavam resolver as questões a partir da referência que tiveram quando jovens, vinda dos seus pais. Também falaram sobre a angústia de criar um filho adolescente no contexto violento em que viviam. Nas suas reflexões, alguns familiares discorreram sobre o medo que sentiam, pensando que esse diálogo poderia ser um estímulo para que os jovens cometessem os mesmos “erros” que eles tinham cometido, nomeadamente quanto à gravidez precoce, o uso de entorpecentes e bebidas alcoólicas e criminalidade, entre outras questões. A discussão evidenciou que as famílias, por vezes, acreditavam que a omissão, em determinados assuntos, seria a melhor opção para os jovens. Ao ouvirem a perspectiva dos adolescentes, tanto através da cena, quanto no diálogo estabelecido, os pais também abriram o olhar para as experiências de seus filhos.

O encontro, sem dúvidas, permitiu uma série de reflexões em ambas as partes. O grupo de teatro entendeu que outras temáticas poderiam então ser abordadas. Foi decidido que criariam uma peça de teatro que pudesse contemplar não só outras questões como também ampliar a discussão a toda a comunidade. O espetáculo *Adolescer* abordou as

questões como privacidade, corpo, violência, discriminação, drogas, relações e suas reciprocidades, criminalidade, desigualdade social e identidade de gênero. Após a primeira experiência de abertura de processo ao público, os jovens relataram uma melhoria no diálogo com as suas famílias.

Ao seguir com o processo, deparamo-nos com a experiência particular de uma menina, que tentava conversar com a sua mãe para entender determinando pontos da sua identidade.

M. compartilhava as angústias com o grupo, mas compreendia que o diálogo com a sua mãe era necessário, por saber que só ela vivia exatamente o mesmo contexto. Entretanto, a mãe cortava-lhe qualquer possibilidade de conversa. O grupo resolveu fazer uma cena representando essa situação, mas M. não quis representar-se a si própria, com receio de ficar evidente para a mãe, quando esta fosse assistir à peça. Por esse motivo, M. optou por representar a sua mãe. Referi o seguinte num artigo da minha autoria publicado em 2021:

Enfatizamos que a potência da arte está na subjetividade e na possibilidade de expressar o que se precisa, através de um personagem sem, necessariamente, ter que expor um adolescente que está em um processo de lidar com a questão. Ao mesmo tempo, quando se fala dessa questão com outras pessoas que as vivenciam, possibilidades começam a aparecer” (Campanatti, et. al., 2021).

Essa inversão de papéis possibilitou que M. compreendesse a perspectiva da sua mãe, posto que, para representá-la, precisou de se colocar num lugar de alteridade, para o qual os exercícios da prática teatral concorrem. Nos ensaios, M. compreendia dificuldades experimentadas pela mãe e, em troca, sempre discutia com o grupo para perceber qual seria a melhor forma de representar a situação.

Quando o espetáculo foi apresentado, a mãe de M. estava presente e confirmou que precisava de dialogar mais com sua filha. Sensibilizada, identificou-se com a personagem representada pela menina. Este processo evidenciou bem que o universo criativo e participativo desenvolvido em oficinas socioculturais e artísticas, pode gerar reflexões que impactem nos padrões comportamentais e nos respectivos vínculos.

## 2 – “Teatro de Identidades” e pandemia

Entre as incertezas e angústias de um momento novo, a pandemia Covid-19, que nasce como um *divisor de águas* para o mundo, o projeto *Teatro de Identidades* prosseguiu com as suas atividades. Um projeto com um historial de cerca de oito anos, acompanhando o crescimento do número de idosos em Portugal e que assenta no combate ao isolamento e desenvolvimento das capacidades dessa comunidade, visando um envelhecimento ativo e criativo. Mas a questão que paira no ar é: como combater o isolamento num momento em que precisamos de estar, justamente, confinados para evitar a disseminação pandémica? O primeiro busílis assenta na sua vertente prática. Teatro sem encontro físico, sem presença, é teatro?

O teatro foi sempre uma linguagem artística que privilegia o encontro, no *aqui* e no

*agora*. Muito ligado aos ritos, aos mitos, nascidos da potência do encontro, das crenças, histórias e fragmentos da vida. Fragmentados, estávamos nós, um pedaço do coletivo para cada lado, escondidos nas suas casas, lidando com a solidão e com o medo.

Porém, diz-nos a História que as diversas epidemias permitiram o aparecimento ou estiveram na base de grandes textos teatrais, como o caso de *Galileu, Galilei*, de Bertolt Brecht ou de *Rei Lear*, de William Shakespeare, cuja análise nos merece alguma reflexão.

### 2.1 - Shakespeare e a peste bubónica. A potência da criação em estado de emergência

Diante de uma reflexão que se propõe a analisar o teatro como ferramenta potencializadora do encontro, do resgate a cidadania, do exercício da coletividade, entre outras funções atinentes ao contato com *o outro*, esta pesquisa deparou-se com um momento histórico que não dialoga, um período marcado por condicionantes no âmbito das especificidades do teatro e comunidade. A Covid-19 afetou globalmente o ser humano, que se viu obrigado a reconstruir-se, a ressignificar-se e a reinventar o encontro. Coube ao teatro a procura de novos símbolos e inspirações para atravessar esse período turbulento da história.

As pestes sempre marcaram a humanidade e William Shakespeare, dramaturgo britânico nascido em 1564, é um dos autores mais encenados no mundo, sendo sabido que vivenciou diversos momentos de confinamento, por razões sanitárias. As suas obras são marcadas pelas temáticas humanas e pelas personagens emblemáticas, que se fazem sempre atuais.

O confinamento, para contenção do vírus, marca uma nova forma do fazer artístico e teatral. A insegurança e as dificuldades geradas no isolamento incentivam reflexões sobre o contato das pessoas com a arte. Filmes, livros, séries e outras obras artísticas foram utilizadas como forma de entretenimento e procura de sentido para o momento vivenciado. Como tal, surgem ligações com a história da humanidade por comparação a pandemias que aconteceram anteriormente, na possibilidade de se ressignificar o agora. Estudos sobre o modo de como as pessoas lidaram com as pestes foram elaborados durante o confinamento e, a partir dessas investigações, descobre-se que William Shakespeare pode ter feito um bom uso do isolamento no seu tempo. Rafa Maciel, numa publicação no sítio eletrônico *Guriinlondon*, contextualiza a situação do teatro no âmbito da peste bubónica (Maciel, 2020). Maciel menciona que o dramaturgo, nascido na cidade de Stratford-Upon-Avon, veio ao mundo no seio de uma peste que matou 25% por cento dos moradores da cidade. Não foi contaminado e, anos depois, mudou-se para Londres. Nesse momento, o mundo não tinha passado ainda pelo marcante processo da globalização e a peste bubónica demorou a espalhar-se por outros lugares. Por esse motivo, o processo de contaminação e controle, aconteceu de forma diferente, com uma outra velocidade. Londres, na época, era considerada uma cidade suja, com graves problemas de saneamento básico, que envolviam a poluição do Rio Tâmisa e um grande número de ratos espalhados pela cidade. Pensava-se que a peste era espalhada pelas pulgas dos ratos, em contato com os humanos. Em 1592, a Coroa Inglesa determina, em decreto, o encerramento de todos os teatros. Shakespeare, assim como todos os artistas da época, é afetado financeiramente. Muitos artistas tiveram, inclusive, que mudar de ofício, para se sustentarem. Já então as autoridades procuravam evitar os eventos com grandes aglomerações de pessoas. Um fato curioso, foi o das autoridades terem visto no teatro a culpa e causa da peste:

...um incentivo à indecência e às fantasias e Deus sabe o que mais, os teatros eram invariavelmente os primeiros a fechar. (Também bordéis e

arenas de isca de urso<sup>3</sup>, dos quais alguns donos de teatro confiavam para obter renda.) Como pregador da época, disse categoricamente: “A causa das pragas é o pecado, e a causa do pecado é a peça de teatro (Dickson, 2020).

Numa perspectiva total, afirma-se que os teatros ficaram fechados por 78 meses (1603-1613), durante 60 por cento do tempo, abrindo e fechando, de acordo com a propagação da doença e as determinações de contenção, decretadas pela Coroa. Andrew Dickson publicou um artigo na revista *The Guardian*, refletindo sobre a relação do dramaturgo com a época sanitária e reflexos na sua obra. Em 1597, Shakespeare publica uma de suas peças mais famosas: *Romeu e Julieta*. Levando em conta que o confinamento se inicia em 1592, a dedução é que o dramaturgo tenha escrito a obra nesses tempos de quarentena. Um ponto da reflexão gira em torno da personagem mensageira que, na narrativa, não consegue levar uma carta (que versa sobre o plano de Frei Lourenço e Julieta, para Romeu) porque adoece e tem que ficar em quarentena. Esse desencontro de informações resulta na morte dos amantes. Cria-se, então, uma relação desse momento da obra, com o que a Inglaterra vivia naquele contexto, por conta da peste. Em março de 1603, a Rainha Elisabeth Imorre e quem assume o trono é o Rei James VI. A coroação acontece em julho de 1603, mas as festividades são adiadas, realizando-se no ano seguinte, por conta do momento de contaminação, que era extremamente delicado. Trinta mil londrinos morreram afetados pela peste, nesse período. Suspeita-se que, na celebração da coroação, Shakespeare fazia parte da companhia que se apresentou para as festividades. Outro ponto abordado por Dickson é que, no dia 26 de dezembro de 1606, três anos após o grande surto, Shakespeare e a sua companhia estrearam a peça *Rei Lear*. Por este motivo, existe uma dedução que o dramaturgo tenha escrito a obra nesse período da quarentena (Dickson, 2020). No Artigo “Piores Doenças na Londres de Shakespeare”, Amanda Mabillard estuda os sintomas das consideradas piores doenças que Londres enfrentou ao longo do tempo. A autora cria, então, algumas relações das doenças com as obras e os textos das personagens de Shakespeare e constata: "do ponto de vista da doença, Shakespeare estava vivendo no pior lugar e tempo da história" (Mabillard, 2000).

---

<sup>3</sup> Tratava-se de um desporto violento, muito em voga na Inglaterra, bem como na Alemanha e Espanha, praticado até ao século XIX, altura em que foi proibido. Consistia em atirar cães ou touros, tigres ou leões a ursos presos por correntes. O urso seria o isco (bait) da luta. Esta “diversão” denominava-se na Inglaterra como bear-baiting.

Na obra *Rei Lear*, aparecem apontamentos de situações que evidenciam a relação de Shakespeare com a peste. Na cena IV, ato 2, a personagem Lear menciona sintomas da doença para descrever a filha: “Mas és meu sangue minha carne: filha. Ou melhor: uma doença em minha carne, a que forçado sou a chamar de minha; és um inchaço, uma úlcera **pestosa**, um carbúnculo podre e tumefeito no meu sangue corrupto” (Shakespeare, 2000: 67).

Shakespeare também descreve em *Rei Lear* a sujidade da cidade, que foi um dos grandes motivos da propagação da doença. Num outro momento da peça, Lear roga uma praga na cidade nestes termos: “Vingança! Peste! Morte! Confusão!” (Shakespeare, 2000:79).

Outra citação da obra, mencionada pela autora, está relacionada com os sinos das igrejas, uma vez que, na época da peste, tocavam sempre que alguém morria. Shakespeare morava em frente a uma igreja, logo, os sinos que ele ouvia, são colocados como influência para a criação da peça, pois aparecem sinos durante a obra.

Na atualidade, a Covid-19 tem trazido à tona, um senso de responsabilidade social. É sabido que a doença afeta de forma diferente, determinados públicos. Não só pela contenção do vírus num âmbito geral, mas pelo risco a que esses públicos estão expostos, o isolamento torna-se necessário. Os idosos são colocados como público de risco e reflexões a respeito da importância de os proteger aparecem com força. Uma sociedade sem idosos, é uma sociedade sem história. O “velho” traz consigo a identidade de um povo e perpetua o pensamento. Shakespeare, no ato V, cena 3, finaliza *Rei Lear* com uma fala de Duque Albânia, que coloca a perspectiva de que o “velho” é o que mais viveu e mais sofreu: “Do tempo triste somos os arrimos; digamos tão somente o que sentimos. Muito o velho sofreu; mais desgraçada nossa velhice não será em nada” (Shakespeare, 2000:193).

Perspectiva essa, que se encaixa perfeitamente com o momento, evidenciando a atualidade dos seus discursos e universalidade das suas obras. Não é à toa que o texto *Rei Lear* é uma tragédia porque a peste é uma tragédia, assim como a pandemia por Covid-19.

## 2.2– Teatro de Identidades

O público idoso é dos alvos mais vulneráveis do coronavírus. Entre tantas angústias,

foram denominados como “público de risco”: fato comprovado pela ciência, mas de difícil aceitação por parte dos visados. Mais difícil ainda, foi o lidar com o medo e com a solidão. O trabalho no âmbito do referido projeto começou mais uma das suas temporadas e novamente mediante a tentativa e erro, pois só dessa forma se potencia a capacidade de reinvenção do ser humano e essa mesma reinvenção se desenha. Trata-se da busca de alternativas para quando não se tem o que fazer. O investigador em temas corporativos, Eugénio Mussak, refere no artigo “É errando que se aprende”, a importância de observar e catalogar os erros como uma metodologia:

De fato, a ciência surgiu na Europa do século XVIII, especialmente após as teorias de Pascal e de Descartes e dos experimentos de Newton. Até então a humanidade evoluía a partir das tentativas, errando muito e acertando às vezes (tanto é que não dizemos “tentativa e acerto”). Mas foi assim que aprendeu, e se organizou para diminuir o número de erros em suas tentativas. A ciência derivou da observação e da catalogação dos erros que, dessa forma, passaram a não ser repetidos. Em outras palavras, começamos a fazer ciência quando aprendemos a aprender com nossos erros passados<sup>4</sup>.

Levando em conta que nunca havíamos vivenciado uma pandemia e contando com as capacidades tecnológicas que temos nos dias de hoje, repensar o teatro nesse contexto, inevitavelmente, passa pelo processo de tentativa e erro. Nasce então, na procura de dar continuidade ao trabalho com os seniores, a primeira ação do Teatro de Identidades, o *Teatro ao telefone*.

Inicialmente, foi feito um levantamento dos contatos dos integrantes dos grupos sénior e uma divisão entre a equipe do projeto, para organizar quem ligaria para quem. As primeiras chamadas foram realizadas e os artistas-pedagogos, com a sua criatividade, disponibilidade, intuição e escuta, começaram a mapear o território, dessa vez, de uma forma individualizada e muito específica. Havia *potência* nessas chamadas individuais. Foram momentos de aproximação e de troca que aquele contexto proporcionou. Havia ali o

---

<sup>4</sup> Este investigador brasileiro, médico de profissão, tem dedicado parte da sua vida a investigações em torno do corporativismo, nomeadamente acerca de temas como comportamento, liderança, cultura, mudanças e transformações sociais. O artigo citado pode ser consultado em: <https://eugeniomussak.com.br/e-errando-que-se-aprende/> (consultado a 06/04/2021)

indivíduo e o ouvido. Essa relação com o telefone tem uma especificidade que deve ser salientada. A escuta (no seu sentido mais amplo), a audição, a criatividade imagética, a capacidade de criar narrativas acabam por ser estimuladas e desenvolvidas automaticamente.

De forma mais objetiva, se não se ouvir profundamente o que está a ser dito, se não se colocar à disposição da imaginação, se não se criar uma narrativa que conte e também cative, o encontro criativo não acontece, pois não conta com nenhum outro suporte para a sua compreensão. A partir dessa percepção, a equipe desenvolveu durante o percurso, sua própria metodologia de trabalho.

Os primeiros encontros ao telefone procuraram estabelecer a boa disposição e a troca de conhecimentos e experiências entre facilitadores e idosos. Esse ambiente de boa disposição e de confiança passou pela leitura de histórias e poesias, levantamento de lengalengas, trava-línguas, ditados populares e contos tradicionais, criação de correntes de escrita<sup>5</sup>, para criação de poemas coletivos, criação de um manifesto acerca do momento presente, jogos de escrita criativa, canta-contos, troca de canções, caça às boas notícias, exercícios físicos narrados, leituras dramáticas e discussão de textos e respectivo contexto. Estas foram as propostas desenvolvidas pelos artistas-pedagogos no processo de tentativa e erro. A cada chamada, foram identificadas as práticas que funcionavam melhor com cada pessoa. Porém, uma coisa foi percebida como *potência* em quase todas as ligações, algo que, diga-se de passagem, já era parte da concepção e rotina do projeto: as histórias de vida, fatos e valorização da memória. Nas conversas surgiram diversas recordações e dados sobre a sua sabedoria empírica. Pela memória, começou a surgir a esperança. Trabalhar com o público idoso resulta quase sempre no apuramento de um grande acervo de episódios de vida, geralmente intensos do ponto de vista emocional.

Os diálogos acabaram por seguir uma determinada tipologia quanto aos estádios emocionais dos idosos: as primeiras palavras exprimiam queixas sobre dores físicas, seguiam-se as queixas de ordem emocional atinentes à solidão, seguidas do abandono pelos familiares culminando nas saudades do “seu tempo”, ou seja, dos anos em que eram jovens e ativos. Desses percursos emocionais nasceram novas criações, tanto por parte dos artistas-pedagogos, quanto por parte dos idosos. Cada um com a sua particularidade, cada

---

<sup>5</sup> À semelhança do jogo literário “cadáver esquisito” dos surrealistas, este processo passava pela criação de texto e transmissão do mesmo a outrem, de modo a que pudesse haver continuidade da narrativa ou poema, que haveria de ser uma criação coletiva.

chamada com a sua especificidade. Foi construída uma pluralidade de percursos individualizados que vieram a constituir a marca original de um trabalho coletivo. Pelo meio, os facilitadores serviam de intermediários de mensagens de uns para outros, acabando por incentivar os contatos entre eles. Começa a surgir uma reconexão dos grupos e, com ela, uma rede de apoio que o encontro presencial supria naturalmente, mas que naquele contexto exigiu uma adaptação.

### **2.2.1 - Teatro ZOOM**

Dentro das possibilidades de adaptação, a equipa do projeto já estudava a ideia de implementar encontros via *zoom*<sup>6</sup>, para aqueles que tivessem acesso aos meios informáticos. Surgia assim, a possibilidade de reinventar o encontro criativo e, oportunamente, desenvolver novas capacidades de âmbito tecnológico por parte daquela comunidade. A exploração informática e adaptação à mesma foram feitas ao longo de dois meses. Posteriormente, uma reflexão inevitável: teatro por via digital é teatro? Tal discussão já ocupava encontros de artistas, na medida em que passaram a adaptar os seus trabalhos para o meio *virtual*.

Os jogos teatrais começaram a ser adaptados ao *zoom* sem nenhuma base teórica que pudesse orientar e sustentar o trabalho que estava a ser efetuado. Sabíamos que era uma experiência transversal, para uns e para outros, uma experiência no sentido do que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (Bondía, 2002:20). Partimos para um trabalho tendo apenas por sustentáculo o *agora*:

Nós somos os propositores: nós somos o molde, cabe a você soprar dentro dele o sentido da nossa existência. Nós somos os propositores: nossa proposição e o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê. Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação. Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado, nem o futuro, mas o agora. (Clark, 1983:233).

A angústia derivada do confinamento imposto pela pandemia convocava a que

---

<sup>6</sup> A plataforma Colibri-Zoom, depressa se tornou num dispositivo comunicacional quotidiano com a pandemia da Covid-19.

fossem pensadas novas propostas a serem experienciadas pelo grupo. Durante as dinâmicas dos jogos adaptados para o *zoom*, foi percebido que o ambiente no qual experienciamos interfere, diretamente, na dinâmica do exercício. O que não quer dizer que o jogo não possa acontecer, mas sim que ele acontecerá de outra forma. Na sua *Estética relacional*, Bourriaud defende que a “atividade artística constitui não uma essência imutável, mas um jogo cujas formas, modalidades e funções evoluem conforme as épocas e os contextos sociais” (Bourriaud, 1998:5). Os jogos tiveram por isso que ser adaptados, na medida em que o *fazer teatral* esbarra com as condicionantes do *digital*.

Rita Wengorovius, criadora e coordenadora do Projeto Teatro de identidades, menciona na sua dissertação de mestrado o pensamento de Vygotsky acerca do *construtivismo social*, que defende que o conhecimento é criado por um processo de interação entre o sujeito e o meio, resultando numa construção social (Wengorovius, 2012). Também evidencia o fato de que as interações sociais desenvolvem as faculdades cognitivas dos indivíduos que experienciam. Por isso, o projeto exige que seja mantida a conexão entre os grupos e cria, dentro dos limites do contexto, formas de continuidade, estabelecendo trocas e aprendizagens, utilizando o universo artístico para pensar o mundo e o contexto vivido, coletivamente. Esse universo artístico, criativo e lúdico pode desenvolver, para além da consciencialização e crítica, uma procura de soluções, bem como a possibilidade de experienciar um lugar de alteridade. A coordenadora do projeto, pensando na sua aplicação, acrescenta ainda, suas reflexões acerca do pensamento de Vygotsky sobre a imaginação:

[...] a imaginação acontece através da experiência do outro, ou seja, é possível criar imagens através da narrativa de outra pessoa. Para ele, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano. Ela transforma-se num meio de ampliação da experiência, de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou, diretamente através da sua experiência pessoal. (Wengorovius, 2012:59-60)

Visando a criação desse universo imaginário, as primeiras tentativas do teatro por *zoom* foram respaldadas pelos jogos teatrais. O confinamento vivido no momento gerava

uma sensação de prisão em todas as pessoas. Ao “diagnosticar” esse sentimento no grupo, a resposta da oficina foi criar um universo que nos transportasse, através da imaginação e da liberdade criativa, para qualquer outro lugar de pensamento, que não “este”, que já era demasiado angustiante e duradouro. O objetivo era proporcionar momentos de prazer nessa interação do grupo e experienciar outra liberdade criativa.

Nas improvisações, o grupo criou percursos que iam para um outro universo distinto daquele que experienciávamos no momento, mas, de seguida, começou por trazer questões atuais, diretamente ligadas à pandemia. Logo, começou a desenhar-se uma outra potência do jogo teatral e da improvisação: dar vazão às questões urgentes e criar novos caminhos para sobreviver e, acima de tudo, viver. E isto, porque o isolamento evidenciou a necessidade de buscar alternativas que proporcionassem a proteção do corpo, mas também da “alma”. Por isso, ressignificar esse momento tornou-se numa necessidade (buscar sentidos, símbolos), bem como oferecer um espaço de liberdade criativa para dar vazão a esses sentimentos. Wengorovius salienta a importância da interação entre o sujeito e o meio, que o jogo proporciona, e acrescenta que esses processos são capazes de transformar, recriar e subverter as experiências vividas. Durante os anos de desenvolvimento do projeto, a sua mentora percebeu que, por vezes, os idosos não tiveram a oportunidade da expressão do jogo simbólico e reforça:

O jogo implica o prazer de estar livre, para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, criar novos afetos. Porque o lúdico favorece a evasão consegue o equilíbrio entre o conhecido e o imaginado, entre liberdade e o prazer. Partindo do resgate desse sentido de jogo, de reapropriação do lúdico, através de uma prática artística defendemos a importância dele para o desenvolvimento do envelhecimento criativo (Wengorovius, 2012:54).

As aulas de teatro pelo *zoom* passaram a ser relatadas pelo grupo sénior como o melhor momento da semana. Notava-se que o ambiente experimental criativo estava a cumprir o seu papel de proporcionar momentos de prazer e partilha. Mas, ainda assim, as angústias do contexto entrelaçavam-se com as dinâmicas. Foi proposto, então, pelos artistas- pedagogos, que assumíssemos verdadeiramente essa condição e que, no âmbito da troca, fossem partilhadas vivências dos tempos de confinamento. Os relatos apresentavam os desconfortos, mas o grupo demonstrava capacidade em lidar com as questões,

apresentando-as com um humor incontestável. Começava a desenhar-se, ali, a dramaturgia que seria criada a partir do cotidiano, das inquietações e características dos integrantes do grupo. Na leitura do território, é importante perceber quais as características que são fortes no grupo e trazê-las como *potência*.

Estudos relacionados com a *palhaçaria*<sup>7</sup> demonstram que até o defeito mais inadequado de uma pessoa, pode constituir-se como *potência* no âmbito artístico e, por vezes, ao colocar essa característica em jogo, resulta em algo próximo da catarse. Trata-se de utilizar como *potência*, o que sempre foi visto como problema e encontrar, na relação com o outro, novas formas de se relacionar consigo mesmo. Alguns jogos da *palhaçaria* também foram utilizados com o grupo.

O palhaço é uma personagem que abraça o fracasso e escancara as fragilidades humanas. Não é preciso dizer que nos tempos de confinamento e pandemia, a fragilidade foi sentida, verdadeiramente, por quase todas as pessoas. O grupo apresentava, nas trocas, momentos de fragilidades e fatos ocorridos no cotidiano que apresentavam, claramente, a *impotência* do ser humano ao tentar lidar o melhor possível com o momento. Relatos que eram partilhados com um certo prazer, uma vez que, na subversão do grupo, era preferível rir, ao invés de chorar. Acerca do estudo sobre a *palhaçaria*, no artigo “Psicologia, palhaçaria e psicodrama: construção coletiva de aprendizados e intervenções”, as autoras Marília Bruhn, Kim Boscolo, Rita Barboza e Lilian Cruz falam sobre a capacidade de adequação do ser humano nas novas situações vividas, ou mesmo, nas mais antigas (Bruhn, Boscolo, Barboza & Cruz, 2019). Estas investigadoras apontam a importância do ambiente criativo para proporcionar estímulos que procurem a *espontaneidade-criatividade* relacionada ao *aqui* e *agora*. Pensando que esse jogo pode expandir o estado de espontaneidade dos participantes do grupo, de forma a que cada indivíduo afete, à sua maneira, o coletivo. Quando essa espontaneidade é acolhida, novas formas de atuação podem ser descobertas e recriadas e, assim, o sentido da liberdade que o jogo proporciona, pode levar o participante a uma “viagem” por um mundo imagético.

O jogo possibilita estarmos integrados com a ação, o pensamento e as emoções. Para haver jogo, é fundamental que os participantes queiram jogar e estejam disponíveis para o jogo, para que não se perca toda a sua

---

<sup>7</sup> A expressão manifesta o “aportuguesamento” dos estudos da estética Clown.

“seriedade”, o seu valor espontâneo e criativo. Ou seja, para haver jogo, os jogadores precisam de liberdade (Bruhn, Boscolo, Barboza & Cruz, 2019).

Dentro das dinâmicas utilizadas para a partilha das histórias do quotidiano, os jogos clownescos foram utilizados como uma forma de, não apenas individualizar uma questão ou angústia, mas sim de colocá-la ao serviço da criação, logo, da reinvenção. Desta forma, a exposição torna-se mais leve e as personagens e narrativas contam com as essências vivas do coletivo. O prazer em expor uma história que, talvez, num outro contexto, seria motivo para sentimentos negativos ou deméritos, tornou-se rotineiro no grupo. Os jogos abriam espaço para partilhas e subversões possíveis e o jogo *clown*:

[...] composto de muitos impulsos e vontades, o improvisado ocorre quando o palhaço exterioriza esses impulsos produzidos em conexão com as pessoas no “aqui e agora”. Os jogos de Palhaçaria [...] trabalharam com a maximização do eu, aumentando sentimentos, permitindo fracassos e medos, mostrando nosso ridículo e nos fazendo rir – também envolvem o corpo, evidenciando como a pessoa está sentindo no “aqui e agora (Bruhn, Boscolo, Barboza & Cruz, 2019).

Ao perceber que o grupo estava em sintonia e que essas histórias do quotidiano tinham a sua potência, a equipe do Teatro de Identidades começou a pensar em como partilhasse processo de aprendizagem. O grupo manifestava, por vezes, a vontade de criar um material artístico sobre o que estava a acontecer. Os seniores também relatavam o fato de muitas pessoas não acreditarem na capacidade dos idosos em desenvolver um trabalho artístico teatral, pelo *zoom*. E esse era mais um estigma em relação ao ser idoso, a ser quebrado. Surgiu então, a ideia de criar personagens que falassem sobre as situações do confinamento. Como forma de partilhar as reflexões, inquietações, situações cómicas e, a partir desse material, criar uma ponte entre público e os criadores do grupo. Nasce, assim, a ideia de produzir uma rádio novela, com episódios que abordassem questões relacionadas com as vivências dos seniores e as criações germinadas nas dinâmicas e discussões do grupo entretanto germinadas.

A ideia surgiu a partir de uma recordação a respeito da radionovela *Simplemente*

*Maria*<sup>8</sup>, de grande sucesso em Portugal, em 1973. Ao relacionar o trabalho que estava a ser desenvolvido com o grupo, nasce a ideia da radionovela *Simplesmente Pandemia*, como uma espécie de paródia, referência ou homenagem ao trabalho de grande sucesso português, dos anos 70.

O grupo entusiasmou-se com a ideia e começaram as criações, que aconteciam sempre em âmbito coletivo. As personagens eram inspiradas nas mais diversas situações: histórias que, de fato, aconteceram com os seniores, chamadas do teatro ao telefone que eram relatadas pelo grupo, reflexões e inquietações que eram discutidas entre o coletivo e ideias que surgiam durante a semana e eram partilhadas nos encontros pelo *zoom*. A equipe contava com três artistas pedagogos que desenvolviam as dinâmicas e colocavam em palavras as ideias dos seniores. A dramaturgia era desenvolvida pela equipe artística e apresentada ao grupo, que discutia o texto, as situações e as novas ideias para a continuação dos episódios.

Foram propostas leituras dramáticas, nas quais, todos os integrantes passavam por todas as personagens, de forma a que houvesse diferentes interpretações e que todos pudessem experimentar as ideias e personagens criadas pelo coletivo. Um ponto potente a ser salientado do trabalho, é o fato da equipe de dramaturgia ser composta por diferentes nacionalidades: uma brasileira, um moçambicano e uma portuguesa. Em diálogo com o grupo composto por idosos portugueses, a expansão da palavra, a potência da lusofonia e a diversificação das formas de expressão, desenharam uma dramaturgia desse encontro. Novas expressões surgiram e entraram em diálogo com o grupo e as adaptações necessárias aos atores, eram feitas de forma conjunta, sem nunca desmerecer a forma de expressão e apropriação da língua.

Outro ponto interessante prende-se com o fato do projeto poder contar com colaboradores de outros lugares do mundo. Foi concebida uma música de entrada para a radionovela, através de uma ponte criada pela equipe artística com um compositor brasileiro, que estava no Brasil e, de lá, pode compor em parceria com a equipe.

Assim, toda obra é modelo de um mundo viável. Toda obra, até o projeto mais crítico e demolidor, passa por esse estado de mundo viável,

---

<sup>8</sup> A partir da telenovela que em 1969 se torna num êxito retumbante no Perú, numa adaptação dramaturgical da mexicana *Caridad Bravo Adams* para televisão, a partir de do romance da argentina *Célia Alcántara*.

porque ela permite o encontro fortuito de elementos separados.  
(Bourriaud, 1998:10)

Claro que pelo *zoom* não foi possível o desenvolvimento de muitas possibilidades que só o encontro presencial proporciona. Porém, entende-se que alguns objetivos comuns, bem como dinâmicas criativas do processo podem aproximar-se, para que tais objetivos sejam conquistados à sua maneira. Marcia Pompeu Nogueira apresenta nas suas investigações, pensamentos e definições sobre o teatro e comunidade e entende que:

Trata-se de um teatro criado coletivamente, através da colaboração entre artistas e comunidades específicas. Os processos criativos têm sua origem e seu destino voltados para realidades vividas em comunidades de local ou de interesse. De um modo geral, mesmo usando terminologias diferentes, esboça-se um método baseado em histórias pessoais e locais, desenvolvidas a partir de improvisação. Cada terminologia, a seu modo, guarda relações com um processo educativo entendido ou não como transformador (NOGUEIRA, 2008).

Marina Henriques Coutinho, refletindo sobre o *teatro aplicado*, apresenta os pensamentos de Prentki e Preston, que defendem que essa forma do fazer teatral se estabelece fora do ambiente do *mainstream*, compreendendo-o como um teatro que apresenta as suas histórias, localidades e prioridades: “...as ações do teatro aplicado estão mais interessadas em revelar as histórias ocultas de uma comunidade” (Prentki e Preston 2009 citado em Coutinho, 2012).

Passarei a mencionar alguns exemplos de criações que surgiram do contexto real para o universo criativo, ou seja, as ditas histórias ocultas dessa comunidade e da forma de como conseguiu aproximar este trabalho ao de um *fazer* coletivo e comunitário.

Havia no grupo muitos relatos de pessoas que estavam a cumprir todas as regras do isolamento social e de confinamento. Mas quando olhavam pela janela, viam pessoas a andar nas ruas, sem máscaras, em grupos e os números de contágio não paravam de subir. Nos exercícios de improviso, começaram a aparecer argumentos que demonstravam o sentimento de insatisfação face a essa postura. Nos relatos, os sentimentos eram expressos

com impaciência, a par do sentimento de impotência para inversão da situação.

Segundo Maria Giulia Pinheiro, muitos artistas ficaram conhecidos pela sua subversão face a questões da sociedade e, por isso, a poeta defende a ideia de que “Vingança de artista é criar.” Como pode ser ouvido no episódio 11 do Podcast Chádas<sup>9</sup>.

A partir deste estímulo, foram propostos exercícios para dar vazão a esses sentimentos e, nos improvisos, o grupo exteriorizava o que queria dizer a quem não cumpria as regras do isolamento. A partir dessa dinâmica, foram criadas as personagens Maria e José António, que na circunstância da cena, ficavam à janela, a observar os transeuntes inconsequentes com um plano de “ação pedagógica”.

O desenvolvimento das personagens contou com o teor cómico do grupo e, nessa “ação pedagógica”, o casal lançava baldes de água sobre a cabeça das pessoas que passavam na rua e chamavam atenção para que cumprissem o seu papel como cidadãos. No desenrolar da história, acabavam por acertar o balde de água na cabeça do presidente da junta, que, nervoso pelo ocorrido, defendia a necessidade de dialogar. A dificuldade de diálogo sentida pelos idosos é exposta na dificuldade que o próprio presidente encontra. Por fim, ele alia-se ao casal na “ação pedagógica”, utilizando, também, baldes de água.

Sobre a metodologia utilizada no projeto Teatro de Identidades, Wengorovius apresenta sua proposta de execução:

Os espectáculos são sempre construídos em processo criativo com os idosos e a partir do cruzamento das suas memórias, com a nossa escuta, enquanto criadores/artistas, provocamos a experiência de voltar à cena, de estar em palco, de ser intérprete, de ser inspirador de texto dramático, e construtor de materiais dramaturgicos. O espectáculo colectivo final, permite uma experiência participativa no mundo social contemporâneo, de onde tantas vezes o idoso é excluído (Wengorovius; 2012; 32).

Por conta da adaptação ao contexto, não foi feito nenhum espetáculo de teatro para ser apresentado em palco. Porém, tratava-se de um material artístico, construído em processo colaborativo, a partir da adaptação das dinâmicas teatrais e que, para além de permitir uma experiência participativa no mundo social contemporâneo, se tornou num

---

<sup>9</sup>[https://open.spotify.com/episode/6jVwAbxtwcfvV085keJbdH?si=FVNQLJnYTCe0VM0fsykktQ&utm\\_source=whatsapp&dl\\_branch=1&nd=1](https://open.spotify.com/episode/6jVwAbxtwcfvV085keJbdH?si=FVNQLJnYTCe0VM0fsykktQ&utm_source=whatsapp&dl_branch=1&nd=1) recuperado em 1 de novembro de 2021.

registro histórico, da visão de um coletivo de idosos que passou uma pandemia a criar. Os registros artísticos e históricos podem permanecer e contar, futuramente, de diferentes formas, o que vivemos no século XXI.

Em forma de testemunho, Maria de Castro, integrante do grupo sênior, que participou em todas as etapas do projeto, relatou:

O grupo de teatro pelo Zoom permite estimular e criar novas competências; Dar sentido e propósito às vivências da pandemia e outras. – A pandemia também traz algo de positivo. Foi expressa a satisfação e felicidade de várias formas nas sessões de zoom. A felicidade é um valor que até está a ser medido em relação aos povos. São dois fatores que influenciam a saúde mental e física; Deu vida aos anos; Quebrou o isolamento; Permitiu a realização de potencialidades de cada um e do grupo conhecidas e desconhecidas; Há um estudo sobre a criação de novas sinapses nos mais velhos que fazem voluntariado. Acredito que o mesmo possa acontecer neste trabalho; A idade traz perdas. A pandemia também. Há uma compensação dessas perdas pelas novas competências adquiridas e pelo seu exercício; Há a partilha e o enriquecimento que vem dos vários aportes de cada um e de todos; A sua expressão final através das gravações no Youtube. É uma finalização, uma forma de dar visibilidade e partilhar o trabalho desenvolvido com outros, dá a sensação de realização. Responde também ao -para quê- (Maria de Castro).

A respeito da troca com a jovem e diversa equipe, Maria afirmou:

A sua juventude é contagiante. A equipa traz novas estratégias, novos skills, novas formas de fazer, novas aberturas; Estimulou o que cada um é capaz; Deu oportunidade à partilha do que cada um tem para dar, bem como à realização em conjunto; Criou estrutura e organização no grupo; Estimulou a participação; Preparou e potenciou cada sessão (Maria de Castro).

Wengorovius defende o conceito de *rede intergeracional* como uma potência de um projeto e relata, no trabalho já citado, momentos de troca e processos de aprendizagem que

aconteceram noutras experiências:

Uma prática teatral que traz a pessoa para o centro dos processos de mudança e a confronta com personagens e situações desconhecidas capazes de despertar em cada um capacidades adormecidas ou desconhecidas, num processo que nos leva à procura e ao encontro com o outro que é também o eu. Temos constatado, a partir da nossa prática teatral com idosos, que o Teatro de Identidades, sendo inovador e na linha de teatro de pesquisa contemporâneo, provoca descobertas, ideias, sentimentos, desejos, sofrimentos e conquistas, através da relação do eu-criador- idoso quer com o coletivo de pares, quer com os jovens universitários e crianças, e é cada vez mais necessário trabalhar num conceito de rede e intergeracional (Wengorovius; 2012; 67).

Outro episódio criado pelo grupo sénior que, contou com uma dinâmica diferente, mas que evidencia tanto a aplicação do conceito de rede intergeracional, quanto as pontes que foram criadas pelos artistas pedagogos, com os idosos atendidos pelas diferentes vertentes criadas pelo projeto foi: *A paisagem da alegria*. Neste episódio, à semelhança de *A voz humana*<sup>10</sup>, de Cocteau, uma mulher narra as suas recordações, mas do campo (seu lugar de origem) e fala sobre a sua profissão como merceira. Discorre, em conversa ao telefone, sobre a relação com a natureza, com o trabalho e com sua identidade. A dramaturgia deste episódio foi o resultado do encontro de um dos artistas pedagogos, Venâncio Calixto, através do teatro ao telefone, com a história de uma idosa que não conseguia participar dos encontros do teatro *zoom*. Nas dinâmicas e conversas, o artista-pedagogo, escreveu os seus relatos em forma de narrativa. O texto transformou-se num episódio, interpretado por outra idosa que acompanhava as seções via *zoom*.

Assim como este episódio, outros foram criados a partir das experiências do teatro ao telefone, com pessoas que não tinham acesso às videoconferências. *A Surda e o Mecânico* foi resultado de situações que ocorreram durante as chamadas realizadas com um casal de idosos atendidos pelo projeto. Casal este que, assim como o grupo, tinha grande

---

<sup>10</sup> Monodrama encenado pela primeira vez na Comédie-Française em 1930, escrito dois anos antes por Jean Cocteau.

afeição pela comicidade. As dificuldades em ouvir certas palavras, tanto por questões relacionadas com a audição, quanto pela diferença de sotaques (nomeadamente português e brasileiro), foram um desafio encarado com muito humor, por parte da artista pedagoga e também dos idosos. Dessa forma, foi criado um vínculo criativo, no qual a idosa em questão salientava que essas situações dariam uma boa personagem. Assim foi feito: as personagens foram criadas em parceria com os idosos ao telefone, as ideias eram discutidas pelo grupo, a dramaturgia escrita pela equipe criativa e a interpretação também era realizada pelo grupo. Os textos criados foram-lhes devolvidos e houve uma atenção especial em mostrar aos idosos que não tinham acesso ao zoom, a forma de como eles fizeram parte daquela criação. Logo, estavam com o grupo. Essa foi a forma encontrada para reinventar a participação dentro do contexto coletivo e individual de cada idoso.

### ***2.2.2 Teatro à janela***

A praça se faz arena/ Do vento de um sonho contente /  
Trazendo a toda cena A brasa do fogo da gente / Nas  
estradas dessa vida / Não temos sem parar / Sempre  
estamos de partida / Sem saber onde chegar.

***Canção dos Atores - Grupo Galpão***

A terceira vertente da adaptação do Teatro de Identidades em fase de pandemia teve como denominação *Teatro à janela*. Uma intervenção de rua, que pretendeu promover o encontro artístico seguro, acompanhando as etapas de desconfinamento e visando suprir a necessidade do encontro, inerente ao ser humano. O projeto já tinha encontrado formas de “estar” com os idosos através do *teatro zoom* e do *teatro ao telefone*, conseguindo proporcionar momentos de troca entre o coletivo e, segundo relatos do grupo, supriu um pouco a ausência da presença física.

Porém, o *teatro ao telefone* passava por um momento de saturação. Ainda que fosse considerado pelos seniores um bom momento da semana, cada vez mais, a ausência dos encontros era relatada como motivo de tristeza. Espinoza entende que todos os seres humanos, por serem parte da natureza, experimentam três afetos primários: *desejo, alegria e tristeza*. O desejo, segundo o filósofo, está relacionado com a nossa potência de agir, para

preservar o nosso ser. Spinoza entende que o desejo na sua potência elevada resulta na alegria e quando diminuído, tem como resultado a tristeza. O autor denomina como *afetos paixões*, os afetos que não surgem a partir das nossas ações e sim de um encontro entre os corpos que nós não organizamos (Spinoza, 2009).

Em reunião, a equipe discutiu possibilidades de aproveitar a flexibilização do isolamento, para promover alguma nova possibilidade de encontro artístico, um momento de fortalecimento e *reencantamento*. Uma tentativa de gerar algum afeto que produzisse sentimentos de esperança.

Surge, numa “chuva ideias” da equipe, a recordação das serenatas realizadas às janelas, nos tempos antigos. Serenatas, trovadores, cantorias ao luar, formas de homenagear, declarar o amor, bem como, celebrar a vida. A ideia dialogava com o contexto e seria promissora para corresponder aos anseios do grupo, que procurava o encontro e o encanto, e possibilitaria o acontecimento de uma intervenção artística, sem comprometer a segurança dos idosos.

Na performance, os artistas apareciam mascarados num lugar aberto e ventilado (a rua) e o idoso na sua casa, interagiu com a proposta através da janela e com o devido distanciamento. Medidas de segurança eram cumpridas com poesia. As máscaras foram decoradas e, além de cumprirem a sua função de proteção, passaram a fazer parte dos figurinos. O distanciamento físico era cumprido, mas a música, a poesia e o texto falado, alcançaram espaços mais longínquos. No artigo “Reflexões sobre o conceito de Teatro de Rua”, André Netto Carreira apresenta uma reflexão acerca do teatro de rua e menciona a afirmação de Carlos Riso Patrón: “o essencial no teatro de rua é a aproximação às pessoas comuns da rua, que este teatro é aquele que busca um público perdido” (Patrón, 1991, citado em Carreira, 2005: 23).

A proposta da equipa era, justamente, chegar aos idosos que tinham mais dificuldade de acesso às outras propostas, o nosso “público perdido” com o *zoom*. A performance foi criada a partir de textos que já tinham sido interpretados pelos idosos e que tinham uma relação com o momento. Foram criadas músicas pela equipe, a fim de assumir a estética da rua e colaborar com a narrativa. A ocupação dos espaços públicos fazia parte da dinâmica e o propósito era manter o jogo vivo, dentro de uma pedagogia da situação. Regressando a *Estética Relacional*, Bourriaud refere que a “atividade artística, por sua vez, tenta efetuar ligações modestas, abrir algumas passagens obstruídas, pôr em contato níveis de realidade apartados” (Bourriaud, 1998:4).

Dessa forma, foi encontrada uma estratégia para dar uma resposta aos idosos que tinham sido privados do acesso ao trabalho, fosse pelo próprio confinamento, fosse por dificuldades com a tecnologia e/ou com o telefone.

Para além de promover um encontro entre a equipe e o grupo, outro objetivo almejado era o de criar uma rede de apoio entre os vizinhos, de forma a que pudessem dialogar e apoiarem-se uns aos outros. A participação dos idosos fazia parte do guião, contando com espaços de diálogos, movimentações e partilha das suas criações. Havia um estímulo para que participassem criativamente, de forma a que houvesse uma troca e valorização do que tinham a oferecer. Dessa forma, a performance passava de um público restrito (o idoso que a recebia), para um público mais amplo (os vizinhos). Bourriaud, na já citada obra, referencia o pensamento de Althusser:

A cidade permitiu e generalizou a experiência da proximidade: ela é o símbolo tangível e o quadro histórico do estado de sociedade, esse "estado de encontro fortuito imposto aos homens"[...] Esse regime de encontro casual intensivo, elevado à potência de uma regra absoluta de civilização, acabou criando práticas artísticas correspondentes, isto é, uma forma de arte cujo substrato é dado pela intersubjetividade e tem como tema central o estar-juntos, o "encontro" entre observador e quadro, a elaboração coletiva do sentido (Althusser, 1995 citado em Bourriaud, 1998:7).

O autor entende que a arte sempre foi relacional e que a sua variação manifesta-se em diferentes graus, mas apresenta-a como um fator de sociabilidade e fundadora de diálogo. A sua potencialidade é apresentada como poder de ligação, empatia e compartilhamento. Por isso, Bourriaud afirma que a arte é capaz de estreitar os espaços das relações e gerar vínculos (Bourriaud, 1998).

Durante as intervenções na rua, foram percebidas inúmeras situações, nas quais o acontecimento artístico produzia um sentimento de euforia e alegria, tanto nos idosos quanto nas pessoas, ao redor, que presenciavam a performance.

Na palestra "Onde estão as brechas do afeto e alegria na obra de arte hoje?", a pesquisadora Fabiana Monsalú, na sua reflexão, apresenta o pensamento de que a arte

relacional procura caminhos e espaços possíveis dentro de uma utopia. A artista entende que num primeiro momento não existe uma procura pelo macro, mas sim pelo micro. Trata-se da relação com o outro. Nessa relação, torna-se importante criar um momento em que ambos passem pela experiência. Quando isso acontece, trata-se da produção de *presença* no *aqui e agora*. Sobre a produção de presença, Monsalú apresenta a definição de Gumbrecht<sup>11</sup> que afirma tratar-se da “capacidade de afetação, de modulação de intensidades. A produção de presença nos tira da letargia [...] esse espaço relacional é a possibilidade de nos tirar da letargia” (Monsalú, 2020).

Ao refletir sobre os três graus de potência (mínimo, máximo e excedente) de Espinoza, Monsalú entende que a procura não é pelo equilíbrio, mas sim, identificar o grau mínimo de potência para criar brechas de vida. No caso da arte, trata-se de criar o acontecimento, que por sua vez, vai seguir reverberando após o encontro. Ao pensar no fato de que todo o reconhecimento de potência gera a alegria, ou seja, superação de si mesmo, será apresentado, de seguida, um relato sobre um acontecimento que continuou a reverberar no local e nas pessoas envolvidas, após uma das intervenções do teatro à janela.

Uma das performances da equipe do Teatro de identidades, ocorreu na janela de um casal de idosos integrantes do projeto, na Amadora. Um casal, homem e a mulher, 91 e 84 anos de idade, respectivamente, ele com a doença de Alzheimer e ela, responsável pelos cuidados do marido. O bairro onde residiam, abrigava uma comunidade de etnia cigana, bastante estigmatizada, quer por parte da população, quer pelo casal. A idosa participou no projeto do teatro ao telefone, mas ambos não tinham acesso à internet para participar no projeto desenvolvido pelo zoom. O homem tinha algumas capacidades de audição e de compreensão comprometidas, tanto pela longevidade, quanto pela doença. A única linguagem artística que apreendia, quando falava ao telefone, era a música.

Por isso, a equipe entendeu que seriam necessárias algumas intervenções na janela do dito casal. Na primeira intervenção, a equipe avisou que apresentaria algo na sua janela e convidou a mulher para apresentar algumas das suas criações em troca.

Inicialmente, a mulher deu conta de uma certa preocupação com o fato da intervenção acontecer na rua e falou sobre as suas desconfianças quanto à vizinhança (nomeadamente, a comunidade cigana que residia no bairro social, ao lado de sua casa). A

---

<sup>11</sup> Hans Ulrich Gumbrecht (1948- ), professor de literatura comparada da Stanford University, cuja obra transita por áreas como filosofia, história cultural e da literatura, e epistemologías.

equipe tranquilizou-a e identificou o preconceito por parte da senhora em relação ao estigmatizado público. Foi entendido que a proposta artística seria uma boa forma de romper ou ressignificar as fronteiras criadas nessa relação.

A performance iniciava-se com uma música que anunciava a chegada da trupe de teatro. Já nesse momento, grande parte das crianças da comunidade começava a indagar os artistas sobre o que aconteceria e porque é que a equipa estava vestida daquela forma, referindo-se aos figurinos. Foi estabelecido com as crianças que eles poderiam participar da forma que quisessem, desde que mantivessem as regras de segurança da pandemia. Em comum acordo com esse novo público, foi iniciada a performance.

O espaço da rua começou a ser ressignificado e já não existia uma separação entre palco e plateia. Criou-se uma espécie de semi-arena, distanciada, ao redor da janela do casal. A trupe cantava para o casal acompanhada das palmas da comunidade. As janelas começaram a ser ocupadas por vizinhos curiosos que queriam saber o que se passava naquele local. O casal demonstrava felicidade ao perceber a presença da conhecida equipe, bem como dos, até então, indesejados vizinhos. Todos assistiram à performance e os comentários soltos foram aproveitados pela trupe como ponte de diálogo entre os idosos e a vizinhança.

Por fim, chegou o momento da mulher apresentar a sua proposta. Para a surpresa do coletivo, a senhora começou a declamar uma poesia, primeiramente, direcionada à equipe, mas, ao aperceber-se da atenção dos vizinhos, expandiu significativamente o volume de voz, bem como o olhar. No final de sua intervenção, as pessoas que presenciavam a apresentação começaram a aplaudir e a elogiar a senhora pela sua interpretação e potência.

Foi estabelecido um rápido diálogo, mediado pela equipe, entre vizinhos e o casal. Ambos relataram a sua satisfação, surpresa e admiração. Foi criado ali o acontecimento, que poderia continuar a reverberar nos corpos ou não. Não se tornou possível saber dessa consolidação naquele momento. Os artistas então, retiraram-se, a cantar a canção que anunciava que a trupe iria embora, mas voltaria.

Em diálogo posterior com a senhora, estabelecido através do teatro ao telefone, falou da sua grande satisfação sobre o dia em que acontecera o teatro à janela. Segundo ela, a sua interpretação foi motivo de algumas visitas posteriores à sua janela. E até voltou a repetir a leitura dos seus textos. Foi percebido que, após aquele encontro, ela descreveria a vizinhança com um outro olhar, e mais afetuoso. Depois desse dia, foram feitas mais algumas intervenções pela equipe à janela do casal, tendo notado uma aproximação da

comunidade sempre que a equipe chegava. A comunidade referia-se àquela janela como sendo o teatro da rua.

### 2.2.3 *O retorno do Teatro ao telefone*

Após momentos de saturação da proposta do teatro ao telefone, a equipe procurou novas formas de pensar a função e o impacto das ações teatrais na vida dos seniores. Alguns telefonemas, já não tinham muita potência no âmbito artístico e as dificuldades percebidas pelos artistas pedagogos estavam relacionadas com o fato das chamadas se terem tornado em momentos de conversa, sem espaço para uma intervenção criativa. O isolamento já era demasiado duradouro e as lamúrias voltaram a fazer-se muito presentes. Em paralelo a essa questão, o grupo do teatro *zoom* passava por um momento delicado em relação a uma das suas participantes. O., uma senhora que tinha uma participação muito ativa no grupo, apresentou um problema de saúde: um cancro na garganta. Logo na garganta da mulher de tantas falas. Houve uma grande comoção no grupo, mas o lugar de acolhimento seguia em primeiro plano. Dada a notícia, o grupo uniu-se para oferecer-lhe palavras de conforto, força e esperança. O. ainda retornou aos encontros no *zoom* por duas semanas. De seguida foi orientada pelo médico a cumprir um repouso vocal que inviabilizaria sua participação. Foi entendido que ela poderia estar sem falar, apenas como ouvinte das aulas.

Mas O. compreendeu que não seria a melhor opção para ela. “É como ir aos festejos de Santo António e não poder dançar. Sentir o cheiro das sardinhas e não poder comer”, disse. O grupo passou a trabalhar na ideia de que lhe ofereceríamos um *antibiótico da alma*, no pressuposto de que o corpo e a mente dialogam. Espinoza define o afeto como o aumento ou diminuição da nossa potência de agir no corpo e na mente, simultaneamente. O autor entende que as *afecções corpóreas* aumentam e diminuem a nossa potência de agir e relaciona essa potência com o nosso esforço de perseverarmos o nosso ser (Espinoza, 2009). O. segue naluta contra a doença e o grupo continua a telefonar-lhe afetuosamente. A coordenadora do projeto ao referir-se aos objetivos das intervenções durante a pandemia define:

Nestes dias de prevenção e cuidado, o projeto Teatro de Identidades, tem procurado manter a ligação com os seus idosos, população de risco, através de um teatro de escuta e de provocação, para

quebrar o isolamento, reforçando a importância do simbólico, da partilha artística e do papel da arte em contextos de emergência. Arte é esperança! E a confiança e estado de alma também se educam. A felicidade também se ensaia, sobretudo em tempos difíceis como o atual. Estamos agora mais próximos que nunca, porque juntos queremos apoiar os nossos idosos, através do Teatro ao Telefone, através das artes participativas e do teatro e comunidade temos meios que nos trazem o calor, o conforto e o contacto possíveis: Escutar, Cantar, Ler, Propor, Provocar. Dar Voz em tempos de inquietação. Não podemos nos encontrar nos espaços dos nossos encontros de Teatro de Identidades. Mas isso não nos impede de nos vermos e de estarmos uns com os outros. Desenhar o território é também protegê-lo e cuidar dos seus. E cuidar é ter tempo é, muito mais que passá-lo, servirmo-nos dele, crescermos nele. Vamos manter o que importa na cultura do dia a dia: o encontro, a descoberta e a reflexão. A nossa proposta é o Teatro ao Telefone, através da arte do contar, do escutar, do cantar construir uma casa de afetos, onde caibamos todos dentro das nossas casas (Wengorovius, 2020).

#### **2.2.4 *Teatro em casa***

Após meses de trabalho no âmbito dos projetos já referidos, a equipe entendeu que o já referido casal do teatro à janela necessitava de uma outra atenção. A vertente *Teatro em casa* já era desenvolvida pelo projeto antes do início da pandemia. A proposta tinha como objetivo trabalhar com idosos que já não têm condições de se locomoverem para os encontros dos grupos desenvolvidos pelo projeto. Entende-se que, se o idoso não pode, por qualquer que seja o motivo, estar envolvido num processo criativo, o artista pedagogo vai até à sua casa para promover processos participativos no âmbito do desenvolvimento lúdico e pedagógico.

Ao telefone, foi percebido que U. e J. necessitavam desse trabalho direcionado, visto que novas condições foram apresentadas: U. relatou alguns problemas de saúde, para além da sobrecarga que sentia por ser responsável pelo marido por e estar, quotidianamente, a deparar-se com a doença de Alzheimer.

Nas chamadas ao telefone, U. demonstrava muito interesse, mas conforme o tempo foi passando, a idosa expressava cada vez mais desânimo. Ao perceber que as chamadas ao

telefone não surtiam tanto efeito com U. e que já não faziam sentido para J., entendeu-se a necessidade de se desenvolver um trabalho presencial. Após o casal ser imunizado com as duas doses da vacina, o trabalho em casa começou a ser desenvolvido.

A vertente do teatro em casa apresenta uma proposta de trabalho diretamente com o idoso, porém acaba por impactar quem convive com o mesmo. Quando pensamos nas mudanças de capacidade que o ser idoso passa ao longo do tempo, muitas vezes, pensamos apenas no ponto de vista da pessoa que sente essas mudanças no seu corpo e na vida. Entretanto, compreende-se a importância de lembrar que, geralmente, há um grande impacto na rotina e na vida das pessoas que acompanham de perto este processo. Na maior parte dos casos, quem cumpre essa função é a família e nota-se a importância de ressignificar esse momento, para que as questões densas, inerentes ao processo, não ganhem uma força desproporcional ao que foi feito em tantas outras situações. A relação de dependência que se cria, impacta na rotina, nas expectativas e na autoestima das pessoas envolvidas.

A família passa a ter que planejar a sua vida sempre a pensar na pessoa idosa, que depende dela. Por outro lado, a pessoa idosa passa a sentir-se um fardo na vida da família, uma vez que já não possui a sua independência e autonomia. Nesse momento, a rotina pode tornar-se maçante para ambos os lados e, dentro das demandas do dia a dia, das funções básicas que devem ser realizadas (higiene, saúde, alimentação, etc), bem como do cansaço que implica conciliar essas funções com outros âmbitos da vida da família (trabalho, filhos e obrigações), nota-se que não são criados espaços para um olhar voltado para os sentimentos e para as relações. Quando existe a presença de um artista pedagogo, trabalhando com o idoso o desenvolvimento e manutenção das suas capacidades e propondo criações a partir da identidade, da memória, das histórias e das relações que teve ao longo da vida, abre-se uma janela para um olhar íntimo da vivência e das experiências que essa pessoa já viveu e proporcionou a todas as pessoas envolvidas.

Esses estímulos podem impactar na rotina e no estado de espírito das pessoas que lidam com todas essas questões. Quando a família tem a possibilidade de assistir a uma performance sobre a vida dessa pessoa, desenvolvida por ela própria, consegue entrar em contato com o seu ponto de vista dos acontecimentos, que muitas vezes não são explicitados durante o convívio. Além disso, ao evidenciar as capacidades que ainda existem, torna-se possível produzir um sentimento de admiração e gratidão pelo que foi feito. Ao apresentar a história de vida da pessoa idosa, proporcionamos uma visão mais ampla da sua existência,

que subverte a visão de quem está imerso em um cotidiano enfadonho e focado apenas na execução de tarefas. Esses processos, ampliam a percepção de que em outros momentos a pessoa idosa também renunciou a pontos importantes da sua vida para apoiar os filhos e netos e agora, o processo inverte-se. Quando as pessoas da família entram em contato com o percurso de vida do idoso, podem confrontar-se com um sentimento de admiração e gratidão. Esse sentimento ressignifica a relação e, as dificuldades do dia a dia, passam a ser encaradas de outra forma. Ao compreender a importância da valorização e da participação de cada pessoa, o espaço do cotidiano pode ser modificado, os vínculos fortalecidos e, por consequência, as vulnerabilidades reduzidas.

É importante salientar que a arte tem o poder de sensibilizar as pessoas para um olhar mais profundo da humanidade e as representações da realidade, podem ser um poderoso instrumento para a reflexão. Quando se trata de um momento vulnerável, é preciso compreender que todas as pessoas que lidam diretamente com essa vulnerabilidade são afetadas pelas angústias, incertezas e instabilidades. Por isso, por vezes, as próprias famílias não sabem como lidar com a pessoa idosa da forma ideal. Quando todos os lados são sensibilizados e convidados para uma experiência de alteridade, que pode ser proporcionada pela arte, as duas partes podem se compreender e fortalecer, o diálogo pode contribuir para a construção de um caminho de colaboração e, a partir desse momento, outras dinâmicas podem se estabelecer no cotidiano da família.

Como sociedade, muitas vezes estamos *despreparados* para pensar em como nos afetamos uns aos outros. As cobranças da rotina direcionam o nosso olhar para realizações concretas e imediatas, sem compreender que para se realizar qualquer tarefa, o estado emocional das pessoas impactará na forma de como que essas tarefas serão executadas e, o bem ou mal-estar, que isso pode gerar em cada ser humano.

Durante os encontros, J. e U. relataram um certo abandono da família, mas também falavam sobre o que conversaram com os filhos a respeito das sessões. O casal era acompanhado por duas funcionárias da Santa Casa da Misericórdia, que os auxiliam nas tarefas básicas do dia a dia. Quando estavam presentes nas sessões, as funcionárias, por vezes, surpreendiam-se com a participação de U., mas principalmente, de J. Elas relatavam que durante a semana, J. não queria sair da cama para nada, mas nos dias do teatro, ele participava ativamente. Em diálogo com a equipe, foi percebido que o planejamento para as sessões era necessário, mas não precisava de ser cumprido rigorosamente. Dentro de uma pedagogia da situação, torna-se necessário perceber como está o ambiente da casa, como

estão os idosos participantes e como passaram a semana.

O Alzheimer é uma doença surpreendente. O artista pedagogo nunca sabe como vai encontrar o idoso, por isso, o planejamento não é o que deve estar em primeiro plano, mas sim, a escuta e a criatividade. Nas sessões desenvolvidas com o casal, foram criados ambientes lúdicos, que visaram ressignificar e fortalecer a relação entre os dois e, a partir desse universo lúdico, sensível e criativo, proporcionar um diálogo entre corpo e mente. Os estímulos físicos foram propostos através de músicas conhecidas e desconhecidas pelo casal. E ora eles cantavam músicas do seu passado, ora a artista pedagoga ensinava as canções contemporâneas.

Os estímulos cognitivos foram trabalhados a partir da repetição de movimentos, frases e músicas. U. escrevia poesias e textos há muitos anos e guardava um grande acervo de textos, fotos, partituras, desenhos e criações de grupos em que participara. Tudo o que era trazido, por U., para a sessão, era aproveitado para o desenvolvimento do universo criativo. Quando

U. trouxe uma foto do casamento, os estímulos da sessão passaram a ser ditados por esse momento. Foram lembradas e cantadas músicas de amor que os dois gostavam, assim como o dia em que se conheceram e foi desenvolvida uma cena improvisada de um novo casamento, após 60 anos de união.

U. relatou que, depois das sessões, J. ainda passava um tempo a reverberar o que tinha acontecido no encontro. Se fosse uma música, ele continuava a cantar. Se fosse uma frase, ele recordava-a. Por outro lado, houve dias em que J. não estava bem-disposto, relatava sentir dores e queria ficar na cama. Nesses dias, o seu espaço era respeitado e dentro dessa pedagogia da situação, percebeu-se a potência de ter o espaço de uma proposta direcionada exclusivamente a U., visto que para ela, o trabalho era tão importante quanto para J.

Foi percebido que U. era a pessoa que estava mais consciente nessa situação e, por isso, acabava por ficar esgotada. Nessas sessões individuais, era perceptível a entrega de U. ea diferença entre como ela começava as dinâmicas e como as desenvolvia. Quando J. estava na sessão, ela participava de outra forma, pois regressava ao seu papel de “cuidadora”.

O projeto *Teatro de Identidades*, ao longo da pandemia (de março de 2020 a janeiro de 2021), contemplou 217 pessoas, realizando 743 sessões de *Teatro ao Telefone*, 90

apresentações de *Teatro à Janela* e 47 sessões de *Teatro em casa*.

### III CAPÍTULO | TEATRO E COMUNIDADE: A VALORIZAÇÃO DA POTÊNCIA HUMANA

#### 1 - Teatro e Potência

Compreende-se aqui, o teatro e comunidade, como uma intervenção que trabalha como material bruto genuíno do ser humano. O *casting* pode ser feito a partir do interesse: tem ou não tem e isso basta. Por se tratar de uma modalidade teatral que se aplica, muitas vezes, em comunidades que vivenciam experiências intensas de vida, a carência pode apresentar-se como uma complexidade para o desenvolvimento do trabalho e compreender que todo o ser humano possui carências, em algum aspecto da sua vida, torna-se fundamental. Falar sobre as “faltas” pode ser muito importante e criar em cima dessas experiências, pode ser um caminho de busca de soluções e possibilidades. Mas, também se faz necessária a percepção de que o teatro tem uma capacidade de ampliação e subversão. O “interesse” é fundamental em todos os aspectos do teatro e comunidade e é preciso perceber se a temática de interesse daquele coletivo é falar sobre as suas carências ou não.

Por vezes, projetos de intervenção social, quando pensam no seu desenvolvimento, criam métodos para diagnosticar as “faltas” para dessa forma, poder agir sobre elas. Identificar as carências é um primeiro passo na procura de uma mudança, mas é fundamental identificar também os desejos. A compreensão dos desejos passa pela referência do que cada um experimenta. Só podemos desejar algo que sabemos que existe. Nesse caso, o ambiente criativo lúdico pode ampliar a referência dos afetos e, a partir do momento em que uma pessoa tem novas referências de relação e de experiência, ela pode escolher e criar as suas novas formas de viver. Procurar um ponto de equilíbrio entre o que de fato acontece e do que pode vir a acontecer, pode ser o caminho da potência do teatro e comunidade.

Aristóteles, ao falar sobre potência, apresenta o termo como um princípio originador de mudança. Para esclarecer o seu pensamento, o autor da *Poética* cria um paralelo entre potência e ato: ser em potência e ser em ato. Maria Cardoso dos Santos apresenta, na sua pesquisa, o pensamento de Aristóteles como “o ato, princípio ativo determinante. e a potência, a capacidade de realização. Aristóteles diz que o ato é a própria existência de algo, enquanto a potência é tudo aquilo que um determinado ente pode vir a ser” (Santos, 2013:116).

Dessa forma, compreende-se que o que não acontece concretamente, pode vir a acontecer e o que já acontece se torne em ação, por isso já não é potência. Ao relacionar a definição com a vulnerabilidade do ser humano, compreende-se aqui que uma pessoa que tem a referência de um vínculo que fortalece, passa a ser uma potência dentro da comunidade. Uma pessoa que tem a referência do sonho torna-se uma potência de concretização desse sonho em ato. A partir do momento em que sonhamos, temos a possibilidade de nos mobilizar para conquistar o desejo e o teatro pode apresentar-se como uma poderosa ferramenta para a experiência do sonho. Um processo realizado no CCA Blandina Meirelles que exemplifica tal reflexão foi a montagem de um espetáculo à volta da obra *Peter Pan*<sup>12</sup>. Como um projeto de intervenção na comunidade, inicialmente, a compreensão da equipe encaminhava-se para a ideia de que, através das oficinas artísticas, seria interessante falar de temáticas concretas da comunidade e isso foi feito em outros processos acima relatados. Entretanto, dois grupos de teatro, que aconteciam em diferentes períodos (manhã e tarde), manifestaram a vontade de falar sobre sonhos.

Compreendendo a importância de respeitar o interesse dos grupos, como responsável, iniciei um processo de experimentação cênica livre e um grupo de crianças apresentou uma cena do filme *Peter Pan*, ao qual tinham assistido num outro momento, fora da instituição. O entusiasmo de todo o grupo com a apresentação dos colegas ficou evidente. Contar a história de um menino, que tem como primeira referência de vida o abandono e, durante a narrativa, viaja em torno dos sonhos, acompanhado de seus amigos, proporcionou uma verdadeira catarse no grupo.

Caminhar na contramão desse desejo genuíno das crianças, para contemplar o compromisso ideológico do projeto, aparentava ser a criação de um caminho tortuoso e desestimulante do ponto de vista dos participantes. O entusiasmo da ideia não demorou a chegar nos outros grupos da instituição e já não havia outra possibilidade, que não montar *Peter Pan do bairro Rio Pequeno*. A obra contou com as devidas adaptações. As fadas dançavam Hip Hop e voavam sobre os ténis com rodinhas, que estavam na moda entre as crianças. As sereias dançavam o samba de Clara Nunes (Grupo música, 2016): “Quem samba na beira do mar é Sereia”. A música foi criada pelo compositor, cantor e instrumentista carioca Antônio Candeia Filho. Os textos dos piratas contavam com as expressões utilizadas na comunidade. O espetáculo foi construído a partir da referência de

---

<sup>12</sup> Personagem criada por James Matthew Barrie para o conto O Passarinho branco, mais tarde transformado em peça de teatro (1911), sob o título Peter Pan e Wendy.

todas as crianças e, esse, foi representado por mais de uma pessoa, sintetizando nessa personagem as características com que a maior parte das crianças daquela comunidade se identificavam.

Esse Peter Pan era um típico menino da favela sonhador, que não tinha mais nada além dos amigos, da sua esperteza, vinda das demandas do seu contexto e dos seus sonhos. Durante as conversas do processo, uma temática muito abordada foi o sonho, com o objetivo de se perceber quais eram os desejos das crianças para o futuro. Nas primeiras conversas, muitas crianças não sabiam responder, mas, na medida em que ouviam as respostas dos outros colegas, passaram a ter outras referências e, ainda que em âmbito de imitação, passaram a responder. As suas pequenas utopias foram tomando conta do ambiente e vazando para dentro da comunidade.

Comissões de responsabilidade foram organizadas entre os grupos: equipes de cenário, figurino, sonoplastia, dramaturgia e pesquisa. Como referido anteriormente, a ideia de trabalhar a obra *Peter Pan*, não foi muito bem aceita por parte da equipe, compreendendo que outras temáticas eram mais urgentes e necessárias. Mas, o entusiasmo e mobilização das crianças resolveram qualquer dilema e dúvida que poderiam estar no ar. Durante a pesquisa, a equipe de figurino apresentou uma proposta que parecia oferecer uma grande dificuldade na sua execução, uma vez que o projeto tinha recursos financeiros escassos, à semelhança das famílias da comunidade. Porém, as crianças estavam famintas pelo belo e aproveitar esses momentos de encantamento foi fundamental.

Começaram então a ser criadas estratégias para concretizar os desejos das crianças, as quais participaram na negociação do orçamento nas lojas de tecidos. Foram convocadas as mães costureiras da comunidade para ajudar na confecção. Foi construído um cenário com material de baixo orçamento, essencialmente a partir de materiais reciclados. Até então, as apresentações aconteciam sempre dentro da instituição, mas quando se percebeu o envolvimento das crianças nesse objetivo comum, a equipe compreendeu que estava na hora de encontrar outro espaço.

A mesma equipe, que estava relutante com o tema das crianças e desconfiada do trabalho excessivo que esse espetáculo implicaria, começou a procurar possíveis lugares, contaminada pelo entusiasmo das crianças. Conseguiu-se um teatro que foi considerado um pouco distante do bairro, no CEU Butantã<sup>13</sup>. O espaço contava com uma estrutura que

---

<sup>13</sup> Os CEU - Centros Educacionais Unificados são equipamentos públicos, criados pela Secretaria

ainda não tinha sido experimentada pela comunidade e ficava a cerca de dois quilômetros de distância. A preocupação relatada entre as pessoas da equipe relacionava-se com o grande número de crianças mobilizadas (120), com as suas expectativas, bem como as das famílias.

Haveria um grande trabalho para a concretização desse espetáculo, correndo-se o risco de não haver público, uma vez que muitos eventos organizados dentro da instituição, que era ao lado da comunidade, não tinham a adesão da mesma. A data disponível para tal apresentação ainda aconteceria num dia no meio da semana, o que poderia inviabilizar ainda mais a adesão do público. Mas, novamente, o nível de participação e envolvimento das crianças, faziam com que assumíssemos o risco.

Foram criadas, junto com as crianças, estratégias de divulgação. *Flyers* e cartazes foram utilizados em ações com as crianças e adolescentes, dentro e fora da instituição. As crianças fizeram uma paródia a partir de um *funk* que estava na moda, adaptando a letra para o convite e foram feitas caminhadas pelas ruas da comunidade, cantando para angariação de público.

A mobilização dos educandos resultou num momento catártico no dia da apresentação. O teatro lotou num dia de chuva, durante a semana, e a concretização desse discurso sobre o sonho perdurou nas conversas e nos processos seguintes. Outro ponto de extrema importância dessa finalização de processo foi a colaboração de uma fotógrafa voluntária que fez registros das crianças durante a apresentação. Quando as fotos foram entregues, puderam ver a concretização do trabalho, ao qual tanto se dedicaram.

Espinoza defende que o afeto envolve necessariamente a afecção corpórea. Essa afecção pode estabelecer-se de diferentes formas, desde uma comida que ingerimos, até outras experiências sensoriais com as quais entramos em contato. “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais a sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Espinoza, 2009: 50).

O autor compreende que o aumento ou diminuição do desejo estabelecem-se a partir

---

Municipal de Educação de São Paulo, geralmente localizados nas áreas periféricas da Grande São Paulo. Os CEUs são considerados um modelo exemplar de equipamentos urbanos públicos dedicados à educação infantil e fundamental. As suas unidades possuem espaços modernos e aptos para as práticas desportivas, recreativas e culturais. O CEU Butantã foi considerado uma das maiores unidades do projeto, com uma área construída de 13.246 m<sup>2</sup>. No seu interior, o teatro Carlos Zara, tem uma ocupação máxima de 450 lugares.

desses encontros. A diferença que Espinoza apresenta entre o afeto-paixão e o afeto-ação está relacionado com o modo de como as pessoas se organizam para receber esses afetos, compreendendo ou não a sua potência de agir. “Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão” (Espinoza, 2009: 50).

A compreensão de um ser humano acerca das experiências que vivencia pode esclarecer questões e criar um senso de responsabilidade e autonomia. Nessa despreziosa experiência do *Peter Pan*, ficou evidente que as crianças compreenderam-se como seres capazes de concretizar os seus desejos. Se as crianças não tivessem participado de todo o processo de organização e produção do espetáculo, talvez não se compreendessem como seres capazes de realizar.

Concretamente, é diferente a experiência de receber um figurino pronto ou ter que criar estratégias para conseguir aquele figurino, objeto de desejo das crianças. Se elas tivessem, simplesmente, recebido o figurino, pensariam que a capacidade de realização do seu desejo vinha de uma causa ou pessoa externa. Mas, na medida em que precisaram de participar de forma ativa para que os figurinos saíssem do campo da ideia, perceberam-se capazes de concretizar os seus desejos, ou segundo Espinoza, entender a causa adequada das suas afecções.

## 2 — Intencionalidade, Identidade e Espaço

### *Da intencionalidade*

Uma intervenção numa comunidade pode ter diferentes objetivos e é necessária a perfeita compreensão destes e do projeto que se trabalha ou se propõe. Marina Henriques Coutinho, acerca da sua experiência de campo, relata, num seminário, a sua visão crítica em relação a alguns projetos em que participou como artista e educadora. Coutinho apresenta a percepção de um confronto entre a sua intenção e a dos projetos em que estava inserida. A pesquisadora relata que, nas suas propostas de condução de processos, a sua intenção costuma direcionar-se para um pensamento político, muito baseada nos pensamentos de Freire e Boal, enquanto algumas ONG's, nas quais trabalhava, apresentavam uma “política de docilização e apaziguamento”<sup>14</sup>. Por esse motivo, é importante compreender a proposta

---

<sup>14</sup> Participação da Pesquisadora Marina Henriques Coutinho no II CONEXÃO TEATRO EDUCAÇÃO.

do projeto e os objetivos a desenvolver, pois eles podem confrontar-se e direcionar o trabalho para outro lado, levantando, inclusive, alguns embates éticos que podem ser interessantes, no sentido de repensar o fazer artístico, ou podem se apresentar como uma divergência e incoerência ao trabalho.

Uma intervenção de âmbito comunitário exige a capacidade de fazer perguntas e de ouvir genuinamente as respostas. Saber fazer perguntas não se trata de formular uma questão para chegar à resposta que se deseja ouvir. Esse pode ser um ato estratégico durante o trabalho, que se relaciona diretamente com o objetivo do projeto. Porém, se o objetivo é saber mesmo o que pensa a comunidade, é preciso fazer as perguntas e escutar genuinamente as respostas, inclusive as que não desejamos ouvir. Talvez as respostas precisem de tempo e esse é um outro ponto de profunda importância num trabalho com comunidades. O tempo relativiza-se face a diversas condições. Os resultados do trabalho constroem-se com o tempo do processo e, principalmente, o tempo das pessoas. Os resultados e metas do trabalho precisam de ser construídos juntamente com a comunidade. Caso contrário, trata-se de um trabalho que satisfaz o interventor, se ele conseguir alcançar o resultado, mas não necessariamente satisfaz a comunidade.

No desenvolvimento da sua pesquisa, Coutinho aborda o fato de que muitos projetos de intervenção são estruturados a partir de uma visão de fora da comunidade, com objetivos desenhados por pessoas que não vivem naquele contexto e acreditam que aquele território deve aproximar-se de outra realidade, geralmente a própria de quem intervém. Essas propostas podem ser perigosas para os dois lados: uma comunidade que se sente invadida e um interventor que assume uma postura colonizadora, que na sua “resiliência” e “benevolente” pensamento de remar contra a maré, pode estabelecer uma nova relação de opressão que promova novas vulnerabilidades nas pessoas envolvidas. Nesse cenário, pode acontecer a comunidade sentir-se violada e, dependendo do contexto, corresponder de acordo com as suas referências de resolução. Por outro lado, a proposta de caminhar na contramão da comunidade, pode despertar um grande sentimento de frustração e ansiedade no interventor. O teatro promove o encontro e, característico do teatro e comunidade, é o pensamento da promoção de encontros que somem e acrescentem e não segreguem ou excluam. Numa comunidade que já experimenta diferentes vulnerabilidades,

criar mais embates e separações pode ser um caminho tortuoso, conflituoso, que não dê frutos. O conflito de ideias faz parte do processo, a imposição de ideias pode fazer parte, mas não deve.

### *Da identidade*

Compreender a identidade do outro passa pela compreensão da própria identidade. O que gera alegria a uma pessoa, pode não ser o que gera alegria a outra. No que se acredita pode não ser o mesmo em que o outro acredita. Por isso, torna-se essencial compreender os pontos de identificação e divergência e afastar qualquer tipo de julgamento.

Não era suposto escrever imersa numa experiência, compreendendo que para legitimar uma reflexão sobre qualquer processo se torna necessário um distanciamento para a devida compreensão do mesmo. Entretanto, ao participar num projeto de intervenção comunitária, enquanto reflito sobre outros processos e entro em contato com inúmeros estudos acerca da temática, muitas vivências têm interferido nesta reflexão, bem como a reflexão sobre as experiências, evidenciando a importância da investigação académica como um incansável exercício de reflexão e partilha.

Ao participar de um projeto de intervenção em dois bairros sociais da Amadora, nomeadamente no Casal do Silva e no Zambujal, tenho vivenciado experiências interculturais que abrangem o meu pensamento sobre o mundo e sobre as sutilezas e potências do trabalho artístico como um ponto de encontro, escuta e compreensão do outro.

A contratação é sob a designação de “animadora sociocultural<sup>15</sup>” e, dentro das funções desse ofício, o principal objetivo é dinamizar atividades lúdicas, artísticas e pedagógicas em contexto de rua. O alvo do projeto é, predominantemente, de etnia cigana, mas considerável parte da comunidade africana (predominância cabo-verdiana) também vive no mesmo território. Os conflitos étnicos estão presentes, diariamente, nos dois bairros. Novamente, tenho entrado em contato com a importância da escuta genuína, bem como, a potência da arte em diversos contextos. Um exemplo que ampliou o meu olhar a respeito da necessidade de distanciamento e escuta sem julgamento, aconteceu em algumas

---

<sup>15</sup> Não existe ainda em Portugal CAE que evidencie o reconhecimento das funções do especialista em Teatro e Comunidade. Veja-se, a propósito, a dissertação de Vânia Luz (2022), Teatro e Comunidade: subsídios para a sua regulamentação legal. Orientação de Luísa Monteiro. Amadora – ESTC.

conversas informais durante o desenvolvimento das atividades artísticas. Ao conversar sobre sonhos e desejos com as crianças, deparei-me com as respostas de algumas meninas da comunidade cigana. Quando me indagaram sobre os meus sonhos, as minhas respostas foram, imediatamente, relacionadas com o âmbito profissional, ou seja, a vontade de desenvolver um projeto que conte com diversas linguagens artísticas, sendo o teatro o ponto de encontro para esse desenvolvimento em âmbito comunitário. Disse-lhes ainda que “fui criada numa família que me ensinou que eu deveria trabalhar com o que eu gosto e no qual acredito. Uma família que me incentivou a estudar e a me especializar. Tive acesso e apoio necessário para isso, bem como, uma família que vibrou e valorizou todas as minhas conquistas. Para além disso, as experiências de dependência financeira das mulheres da minha família, em relação aos maridos, serviram-me de referência de algo que eu não quero para mim”. Após a minha resposta, indaguei-as com a mesma questão. Elas responderam que o sonho delas é casar e ter filhos. Relataram ainda que, algumas delas, já têm noivados estabelecidos, tratando-se de casamentos arranjados pelas famílias. Falaram sobre o desejo de completar 14 anos de idade, rapidamente, para que tal aconteça. Manter a neutralidade foi um exercício difícil naquele momento, mas seguimos a atividade. Num outro dia, no outro bairro e com uma outra atividade artística proposta, as crianças indagaram-me da minha idade. Eu respondi: 29. Posteriormente, quantos filhos tenho. Eu respondi: nenhum. A reação das crianças diante da minha resposta foi esclarecedora do ponto de vista do julgamento. Elas, claramente, tentavam disfarçar o choque que sentiram.

Ao viver essa experiência, ficou evidente que o trabalho artístico de âmbito comunitário coloca-nos em contato direto com a identidade, com as experiências, crenças, valores e vivências do outro. Essas diferenças existem e quanto mais experiências forem vivenciadas, novas questões aparecem. Na minha trajetória, o ponto fundamental tem sido a ampliação que o fazer artístico proporciona para esses encontros. Torna-se necessário passar, incansavelmente, por um exercício de empatia e sensibilidade, e isso faz toda a diferença para um encontro ético e inclusivo.

Ao pensar nessas vivências, tanto com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade no Brasil, idosos também vulneráveis a vivenciar uma pandemia e, também, submetidos a uma “invalidez social”, bem como com as comunidades ciganas e africanas inseridas nos bairros sociais portugueses, deparei-me com uma ampliação de visões e uma profundidade indescritível no campo das relações. Ao trabalhar com arte, não posso deixar de relatar que muitos cuidados precisam de ser tomados, para que essas

diferenças não se transformem em conflitos que produzam sofrimento. No meu entendimento, um artista comunitário, deve ser um viajante, aberto e poroso, que pede licença para entrar e limpa os pés para pisar o chão do outro. Dessa forma, com tempo, cuidado e respeito pela diferença, os vínculos são estabelecidos e a criatividade coloca toda a gente a pisar no mesmo chão. Criar uma relação horizontal, compreendendo o valor de cada pessoa, com a sua história, é fundamental.

### *Do Espaço*

O chão é a sustentação concreta onde todos nós criamos raízes e nos erguemos. É um ponto em comum para todas as pessoas, independente da condição em que ela se encontre. Numa intervenção comunitária é essencial olhar para o chão, no amplo sentido que isso pode significar. Esse processo de leitura do território é essencial para o desenvolvimento de um trabalho. Perceber, com profundidade, onde, como e por que aquele espaço será ocupado com o fazer artístico. A leitura do território passa desde o olhar para o espaço concreto e as condições do mesmo para desenvolver um trabalho, até à compreensão da relação da comunidade com aquele lugar. Descobrir o que é espaço de socialização daquela comunidade, define onde o fazer artístico deve estar. O projeto Teatro na Laje, realizado pelo grupo do Beco (Belo Horizonte, Minas Gerais), foi concebido a partir da percepção de que a “laje”, era o espaço de socialização da comunidade e, na tentativa de inserir o teatro naquele contexto, foi criado um espetáculo para ocupar artisticamente esse lugar e falar sobre a realidade de quem está lá<sup>16</sup>.

“Se o espaço de socialização é na laje”, acrescento: na rua, numa praça ou mesmo num espaço fechado, “é lá que o teatro deve estar” e que todas as pessoas da comunidade devem estar com as portas abertas para o espaço e para o projeto. Por vezes, os projetos são pensados visando alcançar um público-alvo, com objetivos específicos. Esses objetivos, geralmente são traçados a partir de uma procura daquele contexto e o público-alvo justifica-se dessa forma. O que saliento é a importância de se criar caminhos para envolver quem manifestar o interesse de lá estar. O teatro é um campo aberto de possibilidades. Existem inúmeras funções e temáticas que essa linguagem contempla. Não defendo a ideia de que

---

<sup>16</sup> Grupo do Beco é uma companhia fundada em 1995, em Belo Horizonte- Minas Gerais. Em 2010 o grupo assume o plano de se tornar num Centro Sociocultural para a comunidade e a cidade, visando, desde os anos anteriores, o desenvolvimento artístico em prol da cidadania, dialogando com as realidades periféricas, nomeadamente o “Morro”(termo utilizado para se referir às favelas), visando uma abordagem a partir da perspectiva da comunidade que lá está. Tal entrevista foi concedida ao programa de entrevista do Sesc Tv: [https://www.youtube.com/watch?v=KWbe9gBVkGk&ab\\_channel=SescTV](https://www.youtube.com/watch?v=KWbe9gBVkGk&ab_channel=SescTV) minuto: 4’16”.

não se defina um público-alvo e os respectivos objetivos. Mas, presenciei situações, nas quais as portas foram fechadas para pessoas interessadas no fazer artístico, por não se enquadrarem nesse público. Quando fechamos portas, criamos barreiras que promovem exclusões.

Se o trabalho está a ser desenvolvido num território, tudo o que nele se encontra, fará parte. O caminho da inclusão, além de ser mais ético, proporciona uma apropriação da comunidade em relação ao projeto. Encontrar uma intervenção que trabalhe a identidade cultural do bairro, em diálogo com o espaço, pode ser um grande diferencial. Uma situação que exemplifica tal questão aconteceu aquando de uma reunião de parceria entre serviços do bairro do Casal do Silva. A equipe que intervém através da dinamização de atividades lúdicas e pedagógicas em contexto de rua, compreendendo a importância do diálogo entre os serviços que atendem a comunidade, reuniu-se com uma escola da região. O objetivo era perceber quais as questões que impactavam na relação das crianças pertencentes à comunidade cigana com a escola, uma vez que foi diagnosticada uma dificuldade acerca da adesão, da frequência e do aproveitamento do público. Muitos conflitos, além da depreciação do espaço, por parte dessas crianças, foram relatados pelas/os professoras/os, acompanhadas da impressão de que os alunos não compreendem o valor e a importância do cuidado com esse espaço. Outro ponto relatado pelos funcionários da escola, estava relacionado com o fato das crianças ciganas utilizarem a música, nomeadamente, o canto e as palmas (característicos da expressão da música cigana), como uma forma de desestabilizar a aula, uma espécie de “afronta” ao professor. Trata-se de uma escola que expõe muitas obras de arte, trabalhos desenvolvidos com os alunos e que utiliza muito as cores para preencher o espaço. Entretanto, percebeu-se que nenhuma das obras ou trabalhos contemplam a identidade cigana ou qualquer outra que possa vir a estar presente naquela escola. Na biblioteca, quadros com imagens das caravelas portuguesas (um dos quadros contava com a frase: “Assim se constrói um sonho”), nos corredores, trabalhos a respeito da monarquia portuguesa, no pátio, caricaturas e frases de grandes poetas portugueses. É um fato que a identidade portuguesa pertence a essa comunidade, uma vez que vivem neste país e, a maior parte deles, são cidadãos portugueses. Compreende-se, perfeitamente, a importância da aprendizagem cultural acerca do contexto e do país em que estão/vivem. Porém, a questão que aqui se levanta é: será que as manifestações artísticas que dialogam com o espaço ocupado por essa comunidade, criam algum sentido de identificação? Em que momento as identificações acontecem para gerar um sentimento de pertença e apropriação do espaço? Será que por traz desse canto de “afronta”, existe algo mais?

Em diálogo com os funcionários, foi abordada a questão da identidade e a importância de se criar um espaço de compreensão, também no ambiente escolar. Foi relatado que a escola propõe um festival multicultural todos os anos e há uma grande adesão por parte da comunidade cigana. O festival acontece durante uma semana e o espaço escolar é aberto para que apareçam os talentos e as expressões culturais de cada aluno.

Os relatos sobre esse momento foram muito positivos por parte das/os professoras/os. Ficou clara a compreensão desse espaço como uma estratégia a ser desenvolvida. Entretanto, a questão da identificação com o espaço passaria ainda por muitas complexidades na sua configuração. Como criar-se um espaço que contemple todas as identidades culturais pertencentes àquela comunidade escolar? De que forma se faz possível perceber a construção simbólica presente nos espaços da escola? Não consigo defender outra ideia que não a escuta e a compreensão das complexidades no âmbito cultural e histórico. É preciso notar que todas as imagens estão carregadas de significados e que possuem uma relação direta com as referências de cada um. Nesse encontro, a única pessoa que teve a percepção de que o espaço da escola só contemplava uma cultura fui eu, curiosamente, naquela mesa de reunião, a única pessoa que não era portuguesa. O fato é que essa escola atende vinte e duas nacionalidades diferentes e, talvez, a abordagem simbólica necessite de ser mais ampla. Acrescento, ainda, que como brasileira, tenho uma percepção muito diferente do que a caravela, como símbolo, representa. Nessa escola também existem alunos brasileiros, bem como africanos, povos que possuem uma outra relação com esse símbolo que representa o período da colonização. A reflexão que levanto parte da compreensão que para uns, esse símbolo representa um ato heroico, para outros, a violação e exploração. Se o propósito da escola é incluir a diversidade, inerente ao público atendido, se faz urgente repensar os símbolos que utilizam na constituição do seu espaço. Por isso, a pergunta que levanto é: Como essas crianças sentem que pertencem àquele espaço, se nada nele, lhes diz respeito? Visto que o festival multicultural se apresenta como potência de participação das diversas comunidades, como utilizar dessa estratégia de inclusão em outros momentos do ano letivo? Será que uma semana que contemple a ampla diversidade cultural dessa comunidade escolar é suficiente? Parece sutil, mas os símbolos possuem uma força expressiva que afetam consciente e inconscientemente as pessoas. O que se pinta ou pendura em uma parede, é um registro de identidade. Se a escola possui múltiplas identidades, seria mais interessante se todas fossem contempladas. Compreendo também, que a partir do momento que um símbolo possa vir a afrontar ou ofender outra cultura, ele

precisa ser discutido, ressignificado ou, talvez, retirado. Para que se chegue a uma conclusão efetiva e ética do que fazer, é preciso muita escuta. Para que pessoas se apropriem de um espaço e cuidem dele como se fosse seu, é preciso que se crie um espaço que seja, efetivamente, de todos.

No trabalho desenvolvido nos bairros da Amadora, a equipa do projeto diagnosticou algumas questões relacionadas com os espaços de socialização. Ambos os bairros, possuíam um espaço degradado, que comprometiam a segurança e o bem-estar das pessoas das comunidades. Pedras soltas, buracos no chão, paredes sujas e muito lixo. Como forma de dar respostas a essas questões, o projeto estabeleceu contato com a Câmara Municipal da Amadora, solicitando a reforma dos espaços, mas compreendeu que para se manter o cuidado com o mesmo, era preciso envolver a comunidade no processo. Em atividades artísticas, foram desenvolvidos projetos de requalificação dos espaços. Nestes, as crianças projetaram como desejavam que fosse a pintura das paredes e jogos de rua a serem desenhados no chão. O projeto foi desenvolvido pelas crianças, contando com a colaboração dos adultos. Na pesquisa das brincadeiras, as crianças entraram em contato com jogos relacionados com a identidade e a memória das suas famílias. No que concerne à pintura da parede, chegou-se a um consenso de que os contornos dos corpos das crianças do bairro seriam ali desenhados. A intervenção contou com a colaboração de voluntários e com o envolvimento das crianças e das pessoas da comunidade. Esse processo resultou já num espaço mais cuidado, por parte da comunidade. Novas brincadeiras foram criadas a partir dos desenhos dos corpos e muitos relatos sobre a identificação das crianças, e das respectivas famílias, são ouvidos, diariamente.

O objetivo dessa ação era que a comunidade se apropriasse daquele espaço, resultando num cuidado efetivo. O resultado foi alcançado e os espaços continuam preservados. O semblante das crianças estampado nas paredes do bairro é o que simboliza a apropriação da comunidade daquele espaço de socialização, evidenciando, assim, a força e o impacto que os símbolos carregam.

Essa mesma intervenção foi desenvolvida no bairro do Casal do Silva. Outro projeto foi elaborado com a crianças, com a colaboração das famílias, considerando que não poderíamos utilizar o mesmo projeto, com os mesmos desenhos, visto que se trata de outra comunidade, bem como outro espaço e, para se desenvolver um senso de apropriação, ouvimos as opiniões daquela comunidade. Esse projeto também contou com a colaboração de voluntários e, entre eles, havia uma artista plástica. O resultado estético dessa

intervenção, em comparação com a do bairro do Zambujal, foi considerado melhor. A vontade das crianças em participar era intensa e notória. Houve espaço para que elas pintassem as paredes, mas no desenvolvimento dos desenhos mais específicos e respectivos acabamentos, foi criada uma estratégia para que a artista em questão conseguisse finalizar e assim obter um resultado estético mais interessante. Para isso, foram dinamizadas algumas brincadeiras com as crianças e momentos de socialização ficaram marcados naquele dia, contando, inclusive, com o maior encontro intercultural que conseguimos estabelecer no bairro, nesse tempo de intervenção na rua (algo que costuma ser desafiador no contexto conflituoso entre as comunidades ciganas e africanas daquele bairro).

Nos dias a seguir a intervenção, algumas pessoas da comunidade relataram que as crianças estavam a utilizar aquele espaço com muita satisfação e durante um tempo maior do que o habitual. Relataram também, que esses meninos, durante o final de semana, tinham tentado desenhar nas paredes, utilizando alimentos. A equipa e a artista voluntária retornaram dois dias depois, para finalizar alguns desenhos. A artista teve a sensibilidade de estabelecer diálogo com os meninos “desafiadores” e perguntou a um deles, sobre o que ele sentia que faltava nas paredes daquele espaço. Ele respondeu que faltavam os prédios do bairro e um avião, que desse a dimensão da relação dos planetas desenhados, com os prédios. A artista desenhou, então, o avião mencionado pelo menino. Conclusão: Ele parou de tentar destruir o espaço e agora relata à comunidade que a ideia do avião foi dele.

O trabalho desenvolvido no seio das vulnerabilidade é intenso e não possui fórmulas prontas, por isso, relato aqui os erros e acertos da minha prática. O processo de tentativa e erro, mencionado acima, têm norteado a construção dos caminhos. O que proponho, com esta reflexão é, dentro de um processo de investigação-ação, não nos permitirmos o fazer sem pensar, nem propor sem escutar, bem como não criar sem afetar.

### **3 - Subverter a violência com afetividade**

Num lugar onde não há atividades culturais, a violência vira espetáculo.

(autor desconhecido)

A violência apresenta-se de muitas formas nos contextos vulneráveis e a arte pode ter muito a contribuir na reconfiguração dessas relações. A sensibilização para o outro, assim como o espaço para a reflexão das ideias e aprendizagens, encontram-se presentes

nas obras e nos seus respectivos processos.

As questões que têm norteado o meu trabalho em comunidades que experimentam a violência diariamente são: se já existe a referência da violência, como criar a referência do afeto? Através de que dinâmicas de convivência se pode criar uma outra referência de relação? Para compreender a construção dessas brechas de afeto no meio das intensidades da violência, precisei sempre de passar pelo entendimento e escuta do outro.

Na minha experiência, já presenciei situações, nas quais, pessoas compreendiam atos violentos como expressão de afeto. Presenciei momentos em que crianças atiravam pedras na porta com a compreensão de que, assim, conseguiriam entrar. Se observarmos apenas o ato de atirar pedras na porta, poderemos ter inúmeras leituras e julgamentos de tal ação, mas em diálogo com essas crianças, percebe-se que é a forma que elas encontraram para expressar a sua vontade de lá estar. O embate pela violência, com pessoas que têm essa referência quotidianamente, é um caminho antiético e antipedagógico e criar fronteiras é também um ato violento. Uma criança que foi estigmatizada a vida toda e não aprendeu a pedir licença para entrar, não o vai fazer. Na mesma proporção com que me deparei com essas pedras nas portas, fui encontrando pessoas do outro lado das portas, que colocavam cada vez mais chaves, cadeados e fronteiras nessa relação. Ao mesmo tempo, os projetos que conheci, estudei ou desenvolvi e que tiveram a sensibilidade de abrir as portas, chegaram a lugares muito mais interessantes do ponto de vista ético, criativo e relacional.

Na minha percepção, a criação artística nesse contexto, deve subverter essa criação de fronteiras e passar a criar pontes. Compreendo também que a subversão da violência pelo viés artístico, se apresenta pela criação de novos afetos. Dessa forma, através da sensibilização das pessoas, os vínculos fragilizados podem passar a ser fortalecidos.

Uma experiência que esclarece a minha compreensão sobre o fazer artístico, em ambientes vulneráveis, aconteceu a propósito de uma atividade dinamizada na rua com crianças, utilizando o teatro como forma de dar a conhecer os direitos da comunidade, a partir dos serviços oferecidos no bairro. A proposta do projeto, era conseguir acessar ao máximo de pessoas da comunidade, através de uma ação porta a porta, nas casas do bairro social. Para isso, foram produzidos *flyers* com as informações dos serviços que a comunidade poderia usufruir, mas levando em conta o alto nível de analfabetismo diagnosticado no território, foram necessárias outras abordagens para que a ação fosse mais inclusiva e efetiva. As crianças manifestaram o desejo de participar na ação e, nesse

momento, aconteceu um ensaio para organizar a participação de cada um. O ensaio era descontraído, valorizando a forma de como cada criança gostaria de contribuir. A ação foi denominada *Teatro porta a porta* e as pequenas apresentações tinham o intuito de consciencializar a comunidade sobre os seus direitos e responsabilidades (nomeadamente com a questão do lixo no território e os serviços ofertados pela Cooperactiva).

Entretanto, ocorreu um conflito na janela de uma mulher que reside no bairro e que tem um forte vínculo com as crianças. Um homem apontou uma arma para dentro da janela e começou a disparar. Imediatamente, a reação que tive, foi retirar as crianças do lugar para garantir a sua proteção e, também, a minha. Porém, elas não quiseram sair, pois queriam ver o que se passava, naturalizada que estava essa imagem de violência. Ao perceber que o argumento de que precisávamos de sair daquele ambiente para nos proteger, não era eficaz, fui diretamente a outro interesse: convidei-os para pintar. Foram imediatamente. Levei-os para um outro espaço do bairro, distante do conflito e começamos a atividade de pintura. Durante a atividade, a conversa estabelecida pelas crianças foi sobre o acontecido. Todas falavam, ao mesmo tempo, o que pensavam sobre aquilo e foram, no decorrer das suas criações, dando vazão aos sentimentos. Depois, pediram para que eu colocasse a “música tranquila”, tratava-se dos sons de piano e violoncelo que havíamos colocado em outras atividades realizadas. Coloquei a música e, aos poucos, a conversa foi ficando mais silenciosa. No final, mostraram as obras uns aos outros e terminamos com um abraço coletivo e a verbalização de que não estamos sozinhos. Nesse momento houve também uma orientação

para que eles, sempre que presenciassem um ato de violência, se afastassem e comunicassem com um adulto.

Outro momento em que presenciei a potência da arte em contexto de violência aconteceu numa atividade artística realizada com algumas crianças que pertencem a uma numerosa família do bairro, a partir da ressignificação do lixo no território. Foi construída uma exposição artística, na qual, as crianças pintaram obras em objetos que são lançados nas ruas e podem ser reaproveitados. Essas obras foram criadas para a exposição que aconteceu em âmbito de rua e de forma itinerante, pelo bairro. O objetivo foi o de criar uma exposição que consciencializasse as pessoas sobre a sua responsabilidade com o lixo que produzem. Duas crianças dessa família haviam manifestado o desejo de pintar uma obra em uma mesa encontrada no terreno. Foram até o espaço do projeto para pedir o material necessário para desenvolver a ideia, até que fomos interrompidas por um membro da

família que foi convocar as crianças para assistir a uma desavença. Tratava-se de um conflito entre famílias e a dita família compreendeu que as crianças deveriam participar, ato que, sem dúvida, coloca em risco a segurança e a proteção das crianças.

Foi feita uma abordagem com a família na tentativa de evitar esse conflito, mas visto que tal abordagem não surtiu efeito, pedi ao menos que a família deixasse as crianças comigo. A família concordou, apresentando o argumento de que compreendiam a ação de proteção, deixando clara a importância do vínculo que já tinha sido estabelecido através do projeto.

A atividade desenvolvida, no âmbito das artes, foi um momento desafiador do ponto de vista do diálogo e da organização, algo esperado diante de uma situação extrema. Em diálogo com as crianças, ficou combinado que criaríamos uma obra artística desenvolvida por elas, com o objetivo de valorizar o amor e não o conflito. Foi feito um porta-retrato, com fotos dos rostos das crianças da família, com muitas cores e brilho. O objetivo era oferecer um estímulo afetivo que fosse capaz de subverter os sentimentos negativos do momento. Quando a família retornou do conflito, as crianças mostraram com orgulho a obra que tinham desenvolvido invocando que tinham sido feitas por amor à família. Os adultos, quando viram as crianças com as suas obras, pararam, imediatamente, de falar sobre a desavença e os abraços e elogios passaram a ser prioridade no momento. Os porta-retratos foram pendurados nas paredes de casa.

Durante a semana foram feitas ações de sensibilização acerca da proteção e garantia dos direitos das crianças, com a família. É certo que essa ação não resolve a questão e o trabalho não está perto de chegar ao fim. O que saliento aqui, é que esses momentos de sensibilização proporcionados através da arte, podem fortalecer vínculos e proporcionar outros tipos de afetos as crianças e famílias. No dia a dia do trabalho desenvolvido, essas ações abrem espaço para reflexão e compreensão dos sentimentos e das responsabilidades. Os projetos que intervêm em territórios de vulnerabilidade devem ter conhecimento sobre a rede de apoio e de intervenção nos casos de violação, e as devidas denúncias devem ser feitas.

A situação de conflito não será resolvida por um artista que desenvolva seu trabalho no território, pois este/a não tem ferramentas nem preparação para tal. Mas, ao artista, cabe proporcionar momentos de reflexão, consciencialização, subversão, sensibilização e valorização do belo. Compreendo o artista comunitário como um manipulador dos afetos. Muitos estudos da área da saúde apresentam evidências de que as crianças, quanto

mais novas, mais receptivas estão aos estímulos que lhes são oferecidos<sup>17</sup>. Uma criança que vive imersa num ambiente vulnerável, vai absorver muitos estímulos negativos ao longo do seu desenvolvimento. Em contraponto a esses estímulos, compreendo que a criação de afetos positivos, através da arte, proporciona às crianças diversas possibilidades de desenvolvimento no campo emocional e relacional, apresentando outras referências, tornando-se num cidadão mais consciente, solidário e responsável. À medida que as pessoas são sensibilizadas individualmente, elas vão-se afetando umas às outras. Por isso, a arte apresenta-se como uma ferramenta revolucionária e pode ser um diferencial fundamental nas intervenções em ambientes de vulnerabilidade.

A capacidade de subversão de uma obra reside na sua possibilidade de configurar-se como revolução dos afetos (Monsalu, 2020:1'20'57).

## Conclusão

Trabalhar com o ser humano passa pelo campo intenso do sentir. Trabalhar com vulnerabilidade é a ampliação, dilatação, expansão ou qualquer denominação que contemple a intensidade máxima da emoção. É preciso ter estômago para presenciar atos que não condizem com o que nos foi ensinado. É preciso ter sabedoria, para ter firmeza, no que diz respeito ao distanciamento necessário das situações. É preciso ter autoestima e clareza para ouvir insultos que acabam por nos ser direcionados, mas não é sobre a pessoa que intervém ou qualquer ação sua, é sobre a expressão de um pedido de socorro. E é preciso ter a consciência e clareza de quem deve socorrer e quem está apto para cada procura. Saber, com propriedade, a função que se executa, é essencial para manter a chama do trabalho acesa e a compreensão necessária da ocupação de lugares.

Assim como nós, uma comunidade, bem como as pessoas na sua individualidade, foram criadas com princípios e podem caminhar na exata direção oposta do que se acredita. O trabalho artístico com uma comunidade não deve passar por um processo de modificação de ideias, mas sim de reflexão em torno delas. É preciso ter coragem para promover um espaço amplo de escuta e é preciso ter muita flexibilidade para compreender que até as vulnerabilidades fazem parte da identidade de uma pessoa ou até mesmo de um povo.

Somos humanos. Somos *falhos*, erramos uns com os outros e com nós

---

<sup>17</sup> Constata-se que o cérebro humano cresce 80% no período dos 0 aos 3 anos de vida e, por isso, trata-se de uma fase propícia para promover estímulos ao seu potencial infantil.

mesmos; machucamos, somos feridos. As nossas histórias pessoais são carregadas por lembranças pesadas que jamais gostaríamos de ter vivido, mas que, de alguma forma bem estranha, nos trouxeram para onde estamos. Isso tudo faz parte da nossa humanidade (Feijó, 2016).

Ao apresentar o pensamento de Feijó, não pretendo naturalizar ou romantizar a vulnerabilidade. Tanto em trabalhos de intervenção comunitária, quanto em diversos momentos da vida, podemos nos deparar com situações de risco ou violação. As devidas denúncias devem ser feitas, caso o contrário, trata-se de uma ação de negligência, que torna a pessoa que tem conhecimento de um crime, conivente com o mesmo. O que saliento como fundamental para o trabalho em âmbito da vulnerabilidade, é o direcionamento das situações para os profissionais especializados na sua resolução.

É imprescindível que os projetos desenvolvidos em âmbito comunitário, contem com trabalhadores que tenham sensibilidade e conhecimento dos serviços especializados que intervêm nas situações de violação e risco. Essa rede de apoio e direcionamento pode salvar vidas e o trabalho artístico, por falar das humanidades, sensibiliza as pessoas e, através desses diálogos — que podem vir a acontecer no âmbito de um processo criativo —, atos de violação podem ser denunciados. A arte não resolve o ato, mas pode ressignificar a dor e essa ressignificação pode ajudar a pessoa a seguir sua trajetória e a procurar uma superação de si mesma, assim como a compreensão dos seus sentimentos e ações. Feijó, na sua reflexão, apresenta os pensamentos de Ernest Hemingway e Switchfoot: “feridas são por onde a luz entra, feridas são onde a luz te encontra [...] é nas nossas feridas e falhas que a luz passa por dentro de nós (Switchfoot e Hemingway, citado em Feijó 2016).

Feijó apresenta a trajetória intensa de Hemingway, compreendendo que ele tentou preencher as suas carências com álcool, romances e até suicídio, mas só foi assertivo quando ressignificou as suas experiências na compreensão de que “estamos todos quebrados, e é assim que a luz entra” (Hemingway, citado em Feijó 2016).

Compreende-se aqui, que a arte é capaz de construir sentido para os traumas e ampliar possibilidades de resolução e/ou auxiliar na compreensão dos desejos e dos caminhos que se deseja trilhar. Simbolizar dores pode ser fundamental para compreendê-las e dar-lhes vazão. O símbolo também possui a capacidade de criar identificação e construir um significado conjunto. À medida que as pessoas trocam referências de dores e conquistas, começam a encontrar pontos em comum nas suas trajetórias. A troca de experiências possibilita uma ampliação que faz toda a diferença no momento da dor.

Quando compreendemos que fazemos parte de algo maior, conseguimos distanciar-nos da intensidade do sentir e podemos pensar com mais clareza em possibilidades. Quando compreendemos que a nossa dor não é a única do mundo e que todas as pessoas possuem a capacidade de superação, também nos percebemos capazes de tal. Esse ambiente de ressignificação coletiva promove um sentido de comunidade e de pertença. A dor gera um sentimento de solidão e o sentimento de não estar só, produz acolhimento. A arte, na medida em que simboliza, sensibiliza e aproxima as pessoas. Cantar a dor é um caminho para compreendê-la, cantar a dor conjunta é um caminho para seguir e construir novos afetos.

E com isto, creio ter dado uma resposta às questões de partida desta investigação.

#### POR QUE CANTAMOS

Se cada hora vem com sua  
 mortese o tempo é um  
 covil de ladrõesos ares já  
 não são tão bons ares  
 e a vida é nada mais que um alvo  
 móvel você perguntara por  
 que cantamos  
 se nossos bravos ficam sem  
 abraçoa pátria está  
 morrendo de tristeza  
 e o coração do homem se fez  
 cacosantes mesmo de explodir  
 a vergonha  
 você perguntará por que cantamos  
 se estamos longe como um  
 horizontese lá  
 ficaram árvores e céu  
 se cada noite é sempre alguma  
 ausência e cada despertar

um desencontro  
você perguntará por que cantamos  
cantamos porque o rio está  
soandoe quando soa o  
rio / soa o rio  
cantamos porque o cruel não tem  
nomeembora tenha nome seu  
destino cantamos pela infância  
e porque tudo  
e porque algum futuro e porque o  
povocantamos porque os  
sobreviventes  
e nossos mortos querem que cantemos  
cantamos porque o grito só não  
bastae já não basta o pranto  
nem a raiva cantamos porque  
cremos nessa gentee porque  
venceremos a derrota  
cantamos porque o sol nos  
reconhecee porque o campo  
cheira a primaverae porque  
nesse talo e lá no fruto  
cada pergunta tem a sua resposta  
cantamos porque chove sobre o  
sulcoe somos militantes  
desta vida  
e porque não podemos nem  
queremosdeixar que a canção  
se torne cinzas<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Mario Benedetti poeta, escritor e ensaísta. Nasceu em 1920 no Uruguai e é considerado um dos



## Referências

- Adame, D. (2017). “Teatro comunitário do século XXI para o reencantamento do mundo”. In: Hugo Cruz, Isabel Bezelga, & Paulo Rodrigues Simões (ed.). *Práticas Artísticas Comunitárias*. 15-27. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/PELE.. Retirado de: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/21519/1/Praticas%20artisticas%20Comunitarias%20E-Book.pdf>. Acesso em dezembro de 2022.
- Arendt, H. (2002). *O que é Política?*(3ª Ed). Rio de Janeiro: Bertand Brasil.
- Bezelga, I. (2013). “Facilitadores Teatrais nos contextos das culturas populares”. *Teatro do Oprimido: teorias, técnicas e metodologias para a intervenção social, cultural e educativa no século XXI*. 187-202. Chaves: Intervenção.
- (2016). As abordagens participativas do teatro e comunidade na formação em Teatro. *Medi@ções*, 4(2), 51–66. Retirado de: <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/130>
- Boal, A. (2009). *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Boal, A. (2019). *Teatro do Oprimido* (1ª Ed). São Paulo: Editora 34.
- Bondía, J. L. (2002). “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. Tradução de Wanderley Geraldi. *Revista de Educação Brasileira de Educação*. Nº 19. Janeiro-Abril. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.
- Bourriaud, N. (1998). *Estética Relacional*. Tradução de Denise Bottman. Editora Martins Fontes. Original: Les Presses Du réel, Dijon.
- Bruhn, M. M.; Boscolo, K. O.; Barboza, R. P., & Cruz, L. R. (2019). “Psicologia, palhaçaria e psicodrama: construção coletiva de aprendizados e intervenções”. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 27(1), 65-74. Retirado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932019000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932019000100007). DOI: <https://dx.doi.org/10.15329/0104-5393.20190007>.

Acesso

em 26 de outubro de 2021.

Carreira, A. L. A. N. (2005). “Reflexões sobre o conceito de Teatro de Rua”. *Teatro de Rua Olhares e Perspectivas*. In: Narciso Telles & Ana Carneiro (ed.). 1ª edição. E-papers. Rio de Janeiro. Retirado de: <https://pdfcoffee.com/telles-narciso-e-carneiro-ana-org-teatro-de-rua-olhares-e-perspectivaspdf-pdf-free.html>. Acesso em novembro de 2021.

Central Anitta (2018, abril 6). *Anitta na Brazil Conference at Harvard & MIT* [Arquivo de Vídeo]. Retirado de: [https://www.youtube.com/watch?v=viZBHhscEHg&ab\\_channel=Central Anitta](https://www.youtube.com/watch?v=viZBHhscEHg&ab_channel=Central%20Anitta). Acesso em: 7 de novembro de 2021.

Clark, L. (1983). Catálogo da exposição Lygia Clark na Fundação Antony Tàpies, Barcelona, 1997, p.233. Texto do Livro Obra: Rio de Janeiro

Coelho, T. (2006). *O que é ação Cultural*. São Paulo: Brasiliense.

Conquergood, D. (2003). “Performing as a moral act: Ethical dimensions of the ethnography of performance”. *Literature in Performance*. Retirado de: <http://www.csun.edu/~vcspc00g/603/PerfasaMoralAct.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2021.

Coutinho, M. H. (2015, dezembro 15). II CONEXÃO TEATRO EDUCAÇÃO- Dra. MarinaHenriques Coutinho, UNIRIO. [Arquivo de Vídeo]. Retirado de: [https://www.youtube.com/watch?v=DcEqc2V0BoQ&ab\\_channel=Conexões Teatro](https://www.youtube.com/watch?v=DcEqc2V0BoQ&ab_channel=Conex%C3%B5es%20Teatro). Acesso em 31 de outubro de 2021.

Cruz, H., Bezelga, I., & Menezes, I. (2020). “Para uma tipologia da participação nas práticas artísticas comunitárias: A experiência de três grupos teatrais no Brasil e

Portugal”. *Revista Brasileira De Estudos Da Presença*, 10(2), 01–30. Retirado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/89422>

Delanty, G. (2007). “Critiques of Community”. *The Community Performance Reader*.

Routledge: Nova Iorque.

Dickson, A. (2020). “Shakespeare in lockdown: did he write King Lear in plague quarantine?”. *The Guardian*. Retirado de:

<https://www.theguardian.com/stage/2020/mar/22/shakespeare-in-lockdown-did-he-write-king-lear-in-plague-quarantine>. Acesso em 25 de outubro de 2021.

Durkeim, E. (1979). *Da divisão social do trabalho*. Editora Abril. Coleção Os

Pensadores. Feijó, A. L. (2016). “Estamos todos quebrados. É assim que a luz entra”.

*SEHNSUCHT-*

*HEIMAT*. Retirado de: <https://sehnsucht-heimat.tumblr.com/post/149987757422/estamos-todos-quebrados-%C3%A9-assim-que-a-luz-entra#notes>. Acesso em 28 de outubro de 2021.

Ferreira, S., Torres, A. S. (2017). *Participação como foco de aprendizagem na educação permanente no Sistema Único de Assistência Social*. Serviço Social em Revista. Londrina. 2(1) p. 215-232. Retirado de: <https://www.uel.br/revistas/uel>

[/index.php/ssrevista/article/view/32216/23375](https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/32216/23375), acesso em 6 de outubro de 2021. DOI: 10.5433/1679-4842.2017v20n1p215

Freire, Érika. (2020). *Conheça o significado da música Reconvexo* [Arquivo de Vídeo]. Retirado de: <https://www.letas.mus.br/blog/reconvexo-significado/>, acesso em 3 de outubro de 2021.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a práticas educativas*. São Paulo: Paz e Terra. Retirado de: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4->

%20Freire\_P\_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf, acesso em 4 de outubro de 2021.

Freire, P. (2002) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Retirado de: [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf)., acesso em 6 de junho de 2020.

Grupo Galpão (2018, setembro 19). Canção dos Atores [Arquivo de Vídeo]. Retirado de:

[https://www.youtube.com/watch?v=C7nlVhA1was&ab\\_channel=GrupoGalp%C3%A3odeTeatro-Topic](https://www.youtube.com/watch?v=C7nlVhA1was&ab_channel=GrupoGalp%C3%A3odeTeatro-Topic). Acesso em: 7 de novembro de 2021.

Grupo Música (2016, dezembro 4). Clara Nunes- O Mar Serenou (1975). [Arquivo de Vídeo].

Retirado de:

[https://www.youtube.com/watch?v=qmPe8pOZ0KY&ab\\_channel=GrupoMusica](https://www.youtube.com/watch?v=qmPe8pOZ0KY&ab_channel=GrupoMusica) Acesso em 1 de novembro de 2021.

Leitão, M.; Baptista, M. M.; Latif, L. (2015). Processos de criação colaborativa em contexto de um projeto de teatro comunitário. *Persona#3 Arte e Desenvolvimento Humano*. 42-57. Retirado de:

[https://persona-esap.weebly.com/uploads/9/0/2/7/90272353/persona3\\_\\_\\_0\\_total.pdf](https://persona-esap.weebly.com/uploads/9/0/2/7/90272353/persona3___0_total.pdf), acesso em 3 de outubro de 2021.

Mabillard, A. (2000). Piores doenças na Londres de Shakespeare. *Shakespeare Online*. Retirado de: <http://www.shakespeare-online.com/biography/londondisease.html>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

Maciel, R. (2020). Shakespeare realmente criou durante a quarentena? [Arquivo de Vídeo]. Retirado de: <https://guriinlondon.com/shakespeare-quarentena/>. Acesso em 25 de outubro de 2021.

Malik, K. (2014). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2014. Sustentar o Progresso*

*Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*. Publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Retirado de: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014\\_pt\\_web.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf). Acesso em 4 de outubro de 2021.

Monsalú, F. (2020). *A Arte Relacional. Onde estão as brechas de afeto e alegria na obra de arte hoje?* [Arquivo de Vídeo]. Retirado de: <https://www.youtube.com/watch?v=bWCUEZQIlek>. Acesso em 14 de junho de 2021.

Monteiro, G. G. (2008). *Empowerment- uma estratégia de luta contra a pobreza e a exclusão social em Cabo Verde - o caso de lajedos*. (Dissertação de Mestrado). Iscte-Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa, 65. Retirado de: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1003>, acesso em 3 de outubro de 2021.

Mussak, E.(2009). “É errando que se aprende”. Texto publicado sob licença da revista *Vida Simples, Editora Abril*. Retirado de <https://eugeniomussak.com.br/e-errando-que-se-aprende/>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

Nogueira, M. P. (2008). “Teatro em comunidades: questões de terminologia”. *Anais ABRACE*.

V. 9, N.1. Retirado de: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1417/1530>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

Nogueira, M. P. (2019). “Tentando definir o Teatro na Comunidade”. *DAPesquisa*, 2(4), 77- 81. Recuperado de: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15973>. Acesso em: 3 de outubro de 2021. Doi: 10.5965/1808312902042007077.

Observatório das Metrôpoles (2009). “Vulnerabilidade Socioambiental das Regiões Metropolitanas Brasileiras”. Rio de Janeiro: Observatório das Metrôpoles – IPPUR/FASE.

Ornelas, J. (1997). “Psicologia Comunitária: Origens, fundamentos e áreas de intervenção”.

*Análise Psicológica*. 3(15). Lisboa: ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada: 375- 388.

Pinto, C. (1988), *Empowerment, uma Prática de Serviço Social*. Lisboa: ISCSP.

Pires, L. R. G. M.; Campanatti, M. C.; Pires, H. G. M. “O Reencantamento da Política Pública: O Resgate da Cidadania por meio da expressão dramática”. In: Ana Claudia Pompeu Torezan Andreucci; Michelle Assato Junqueira. (Org.) *Estatuto da Criança e do Adolescente após 30 anos*. 01ed. Londrina: Editora Thoth, v.02, p.90-109.

Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento.

Rosenberg, M. (2006). *Comunicação Não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo:Ágora

Santos, M.E.B.C. (2013). *A Relação entre Ato e Potência na Metafísica de Aristóteles*.

Revista Húmus, nº7 (111-121)

Shakespeare, W. (2000). *Rei Lear*. *EBooksBrasil.com*. Retirado de <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/lear.pdf>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

Slade, P. (1978). *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus. Volume 2.

SNAS (2005). Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004: Norma Operacional Básica – NOB/SUAS. Retirado de: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/PNAS2004.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf). Acesso em: 7 de novembro de 2021.

- SNAS (2017). *Perguntas Frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo* (SCFV). Retirado de:  
[http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/perguntas\\_e\\_respostas/PerguntasFrequentesSCFV\\_032017.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/perguntas_e_respostas/PerguntasFrequentesSCFV_032017.pdf). Acesso em: 7 de novembro de 2021.
- Souza, S., Francisco, A. (2018). “O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa”. *CIAIQ 2017*. Retirado de: <https://www.webqda.net/o-metodo-da-cartografia-em-pesquisa-qualitativa/>. Acesso em: 07 de novembro de 2011.
- Spinoza, B. (2009). *Ética*. (tradução de Tomaz Tadeu). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Torres, A. S. Gouveia, M. J. A. (2017). *Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos*. Brasília, Secretaria Nacional de Assistência Social. Retirado de:  
[http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/concepcao\\_fortalecimento\\_vinculos.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/concepcao_fortalecimento_vinculos.pdf), acesso em 4 de outubro de 2021.
- Turino, C. (2019, julho 19). O que é comunidade? [Arquivo de Vídeo]. Retirado de:  
[https://www.youtube.com/watch?v=Te9gHNoQffs&ab\\_channel=SescCampoLimpo](https://www.youtube.com/watch?v=Te9gHNoQffs&ab_channel=SescCampoLimpo). Acesso em 17 de outubro de 2021.
- Turino, C. (2020). *Por todos os caminhos: pontos de cultura na América Latina*. São Paulo:Edições SESC SP.
- Veloso, C. (2014, janeiro 23) *Reconvexo*. [Arquivo de Vídeo]. Retirado de:  
[https://www.youtube.com/watch?v=FYZpzzbEvHo&ab\\_channel=CaetanoVelosoVEV](https://www.youtube.com/watch?v=FYZpzzbEvHo&ab_channel=CaetanoVelosoVEV)  
O. Acesso em 17 de outubro de 2021.
- Vignolli, J. R. (2002). Vulnerabilidade Sociodemográfica: antigos e novos riscos para a América Latina e o Caribe. *Vulnerabilidade Sociodemográfica*. Retirado de:  
[http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/vulnerabilidade/arquivos/arquivos/vulnerab\\_cap\\_4\\_pgs\\_95-142.pdf](http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/vulnerabilidade/arquivos/arquivos/vulnerab_cap_4_pgs_95-142.pdf), acesso em 4 de outubro de 2021.

Wengorovius, R. M. B. (2018). *Teatro de Identidades: Projeto de investigação - ação em Teatro e Comunidade com idosos*. (Dissertação de Mestrado). ESTC - Instituto Politécnico de Lisboa.

## **Apêndice A – Lista de Links da Radio Novela e Reportagens sobre o Trabalho Desenvolvido pelo Teatro de Identidades**

### **Teatro de Identidades (Registros de Vídeo)**

<https://www.tvamadora.com/home/video/7007>

<https://sic.pt/Programas/aloportugal/videos/2021-03-22-Teatro-Identidades-leva-o->

[teatro-aos-mais-velhos-0c7574e1](https://sic.pt/Programas/aloportugal/videos/2021-03-22-Teatro-Identidades-leva-o-teatro-aos-mais-velhos-0c7574e1)

<https://sic.pt/Programas/aloportugal/videos/2021-03-22-Neste-momento-o-apoio-as-pessoas-e-as-questoes-sociais-sao-sem-sombra-de-duvida-uma-das-areas-mais-importantes-fd4e9ad9>

<https://sic.pt/Programas/aloportugal/videos/2021-03-22-A-arte-nao-e-so-entreter-tambem-e-curar-contar-cuidar-da-comunidade-cf201cdf>

### **Radio Novela Simplesmente Pandemia:**

Episódio 1- Ação Pedagógica em Tempos de Pandemia

[https://www.youtube.com/watch?v=9tTYUjChWU4&t=3s&ab\\_channel=AAESTC](https://www.youtube.com/watch?v=9tTYUjChWU4&t=3s&ab_channel=AAESTC)

Episódio 2- Artista na Janela

[https://www.youtube.com/watch?v=f5DNII5IKgg&t=4s&ab\\_channel=AAESTC](https://www.youtube.com/watch?v=f5DNII5IKgg&t=4s&ab_channel=AAESTC)

Episódio 3- O Bacalhau do Pai

[https://www.youtube.com/watch?v=SH7Ngi5qL1M&t=24s&ab\\_channel=AAESTC](https://www.youtube.com/watch?v=SH7Ngi5qL1M&t=24s&ab_channel=AAESTC)

Episódio 4- O Milagre da Quarentena

[https://www.youtube.com/watch?v=kT1L7HToL0s&ab\\_channel=AAESTC](https://www.youtube.com/watch?v=kT1L7HToL0s&ab_channel=AAESTC)

Episódio 5- A surda e o Mecânico

[https://www.youtube.com/watch?v=l6vmwefuOak&t=5s&ab\\_channel=AAESTC](https://www.youtube.com/watch?v=l6vmwefuOak&t=5s&ab_channel=AAESTC)

Episódio 6- Paisagem da Alegria

[https://www.youtube.com/watch?v=dhK9iIv7ZM&ab\\_channel=AAESTC](https://www.youtube.com/watch?v=dhK9iIv7ZM&ab_channel=AAESTC)

Episódio 7- O que Tenho Feito para Passar o Tempo

[https://www.youtube.com/watch?v=PCaiUmGQNsA&ab\\_channel=AAESTC](https://www.youtube.com/watch?v=PCaiUmGQNsA&ab_channel=AAESTC)

## Apêndice B - CCA- Blandina Meirelles

Convite gravado por uma criança do grupo de teatro, publicado nas redes sociais da instituição

<https://www.facebook.com/watch/?v=346538929408272>

Campanha desenvolvida pelo grupo de teatro da instituição para o combate da Violência contra a mulher

<https://www.facebook.com/watch/?v=1208695502474438>

Peças desenvolvidas com educandos do CCA- Blandina Meirelles (2013-2019)

- Romeu e Julieta, CCA Sinhazinha Meirelles (2015)
- Sonho de uma noite de Verão, CCA Sinhazinha Meirelles (2016)
- A história do Rio Pequeno, CCA Sinhazinha Meirelles (2016)
- A história da Escravidão no Brasil, CCA Sinhazinha Meirelles (2016)
- Peter Pan, CCA Sinhazinha Meirelles (2017)
- Ocupa Sinhá, CCA Sinhazinha Meirelles (2017)
- Adolescer, CCA Sinhazinha Meirelles (2017)
- Peça de Horror, CCA Sinhazinha Meirelles (2018)
- Muito Barulho Por Nada, CCA Sinhazinha Meirelles (2018)
- A sétima Arte, CCA Sinhazinha Meirelles (2019)

## Apêndice C- Poesia desenvolvidas a partir dos referidos projetos

### Vida

Mais do que nunca é preciso estar vivo

Ativo

Ativo

Com brilho

Sem freio

Devaneio

Essas rugas são as linhas que escrevem minha história.

Minha memória

Os caminhos incertos do que eu escrevi para agora

Não é mais preciso dar anos a vida

E sim vida aos anos

Olhar para os enganos

E vislumbrar novos planos

Sonhos

Verdades

Idades

Identidades

Capacidades

Reciprocidades

Essas mãos que tanto trabalharam

Cuidaram

Lutaram

Criaram

Esses olhos que tanto viram

Hoje já não enxergam tão bem porque não precisam

A sabedoria

Já foi absorvida

Vivida

Na vida

Na ferida

Já cicatrizada

Sensibilizada

Marcada

Superada

Pela vida

Pelo aprendizado

Enraizado

Enfatizado

Eternizado

Eu tenho nesse corpo a eternidade

E a vontade

de viver o novo

de novo

Renovo

Aprovo

Comprovo

Que mais do que nunca é preciso estar vivo.

Marina Campanatti

## **Criança Violada**

Nada,Nada,

Nada vem do nada.

Nada,

Nada,

Nada vem do nada.

Trouxeram os vossos estômagos?

E um pouco de suco gástrico extra?Extra!

Extra!

Tragam suco gástrico extra!

Porque eu preciso compartilhar um monte de coisa que não presta.

A angústia de uma educadora que não sabe mais o que nos resta.

Não dá conta de digerir essa merda toda sozinha

e precisa encontrar no meio desse caos uma brecha.

De respiro,

De cuidado,

De acalanto.

Um olhar bem mais atento para essa “sujeirinha” que ficou ali no canto.

Pode parecer que está tudo perfeito por aqui,

Mas preciso contar umas coisas que eu ouvi.

É a criança que não consegue acordar cedo para ir para escola.

Não sabe o que é um abraço,

Mas reconhece de imediato.

Uma bala de pistola.

Quando pergunto, meu querido, o que está sentindo?

Qual é a tua emoção?

A única coisa que sabe dizer é que dói o coração.

De todos os sentimentos só conhece tristeza e alegria.

Mais tristeza...

Bem mais tristeza.

O que me dá a certeza

Do caminho da contramão.

De toda violação,

Contada em narrativa brincada

Por que é que tá mancando?

É que tomei uma pancada

Por quê? De quem? Quando?

Meu pai estava brincando.

Relaxa, é sempre assim...

Mas dessa vez não foi na mãe,

Nem no mano,

foi em mim.

Só que a gente esquece que essa criança cresce e vira o adulto viola.

O menino negligenciado agora passa a mão na bunda das meninas na escola.

E quando foi questionado,

Respondeu, de bate pronto, na hora.

Que história é essa de consentimento?

Também falo para o meu pai que eu não quero,

Mas ele coloca aquela coisa aqui dentro.

Só que a gente esquece que essa criança cresce e vira o adulto viola.

Não aprendeu na hora certa

Pois foi expulso da escola.

E tinha a escola toda razão!

Imagina, fumar maconha com essa idade?

Não pode ficar aqui não.

Desestabiliza a minha aula,

Minha organização.

Não pode ficar aqui não.

Não valoriza o saber.

E todo meu conhecimento.

Ele não tinha o que comer,

Mas, na aula, precisava estar atento.

Não pode ficar aqui não!

Violência institucional,

dessa instituição,

Que não entendeu profundamente o que é trabalho de inclusão.

Porque a urgência é conteúdo,

Não bem-estar e atenção.

Se livra logo do problema,

Promove mais uma exclusão.

E fico eu aqui...

Usurpando o lugar de fala,

Falando frases que eu não vivi,

Mas ouvi.

No decorrer da minha estrada

E agora uso meu lugar de privilégio,

Para denunciar o sacrilégio.

Afinal tenho 30 anos e, por isso, serei ouvida

Mas a criança de 5 anos não sabe falar sério da vida.

Será que ela não está inventando?

Criança as vezes mente, ainda não tem responsabilidade...

Mas, de onde ela tira tanta criatividade?

Será que viu,

ouviu,

sentiu?

Ou foi do nada?

Nada.

Nada, vem do nada,

Nada.

Marina Campanatti

### **Cantem**

Cantem meus meninos

Cantem e batam as vossas palmas

E só mantenham a calma

Se for para ouvirem a vossa dor

Se for para verem como vocês transformam lixo em arte

Como essa brincadeira movimenta o espaço por toda parte

E deixem vazar **deliberadamente** esse brilho dos vossos olhos de criança

Mas saiba que a tua esperança

vai incomodar

A quem tem sede de poder,

habilidade de discurso

e dá show de incoerência

Diz que quer tua liberdade

E viola tua inocência  
Gritem minhas meninas  
Sem peso na consciência  
Sem medo de incomodar... esse povo que vai deixando a louça suja porque sabe que  
sempre tem alguém que vai lavar  
O vento tem cheiro de mágoa  
E a rua virou um grande condomínio da carência  
Mas a nota que sai das vossas bocas  
Tem melodia de potência  
Chamar criança de menor é a mais pura incoerência  
Maior sou eu quando te escuto  
Quando acompanho a sua cadência  
Por isso, cantem, dancem, gritem e batam as vossas palmas  
E só mantenham a calma  
Para receber todo o amor e afeto  
Para quem escuta teu papo reto  
E para quem sabe preservar  
O teu direito de brincar  
Cantem, cantem, cantem, cantem  
E, por favor, por amor, continuem a sonhar.

**Marina Campanatti**