



ECA - USP

Dept. de Relações
Públicas, Propaganda
e Turismo

Trabalho de
Conclusão de Curso

COMUNICA(AÇÃO) EM FLECHA

uma aproximação do Teatro do Oprimido
com a Comunicação Não Violenta

SÃO PAULO, 2019

BRENDA SONNEWEND

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE RELAÇÕES PÚBLICAS, PROPAGANDA E TURISMO

BRENDA SONNEWEND

Comunica(ação) em Flecha:
uma aproximação do Teatro do Oprimido com a Comunicação Não Violenta

São Paulo
2019

BRENDA SONNEWEND

Comunica(ção) em Flecha:
uma aproximação do Teatro do Oprimido com a Comunicação Não Violenta

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Comunicação Social com Habilitação em Relações Públicas ao Departamento de Relações Públicas, Publicidade e Turismo da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Orientação: Prof. Dr. Artur Matuck

São Paulo
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Sonnewend, Brenda

Comunica(ção) em Flecha: uma aproximação do Teatro do Oprimido com a Comunicação Não Violenta / Brenda Sonnewend ; orientador, Artur Matuck. -- São Paulo, 2019.

83 p.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso - Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo/Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Bibliografia

Versão corrigida

1. Teatro do Oprimido 2. Comunicação Não Violenta 3. Comunicação efetiva I. Matuck, Artur II. Título.

CDD 21.ed. - 302.2

BRENDA SONNEWEND

Comunica(ção) em Flecha:
uma aproximação do Teatro do Oprimido com a Comunicação Não Violenta

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Comunicação Social com Habilitação em Relações Públicas ao Departamento de Relações Públicas, Publicidade e Turismo da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Data de aprovação: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof. Dr. Artur Matuck

Membro Titular

Membro Titular

Local: Universidade de São Paulo — Escola de Comunicações e Artes

Para Jé.

AGRADECIMENTOS

À Inteligência-Amorosa e Amor-Inteligente que Tudo É, Tudo Está e Tudo Faz.

À Gaia, minha ancestralidade, minha Eu Superior, à mamãe Oxum, ao papai de cabeça Oxóssi, à abuelita Ayahuasca e a todos meus guias.

À minha mãe, Fernanda, que me deu a vida (e me buscou meia-noite no metrô todos os dias depois da faculdade).

Ao meu pai, Eduardo, que me ensinou sobre sensibilidade e dividiu um pouquinho do seu amor pela USP.

À minha irmã, Babi, que sempre segurou minha mão nos meus primeiros passos como pesquisadora da vida (desde quando precisava sair do útero até entender sobre o feminismo).

À Jéssica, minha eterna companheira e parceira de todas criações! Que acendeu o fogo da Verdade em meu coração e caminha lado a lado comigo nesta aventura chamada existência.

À minha avó Lisete, que com 93 anos me explica sobre o que é ser uma mulher guerreira.

Às minhas primas: Laura, Leila e Vic, que mesmo longe sempre estão ao meu lado me apoiando e incentivando. (E um agradecimento especial à Lalá por ter emprestado seu computador para eu escrever meu TCC inteiro nele.)

Ao meu grande amigo Guga, por sempre me fazer pensar mais alto.

Ao meu grande amigo Igor, que sonhou (e ainda sonha) comigo meu futuro.

À minha amiga e cunhada Fernanda, que como uma irmã também esteve sempre ao meu lado nesta caminhada.

À minha segunda mãe Esy, ao tio Mauro, ao Gabriel e meu afilhado Miguel, por todo cuidado, amor e zelo desde meus 7 anos de idade.

Aos meus orientadores: Artur Matuck e Lucilene Cury pelos direcionamentos, aprendizados e empurrões!

À Escola de Comunicações e Artes e a todo seu corpo docente, pela experiência transformadora e maluca que é viver e estudar nessa Escola.

À Agência de Inovação da USP pela oportunidade de desenvolver uma pesquisa no exterior.

À Comissão de Relações Internacionais da ECA, em especial à Thaise, por todo o suporte enquanto estive fora.

À Associação Raízes e a todos os “miúdos” da comunidade de Ameixoeira pela confiança, entrega e amor.

Ao grupo Enactus pela abertura e disponibilidade no trabalho de campo.

As pessoas não são más, elas só estão perdidas. Ainda há tempo!

Criolo

RESUMO

SONNEWEND, Brenda. **Comunica(ção) em Flecha**: uma aproximação do Teatro do Oprimido e da Comunicação Não Violenta. 2019. 83f. Dissertação (Bacharelado em Comunicação Social com Habilitação em Relações Públicas). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

O presente estudo busca explorar uma nova forma de se comunicar em meio ao contexto informativo atual. Através da aproximação da linguagem teatral e terapêutica do Teatro do Oprimido — de Augusto Boal — com o aspecto não julgador da metodologia da Comunicação Não Violenta — de Marshall Rosenberg —, é proposta uma comunicação criativa onde perspectivas sociais e pessoais são convidadas a suspender-se dando lugar a conexão e assim a, de fato, uma comunicação efetiva. A partir de sua experiência adquirida em uma pesquisa realizada no segundo semestre de 2018, em Lisboa — através da Bolsa de Empreendedorismo e Inovação da Agência de Inovação da USP e uma aplicação em um grupo focal —, a pesquisadora propõe uma nova metodologia artístico-comunicacional denominada “Comunica(ção) em Flecha”, em que o aspecto estético do teatro vinculado a uma forma consciente de se comunicar proporcionam um diálogo mais assertivo, humano e afetuoso, transformando relacionamentos pessoais e profissionais em um mundo tão carente de transformações.

Palavras-chave: Linguagem teatral; Comunicação Não Violenta; Estética; Diálogo.

ABSTRACT

SONNEWEND, Brenda. **Arrow Communication**: an approach of the Theater of the Oppressed and Nonviolent Communication. 2019. 83f. Dissertation (Bachelor Degree in Social Communication with Habilitation in Public Relations). School of Communications and Arts, University of São Paulo, São Paulo, 2019.

The present study seeks to explore a new way of communicating in the current informational context. Through the approximation of the theatrical and therapeutic language of the Theater of the Oppressed — by Augusto Boal — with the non-judgmental aspect of Nonviolent Communication methodology — by Marshall Rosenberg — a creative communication is proposed where social and personal perspectives are invited to be suspended giving place to connection and a more effective communication. Based on the experience gained in a research carried out in the second semester of 2018 in Lisbon — through the Entrepreneurship and Innovation Scholarship of the USP Innovation Agency — and an application in a focus group, the researcher proposes a new artistic-communication called “ Arrow Communication”; where the aesthetic aspect of theater linked to a conscious way of communicating provides a more assertive, human and affectionate dialogue, transforming personal and professional relationships in a world that claims for changes.

Keywords: Theatrical language; Nonviolent Communication; Aesthetics; Dialogue.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Da esquerda para a direita, no fundo: Catarina, estagiária da Associação Raízes; Dedé; Jerson; Sheila, coordenadora da região da Associação Raízes; Mauro, diretor da associação do bairro da Ameixoeira. Na frente: Iuri, Brenda, Rodrigo, Miriam	32
Figura 2 — Região do Alto do Lumiar, Ameixoeira, Lisboa.....	33
Figura 3 — Cena de Jerson — “Jorge e Rui discutindo”, aula 7, Núcleo Experimental Cênico	36
Figura 4 — Cena Rodrigo, aula 10, Núcleo Experimental Cênico.....	37
Figura 5 — Exercício “Dramaturgia Simultânea” — Policial abordando a jovem negra, aula 9, Núcleo Experimental Cênico.....	41
Figura 6 — Exercício “Dramaturgia Simultânea” — Policial e jovem no Tribunal, aula 9, Núcleo Experimental Cênico.....	42
Figura 7 — Exercício “Dramaturgia Simultânea” — Racismo em sala de aula, aula 9, Núcleo Experimental Cênico.....	42
Figura 8 — Exercício “Teatro-Imagem” — Falta de inteligência (imagem real), aula 10, Núcleo Experimental Cênico.....	45
Figura 9 — Exercício “Teatro-Imagem” — Falta de inteligência (imagem ideal), aula 10, Núcleo Experimental Cênico.....	46
Figura 10 — Exercício “Teatro-Imagem” — Violência escolar (imagem real), aula 10, Núcleo Experimental Cênico.....	46
Figura 11 — Exercício “Teatro-Imagem” — Violência escolar (imagem ideal), aula 10, Núcleo Experimental Cênico.....	47
Figura 12 — Representação da cena de Thiago e sua mãe	52
Figura 13 — Thiago esculpindo o “Frustrado”	53
Figura 14 — Imagem do “Irritado” de Thiago	54
Figura 15 — Representante de Thiago com seus sentimentos de frustração e irritação	55
Figura 16 — Imagem da “Consideração” de Thiago.....	56
Figura 17 — Imagem do “Encorajamento” de Thiago	56
Figura 18 — Representante de Thiago com suas necessidades e sentimentos.....	57
Figura 19 — Thiago e a representante de sua mãe se abraçando depois do pedido	59
Figura 20 — Arthur esculpindo o “Frustrado”	64
Figura 21 — Imagem do “Respeito”	64
Figura 22 — Henrique ilustrando a imagem de sua irritação.....	65

Figura 23 — Imagem de “Comprometimento com o time” de Henrique	66
Figura 24 — Henrique reconhecendo o sentimento e necessidade de Arthur.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Pontos positivos da Comunica(ção) em Flecha no Caso 1.....	59
Tabela 2 — Pontos positivos da Comunica(ção) em Flecha no Caso 2.....	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. SE COMUNICAR É TRANSMITIR, ATUAR É COMUNICAR.....	15
1.1. O teatro como linguagem.....	16
1.2. O teatro como emancipação social.....	18
2. PARA ALÉM DO SOCIAL: A MUDANÇA É VOCÊ!.....	20
2.1. Mais comunicação, por favor.....	22
2.2. Empatia rima com democracia.....	24
3. CONSTRUINDO PONTES: ONDE A REVOLUÇÃO DO TEATRO E DA COMUNICAÇÃO SE ENCONTRAM	31
3.1. Metodologia.....	31
3.2. A experiência na comunidade do Alto do Lumiar em Ameixoeira, Lisboa.....	31
3.3. Comunica(ção) em Flecha na prática: assertiva, humana e afetuosa.....	48
3.4. A Flecha em ação: experiência com o grupo Enactus.....	50
3.4.1. Caso 1 — Conflito pessoal: “Tá bem ruinzinho isso daqui, hein!?”	51
3.4.1.1. Análise do caso 1.....	59
3.2.2. Caso 2 — Conflito profissional: “Por que não seguimos o combinado?”	63
3.2.2.1. Análise do caso 2.....	67
3.4.3. Depoimentos dos participantes.....	71
3.4.3.1 Análise geral	72
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	78
ANEXO I — Necessidade humanas básicas na Comunicação Não Violenta por Marshall Rosenberg.....	80
ANEXO II — Termo de consentimento livre e esclarecimento.....	82
ANEXO III — Termo de uso de imagem e voz.....	83

INTRODUÇÃO

Com o advento da Internet, das mídias digitais e das novas tecnologias, a sociedade como um todo, em relação a quaisquer de seus âmbitos, seja este social, cultural, político, se alterou e modificou principalmente a forma como as pessoas se relacionam com o mundo, consigo mesmo e com o outro.

Em uma sociedade marcada pela contradição, seja pelo bombardeio de informações e/ou desinformação, a total alienação e/ou lucidez, a maior proximidade e/ou distanciamento de seus corpos; tais noções se confundem, se complementam e se fundem em um cenário conturbado e complexo.

A comunicação, sendo um dos pilares dessa transformação, também colhe os benefícios e malefícios desse processo. Crises de pânico, ansiedade, *fake news*, discursos de ódio, novos movimentos políticos, construções e desconstruções. É notório um ambiente hostil e separatista, onde a verdade não é buscada — seja por qual lado político-social —, mas sim preconcebida. Se comunicar tornou-se sinônimo de se impor, isto é, impor suas crenças, suas narrativas e suas identidades. Não há perdão, afeto, empatia. Há julgamento, exposição e violência, tudo em nome da tal “verdade”.

Assim sendo, este trabalho busca explorar uma nova forma de se comunicar em meio a esse contexto, aproximando a linguagem teatral terapêutica do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1931, 1996, 2009, 2012) com o aspecto não julgador da metodologia da Comunicação Não Violenta de Marshall Rosenberg (2006).

O primeiro capítulo aborda o caráter comunicador do teatro e as características da linguagem teatral. Ademais, explica como essa linguagem pode ser utilizada como ferramenta de transformação social introduzindo a prática do Teatro do Oprimido.

O segundo capítulo fala sobre o uso da comunicação teatral no campo subjetivo e apresenta a parte terapêutica do Teatro do Oprimido, o Arco-Íris do Desejo. Além disso, relaciona esse embate do social para o individual com o contexto comunicacional atual. Discutem-se o isolamento do ser humano em suas próprias verdades na contemporaneidade e os efeitos violentos desse processo na sociedade. Apresentam-se os conceitos da Comunicação Não Violenta como uma possível forma de criar uma sociedade mais democrática.

O terceiro capítulo propõe uma nova forma de se comunicar, na qual quebram-se os muros e criam-se pontes entre as pessoas, através da junção do Teatro do Oprimido com a Comunicação Não Violenta. É relatada e analisada a experiência de campo da pesquisadora na comunidade de Ameixoeira em Lisboa e a partir disso é desenvolvida a metodologia

“Comunica(ção) em Flecha”. Esta é aplicada em um grupo focal e as análises partem dos exercícios e depoimentos dos participantes.

Em um aspecto geral, o trabalho consiste em desenvolver uma comunicação criativa em que o aspecto estético do teatro, vinculado a uma forma consciente de se comunicar, proporcione um diálogo mais assertivo, humano e afetuoso nos relacionamentos pessoais e profissionais.

1. SE COMUNICAR É TRANSMITIR, ATUAR É COMUNICAR

A vida é amiga da arte. É a parte que o Sol me ensinou.
 “Força Estranha”, Caetano Veloso

“Um espaço, um ator e um espectador — basta isso para fazer teatro?”, indaga o ator e diretor Fernando Peixoto (1980) em sua busca pela definição desta arte. Em meio a esses objetos fundamentais, o autor destaca um elemento essencial que, para ele, caracteriza a arte dramática: a consciência de uma cumplicidade. Neste ponto, Peixoto entende tal cumplicidade como a própria representação, isto é, um “pacto” velado entre ator e espectador que delimita a ficção da realidade.

Na verdade, o teatro nasce no instante em que o homem primitivo coloca e tira sua máscara diante do espectador. Ou seja, quando existe consciência de que ocorre uma “simulação”, quando a representação cênica de um Deus é aceita como tal: a divindade presente é um homem disfarçado. Aqui começa o embrião da noção de ficção e também da noção de fazer arte. O teatro define seu terreno específico. (PEIXOTO, 1980, p. 16)

Pode-se observar que, para o autor, o teatro surge da necessidade do ser humano do “faz de conta”, ou seja, do criar vida e tangibilizar pessoas, questões e situações em um espaço neutro, seguro e, principalmente, predeterminado como fictício. Nesta espécie de acordo informal e silencioso entre as partes, surge a representação: alguém e/ou alguma coisa — neste caso o ator — no lugar de outrem e/ou algo. O ator, desta forma, é meio, não fim, pois representa. Já a plateia é cúmplice, pois consente com a representação, recebendo-a como fim, mesmo sabendo que a mesma é meio.

Nesse processo há uma intenção: expressar-se. Seja uma ideia, sentimento, mensagem, o ser humano utiliza-se da representação para dizer algo. Dessa vez não só com palavras ou só com desenhos, mas com um conjunto de imagens em movimento, sons, palavras e intenções, realistas ou não, que almeja exprimir algo, isto é, comunicar.

Souza (2007) explica tal processo em uma perspectiva semiótica:

Os sistemas de signos se materializam, tomam corpo na simultaneidade do espaço [...] e se diluem no tempo, como a música, a oralidade, a imagem eletrônica, o cinema e o teatro. Desta forma, o teatro, além de uma manifestação de arte representativa, é um forte elemento comunicacional, um veículo de transmissão de mensagens. (SOUZA, 2007, p. 5)

Assim sendo, pode-se considerar o teatro como uma forma de comunicação.

Neste ponto, vale refletirmos: mas que tipo de comunicação é essa? Ela parte de quem e se destina a quem? Será que tal comunicação é compreendida e utilizada por todos?

Tais questões serão debatidas nos tópicos abaixo: “O teatro como linguagem” e “O teatro como emancipação social” através da ótica do Teatro do Oprimido.

1.1. O teatro como linguagem

O Teatro do Oprimido (TO) é uma metodologia teatral criada pelo diretor e dramaturgo brasileiro Augusto Boal¹ na década de 70. A metodologia reúne um sistema de

exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagem e improvisações especiais, que tem por objetivo resgatar, desenvolver e redimensionar a vocação teatral, tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais ou interpessoais. (BOAL, 1996, p. 29)

De acordo com Boal (1931), o Teatro do Oprimido² baseia-se em três premissas interconectadas:

1. O teatro é para todos;
2. Não existe separação entre público e ator;
3. O teatro é uma ferramenta.

No primeiro tópico, “O teatro é para todos”, Boal (1996), contrapondo-se a um distanciamento da arte para com a sociedade, assume que o teatro é intrínseco à natureza humana, sendo assim, é uma habilidade comunicativa orgânica de todos. “A profissão teatral, que pertence a poucos, não deve jamais esconder a existência e permanência da *vocação teatral*, que pertence a todos. O teatro é uma atividade vocacional de todos os seres humanos” (BOAL, 1996, p. 28). Para Boal, essa atividade vocacional está presente o tempo todo e utiliza-se das “máscaras sociais” que os indivíduos usam em seu dia a dia, como em reuniões de trabalho e/ou eventos familiares, para exemplificar essa constante.

¹ Augusto Boal (1931 - 2009) foi diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta brasileiro, umas das grandes figuras do teatro contemporâneo internacional. É conhecido pela sua participação no Teatro de Arena em São Paulo e com o trabalho do Teatro do Oprimido. Em 2008 concorreu o Nobel da Paz e em 2009 foi nomeado pela Unesco embaixador mundial do Teatro.

² O Teatro do Oprimido é utilizado em mais de 70 países ao redor do mundo. (*WATCH VOTE - The Impact of Theatre of the Oppressed NYC - Legislative Theatre on New York City policy and Civic Engagement*, Rebecca Kelly-Golfman)

Sendo assim, o teatro faz parte da relação humana, independentemente de sua especialização artística ou não. A partir disso, Boal (1931, p. 137) denomina tal processo de linguagem, visto que entende a mesma de uma forma mais ampla: “É importante compreender que *todos os idiomas são linguagem, mas nem todas as linguagens são idiomáticas!* Existem muitas linguagens além de todas as línguas faladas e escritas”. Assim, para Boal, a linguagem teatral é tão importante quanto ler, escrever e as demais linguagens, sendo essencial para o conhecimento e interpretação de realidades, sejam estas internas ou externas:

O domínio de uma nova linguagem oferece, à pessoa que a domina, uma nova forma de conhecer a realidade, e de transmitir aos demais esse conhecimento. Cada linguagem é absolutamente insubstituível. Todas as linguagens se complementam no mais perfeito e amplo conhecimento do real. Isto é, a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através da soma de todas as linguagens capazes de expressá-la. (BOAL, 1931, p. 137)

Colocado isso, Boal ressalta a importância do estudo e prática da linguagem teatral, visto que, para ele, todos são, em sua essência, atores. O que nos leva ao segundo pressuposto do Teatro do Oprimido.

Baseado na *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, Boal (1931) defende um relacionamento horizontal entre espectador e ator, entendendo que o espectador pode atuar na narrativa tanto quanto o ator “em cena”. E este, por sua vez, também pode ocupar o papel de espectador se necessário. Sendo assim, para o autor o teatro só se dá através deste jogo em que todos atuam e todos observam, rejeitando assim a clássica forma de um público passivo diante de um espetáculo que comunica unilateralmente. Para isso, Boal cria uma terminologia específica: *espect-atores*. “O Teatro do Oprimido é o teatro da vida, é a contraposição à arte individualista do espetáculo e a contracultura da comunicação dos viso-espacial de identidades e sentimentos. Ele derruba a parede entre artista-espectador, tornando-os ‘espect-atores’” (BOAL, 2009, p. 164).

Desta forma, podemos inferir que, sendo todos atores, a utilização da linguagem teatral se democratiza. O teatro não mais é visto como algo a ser contemplado, mas sim manipulado, isto é, como uma ferramenta.

Nessa última premissa do TO, Augusto Boal (1931) coloca o teatro como uma ferramenta, com a qual, através de exercícios e jogos cênicos, é possível simular determinados problemas pessoais e/ou sociais, possibilitando assim a ação direta e prática do protagonista frente a eles. Assim, consegue-se refletir e testar, em grupo, as diversas “saídas” que a situação pode vir a ter. O debate não se faz mais no campo verbal, mas sim no campo cênico: “O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao

contrário, ele mesmo assume um papel protagonístico, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espect-ator ensaia, preparando-se para a ação real” (BOAL, 1931, p. 138).

1.2. O teatro como emancipação social

A partir do próprio nome da metodologia, Teatro do Oprimido, nota-se seu caráter político e social. Inicialmente, Boal (1931) tinha como objetivo ofertar o teatro como ferramenta para transformar realidades sociais. Partindo do conceito do que é opressão e determinando oprimido e opressor, o autor desenvolveu o TO para fornecer meios de o oprimido se reconhecer como tal e, após isso, transformar essa condição. “Por isso eu creio que o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente ‘ensaio’ da revolução. O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação! Não importa que seja fictícia: importa que é uma ação” (BOAL, 1931, p. 139).

A metodologia central segue uma narrativa clara, independentemente do exercício ou jogo teatral aplicado. A narrativa se dá através da tensão entre oprimido e opressor. O protagonista — oprimido — inicia sua atuação sempre falhando, isto é, frente a uma opressão, ele propõe uma ação falha, frágil, incompleta. É a partir dessa situação-base que o TO se inicia, propondo outras ações, outras possibilidades e expondo suas consequências e desdobramentos. Entretanto, toda nova ação inserida pelo protagonista causa uma reação de resistência por parte do antagonista opressor. Assim, a maioria dos exercícios se dá através dessa disputa entre oprimido e opressor, tornando a situação o mais verossímil possível. A partir dessa “dança”, Boal propõe aos oprimidos que sejam percebidas as dominações sociais, suas estratégias e quais “brechas” poderiam recorrer para quebrá-las e, assim, transformá-las.

Observa-se que a maior parte da metodologia do Teatro do Oprimido se dá nessa perspectiva política, fruto do contexto sociocultural político em que ela foi concebida. Entretanto, nos últimos anos de trabalho de Boal, houve uma abertura dos objetivos do TO, ampliando ainda mais as possibilidades da ferramenta. Um exemplo é o desenvolvimento da técnica “Arco-Íris do Desejo”, que trabalha com as práticas teatrais do TO no campo da psicologia, voltada para pessoas com deficiência intelectual. Nota-se assim um movimento que parte da transformação externa (social) para uma transformação interna (individual). Tal fato não parece invalidar nem desvalorizar o trabalho no campo político e social, mas sim sinalizar a necessidade de uma transformação paralela no campo individual.

Sendo que, para Boal (1996), “o Teatro do Oprimido desenvolveu-se em três vertentes principais: educativa, social e terapêutica”.

2. PARA ALÉM DO SOCIAL: A MUDANÇA É VOCÊ!

Minha oração só é real transformação se começar em mim.

“A Começar em Mim”, Vocal Livre

A possibilidade de trabalhar conflitos internos e/ou externos no TO parece-nos ter uma razão. O psicólogo e escritor Calligaris (2006) aponta sinteticamente as origens de tais necessidades no mundo ocidental:

Marx e Freud são os pensadores modernos que transformaram mais radicalmente nossa maneira imediata, espontânea, de enxergar a realidade. Pouco importa que sejamos freudianos ou marxistas, pouco importa que a gente tenha lido o que Marx e Freud escreveram: depois deles, pensamos diferente. Como? Espontaneamente, a partir de Marx, enxergamos nossa realidade social, econômica e política como uma arena de conflitos e, a partir de Freud, pensamos a subjetividade como um conflito interno permanente. (CALLIGARIS, 2006)

Esse conflito subjetivo do ser humano que Calligaris aponta também pode ser caracterizado como individualidade. Nas definições de Figueiredo & Santi (2003), a individualidade é uma noção que permitiu o delineamento de um espaço psicológico. Entretanto, como já colocado por Calligaris, tal espaço só foi reconhecido a partir do surgimento do mundo moderno.

“É somente na medida em que estamos inseridos num referencial moderno que nos constituímos como seres dotados de uma subjetividade individual, particular, intransferível e que não se repete” (BARBOSA; CASELLI; LANG, 2009). Se no mundo moderno ocidental o ser humano redescobriu sua subjetividade, no mundo contemporâneo ocidental esta última se faz cada vez mais presente. A ação e o conflito no social se mantêm, entretanto, emergindo agora por outro sentido: de dentro para fora.

É nesse contexto que Boal, em parceria com sua mulher, Cecília Boal — psicóloga —, desenvolveu a técnica do Arco-Íris do Desejo, citada anteriormente. O Arco-Íris do Desejo parte do conceito de “Espaço Estético” para explicar sobre seu efeito terapêutico. Tal espaço subdivide-se em três propriedades: plasticidade, dicotomia e “tele-microscopicidade”.

O Espaço Estético é “um espaço dentro de um espaço: uma superposição de espaços. Determinamos que *aqui* é a *cena* e o resto da sala ou lugar, plateia: espaço menor dentro de um espaço maior. A interpenetração dos dois é o Espaço Estético” (BOAL, 1996, p. 32).

A primeira propriedade do Espaço Estético é sua plasticidade. Boal entende essa faculdade como a flexibilidade criativa e inventiva que pode acontecer por esse Espaço Estético:

Como o Espaço Estético é mas não existe, nele dão todas as amálgamas: uma cadeira furada pode ser o trono do Rei, uma cruz uma catedral [...] o lugar é fluído. A extrema plasticidade permite e alenta a total criatividade. O Espaço Estético possui a mesma plasticidade de um sonho e oferece a mesma rigidez das dimensões físicas e dos volumes sólidos. (BOAL, 1996, p. 34)

Essa liberdade criativa, sem limites, proporcionada pela plasticidade do Espaço Estético é acompanhada de outra propriedade do mesmo, seu efeito dicotômico e dicotomizante. Para Boal (1996), isso acontece pois estamos falando de um espaço dentro de um espaço, isto é, do Espaço Estético dentro de um espaço físico. Isso faz com que “as pessoas e as coisas que estiverem nesse lugar estarão em dois espaços ao mesmo tempo” (1996, p. 36).

Essa dicotomia se aplica tanto para os atores quanto para os espectadores, visto que estes últimos, como já dito no primeiro capítulo, possuem uma cumplicidade com o que está sendo feito em cena.

O Espaço Estético é dicotômico e dicotomizante e quem nele penetra se dicotomiza. Em cena, o ator é quem é, e é quem parece ser. Está agora aqui, diante de nós, e está também distante, em outro lugar, outro tempo, onde se passa a história que está sendo contada e vivida: é Sérgio Cardoso e Hamlet. Sendo dicotomizante, esse espaço dicotomiza também os espectadores: estamos aqui sentados nesta mesma sala e também no Castelo de Elsinore. (BOAL, 1996, p. 36)

Essa propriedade tem um papel ímpar no processo terapêutico que o Arco-Íris do Desejo propõe, visto que, para Boal, essa dualidade que torna possível ao indivíduo a presença e ao mesmo tempo a distância de seus próprios pensamentos, emoções e sentimentos, isto é, seu aspecto subjetivo.

Nas psicoterapias teatrais, o importante não é a mera entrada do corpo humano em cena, mas sim os efeitos dicotomizantes do Espaço Estético sobre esse corpo e sobre a consciência do protagonista que, em cena, torna-se Sujeito e Objeto, torna-se consciente de si mesmo e de sua ação. [...] O protagonista age e se observa agindo, mostra e se observa mostrando, fala e ouve o que diz. (BOAL, 1996, p. 39)

Por fim, a última propriedade do Espaço Estético é denominada por Boal como tele-microscopicidade. Ela seria uma espécie de “fenômeno” em que tudo se maximiza em cena; isto é, por causa da plasticidade e dicotomia do Espaço Estético, é possível olhar as situações em cena de forma detalhada, minuciosa; algo que não é possível nas situações reais do dia a dia. Para Boal, ao criarmos a divisão palco-plateia, transformamos a cena em “um lugar onde tudo se redimensiona, magnifica, aumenta, como em um poderoso microscópio. Todos os

gestos e todos os movimentos, todas as palavras que são aí pronunciadas, tudo se torna maior [...] No palco é difícil esconder” (BOAL, 1996, p. 41).

É a partir dessas três faculdades do Espaço Estético possibilitadas pela linguagem teatral que Boal reconheceu a potência terapêutica do Teatro do Oprimido. No Arco-Íris do Desejo, o importante é a identificação e, se possível, a aceitação e/ou transformação de relações, pensamentos, sentimentos e emoções que geram conflitos destrutivos. Boal (1996) assinala: “O teatro é essa psique onde podemos ver nossa psique. (‘O teatro é um espelho onde se reflete a natureza!’ — Shakespeare). E o Teatro do Oprimido é um espelho onde podemos penetrar e modificar nossa imagem”.

2.1. Mais comunicação, por favor

A técnica do Arco-Íris do Desejo faz um convite para dentro, para os conflitos internos. Entretanto, para tal, mantém como base a narrativa oprimido-opressor já comentada anteriormente. O que antes era visto como opressões sociais agora são opressões internas. Um movimento para a subjetividade existe, mas ainda baseado em paradigmas e terminologias sociopolíticas. Ademais, tais terminologias se fundam através da dualidade, ou seja, em uma condição moral do que é certo e o que é errado, quem é o opressor e quem é o oprimido.

Tal fato parece retratar com precisão os paradoxos e desafios da contemporaneidade. Se por um lado o indivíduo contemporâneo tem potencialmente, em um clique, acesso a todo o conhecimento do mundo e a todas as pessoas do mundo, por outro também tem toda a desinformação e superficialidade aliada a essa praticidade. Os conhecimentos parecem estar cada vez mais sintéticos, mas talvez ainda as cabeças e os corpos não estejam adaptados a tamanha potência. Entende-se, intelectualmente, coisas da noite para o dia, mas o aspecto físico-emocional-psíquico parece não acompanhar, o que prejudica as interações e relações no campo subjetivo. Tiburi (2015) ilustra todo esse processo utilizando-se da metáfora da ilha:

Na era digital, tocamos tudo com a ponta dos dedos, o corpo é uma lembrança remota, assim como a existência. Ilhados em nós mesmos, mas esquecidos do corpo onde estamos ilhados, não conhecemos nenhuma vontade de navegar jangadas improvisadas para explorar as águas ao redor da ilha. Aventura não é o negócio no tempo da segurança a qualquer custo. [...] Na frente do computador, nos sentimos seguros. A segurança é uma ilusão, mas a ilusão da segurança é o que nos convém. (TIBURI, 2015, p. 139)

Essa falsa segurança comentada pela autora dificulta os relacionamentos e consequentemente a comunicação. Tiburi (2015), dando continuidade à metáfora da ilha, assinala como o ser humano contemporâneo — absorto por uma nova lógica de agir e pensar na era digital, mas que também se expande para além dela — fantasia um diálogo inexistente, seguindo assim isolado em suas próprias verdades:

Do lado de lá há alguém, também perdido em sua ilha própria. Ele grita tentando se fazer ouvir. Não nos preocupamos muito em ouvir porque, além de dar trabalho, esse que grita mais parece um louco. [...] Por outro lado, o que não sabemos nos dá medo se estamos voltados também a segurança, de nossos pensamentos prontos, como se essa segurança se confundisse com ficar no mesmo lugar. E emitimos mensagens, como se gritássemos ao outro, aquele alguém que tratamos como ninguém, como se ele estivesse ali para nos ouvir. Não o escutamos, mas ele certamente nos escutará, assegura-nos a nossa fantasia. Quer dizer, nossa ilha é também o centro do mundo e tudo ao nosso redor serve para comprar essa fantasia. Fantasio, logo existo. E está tudo bem. (TIBURI, 2015, p. 140)

Essa verborragia unilateral direcionada ao vazio reflete diretamente na forma atual de se comunicar: discute-se o subjetivo com base no objetivo, e este último com base no primeiro. O tom é agressivo e avassalador, pois é entendida uma necessidade de “defesa” de seu território, seus pensamentos e sua segurança. O resultado é um ambiente hostil, separatista, onde não há lugar para conexões além daquilo que existe nas “ilhas” ou, pela definição do jornalista Eli Pariser³, nas bolhas de conteúdo. A mensagem é lançada, há intenção real de compartilhar, entretanto, o próprio ato isolado, preso em suas concepções e terminologias sociopolíticas, faz a troca se perder, se esvair. No fundo, não há verdadeiramente comunicação, mas sim, ao máximo, troca de informação.

Tiburi (2015) explica como essa espécie de esterilização da comunicação se dá. O ponto inicial é o pressuposto da objetificação do outro, isto é, o entendimento do outro como mero objeto, sendo o “eu” o único elemento categorizado como sujeito e, por consequência, digno de direitos. O que está em jogo “é a redução do outro em objeto. A incapacidade de ver nesse outro um sujeito de direito, um sujeito que é do ‘mesmo’ direito. A redução do outro sujeito humano a objeto se dá na estratégia falaciosa da redução a identidade quando se diz que o outro ‘é’ isso ou aquilo” (TIBURI, 2015, p. 191).

³ Eli Pariser publicou em 2011 o livro "The Filter Bubble" (traduzido para o português como "O Filtro Invisível - o Que a Internet está Escondendo de Você" por Diego Alfaro e editado pela Zahar), onde explicou o processo algorítmico da Internet na criação de bolhas de informação através de dados coletados em mídias sociais, sites, blogs e entre outros.

Além disso, para Márcia Tiburi, essa redução do outro a objeto, levando a classificá-lo previamente de acordo com verdades e crenças individuais e/ou coletivas, é o que permite o surgimento de discursos autoritários e odiosos.

Uma das formas do discurso fascista e dominador é o falar de e sobre o outro projetando sobre este outro seus interesses e jamais posicionar-se no lugar de ouvir o que o outro tem a dizer. O “outro” é, no senso comum, enquanto estrutura da verdade dominante, meramente negativo. O outro está sempre “errado”, o outro é o “louco”, o estranho, é ele que sempre está errado. Neste caso, o outro é o “suicida” e, portanto, “imoral”. (TIBURI, 2015, p. 171)

Mas, se a falta de escuta gera discursos fascistas e dominadores, que, por sua vez, levam a atitudes fascistas e dominadoras, gerando uma sociedade cada vez mais intolerante e baseada no ódio, como escutar? Como suspender por alguns minutos determinadas noções políticas, ideológicas, identitárias, religiosas ou seja elas quais forem para ir em direção à abertura do diálogo, da compreensão em relação ao outro? Em meio a esse caos informativo, a comunicação é fundamental, pois dialogar parece ser sinônimo de resistir. Contudo, para tal, existem algumas aptidões. A primeira delas: empatia.

2.2. Empatia rima com democracia

O psicólogo americano Marshall Rosenberg (2006, p. 133) define a empatia como “a compreensão respeitosa de que os outros estão vivendo”. Para ele, o mais importante na empatia não é a tentativa de se colocar no lugar do outro e a partir disso construir um discurso positivo ou negativo, mas sim simplesmente estar ali; presente e disponível.

Em vez de empatia tendemos a ter uma forte tendência de dar conselhos ou encorajamento e de explicar nossa própria posição ou sentimento. A empatia, por outro lado, requer que se concentre plenamente a atenção na mensagem da outra pessoa. Damos ao outro o espaço e o tempo de que precisam para se expressarem completamente e sentirem-se compreendidos. (ROSENBERG, 2006, p. 134)

Esta disponibilidade empática é um dos princípios fundamentais da Comunicação Não Violenta desenvolvida por Rosenberg.

A Comunicação Não Violenta⁴⁵ (CNV) é uma pesquisa contínua, em forma de metodologia, que tem como objetivo “nos guiar no processo de reformular a maneira pela qual nos expressamos e escutamos os outros, mediante a concentração em quatro áreas: o que observamos, o que sentimos, do que necessitamos, e o que pedimos para enriquecer nossa vida” (ROSENBERG, 2006, p. 32).

As quatro áreas que compõem a CNV são: observação, sentimentos, necessidades e pedido, e serão explicados adiante. Contudo, antes desse processo, a CNV parte de uma premissa básica: todo ser humano tem a capacidade inata de dar e receber de forma compassiva.

Enquanto estudava os fatores que afetam a nossa capacidade de nos mantermos compassivos, fiquei impressionado com o papel crucial da linguagem e do uso das palavras. Desde então, identifiquei uma abordagem específica de comunicação — falar e ouvir — que nos leva a nos entregarmos de coração, ligando a nós mesmos e aos outros de maneira tal que permite que nossa compaixão natural floresça. (ROSENBERG, 2006, p. 21)

Para Rosenberg (2006), esse falar e ouvir que revela uma conexão compassiva começa da separação entre observação e avaliação, pois para ele a mistura desses dois elementos diminui a probabilidade de recepção e troca entre as pessoas. “Ao combinarmos a observação com a avaliação, diminuimos a probabilidade de que os outros ouçam a mensagem que desejamos transmitir. Em vez disso, é provável que eles a escutem como crítica e, assim, resistam ao que dizemos” (ROSENBERG, 2006, p. 50).

O autor denomina a avaliação como uma linguagem estática, isto é, consolidada e presa a opiniões, e por isso deriva de predefinições do que é certo e errado, normal e anormal, bom e ruim, entre outros. Já a observação, considerada como linguagem dinâmica, parte de fatos práticos e objetivos que observamos indiscutivelmente a partir de um tempo e contexto determinados. Através da música de uma de suas colegas de trabalho, Ruth Bebermeyer, Rosenberg (2006) ilustra a diferença entre essas ações, avaliação e observação:

⁴ Em 1984, Marshall fundou, na Califórnia, o *Center for Nonviolent Communication* (CNVC) que se transformou em uma organização internacional sem fins lucrativos, com dezenas de pessoas habilitadas a dar treinamentos em trinta países, entre eles o Brasil.

⁵ O trabalho da CNV tem sido realizado com educadores, profissionais da área da saúde, mediadores, empresários, prisioneiros e guardas, policiais, militares, membros do clero, funcionários públicos e qualquer tipo de relacionamento pessoal. Além de seu caráter interpessoal e profissional, Marshall introduziu a CNV em programas de paz de regiões assoladas pela guerra, tais como Sérvia, Croácia, Burundi e Sri Lanka. As técnicas de CNV estão sendo ensinadas em escolas da Iugoslávia e de Israel.

Nunca vi um homem preguiçoso;
 Já vi um homem que nunca corria
 Enquanto eu o observava;
 [...] O que alguns chamam de preguiçoso
 Outros chamam de cansado ou tranquilo;
 O que alguns de nós chamamos de burro
 Para outros é apenas um saber diferente.
 Então, cheguei à conclusão
 De que evitaremos confusão
 Se não misturarmos o que podemos ver
 Com o que é nossa opinião.
 E, por isso mesmo, também quero dizer
 Que sei que esta é apenas minha opinião.

Em um primeiro momento, a distinção teórica parece fácil, mas Rosenberg (2006) aponta como é difícil essa separação na prática.

Ademais, para Rosenberg (2006), existem certos vícios de linguagem que acabam comprometendo a receptividade do que está sendo dito, como o uso das expressões: sempre, nunca, jamais e etc.: “Quando essas palavras são usadas como exagero de linguagem, é comum provocarem não compaixão, mas reações defensivas” (ROSENBERG, 2006, p. 57). Isto é, o autor acredita que o uso desses termos generaliza a observação e faz com que ela se torne avaliação e, portanto, seja recebida com incômodo pelo interlocutor.

Para o autor, a observação vinculada a avaliações geralmente parte de uma tentativa de não se responsabilizar por elas. Ou seja, é feito um diagnóstico, mas este é colocado como “verdade”, “fato”, e não com seu caráter opinativo e avaliador. Esse sutil padrão que permeia o comunicar humano é visto por Rosenberg (2006) como alienante e inseguro.

Outro tipo de comunicação alienante da vida é a negação de responsabilidade. A comunicação alienante da vida turva nossa consciência de que cada um de nós é responsável por seus próprios pensamentos, sentimentos e atos. [...] Ficamos perigosos quando não temos consciência de nossa responsabilidade por nossos comportamentos, pensamentos e sentimentos. (ROSENBERG, 2006, p. 45)

Esse perigo em relação a uma recusa de responsabilidade é o que, para Rosenberg, possibilita o estado violento do ser humano. Ele acredita que “os horrores que já vimos, os horrores ainda maiores que logo veremos, não são sinal de que os homens rebeldes, insubordinados e indomáveis estejam aumentando [...], e sim de que aumenta constantemente o número de homens obedientes e dóceis, pela falta de responsabilidade” (ROSENBERG, 2006, p. 45).

Colocada a importância da observação, e como ela se relaciona com a responsabilidade, Rosenberg introduz o segundo componente da CNV: os sentimentos. O autor acredita que a expressão dos sentimentos cria maior empatia entre as partes e, conseqüentemente, maior

compreensão. Entretanto, ressalta a dificuldade que as pessoas têm de entrar em contato com suas próprias emoções:

Nosso repertório de palavras para rotular os outros costuma ser maior do que o vocabulário para descrever claramente nossos estados emocionais. Passei 21 anos em escolas americanas e, durante todo esse tempo, não me lembro de ninguém ter me perguntado como eu estava me sentindo. Os sentimentos simplesmente não eram considerados importantes. O que se valorizava era “a maneira certa de pensar” — tal como definida por aqueles que detinham posições de hierarquia [...] Somos ensinados a estar “direcionados aos outros”, em vez de em contato com nós mesmos. Aprendemos a ficar sempre imaginando: “O que será que os outros acham que é certo eu dizer e fazer?”. (ROSENBERG, 2006, p. 63)

Colocado que há pouco incentivo para identificação e expressão dos sentimentos, Rosenberg (2006, p. 70) aponta certos equívocos comuns que acontecem quando o indivíduo começa a entrar em contato com seu campo emocional:

1. Misturar sentimentos com pensamentos

Exemplo 1: “Sinto que não consegui fazer um acordo justo”.

É notório que não há a expressão de nenhum sentimento na frase, contudo ainda é utilizado o verbo sentir. Este poderia facilmente ser substituído por “penso”, “creio” e/ou “acho”, tornando assim explícito que é um pensamento e não um sentimento.

2. Misturar o que sentimos com o que pensamos que somos

Exemplo 2: “Sinto que sou *mau* violinista”.

Na frase há uma avaliação da habilidade de ser violinista, mas não uma expressão clara dos sentimentos em relação a isto. A frase: “Sinto-me frustrado comigo mesmo como violinista” identificaria e expressaria melhor qual o sentimento que existe nesse contexto.

3. Misturar o que sentimos com o que achamos que são as reações e comportamentos dos outros a nosso respeito

Exemplo 3: “Sinto-me incompreendido”.

Nessa frase, a palavra “incompreendido” é uma avaliação própria do nível de compreensão para com outra pessoa, em vez de um sentimento real. A frase: “Sinto-me aborrecido” expressaria melhor os sentimentos de acordo com a situação de incompreensão.

Dessa forma, o autor defende a ampliação do vocabulário para com os sentimentos. Para ele, “desenvolver um vocabulário de sentimentos que nos permita nomear ou identificar de forma clara e específica nossas emoções nos conecta facilmente uns com os outros” (ROSENBERG, 2006, p. 76).

Após a identificação e expressão dos sentimentos, Rosenberg (2006, p. 84) coloca em foco as necessidades. Para ele, “julgamentos, críticas, diagnósticos e interpretações dos outros são todas expressões alienadas de nossas necessidades. Se alguém diz ‘Você nunca me compreende’, está na verdade nos dizendo que sua necessidade de ser compreendido não está sendo satisfeita”.

Ou seja, o autor acredita que é importante focar nas necessidades em vez de tentar interpretar a realidade do outro e ainda propõe que a expressão dessa necessidade — assim como do sentimento — seja clara e precisa, e não “maquiada” com tentativas alheias de diagnóstico e culpabilização. Pois, para ele, esse processo de mistura entre necessidade e diagnóstico resulta em desconexão:

Quando expressamos nossas necessidades indiretamente através do uso de avaliações, interpretações e imagens, é provável que os outros escutem nisso uma crítica. E, quando as pessoas ouvem qualquer coisa que soe como crítica, elas tendem a investir sua energia na autodefesa ou no contra-ataque. Se desejamos obter uma reação compassiva dos outros, expressar nossas necessidades interpretando ou diagnosticando o comportamento deles é jogar contra nós mesmos. (ROSENBERG, 2006 p. 84)

Assim, o autor defende não só a expressão clara das necessidades, mas também sua conexão com os sentimentos já citados anteriormente. Para eles, “quanto mais diretamente conseguirmos conectar nossos sentimentos a nossas próprias necessidades, mais fácil será para os outros reagirem a estas com compaixão” (ROSENBERG, 2006 p. 84).

Ademais, Rosenberg acredita que o compartilhamento das necessidades, de ambos os lados, faz com que seja mais provável uma solução de ganha-ganha para o conflito:

Em minha experiência repetidas vezes pude ver que a partir do momento em que as pessoas começam a conversar sobre o que precisam, em vez de falarem do que está errado com as outras, a possibilidade de encontrar maneiras de atender as necessidades de todos aumentar enormemente. (ROSENBERG, 2006 p. 86)

Por fim, o autor lista algumas necessidades humanas básicas que podem ser consultadas no Anexo I.

Depois de discorrer sobre observação, sentimentos e necessidades, Rosenberg se atém à finalidade do pedido. Ele explica: “Quando nossas necessidades não estão sendo atendidas,

depois de expressarmos o que estamos observando, sentindo e precisando, fazemos então um pedido específico: pedimos que sejam feitas ações que possam satisfazer nossas necessidades” (2006, p. 103).

Para que isso aconteça, o autor mostra que é importante expressar o que *estamos* pedindo, e não o que *não* estamos pedindo, e parte para um exemplo para maior compreensão dessa diferenciação:

Num seminário, uma mulher, frustrada porque o marido estava passando tempo demais no trabalho, descreveu como seu pedido tinha se voltado contra ela: “Pedi que ele não passasse tempo no trabalho. Três semanas depois, ele reagiu anunciando que havia se inscrito num torneio de golfe!”. Ela havia comunicado a ele com o sucesso o que ela não queria — que ele passasse tanto tempo no trabalho —, mas tinha deixado de pedir o que ela realmente queria. Solicitada a reformular seu pedido, ela pensou um minuto e disse: “Eu queria ter-lhe dito que desejava que ele passasse pelo menos uma noite por semana em cada com as crianças e comigo. (ROSENBERG, 2006 p. 104)

Tal fato exemplifica com precisão a importância do pedido através do que o autor denomina de “ações positivas”. Contudo, Rosenberg afirma que só a linguagem positiva não é suficiente para expressar com precisão pedidos. “Também devemos evitar frases vagas, abstratas ou ambíguas e formular nossas solicitações na forma de ações concretas que os outros possam realizar” (ROSENBERG, 2006, p. 106). Assim, na CNV o pedido, além de ser positivo, deve ser claro e exequível, isto é, faz-se necessário tangibilizar em ações concretas o que poderia suprir as necessidades identificadas. Para o autor, “formular pedidos em linguagem clara, positiva e de ações concretas revela o que realmente queremos” (ROSENBERG, 2006, p. 107).

Outro ponto que o autor coloca é a diferença entre pedido e exigência. O primeiro dá escolhas ao ouvinte, ou seja, a pessoa pode recusar ou aceitar o pedido. Já a exigência produz um efeito de culpa e/ou punição caso a pessoa não a acate. “Quando as pessoas nos ouvem fazer uma exigência, elas enxergam apenas duas opções: submissão ou rebelião. Em ambos os casos, a pessoa que faz o pedido é percebida como coercitiva, e a capacidade de ouvinte de responder compassivamente ao pedido é diminuída” (ROSENBERG, 2006, p. 119).

Com o pedido, a técnica da CNV se encerra ou, como colocado pelo autor, se abre, visto que termina com uma pergunta, abrindo o diálogo com o ouvinte. Tal fato retorna para o posicionamento empático, já que a pessoa pode acatar ou não a seu pedido. Nesse ponto, Rosenberg menciona a importância da escuta empática.

Para Rosenberg (2006), a escuta empática é o processo da CNV ao contrário, isto é, também construir e decifrar as observações, os sentimentos e as necessidades do interlocutor,

caso este não siga e/ou desconheça o processo da CNV. Para o autor, isso faz com que dificilmente sejam escutadas críticas, negações ou exigências, mas sim sinceros “por favores” ou “obrigados”.

Se as tornamos pessoais — as respostas —, podemos nos sentir magoados sem compreender o que realmente está acontecendo dentro da outra pessoa. Entretanto, quando trazemos à luz da consciência os sentimentos e necessidades, por trás de um não, por exemplo, temos clareza do que essa pessoa está querendo e que a impede de responder da forma que gostaríamos. (ROSENBERG, 2006, p. 169)

Colocado isto, o modelo final da CNV se configura da seguinte maneira: “(*Nome do ouvinte*), quando você diz/faz (*observação*), me sinto (*sentimentos*), porque necessito (*necessidades*). Gostaria que (*pedido*), isto é possível?”.

E, ao ouvir a contrapartida do ouvinte: “Ao dizer/expressar (*observação*), está se sentindo (*sentimento*) pois está necessitando de (*necessidades*)?”.

Dessa forma, pode-se observar que a CNV é um processo que tem como essência um caráter não julgador a fim de obter um vínculo e uma troca amistosa entre as partes, que Rosenberg (2006) configura como conexão compassiva. Ademais, é válido ressaltar que toda a metodologia da CNV é integralmente executada de forma verbal, isto é, na linguagem mais corriqueira e habitual para todos.

Contudo, a seguir, propõe-se rever esse fato — CNV na forma verbal —, pesquisando sobre as contribuições que a comunicação não verbal, e em especial a linguagem cênica desenvolvida no Arco-Íris do Desejo do TO, poderiam proporcionar à metodologia. Pretende-se unir a potência estética do teatro com o processo da Comunicação Não Violenta, com o objetivo de construir uma forma de comunicação efetiva.

3. CONSTRUINDO PONTES: ONDE A REVOLUÇÃO DO TEATRO E DA COMUNICAÇÃO SE ENCONTRAM

Oh, sou guerreiro! Meu escudo é o amor, minha flecha cura dor do veneno.

“Guerreiro”, Nicole Salmi

3.1. Metodologia

Para um melhor desenvolvimento do trabalho, será utilizada uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com técnicas de observação e entrevista. A metodologia se dividirá em três partes:

1. Análise da pesquisa de campo do projeto “ATUA LISBOA”;
2. Aplicação da técnica artística-comunicacional desenvolvida pela pesquisadora em um grupo focal e análise de dois casos (conflito pessoal e conflito profissional);
3. Análise dos depoimentos de dois participantes do grupo focal pós-aplicação.

Nas análises optou-se pela colocação em primeira pessoa, visto que a aplicação da metodologia — tanto no projeto “ATUA LISBOA” como no grupo focal — necessita de uma abordagem direta e imersiva da pesquisadora com os grupos.

3.2. A experiência na comunidade do Alto do Lumiar em Ameixoeira, Lisboa

No início de 2018, com o intuito de concorrer à Bolsa de Inovação e Empreendedorismo da Agência de Inovação da USP, a autora deste trabalho desenvolveu o projeto “ATUA Lisboa”. Ele tinha como objetivo empoderar jovens de comunidades periféricas de Lisboa através da linguagem cênica, tornando-o, mais tarde, replicável na realidade brasileira.

Além disso, o ATUA propunha relacionar o teatro com o empreendedorismo social, descobrindo como este último poderia dar capilaridade e rentabilidade para técnicas de teatro com impacto social.

O ATUA Lisboa dividiu-se em duas partes:

1. Pesquisa de campo, com aplicação do Núcleo Experimental Cênico no Alto do Lumiar em Ameixoeira, comunidade de ciganos e africanos em Lisboa, Portugal (novembro de 2018 a fevereiro de 2019).

2. Pesquisa acadêmica, com o desenvolvimento de um modelo de negócios baseado no empreendedorismo social com a mentoria da incubadora Impact Hub Lisbon⁶ (setembro de 2018 a fevereiro de 2019).

Para análise, será utilizada apenas a primeira parte do projeto, a pesquisa de campo, o Núcleo Experimental Cênico.

Com três meses de duração, entre novembro de 2018 a janeiro de 2019, o Núcleo Experimental Cênico aconteceu no Alto do Lumiar, em Lisboa, uma vez por semana, com aulas de duas horas; tendo, assim, um total de 12 encontros e aproximadamente 24 horas. Em parceria com a Associação Raízes⁷, o Núcleo trabalhou com jovens de 10 a 18 anos (Fig. 1), público que prevalecia na região.

Figura 1 — Da esquerda para a direita, no fundo: Catarina, estagiária da Associação Raízes; Dedé; Jerson; Sheila, coordenadora da região da Associação Raízes; Mauro, diretor da associação do bairro da Ameixoeira. Na frente: Iuri, Brenda, Rodrigo, Miriam



Fonte: Arquivo pessoal.

⁶ O Impact Hub Global é a maior rede de empreendedorismo de impacto e inovação social ao redor do mundo, contendo mais de 100 hubs espalhados em 86 cidades. O Impact Hub acredita que os vários setores da sociedade - startups, empreendedores, instituições públicas, instituições privadas, universidade, entre outros - juntos podem tornar o mundo melhor através de ações mais colaborativas e inovadoras. O Impact Hub Lisbon, fundado em 2017, faz parte desta rede e têm como propósito alavancar a inovação social em Lisboa.

⁷ A Associação Raízes é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, localizada em Lisboa, com a missão de promover a participação ativa e a inclusão social para a melhoria da qualidade de vida e crescimento pessoal e coletivo de comunidades desfavorecidas.

A região era o Alto do Lumiar (Fig. 2), mais conhecido como a Alta de Lisboa no bairro de Ameixoeira. Situada ao norte da cidade, a Alta de Lisboa é historicamente uma região periférica, onde vivem famílias provenientes do interior de Portugal, ciganos e populações do conhecido PALOP, países africanos de língua oficial portuguesa. Sendo uma região vulnerável, suas moradias sempre foram precárias e com déficits em relação ao saneamento básico. Em 1984 a Câmara Municipal de Lisboa, em parceria público-privada com a Sociedade Gestora da Alta de Lisboa (SGAL), criou o projeto “Alta de Lisboa”, com o objetivo de reurbanizar o Alto do Lumiar. O realojamento da população dos antigos bairros de habitações precárias foi iniciado em 1993 no âmbito do Programa Especial de Realojamento (PER) e terminado em 2007. Assim, hoje em dia ainda temos essa população suscetível, distribuída, contudo, em grandes condomínios com uma infraestrutura básica, tal como os conjuntos habitacionais “Singapura” no Brasil (Fig. 2). O espaço que a Associação Raízes me cedeu era em um desses condomínios, onde tudo é gerido pela associação, pelos moradores e principalmente pelos jovens.

Figura 2 — Região do Alto do Lumiar, Ameixoeira, Lisboa



Fonte: Arquivo pessoal.

Através de aulas baseadas em técnicas do Teatro do Oprimido, os jovens da comunidade periférica do Alto do Lumiar foram convidados a desvendar seus territórios identitários internos

e externos. Em primeiro momento internos, para que pudessem se apropriar da linguagem teatral para a tradução de seus aspectos individuais em nível físico, emocional e psicológico por meio de aulas de introdução ao teatro: corpo, voz e jogos lúdicos. Em um segundo, os jovens, tendo adquirido um maior domínio sobre a ferramenta teatral, puderam emular suas realidades externas e assim repensá-las. Essa parte teve como base os exercícios da terceira fase do TO: “Teatro como linguagem” (Dramaturgia Simultânea e Teatro-Imagem).

Por fim, tivemos uma apresentação pública para a comunidade, com cenas curtas roteirizadas, dirigidas e atuadas pelos próprios jovens. Os temas escolhidos foram: racismo no dia a dia, violência escolar e assassinato. Neste trabalho, nos ateremos às aulas em que foram utilizadas as técnicas do TO e a criação das cenas curtas.⁸

Esta experiência com jovens da comunidade de Ameixoeira, em Lisboa, trouxe alguns aprendizados para mim. O primeiro deles foi a importância de um processo de cocriação, isto é, desenvolver um plano de aula que só seria possível de acontecer com a participação e criação dos próprios jovens. Apesar de exercícios pré-estabelecidos, todo o conteúdo e temas eram propostos pelos jovens, fazendo com que os exercícios fossem relevantes e, de fato, representativos.

O segundo aprendizado foi o trabalho com esse público em especial, jovens de 11 a 17 anos. Isso porque o projeto inicial focava no público de 18 a 25 anos, mas por questões de logística do campo teve de ser adaptado a um público mais novo. Ao contrário do que eu previa, o trabalho com adolescentes e jovens pareceu ser mais fluído. Constatei que, quanto mais jovem o indivíduo, mais apto ele estava a se expor e se arriscar a encenar, visto que possuía menos “regras” e/ou “determinações” do que é certo e errado, entre outras concepções.

Além disso, apesar de trabalharmos temas complexos e profundos, os jovens mais novos não demonstravam nenhuma resistência ou falta de clareza sobre os assuntos, mas sim uma consciência bem clara sobre quando se sentiam oprimidos socialmente ou não. Tal fato é claro pelas temáticas escolhidas pelos alunos. As cenas “Racismo do dia a dia” e “Bullying na escola” evidenciam com precisão a consciência e a habilidade que os jovens possuíam de discutir tais assuntos:

Aula 7 — Interpretação 2

⁸ O relatório completo do Núcleo pode ser consultado no link: <https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vSPFmOs-N5t6FPp_ujpQSsLYKLHjcHMXmDujloyzf1e1ayxL_hQ-9wsz87BgnIYTTfh0l8e6qxsF4-/pub>.

Jerson (13 anos) baseou-se no texto que havíamos lido na aula anterior e ao mesmo tempo na conversa sobre opressão que havíamos tido havia pouco. A *cena “Racismo do dia a dia”* (Fig. 3) era a seguinte: “Jorge — jovem, estudante, rico, bem-humorado, branco — (o jovem enfatizava com veemência esta última característica), pelo celular, convida sua amiga Sônia — estudante, engraçada, espontânea, classe média, branca — para um jantar. Contudo, infelizmente Sônia está com pouco dinheiro e recusa o convite do amigo. Jorge insiste e diz que pode pagar para ela o jantar. Sônia, que é um pouco “sem noção”, aceita e pergunta se pode levar um amigo. Jorge reluta inicialmente, mas como quer muito ver a amiga aceita o amigo para participar do jantar também. O amigo é Rui — elegante, discreto, gerente de uma fábrica de metais, negro. Ao chegarem, Jorge de imediato acha estranho a presença do amigo, mas não diz nada. Ao decorrer do jantar, Sônia aproveita que não irá pagar nada e pede os pratos mais caros, sem hesitar. Na conversa, Jorge se dirige apenas a Sônia e, quando esta tenta dizer algo sobre seu amigo Rui para “integrá-lo” melhor ao jantar, Jorge desqualifica o que foi falado e joga indiretas sobre a “inferioridade” de “determinadas pessoas”. O clima vai ficando cada vez mais tenso, até que Sônia vai ao banheiro. Um silêncio grande acontece na cena, até que Rui e Jorge tentam pegar o pão ao mesmo tempo e se tocam. Há um choque inicial e logo cada um recua as mãos de maneira brusca. Quando Sônia volta, não aguenta mais aquela situação, começa a discutir com Jorge e este finalmente revela seu repúdio e asco por Rui por ele ser negro. Rui tenta falar, mas Sônia — branca — começa a defendê-lo e dizer todo o discurso antirracista a Jorge. Em um momento final, Rui grita “Chega!”. Apenas levanta e diz: “E pode deixar que eu pago a conta, ok?”. Sai de cena. Jorge e Sônia se entreolham. A cena acaba.

Tal cena foi construída em conjunto com Miriam e Iuri, respectivamente, Sônia e Rui, e com comentários e sugestões minhas e dos outros participantes. É importante ressaltar que todos os atores da cena eram negros. Os jovens gostaram bastante de abordar o assunto, mas frente ao conflito tinham dificuldade de achar saídas narrativas. Mas, de modo geral, o exercício foi catalisador, tocante e forte. Todos os participantes se envolveram, além de a própria Sheila — coordenadora do espaço através da Associação Raízes — participar ativamente disto, percebendo que o exercício era construtivo e sério frente às opressões que a comunidade sofria.

Figura 3 — Cena de Jerson — “Jorge e Rui discutindo”, aula 7, Núcleo Experimental Cênico



Fonte: Arquivo pessoal.

Aula 10 — Teatro-Imagem

Ao final da aula, montamos em conjunto a cena curta de mais um jovem, Rodrigo (13). Por conta do último exercício, Rodrigo escolheu falar sobre bullying na escola. Sua cena, “Bullying na escola” (Fig. 4), era a seguinte:

Renato — jovem, introvertido, estudioso, nerd — entra na sala de aula. Na sala vemos a professora e uma outra estudante, Melissa — jovem, extrovertida, engraçada, popular. A professora pede para que um dos alunos comece a ler uma determinada página do livro de Ciências e Renato se voluntaria. Enquanto está lendo, Melissa começa a tirar “sarro” dele, pois ele sempre é supercertinho e empenhado nas aulas. Ao terminar de ler, a professora solicita que Renato vá a lousa para responder um exercício. Neste momento, Melissa coloca o pé em sua frente e ele cai na frente de todos da sala, ficando envergonhado. A professora, ao observar um comportamento abusivo da aluna, leva os dois para a sala de direção. Na sala da direção, Renato diz que não ocorreu nada e fala que tudo não passou de um mal-entendido e que ele que havia provocado a colega. A professora tenta dizer ao diretor que o garoto está mentindo, mas este não quer mais confusão em seu dia e pede para que todos se retirem. No recreio, Melissa volta a praticar bullying com Renato, ameaçando com violência caso ele a entregue para o diretor. Neste meio tempo, a professora vê a cena e volta ao diretor para que ele verifique as câmeras de segurança. Ao voltarem para sala de aula, Melissa ataca novamente o garoto colocando cola em seu assento. Contudo, antes de a professora adverti-la,

o diretor entra na sala de aula e a expulsa da escola na frente de todos seus colegas. A cena termina com Renato dizendo “tchauzinho” para a colega e se sentindo melhor.

Rodrigo demonstrou-se muito empolgado ao fazer sua cena. Um ponto importante é que ele queria ressaltar diversas vezes como o bullying pode ser praticado: verbal, física e/ou através de “piadas”. Neste dia, em particular, todos os jovens que estavam participando ficaram preocupados com o que Rodrigo estava montando, porque disseram-me que Rodrigo tem um perfil um pouco mais reservado e é estudioso, assim como o personagem Renato que havia criado.

No fim da aula, conversamos um pouco sobre o bullying e quais as formas que os jovens poderiam agir frente a ele.

Figura 4 — Cena Rodrigo, aula 10, Núcleo Experimental Cênico



Fonte: Arquivo pessoal.

Pode-se observar que os jovens tentaram demonstrar a profundidade dessas discussões, visto que eles escolheram expor o assunto em suas diversas camadas e possibilidades: ambas as cenas discutiam como a opressão pode ser construída nos detalhes e ter múltiplas facetas.

Por fim, pude perceber algumas limitações com o trabalho. Se por um lado os jovens possuíam informação e clareza sobre opressões sociais e desigualdade, por outro tinham dificuldade ao entrar em contato com seus próprios sentimentos e emoções nos exercícios voltados para a sensibilização de corpo e mente propostos na parte inicial do Núcleo.

Ademais, também foi possível observar uma dificuldade na autonomia das ações, isto é, para solucionar os problemas propostos os jovens rapidamente recorriam a autoridades exteriores e/ou oficiais — Justiça, Direção, pais — ou propunham uma ação agressiva frente ao conflito. Em ambos os casos, nota-se uma confiança frágil em soluções e criações que partem de si mesmo, além de uma reação odiosa e passional no que diz respeito a soluções baseadas em agressões físicas ou verbais.

Contudo, um ponto a considerar é que, em todos os exercícios, sem exceção, houve a tentativa de solucionar, em primeira instância, pela conversa, pela comunicação. Esta, em sua maioria, pode não ter sido bem-sucedida, pacífica ou igualitária, mas houve, de imediato, esta tentativa.

Tomemos o exemplo do exercício Dramaturgia Simultânea:

Aula 9 — Dramaturgia Simultânea

Primeiro dividiram-se os jovens em dois grupos. O grupo 1 encenava uma cena curta de 10 a 15 minutos, que envolvia alguma problemática social, proposta por uma pessoa do grupo 2. A cena era apresentada aos demais até o ponto em que se apresentasse o problema central. Nesse momento a cena congelava e pedia-se que os jovens do grupo 2 dessem soluções, “saídas” para o problema em questão. Em seguida, os jovens do grupo 1 improvisavam as soluções propostas, uma a uma, mostrando quais “caminhos” lógicos essas escolhas poderiam causar.

Um ponto importante a considerar em todos os exercícios do Teatro do Oprimido é que a personagem principal por norma é sempre o oprimido, e este, por sua vez, sempre inicia sua história falhando, isto é, se vendo diante de uma opressão e não conseguindo agir perante ela. A partir dessa “passividade” é que começam a surgir os impulsos de agir diferente e tentar superar aquela opressão. Entretanto o papel do opressor deve ser mantido por toda a dinâmica. Se por um lado o oprimido tenta se livrar da opressão, o opressor sempre tenta mantê-la. Essa tensão e espécie de “luta” é uma dinâmica importante para o jogo cênico, visto que o Teatro do Oprimido busca soluções reais e plausíveis, esboçando todas as possibilidades e potencialidades que o oprimido pode exercer frente a uma injustiça.

Neste exercício, em especial, pedi que outros jovens que circulavam pela sala em que fazíamos a aula de teatro participassem como espectadores, para termos mais ideias e mais visões não só sobre quais temáticas trabalhar, mas também sobre quais soluções propor. Tivemos dois jovens, Costinha (18) e Enrique (17), que, por serem mais velhos que os demais, colaboraram muito com o desenvolvimento do exercício.

Na primeira rodada do exercício, a primeira opressão sugerida pelos jovens foi:

A — Abuso do poder policial. *Naquela semana havia acontecido um conflito entre a polícia de Lisboa e um bairro periférico, composto majoritariamente de pessoas negras. Desta forma, os jovens queriam abordar a questão, e para tal desenvolvemos uma pequena cena que explicitasse essa problemática. A cena (Fig. 5) era a seguinte: uma jovem está em uma roda de amigos e apenas ela é negra. Uma policial aborda o grupo, mas pede para revistar apenas a menina negra. Os demais amigos — brancos — são liberados, e ela se vê sozinha nesta situação. A menina não acha a atitude correta e por isso se recusa a ser revistada. Esse era o ponto de conflito. A partir daí os espectadores deveriam traçar soluções para a personagem principal passar por esta opressão da maneira mais justa, correta, saudável e real possível, quebrando-a.*

As soluções para A — Abuso do poder policial foram:

1. Argumentar

O primeiro impulso dos jovens foi tentar apaziguar a situação pelo diálogo, argumentando sobre seus direitos e deveres e depois sendo enfáticos quanto a atitude racista da policial. Entretanto, a policial mantinha sua postura e não dava ouvidos ao que a jovem dizia.

2. Gravar o ocorrido com o celular

Após perceberem que a tentativa de argumentar não adiantava, sugeriram gravar o ocorrido. Assim, a jovem teria “provas” para mostrar a atitude da policial e assim denunciá-la.

3. Ir ao tribunal (Fig. 6)

Mesmo gravando a situação que poderia ser denunciada nas redes sociais, os jovens decidiram que deveriam recorrer aos órgãos públicos para “fazer justiça” e utilizar o vídeo como prova judicial. Foram ao tribunal onde a policial e a jovem seriam julgadas. No tribunal, um ponto relevante que o juiz levantou é que não poderia utilizar o vídeo como prova oficial, visto que é ilegal gravar as pessoas sem a permissão delas. Assim, só lhe assistiria, mas não o utilizaria em sua decisão. Por fim, o julgamento deu inocência à menina e 3 anos de prisão à policial.

Após o fechamento desta rodada, conversamos em grupo se a realidade seria como essa história. Enrique, negro, foi enfático ao dizer que não e que a história terminaria quando ele tendo de ficar em silêncio e deixar ser revistado pela policial. Além disso, conversamos sobre o abuso policial e como ele afeta o dia a dia dos jovens negros que estavam na roda.

*Na segunda rodada do exercício, o tema proposto foi um relato pessoal de uma das jovens. Denise, mais conhecida como Dedé, quis contar o racismo que sente na escola. Disse que havia um professor em particular em sua escola que chamava a atenção dela e de sua colega, únicas negras na sala, demasiadamente, se comparado aos seus colegas brancos. Além disso, a jovem contou que o professor já havia dito para ela “voltar para sua família de macacos” quando teve dificuldade em um exercício. Assim, a segunda rodada foi sobre **B — Racismo em sala de aula**.*

A cena (Fig. 7) começava com uma menina negra em uma sala de aula. Passado algum tempo, ela comentava algo com outra colega e o professor a repreendia. Depois, ao perguntar algo, o professor se indignava com ela, dizendo que era extremamente fácil. Essa tensão seguia-se até o ponto de o professor discriminá-la abertamente. Este era o ponto do conflito. A partir daí os espectadores deveriam dar sugestões de como a menina deveria agir:

*As soluções para **B — Racismo em sala de aula** foram:*

1. Xingar o professor

O primeiro instinto não só dos espectadores, mas também da atriz que estava representando o oprimido foi discutir e ridicularizar o professor ao mesmo “nível” que tinha sido atacada. Entretanto, o professor mantinha-se firme em sua posição e a discussão apenas se agravava.

2. Pedir ajuda aos seus colegas

Ao perceberem que insultos não levariam a lugar nenhum, propuseram então que pedissem ajuda aos seus colegas de classes. Eles poderiam defendê-los e assim estariam em maior número. Contudo, seus amigos pareceram não ver problema com o “comentário” do professor.

3. Chamar a diretora

Ao entenderem que seus colegas brancos não compreenderiam a questão, a jovem foi diretamente à diretoria para explicar sobre o ocorrido. Esta foi até a sala de aula para tentar entender a situação e, mesmo presenciando outro ato racista do professor, apenas o suspendeu por três meses.

4. Contar aos pais

Insatisfeita com o posicionamento da diretora, a jovem finalmente resolve chamar seus pais para contar sobre o que se passava, e estes confrontam a diretora. A situação se desenrola até o ponto em que a professora se sente pressionada e pede para a aluna “se retirar” da escola. Os pais e a garota, apesar de se sentirem extremamente

injustiçados, acham que é o melhor a fazer e mudam a menina de colégio. Entretanto, garantem que abrirão uma ação contra a escola e o professor.

Após esta rodada também discutimos em grupo sobre a fidelidade das ações tomadas. Para eles esta situação era mais plausível do que a primeira, mas talvez poderiam ter explorado melhor a junção de um grupo para conseguirem enfrentar não só o professor, mas a escola em si. Além disso, outros jovens negros compartilharam situações semelhantes que passavam dentro de sala de aula.

Desta forma, tivemos discussões sobre problemáticas sociais no nível de jogos cênicos, explorando o poder da narrativa e da escolha. Claramente o tópico mais latente e urgente entre os jovens foi o racismo e suas facetas em seu dia a dia. Ademais, foi nítida a dependência dos jovens frente às instituições de poder. De imediato, sempre diziam entre eles o jeito “formal” e “clássico” de contornar a situação, entretanto, ao efetua-lo, percebiam que a “justiça” não se concretizava, o que os levava a terem de pensar em outras soluções mais tangíveis.

O exercício foi extremamente produtivo e forte e houve uma mobilização mais profunda da comunidade, visto que outros jovens se agregaram ao grupo, além de alguns adultos como a Sheila, representante da ONG, e o Mauro, diretor da associação de moradores.

Figura 5 — Exercício “Dramaturgia Simultânea” — Policial abordando a jovem negra, aula 9, Núcleo Experimental Cênico



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6 — Exercício “Dramaturgia Simultânea” — Policial e jovem no Tribunal, aula 9, Núcleo Experimental Cênico



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7 — Exercício “Dramaturgia Simultânea” — Racismo em sala de aula, aula 9, Núcleo Experimental Cênico



Fonte: Arquivo pessoal.

Temos no primeiro caso o abuso policial. A primeira solução proposta pelos jovens foi argumentar. Os argumentos se constituíam basicamente em falas sobre direitos e deveres e na acusação clara da atitude racista da policial. Ela apenas contra-atacava, fazendo com que essa solução fosse descartada pelos jovens passado um tempo.

Já no segundo caso do mesmo exercício, tivemos o racismo na sala de aula. A primeira solução dos jovens foi se comunicar com o professor da mesma forma que ele havia se comunicado, com violência. Os jovens propuseram xingar o professor e passado um tempo, vendo que aquilo não traria nenhuma solução, cessaram tal alternativa.

Outro exercício com o qual podemos exemplificar essa tentativa de se comunicar em primeira instância foi o Teatro-Imagem:

Aula 10 — Teatro-Imagem

Após o aquecimento iniciamos o “Teatro-Imagem”. Ele teve de ser adaptado levando em conta a quantidade baixa de participantes naquele dia. Assim, não separei os jovens em dois grupos e trabalhamos com um grupo só. Pedi a eles que propusessem um tema geral para ser discutido, sendo este específico ou abstrato, contudo, sempre de uma realidade externa (Ex.: falta de água ou até capitalismo). Escolhido o tema, solicitei que um deles expressasse a sua opinião sobre o tema, mas ele não poderia falar para expressá-la. Assim, o participante teve de usar apenas os corpos dos outros jovens para esculpir sua opinião, formando um conjunto de “estátuas” que exprimia de maneira evidente suas sensações e impressões sobre o assunto.

Depois de montado o primeiro conjunto, todos os outros jovens (mesmo as “estátuas”) deveriam discutir em conjunto se estavam de acordo com a representação, tendo o direito de modificá-la. Apenas quando chegaram em um consenso que tivemos a representação física do tema (imagem real). Depois, pedi ao escultor que fizesse outra imagem mostrando como ele gostaria que fosse este tema (imagem ideal).

Com as duas imagens, real e ideal, foi feita uma dinâmica de movimentos para observarmos como a imagem real se transformaria na ideal. A cada palma, os jovens em estátuas na imagem real deveriam fazer um movimento em direção a “imagem ideal”. Tais movimentos deveriam levar em conta a realidade, isto é, o fato de que nada muda da “água para o vinho”, e precisavam encontrar uma ação, um acontecimento, uma sensação — uma transição plausível — para que as imagens se transformassem.

Na primeira rodada do exercício, o primeiro tema sugerido pelos jovens foi:

A — Falta de inteligência. *Rodrigo, que era o escultor da rodada, construiu a seguinte cena (Fig. 8), com a ajuda de seus colegas: duas pessoas sentadas, na lateral, lendo um livro com cara de dúvida e mão na cabeça, e uma pessoa em pé, no centro, lendo um livro, comemorando, como forma de “estar entendendo” o que estava lendo. Alguns pontos importantes a serem levantados nesta cena em questão:*

- 1. A imagem real da falta de inteligência para eles só fazia sentido pelo contraste, isto é, tinha de existir um com inteligência para a partir disso poder expressar a falta;*
- 2. Além disso, o que tinha inteligência era apenas um, ou seja, era a minoria. Mas, ao mesmo tempo, era “especial”, “único” frente aos outros;*
- 3. Outro ponto importante é que os que tinham “falta de inteligência” estavam sentados, passivos e colocados à margem da cena, na lateral. Já a personagem que tinha inteligência estava no meio e em pé, em uma posição de destaque e ativa;*
- 4. Por fim, inconscientemente, Rodrigo escolheu justamente as duas garotas do grupo para representar o papel da falta de inteligência e um garoto para representar quem tem inteligência.*

Fixada a “imagem real” da falta de inteligência para o grupo, solicitei que criassem a “imagem ideal”, em que estivesse resolvida a falta de inteligência. Rodrigo, com seus colegas, esculpiu a seguinte cena (Fig. 9): as duas personagens sentadas foram colocadas de pé, lendo o mesmo livro e comemorando, igual ao personagem que estava no meio na cena interior. Este permaneceu igual. Feito isto, fomos para a dinamização entre a cena “real” e a cena “ideal”.

Em pequenos movimentos, os jovens deveriam se movimentar em direção a cena ideal, sempre levando em conta que deveria haver alguma ação entre cenas, transitória, que possibilitasse a mudança de uma forma verídica.

Os movimentos de transição apresentados pelos jovens foram:

Personagem 1 com falta de inteligência: *ler outro livro para depois voltar a ler o livro inicial;*

Personagem 2 com falta de inteligência: *interagir com o personagem do meio que tinha inteligência;*

Personagem com inteligência: *ensinar a personagem 2.*

Já na segunda rodada o tema proposto foi: B — violência escolar. Este tema foi escolhido porque no dia em que fizemos o exercício era o Dia Escolar da Não Violência e da Paz em Portugal e os jovens havia debatido sobre isso em suas escolas. Tal dia tem como

objetivo promover a consciência sobre uma educação e comunicação não violenta, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, e prevenir o bullying.

Miriam, que foi a escultora, desenhou a seguinte cena (Fig. 10) como quadro real: um inspetor no meio, segurando um aluno em cada mão. Os dois estavam tentando brigar e o inspetor evitava isso, segurando-os. Ao passarmos para a cena ideal (Fig. 11), o inspetor estava de lado apenas observando os alunos e os dois se abraçavam. A partir daí, dinamizamos a cena entre o “real” e a “ideal”. As movimentações propostas foram:

Inspetor — tentar apaziguar a situação e depois juntar os alunos;

Aluno 1 — primeiro ouvir o inspetor e depois abraçar seu colega;

Aluno 2 — primeiro ouvir o inspetor e depois abraçar seu colega.

Os pontos a serem levantados neste exercício são:

1. A figura do adulto foi colocada como apaziguadora do conflito, isto é, só através de alguém mais velho, uma autoridade, foi possível contornar a questão;

2. Esta autoridade, no entanto, não abriu diálogo, apenas ordenou que eles se abraçassem, forçando os mesmos.

Após o exercício, fizemos uma rodada de discussão sobre este último tema, e o interessante foi que os jovens falaram que aquela intervenção do adulto naquele momento seria útil, mas apenas em curto prazo, pois para eles os jovens voltariam a querer se agredir. Assim, ficou claro que a solução encontrada era algo provisório e que, para de fato ter um efeito duradouro, teria de ser algo no campo do diálogo e da conscientização e com longa duração. Assim eles sugeriram uma espécie de campanha dentro das escolas.

Figura 8 — Exercício “Teatro-Imagem” — Falta de inteligência (imagem real), aula 10,
Núcleo Experimental Cênico



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 9 — Exercício “Teatro-Imagem” — Falta de inteligência (imagem ideal), aula 10, Núcleo Experimental Cênico



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 10 — Exercício “Teatro-Imagem” — Violência escolar (imagem real), aula 10, Núcleo Experimental Cênico



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 11 — Exercício “Teatro-Imagem” — Violência escolar (imagem ideal), aula 10, Núcleo Experimental Cênico



Fonte: Arquivo pessoal.

Neste exercício do TO, Teatro-Imagem, uma das soluções encontradas para a falta de inteligência foi a troca de conhecimento com aquele que o detinha no momento. Isto é, através da relação e do diálogo, foi possível uma transformação de estado. Por fim, no segundo caso do Teatro-Imagem, relacionado à violência escolar, a solução proposta pelos participantes foi a intervenção direta de uma autoridade, ou seja, a partir da comunicação unilateral e hierárquica do inspetor os dois alunos pararam de brigar momentaneamente.

Assim, nota-se que a tentativa de uma comunicação existe, entretanto ela se apresenta viciada e falha, e faz-se necessário pensar outras estratégias. De acordo com a CNV de Rosenberg (2006), estes podem ser os motivos dos ruídos nas comunicações descritas acima:

1. Argumentar com a policial — Falas de deveres e direitos e acusação da atitude racista

Apesar de correto moral e juridicamente, uma comunicação baseada em acusações e códigos externos dificilmente geraria uma conexão e empatia por parte da policial. A necessidade buscada pela garota — não ser importunada injustamente naquele exato momento — não foi atendida por meio dessa possível solução

2. Xingar o professor

Na CNV, a máxima “violência gera violência” é totalmente válida. Ao xingar o professor “à mesma altura” do que foi xingada, a aluna só piorou a discussão. A necessidade buscada pela garota — ser respeitada e tratada como igual pelo professor — não foi atendida.

3. Ganhar inteligência através da partilha de informações

Tivemos aqui um exemplo positivo em relação ao uso da comunicação para a solução do conflito. Através do diálogo, a personagem que buscava conhecimento teve sua solução atendida.

4. Impor um abraço entre as crianças

Essa comunicação unilateral surtiu um efeito momentâneo: os dois garotos pararam de brigar. Entretanto, a necessidade de solução para o problema da violência escolar não foi atendida, visto que, como colocado pelos próprios jovens pós-exercício, os dois alunos provavelmente voltariam a brigar.

Desta forma, a pesquisa de campo abaixo pretende ser uma especialização e um lapidamento do que pude aplicar e analisar com o Núcleo Experimental Cênico em Ameixoeira. Para fins de comparação e eficácia, foram mantidos o processo cocriativo e o público jovem.

Por outro lado, proponho trabalhar com conflitos interpessoais (pessoais e profissionais) e subjetivos, visto que não só observei em campo uma maior dificuldade para com isso, mas também defendo em primeiro lugar a transformação interna em detrimento da transformação externa. Isso porque, como já colocado no campo teórico, no contexto atual, trabalhar com conceitos e posições externas/sociais — políticas, culturais, religiosas, ideológicas — dificulta a conexão e nos impede de nos comunicar de maneira assertiva, humana e afetuosa.

3.3. Comunica(ção) em Flecha na prática: assertiva, humana e afetuosa

Flecha, em latim *sagitta*, pertence à mesma família do verbo *sagire*, que significa compreender rapidamente. Relacionada com o arquétipo do signo de Sagitário⁹, a Flecha simboliza a realização e a objetificação. Já nas tradições das religiões de matriz africana, tais como Candomblé e Umbanda¹⁰, a Flecha é utilizada pelo orixá Oxóssi. Esse orixá, além de

⁹ PACCANARO, B. J. Simbologia dos Signos. São Paulo: Matrix, 2009.

¹⁰ SARACENI, Rubens. Doutrina e Teologia de Umbanda Sagrada. São Paulo: Madras, 2005.

representar um guerreiro e caçador da floresta, também representa o Conhecimento, visto que, nessas religiões, ele se utiliza da Flecha para seu discernimento e clareza em meio à mata selvagem.

Tendo como morada o elemento ar, campo da comunicação e do mental, a Flecha sempre é lançada com um único objetivo, e sua estrutura em seta faz a assertividade ser uma das suas características fundamentais. Ademais, a Flecha, geralmente produzida através da madeira, é considerada uma “arma branca”, ou seja, uma arma justa e que apenas consegue atingir individualmente, humanamente seu alvo. Por fim, no imaginário ocidental, o artefato também é relacionado com os Cupidos, que despertam o amor e armam encontros entre os amantes, através de flechadas nos corações.

Tal como a Flecha, a Comunica(ção) em Flecha propõe trabalhar essas três características: assertividade, humanidade e afeto.

A Comunica(ção) em Flecha é uma metodologia que propõe juntar a potência estética e terapêutica das técnicas do Arco-Íris do Desejo do Teatro do Oprimido com a metodologia da Comunicação Não Violenta, com o objetivo de construir uma comunicação mais efetiva nos relacionamentos pessoais e profissionais.

Assim, a Flecha pretende fazer a CNV, mas focada na comunicação não verbal, utilizando como base exercícios como Teatro-Imagem, Imagem Projetada e, entre outros do Arco-Íris do Desejo, a metodologia da forma, do corpo e da personalidade aos sentimentos e necessidades dos participantes.

Partindo de um conflito entre duas partes (Parte A e Parte B) — sejam dois grupos, duas pessoas, dois conceitos —, monta-se uma pequena cena com o fato observável desse conflito. Ela é montada em conjunto com as duas partes envolvidas no conflito, mas elas não compõem a cena e são apenas seus diretores. A cena congela quando o fato observável é colocado.

A partir daí, é solicitado à Parte A que entenda qual o sentimento que esse fato produziu em si. Entendido o sentimento, a Parte A é convocada a criar o sentimento, no corpo de outra pessoa. Como um escultor, ela irá desenhar uma imagem estática no corpo de uma pessoa que represente com precisão e nos mínimos detalhes o que, para ela, é este sentimento. Feita essa figura, ela deve colocá-la atrás da pessoa que a está representando. O mesmo procedimento é feito com a necessidade, mas ela fica atrás do sentimento, visto que a Parte A só possui esse sentimento pelo fato de a necessidade não estar sendo atendida. Por fim, é perguntado à Parte A qual sentimento ela teria caso essa necessidade fosse atendida. Determinado isso, ela é convocada novamente a criar uma figura que o represente. Tal sentimento é colocado de mãos

dadas com a necessidade já criada, visto que necessidade e sentimento sempre existem concomitantemente.

Colocados sentimento e necessidade em cena da Parte A, partimos para o mesmo processo com a Parte B.

Com sentimentos e necessidades de ambos os lados representados, pede-se para a Parte A observar com atenção todos os detalhes das necessidades e sentimentos da Parte B. Feito isso, é solicitado que a Parte A verbalize as necessidades e sentimentos da Parte B em voz alta. É feito o mesmo com a Parte B.

Reconhecidos as necessidades e os sentimentos de ambos os lados, passamos para o pedido.

A Parte A, observando e processando todo o contexto estético produzido, elabora um pedido. Este pode ser aceito ou negado pela Parte B. Nesse momento, a pessoa que está representando a Parte A é substituída pela própria pessoa ou uma das pessoas do grupo A, e o mesmo acontece com a Parte B. Sendo assim, ambos os lados devem fazer seus pedidos frente a frente.

Quando as duas partes concordam com os pedidos propostos, é verificado com as pessoas que representam necessidades e sentimentos se ainda se sentem confortáveis em suas posições. Caso o cenário permaneça, é necessário refazer e/ou aprofundar o exercício para verificar se não está ocorrendo consentimento e/ou omissão de algum dos lados. O ideal é o exercício se encerrar quando os dois pedidos são aceitos de maneira ganha-ganha.

Abaixo serão relatados dois casos utilizando a metodologia na prática:

3.4. A Flecha em ação: experiência com o grupo Enactus

No dia 18 de maio de 2019 foi aplicado um *workshop*, uma espécie de Núcleo Experimental Cênico intensivo, na Escola de Comunicações e Artes, no Departamento de Artes Cênicas, a um grupo de jovens (18-23 anos) pertencentes à organização Enactus USP¹¹, entidade estudantil da Universidade de São Paulo.

¹¹ A Enactus é uma organização internacional sem fins lucrativos que têm como objetivo inspirar alunos a transformar suas realidades sociais através da ação empreendedora. A Enactus Brasil faz parte dessa rede e através do Programa Enactus oferece uma plataforma onde alunos, líderes executivos e líderes acadêmicos podem criar juntos projetos de impacto social.

Para os jovens, o Núcleo tinha como objetivo proporcionar maior entrosamento e conexão para fins profissionais, além de desejarem conhecer as técnicas do Teatro do Oprimido e a Comunicação Não Violenta.

No âmbito da pesquisa, o Núcleo tinha como principal objetivo colocar em prática a Comunica(ção) em Flecha, testando sua viabilidade, receptividade — por parte dos jovens — e eficácia frente aos conflitos apresentados pelo grupo.

As principais perguntas a serem respondidas eram:

1. A Comunica(ção) em Flecha resolve e/ou ameniza conflitos?
2. Ela é mais assertiva que a comunicação verbal? Se sim, como? Se não, por quê?
3. Ela é mais humana que a comunicação verbal? Se sim, como? Se não, por quê?
4. Ela é mais afetuosa que a comunicação verbal? Se sim, como? Se não, por quê?
5. Quais as principais contribuições que a metodologia trouxe para o grupo?
6. Existem pontos a serem melhorados? Se sim, quais e como?

Totalizando 4 horas com um intervalo de 30 minutos, o Núcleo foi dividido em duas partes: a primeira parte consistia em exercícios de sensibilização de corpos, jogos cênicos e dois exercícios do Teatro do Oprimido: Teatro-Imagem e Imagem Projetada. A segunda parte foi a apresentação de conceitos básicos da Comunicação Não Violenta e a aplicação da Comunica(ção) em Flecha.

Para análise, serão considerados apenas a segunda parte do Núcleo e seus respectivos casos, onde a Comunica(ção) em Flecha foi, de fato, colocada em prática.

3.4.1. Caso 1 — *Conflito pessoal: “Tá bem ruinzinho isso daqui, hein!?”*

O primeiro conflito sugerido pelo grupo foi de caráter pessoal.

Thiago (20) comentou que gostaria de debater sobre a pressão que os jovens sentiam em relação ao desempenho acadêmico. Questionado se havia uma pessoa e/ou grupo de pessoas que tangibilizasse este incômodo, o jovem mencionou os próprios pais.

Colocado isso, solicitei que Thiago pensasse em uma situação observável, tal como define Rosenberg (2006), um fato onde isso ocorresse. O jovem descreveu a seguinte cena:

Uma vez, primeiro semestre que estava na faculdade, eu estava vendo as minhas notas para ver se tinha passado nas matérias... Eu estava na mesa da sala, eu sentado assim, aí tipo minha mãe passou e falou:
— Nossa o que você está vendo aí?
Aí eu falei:
— Ah, minhas notas saíram. Passei em tudo!

Aí eu mostrei para ela, aí tipo ela olhou e parou... olhou meu boletim e falou:
— Nossa! Mas está bem ruinzinho isso daqui hein!?! (SONNEWEND, 2019a)

A partir disso, pedi para que Thiago escolhesse dois de seus colegas: um para representá-lo e outro para representar sua mãe. Escolhido os representantes de Thiago e Mãe, pedi para que ambos improvisassem a cena que Thiago havia relatado. A cena congelava após o fato observável que incomodava Thiago, neste caso a fala da mãe: “Mas tá bem ruinzinho isso daqui, hein!?”.

Figura 12 — Representação da cena de Thiago e sua mãe



Fonte: Arquivo pessoal.

Congelada a cena, perguntei a Thiago quais os sentimentos que despertavam nele após a fala. Imediatamente, Thiago disparou: “Frustrado, irritado, fraco...”. Pedi para ele respirar e focar em apenas dois sentimentos, os que para ele seriam os principais. O jovem respondeu sem hesitar: **frustrado** e **irritado**. Identificados os sentimentos, pedi para que Thiago escolhesse alguém para representá-los.

Após a escolha, pedi para que ele mesmo criasse essas figuras — do frustrado e irritado. Então, assim como no Teatro-Imagem do Teatro do Oprimido, Thiago deveria esculpir os corpos de seus colegas em uma imagem estática do que para ele era a representação dos sentimentos de frustração e irritação. Depois disso, deveria colocar tais imagens atrás de seu representante.

A imagem do frustrado configurou-se da seguinte forma: braços abertos como se indagasse “Hãh!?” e expressão fazendo, segundo Thiago, “uma cara de decepção” (SONNEWEND, 2019a) (Fig. 13).

Figura 13 — Thiago esculpindo o “Frustrado”



Fonte: Arquivo pessoal.

Já a imagem do irritado Thiago esculpiu da seguinte maneira: pé direito na frente, corpo projetado para a frente, braços abertos como se dissessem “Como assim?!” e, segundo Thiago, “fisionomia com cara de raiva, sabe? Real irritada... tipo ‘Como assim?’, tirando satisfação” (SONNEWEND, 2019a) (Fig. 14).

Figura 14 — Imagem do “Irritado” de Thiago



Fonte: Arquivo pessoal.

Depois de construído os dois sentimentos, perguntei ao jovem se algum dos dois sentimentos parecia mais próximo dele, isto é, se algum dos sentimentos prevalecia sobre o outro. O jovem respondeu: “O irritado é mais momentâneo, o frustrado é o que dói mais” (SONNEWEND, 2019a). Dito isso, colocamos o frustrado mais próximo ao representante de Thiago e o irritado mais longe (Fig. 15), mas ambos atrás do representante.

Figura 15 — Representante de Thiago com seus sentimentos de frustração e irritação



Fonte: Arquivo pessoal.

Montado isso, perguntei a Thiago quais necessidades dele que não foram atendidas para que ele se sentisse dessa forma: frustrado e irritado. Após pensar um pouco, o participante — utilizando-se da lista de necessidades que eu havia colocado na parede caso precisássemos de um maior vocabulário — destacou **consideração** e **encorajamento**. Após isso, pedi novamente que Thiago escolhesse pessoas para representarem suas necessidades e depois as moldasse de acordo com sua vontade.

A consideração (Fig. 16) foi moldada da seguinte forma: dedo apontado para o computador e expressão de admiração, “com um ‘oh, parabéns!’” (SONNEWEND, 2019a).

Figura 16 — Imagem da “Consideração” de Thiago



Fonte: Arquivo pessoal.

Por fim, a imagem do encorajamento (Fig. 17) de Thiago foi construída deste modo: mão direita no ombro do representante de Thiago, rosto virado, olhando para o mesmo e tronco inclinado.

Figura 17 — Imagem do “Encorajamento” de Thiago



Fonte: Arquivo pessoal.

Feito isso, perguntei a Thiago qual era a relação entre os sentimentos e as necessidades colocados, visto que os sentimentos de irritação e frustração só surgiram porque as necessidades de consideração e encorajamento não foram atendidas.

Thiago relacionou sua irritação com a necessidade de encorajamento e sua frustração com a necessidade de consideração. Dito isto, juntamos as imagens em pares, de mãos dadas: Irritação com Encorajamento e Frustração com Consideração. Por conta dessa movimentação, o sentimento de irritação se aproximou mais do representante de Thiago e a frustração se distanciou para alcançar a necessidade de consideração. Ficamos com a seguinte composição (Fig. 18):

Figura 18 — Representante de Thiago com suas necessidades e sentimentos



Fonte: Arquivo pessoal.

Com necessidades e sentimentos devidamente representados e encaixados no espaço, pedi a Thiago que imaginasse a reação de sua mãe caso ele respondesse na cena inicial exatamente o que a imagem geral dizia: “Mãe, quando eu mostro minhas notas e a senhora diz: ‘Mas tá bem ruinzinho isso daqui, hein!?’ [Observação] eu me sinto irritado e frustrado [Sentimentos], pois necessito de consideração e encorajamento [Necessidades]”.

Tal processo foi feito, visto que a mãe de Thiago não estava presente para explicar seus sentimentos e necessidades no conflito em questão. Neste caso, utilizamos da escuta empática à qual se refere Rosenberg (2006), quando não há o interlocutor presente e/ou este não pratica ou desconhece a CNV.

Thiago comentou que de imediato sua mãe se surpreenderia, mas depois provavelmente tentaria argumentar: “Eu acho que talvez ela tentasse se justificar... falando: ‘Ah não, é que eu esperava mais...’ ou ‘Parece que não estão tão boas as suas notas’” (SONNEWEND, 2019b). Pedi para o jovem sintetizar essas justificações, e ele construiu a seguinte frase: “Não filho, eu só estava querendo dizer que você pode fazer mais!”.

Pedi para que a representante da mãe de Thiago falasse isso ao representante de Thiago. A partir deste acontecimento, convidei o participante a pensar quais sentimentos existiam por trás da frase de sua mãe. O jovem rapidamente afirmou: “Desiludida com a minha performance... e frustrada também... por ter uma expectativa quebrada” (SONNEWEND, 2019b). Ao escolher apenas um sentimento a ser trabalhado do lado de sua mãe, Thiago escolheu a **desilusão**.

Ademais, pedi para que o jovem pensasse qual necessidade de sua mãe poderia não estar sendo atendida neste caso. Neste ponto Thiago hesitou e com a ajuda do grupo afirmou que necessidade de **retorno** seria o que para ele mais se encaixava.

Por se tratar de sentimentos e necessidades de outrem, não montamos um corporal para essas figuras e apenas as colocamos, de mãos dadas, atrás da representante da mãe. Neste momento, pedi para que Thiago olhasse os sentimentos e as necessidades de sua mãe e os reconhecesse em voz alta.

Após isso, convidei o participante a pensar em um pedido, em forma de ação positiva e prática, que contemplasse as necessidades de ambos os lados, dele e de sua mãe. Thiago explicou que gostaria de fazer uma espécie de pedido duplo:

Levando em consideração que a minha mãe me conhece [...], eu abriria margem para ela dar o feedback para mim de acordo com o que ela sabe que estou sentindo ou não. Por exemplo: se eu realmente estou decepcionado com aquilo ela vai me dar um apoio. Se eu estou feliz com aquilo, mas ela não, ela deixa em off. Então o pedido seria: será que você poderia, da próxima vez que eu for te mostrar algo que eu me esforcei para conquistar, ou deixar em off ou me apoiar. (SONNEWEND, 2019b)

Montado o pedido, pedi que Thiago tomasse o lugar de seu representante. Em cena, solicitei que o jovem fizesse o pedido para a representante de sua mãe. Esta, por sua vez, foi instruída a aceitar ou recusar, de acordo com o que sentisse no momento. A representante da mãe de Thiago disse sim, e, espontaneamente, os dois se abraçaram (Fig. 19)

Figura 19 — Thiago e a representante de sua mãe se abraçando depois do pedido



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao final, perguntei ao jovem se após o pedido ele sentia que suas necessidades de consideração e encorajamento haviam sido supridas. Ele disse que sim. Contudo, ao perguntar quanto aos sentimentos, se estes haviam sido transformados após o pedido, Thiago afirmou: “Acho que o sentimento de irritação teria sido acalmado, mas a frustração não sei, porque ela já teria falado. Mas, com certeza, estaria mais suave” (SONNEWEND, 2019b).

3.4.1.1. Análise do caso 1

Abaixo temos uma tabela (Tab. 1) com os principais pontos positivos que surgiram do caso 1 e com quais características buscadas na metodologia — assertividade, humanidade e afeto — eles parecem se relacionar.

Tabela 1 — Pontos positivos da Comunica(ção) em Flecha no Caso 1

Ponto positivo	Característica trabalhada
Auto-observação	Assertividade
Construção da imagem dos sentimentos e necessidades	Assertividade

Olhar para os sentimentos e necessidades da outra pessoa	Humanidade
Se lançar a ação para fazer um pedido	Afeto

Fonte: Elaborada pela autora.

O primeiro ponto a se considerar na análise do caso acima foi o processo de distanciamento dos elementos envolvidos no conflito, neste caso Thiago. A partir da posição de apenas observador da cena, Thiago teve a possibilidade de literalmente “observar de fora” a situação e absorvê-la de modo mais neutro. Tal ação facilitou a identificação do fato observável da CNV, além de desvincular diagnósticos de sentimentos e necessidades, elemento fundamental na comunicação para Rosenberg (2006). Isso fez com que o conflito, desde o começo, se tornasse claro e objetivo, sendo, por sua vez, mais assertivo.

Pode-se observar um envolvimento forte do jovem com a situação, entretanto o espaço cênico, ou, como diz Boal (1996), o efeito dicotomizante do Espaço Estético, delimitou com precisão o que estava dentro e o que estava fora de cena, do conflito, fazendo com que o participante se olhasse por uma perspectiva completamente nova. Um exemplo disso foi a reação do rapaz logo após a cena do conflito ser congelada. Ao ser perguntado sobre o que estava sentindo, Thiago disparou uma série de sentimentos com precisão, deixando transparecer como a cena havia mexido com ele.

O segundo ponto, também vinculado à assertividade, foi a própria construção das imagens. Essa técnica, apropriada do Teatro-Imagem de Boal, deu vida aos sentimentos e necessidades do jovem. Através da construção livre, Thiago teve a oportunidade de dar forma, tons e personalizar suas inquietações, podendo visualizá-las de maneira inédita.

Algo interessante na construção das imagens foi que Thiago as usou de forma objetiva e não tão simbólica. Isso fez com que as imagens dos seus sentimentos fossem uma espécie de representação dele mesmo sentindo esses sentimentos e as imagens de suas necessidades fossem representações de sua mãe agindo em busca de atender suas necessidades. Um exemplo foi que ambas as figuras de necessidade — encorajamento e consideração — apontavam para o representante de Thiago, como se dissessem: eu o vejo.

Esse apelo estético colaborou para observarmos os processos internos de Thiago diante da situação, pois os tangibilizou fisicamente. Essa construção deixou explícito os sentimentos e necessidades específicos do Thiago, e não os mesmos de uma forma genérica. Isto é, a construção imagética, possibilitou vermos qual é e, principalmente, como é a frustração e irritação exclusiva do Thiago e a necessidade de consideração e encorajamento exclusiva do

Thiago e não sentimentos e necessidades genéricas. Suas representações são únicas e insubstituíveis, e sua leitura é mais importante do que a própria veracidade ou não da figura em si. Ademais, a escolha do campo espacial que as figuras preencheriam também colaborou para um maior lapidamento dessa subjetividade, expondo visualmente, assim, a intensidade tanto dos sentimentos como das necessidades.

O terceiro ponto foi o olhar do jovem para as necessidades e os sentimentos de sua mãe. Apesar de sua mãe não estar presente, a partir de inferências de como a mesma poderia reagir se Thiago propusesse conversar com ela a partir da CNV, identificamos e representamos as necessidades e sentimentos dela. Ao ver de forma concreta o lado de sua mãe perante a situação, Thiago pareceu se relacionar de forma diferente com o comentário que iniciou o conflito — fato observável. Esse movimento demonstrou empatia e humanidade por parte do participante, visto que assim conseguiu enxergar — mesmo que de forma limitada — sua mãe mais profundamente, com suas imperfeições e fragilidades como todo ser humano, mas — o mais importante — como um sujeito igual a ele.

Por fim, Thiago foi convidado a fazer um pedido para tentar solucionar e/ou amenizar o fato que desencadeou o conflito. Nesse momento, Thiago substituiu seu representante e fez diretamente o pedido à representante de sua mãe, adentrando no Espaço Estético. Essa ação de se colocar em cena na hora do pedido impulsiona dois elementos: o primeiro é a responsabilidade para com seu pedido, aspecto fundamental na CNV; o segundo é a ação em si, isto é, praticar o pedido, se mover em direção à solução. Esse elemento é, para Boal (1931), a grande chave do Teatro do Oprimido, visto que não importa se essa ação é real ou não, mas sim que ela já está acontecendo e, por causa disso, tem mais probabilidade de se tornar real.

“O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador [...] assume um papel protagonístico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis [...] em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real” (BOAL, 1931, p. 139). Esse momento do pedido foi relacionado ao afeto, na medida em que, ao formular o pedido, é necessário levar em consideração os sentimentos e necessidades de ambos os lados, além de demonstrar abertura quanto a aceitação ou não do mesmo. Esse gesto do pedido, feito em forma de pergunta e em ação positiva, demonstra apreciação e respeito tanto consigo como com o outro. Isso ficou claro com a conclusão do caso, em que a representante da mãe, após se sentir confortável em aceitar o pedido do rapaz, abraçou-o, revelando uma conexão afetiva entre as partes.

Colocado os pontos positivos observados, agora analisaremos os pontos a serem desenvolvidos. Foram três:

1. Mudança espacial dos sentimentos e necessidades;
2. A necessidade da mãe denominada “Retorno” não foi especificada;
3. Pedido “bola de cristal”.

O primeiro ponto ocorreu quando se relacionaram a frustração com consideração e a irritação com o encorajamento. Ao colocarmos em dupla sentimento e necessidade, a disposição espacial proposta no começo por Thiago — frustração mais próxima e irritação mais longe em relação ao seu representante — não se manteve. O fato não prejudicou o desenvolvimento da metodologia, mas produziu uma inconsistência no que diz respeito à tradução dos sentimentos do rapaz. A possível solução para isso teria sido recorrer a Thiago toda vez que surgisse um novo elemento, para verificar se a disposição espacial o satisfazia. Isso provavelmente traria mais dinamismo e, conseqüentemente, mais elementos comunicacionais para a composição da cena.

O segundo aspecto observado a ser desenvolvido foi a necessidade imprecisa atribuída à mãe. Thiago denominou a necessidade da mãe como “retorno”, entretanto não ficou claro que retorno seria esse: de cunho financeiro? Emocional? Psicológico? Essa falta de precisão não provocou tanta clareza quanto a parte subjetiva da mãe. Contudo, é válido ressaltar que a ausência da mesma no recinto já dificultava esse exercício empático. Ademais, é necessário questionar mais as definições dos participantes.

Quanto ao último ponto, o pedido revelou que o jovem queria que sua mãe soubesse antes dele próprio o que ele precisava. Thiago fez o seguinte pedido: se ele estivesse desapontado com seu resultado acadêmico, que ela o apoiasse, mas, se ele estivesse feliz e ela não, que ela deixasse em *off* suas críticas. Apesar de considerar a desaprovação da mãe ao não pedir um apoio caso ela não estivesse de acordo com isso, Thiago exigiu que sua mãe lesse seus humores, que muitas vezes podem não ser bem expressos ou ser mal interpretados. Além disso, ele não explicitou com clareza quais as ações que configuram “apoio” no caso de desapontamento. Aqui, novamente, precisamos de um maior questionamento com a definição dos participantes.

Desta forma, pode-se observar que no caso 1 tivemos tanto pontos positivos, demonstrando a eficácia da metodologia através das características procuradas, quanto pontos a serem desenvolvidos, com a necessidade de adaptar e/ou utilizar outras ferramentas para evitar imprecisões e inconsistências.

Por fim, é importante destacar uma passagem do caso 1: ao formular o pedido, fora de cena, Thiago já estava se relacionando com a representante de sua mãe como se, de fato, fosse sua mãe, dirigindo-se a ela. Ao entrar em cena e receber o sim da representante de sua mãe para

seu pedido, após aceitar o abraço, o jovem disse a seguinte frase: “Eu acho que isso evitaria uma treta que teve depois” (SONNEWEND, 2019b).

3.2.2. Caso 2 — *Conflito profissional: “Por que não seguimos o combinado?”*

O segundo caso proposto pelo grupo Enactus foi de caráter profissional. Os jovens comentaram que eram recorrentes problemas de falha de comunicação na organização e deram um exemplo para levarmos para o diálogo cênico.

Como uma empresa júnior, a Enactus faz um processo seletivo anualmente. Além disso, a organização possui uma dinâmica de “apadrinhamento” para os novos integrantes, isto é, cada pessoa da Enactus é responsável pela nova pessoa que a substituí, sendo assim seu padrinho e/ou madrinha. Na edição deste ano, o grupo havia combinado que a resposta positiva para os selecionados seria dada respectiva e diretamente pelos padrinhos e madrinhas de cada um.

Foi nesse contexto que surgiu o conflito entre Arthur (18) e Henrique (22). Este, por motivos outros, acabou dando a resposta positiva para todos os selecionados, quebrando o acordo anterior. Arthur se incomodou com o ocorrido. Partimos dessa situação para construir a Comunica(ção) em Flecha.

Um ponto a ressaltar é que nesse caso não utilizei representantes para os “protagonistas” da situação, Arthur e Henrique, para conseguir testar outra forma de usar a metodologia; eles próprios foram os atores de si mesmos desde o momento inicial.

Tendo como fato observável o descumprimento de um combinado, pedi para que Arthur e Henrique improvisassem uma pequena cena da situação. A cena congelava quando Henrique dizia a Arthur: “Já ligamos para todas as pessoas do PS [processo seletivo] e já falamos que todas elas foram aprovadas!”.

Neste ponto, perguntei a Arthur como ele se sentia ao ouvir isso. O rapaz começou a divagar sobre alguns sentimentos tais como aflito, perturbado, mostrando incerteza. Pedi para que colocasse a mão no centro do peito e se concentrasse no que viesse, ele respondeu: **frustrado**. Identificado o sentimento, solicitei que ele escolhesse alguém para representar sua frustração. Arthur desenhou (Fig. 21) a seguinte imagem para sua frustração: braços abertos, tronco levemente inclinado para trás e expressão de surpresa.

Figura 20 — Arthur esculpindo o “Frustrado”



Fonte: Arquivo pessoal.

Feito isto, perguntei ao jovem qual necessidade ele achava que não estava sendo atendida na situação, e sem hesitar ele afirmou: **respeito**. Solicitei que ele escolhesse alguém para representar sua necessidade, esculpindo o que era o respeito para ele. Arthur esculpiu a seguinte figura (Fig. 22): mão direita no coração, tronco levemente inclinado para a frente e um grande sorriso, com expressão de felicidade e aprovação.

Figura 21 — Imagem do “Respeito”



Fonte: Arquivo pessoal.

Construídos o sentimento e a necessidade de Arthur, passamos para a vez de Henrique.

Indaguei ao jovem o que ele sentiu quando Arthur reagiu de forma negativa a sua ação. Em um primeiro momento, Henrique colocou: “fiquei desapontado comigo” (SONNEWEND, 2019c). Entretanto, ao pensar melhor, o jovem revelou que seu primeiro sentimento foi de **irritação**. Ele explicou seu sentimento: “Ah eu fiquei tipo... Ah, Greg [apelido do Arthur], meu Deus! Que coisa pequena para você se importar! [...] Eu fiquei irritado porque a gente estava tão corrido... vai ficar se importando agora se a gente ligou ou não ligou para as pessoas” (SONNEWEND, 2019c).

Compreendido qual sentimento vinha à tona na situação, pedi para Henrique escolher alguém para representar sua irritação. Quanto à imagem do seu sentimento, o participante foi categórico ao defini-la, mostrando primeiro em seu corpo: braços para cima com os dedos abertos, olhos virados para cima e expressão raivosa (Fig. 23).

Figura 22 — Henrique ilustrando a imagem de sua irritação



Fonte: Arquivo pessoal.

Depois disso, perguntei a Henrique qual necessidade não estaria sendo suprida nessa situação, e, assim como Arthur, o jovem respondeu decidido: **comprometimento com o time**.

Henrique desenhou a seguinte imagem (Fig. 24) para essa necessidade: dois positivos com as mãos e uma expressão de disposição, com um sorriso no rosto.

Figura 23 — Imagem de “Comprometimento com o time” de Henrique



Fonte: Arquivo pessoal.

Com os sentimentos e necessidades representados de ambos os lados, convidei Henrique a olhar para o sentimento de frustração e a necessidade de respeito de Arthur. Após isso, pedi para que os reconhecesse em voz alta (Fig. 25), dirigindo-se a Arthur.

Figura 24 — Henrique reconhecendo o sentimento e necessidade de Arthur



Fonte: Arquivo pessoal.

Após isso, pedi que Arthur olhasse o sentimento e necessidade de Henrique para com a situação e da mesma forma os reconhecesse em voz alta, dirigindo-se ao seu colega.

Depois de ambos os lados se reconhecerem e praticarem a escuta empática, perguntei a Arthur se ele poderia fazer um pedido a Henrique, de ação positiva e prática, para que a situação não voltasse a ocorrer. Arthur demonstrou-se confuso e sem muitas ideias, mas seus colegas sugeriram alguns pedidos, e o rapaz escolheu o seguinte: “Será que dá próxima vez você pode tomar ações que estejam dentro do combinado?” (SONNEWEND, 2019c). Arthur fez o pedido ao seu colega, que prontamente disse sim. Entretanto, o corpo de Henrique parecia totalmente desconfortável ao dizer isso: braços fechados e olhar baixo. Chamei a atenção do jovem quanto a isso e passamos para o seu pedido para ver se a tensão diminuía.

Henrique olhou novamente para seu sentimento e necessidade para formular seu pedido. O jovem colocou:

Greg [apelido do Arthur], para eu não me sentir irritado para que minha necessidade de comprometimento com o time seja atendida, será que da próxima vez.... Tem como você também entender o nosso lado? De que a gente tinha muitas coisas do PS [processo seletivo] ainda para resolver e a gente estava querendo agilizar elas. (SONNEWEND, 2019c)

Nesse momento, ressaltei que ele estava tentando pedir compreensão, assim como Arthur. Desta forma, solicitei que ele tangibilizasse essa compreensão em forma de ação prática. Após pensar um pouco e com ajuda dos demais, Henrique fez seu pedido ao colega: “Você poderia ter mais flexibilidade com os combinados em situações de improviso?” (SONNEWEND, 2019c). Arthur disse que sim.

Apesar de ambos consentirem com os pedidos feitos, notei que nenhum dos dois parecia totalmente satisfeito com as resoluções. Dessa forma, abrimos uma discussão verbal com todo o grupo e, em conjunto, concluiu-se que Arthur e Henrique trabalhavam de formas diferentes: Arthur era metódico e com um ritmo mais lento e Henrique mais flexível e com um ritmo mais acelerado. Nesse caso, como solução o grupo propôs que eles trabalhassem em projetos separados e/ou assumissem projetos que necessitassem de ambas as competências, já que as mesmas se complementam.

3.2.2.1. Análise do caso 2

Assim como na análise do caso 1, abaixo temos uma tabela (Tab. 2) com os principais pontos positivos que surgiram do caso 2 e com quais características buscadas na metodologia — assertividade, humanidade e afeto — eles parecem se relacionar.

Tabela 2 — Pontos positivos da Comunica(ção) em Flecha no Caso 2

Pontos positivos	Características trabalhadas
Inserção dos protagonistas em cena desde o começo	Humanidade
Utilização das imagens dos sentimentos e necessidades de forma simbólica	Assertividade
Reconhecimento das necessidades e sentimentos do outro em cena	Humanidade/Afeto
Participação do grupo	Humanidade

Fonte: Elaborada pela autora.

O primeiro ponto foi sobre a mudança que ocorreu na metodologia. Enquanto que no caso 1 o personagem principal, Thiago, mantinha-se do lado de fora e apenas observava seu representante, no caso 2 houve a inserção imediata dos dois protagonistas: Arthur e Henrique. Apesar de opostos, pôde-se observar que em ambos os casos — distanciamento e imersão — houveram aspectos interessantes.

No que tange à imersão, tivemos a revisitação do ocorrido através da improvisação. Ambos tiveram a oportunidade de refazer aquela cena, pela ação dramática, depois de muito tempo do ocorrido. Isto é, não se reviveu o acontecido apenas pela explanação do problema de forma verbal, mas sim pelo próprio corpo, por gestos, reações, pela construção do ambiente, entre outros aspectos. Essa complexidade de elementos reconstruindo o momento de conflito foi essencial para que os jovens acessassem sensações, memórias e tensões. A partir disso, a cena não se deu de maneira mais realista, mas sim mais presente, mais humana. O conflito se tornou claro, porque a cena era mais próxima dos chamados “espect-atores” de Boal.

Outro ponto divergente em relação ao caso 1 foi a construção das imagens de maneira mais simbólica. Enquanto Thiago as utilizou de maneira bem objetiva e personificada, Henrique e Arthur pareceram utilizá-las de forma mais simbólica, tentando ao máximo representar suas sensações e emoções. Um exemplo disso foi quando Henrique expressou seu sentimento de

irritação pelo próprio corpo. A imagem criada não parecia uma “pessoa irritada”, mas sim a irritação em si.

Enquanto Thiago refletiu seus sentimentos através de imagens de si mesmo sentindo-os e as imagens de suas necessidades com sua mãe suprindo-as, Arthur e Henrique focaram em expressar a essência do que para eles significava esses sentimentos ou necessidades. Isso fez com que a imagem tivesse mais elementos comunicacionais para serem avaliados, tornando-se assim mais complexa. Dessa forma, pode-se dizer que esse fato se relacionou com a assertividade, visto que, assim como no caso 1, as imagens representavam, através de seu conteúdo e forma, a maneira única e particular do aspecto subjetivo de cada um dos jovens.

Assim como ocorreu no conflito pessoal, o terceiro ponto foi o reconhecimento das necessidades e dos sentimentos do outro. Entretanto, neste caso em particular, as pessoas envolvidas no conflito já estavam em cena. Henrique, em cena, teve de olhar para Arthur e suas imagens de frustração e respeito, que estavam colocadas logo atrás dele. E Arthur, por sua vez, também teve de olhar para Henrique e suas imagens de irritação e comprometimento com o time.

Neste momento, ambos pareceram estar mais dispostos a abrir mão de “suas versões” sobre a história. Com os dois lados colocados, de forma igualitária e pacífica, Henrique e Arthur, ao reconhecerem em voz alta as necessidades e os sentimentos um do outro, demonstraram afeição e empatia um para com o outro.

Por fim, outro ponto de destaque no caso 2 foi a maior participação do grupo no exercício. Por se tratar de um conflito profissional e que era comum a todos do Enactus, as pessoas que estavam assistindo e participando — como representantes — se sentiram mais à vontade para tentar colaborar com a dissolução do conflito. Isso colaborou para uma construção de conhecimento coletivo que, após o exercício, ultrapassou a barreira do conflito apenas entre duas pessoas, servindo como exemplo para todos da organização. Esse aspecto foi relacionado a uma característica mais humana de se comunicar, visto que possibilitou a exposição e a abertura de temas mais sensíveis a partir do micro, para depois ser visto de forma macro.

Visto isso, agora colocaremos os pontos a serem desenvolvidos que se sobressaíram no caso 2. Foram três:

1. O pedido não satisfaz totalmente o conflito;
2. A necessidade de Henrique era coletiva;
3. O pedido de Henrique revelava desunião na organização.

O primeiro ponto foi que a parte final da metodologia, o pedido, não surtiu o mesmo efeito que o do caso 1. Contudo, é válido ressaltar que, no caso 1, não havia a contrapartida — a mãe de Thiago — presente na dinâmica.

Apesar de ambos os jovens, Henrique e Arthur, consentirem com os pedidos, o clima de tensão pareceu se manter. Após a aplicação, surgiu uma conversa em grupo sobre as dificuldades e os ruídos no campo da comunicação no que tange a relações profissionais. Apesar de não ter solucionado a questão, isso colaborou com o quarto ponto positivo descrito acima: um pequeno exemplo entre duas pessoas reverberou como uma discussão coletiva da organização Enactus.

Desta forma, nesse caso, a metodologia se mostrou mais como uma abertura do conflito, da situação, do que de fato uma solucionadora do conflito em si. Pois só a partir do exercício foi possível ter uma discussão aberta, direta e democrática sobre os problemas da organização.

O segundo ponto foi a necessidade de Henrique, denominado como: comprometimento com o time. É possível perceber que esta é, na verdade, uma necessidade coletiva, do grupo Enactus, e não dele enquanto indivíduo. Poderíamos, novamente, ter pedido uma melhor especificação da necessidade do participante, mas essa mesma lacuna nos trouxe grandes informações, o que nos leva ao último ponto. Henrique formulou seu pedido da seguinte maneira:

Greg [apelido do Arthur], para eu não me sentir irritado para que minha necessidade de comprometimento com o time seja atendida, será que da próxima vez.... Tem como você também entender o nosso lado? De que a gente tinha muitas coisas do PS [processo seletivo] ainda para resolver e a gente estava querendo agilizar elas. (SONNEWEND, 2019c)

A frase “Tem como você também entender nosso lado?” indicou uma possível fragmentação do grupo em pequenos grupos e/ou dois lados. Dessa forma, Henrique demonstrou estar representando um determinado lado, não levando em consideração que todos fazem parte do mesmo time, inclusive Arthur.

Constatou-se, portanto, que o caso 2 mostrou-se mais frágil no que tange à eficácia da metodologia na solução de conflitos. Entretanto, foi possível observar que a mesma proporcionou um espaço mais produtivo e assertivo de se trabalhar no campo verbal, visto que já havia adentrado e sensibilizado a situação.

3.4.3. Depoimentos dos participantes

Recolhemos o depoimento de dois jovens que participaram do Núcleo após a aplicação da metodologia: Mariana (20) e Arthur (18).

O roteiro de entrevista seguido foi:

1. Nome, idade, o que estuda;
2. Opinião geral sobre a Comunica(ção) em Flecha;
3. Eficácia na solução do conflito;
4. Benefícios da metodologia para o grupo;
5. Melhorias na metodologia.

Mariana, ao dar sua opinião geral sobre a metodologia, ressaltou a importância da linguagem não verbal e colocou também a importância de discutir em grupo a forma do próprio ato comunicativo:

Eu gostei muito porque, apesar de a gente não falar muito sobre isso, e a gente deveria falar porque é uma coisa supernecessária, de como se comunicar com as pessoas... a expressão corporal também diz muito sobre o que você quer passar para aquela pessoa. Mesmo que você esteja falando sim, se seu corpo está dizendo não, aquilo não vai ser efetivo. Então acho que é tanto uma ferramenta como algo que a gente tem que conversar mais sobre. (SONNEWEND, 2019c)

Já Arthur, que foi um dos participantes, ao responder o mesmo tópico, destacou a importância da construção das imagens no exercício:

Eu achei que foi interessante a maneira como se compôs as coisas, como deu para visualizar os sentimentos e as necessidades, e eu acho que ajudou um pouco a entender... como me entender. Tipo... a partir de olhar as imagens e fazer a pergunta no final. Pensar como aquilo ali poderia ser benéfico para as partes. Então acho que foi bem autêntico e foi bem legal. (SONNEWEND, 2019d)

Ademais, indagado sobre como havia se sentido no exercício, visto que teve a oportunidade de participar ativamente do processo de um dos conflitos, o jovem colocou que foi como um desafio. Sublinhou a importância de se compreender em primeira instância e, após isso, compreender o outro, através da empatia:

Eu me senti desafiado a me enxergar na forma do conflito... desafiado a me entender perante a este conflito. [...] Então dar nome aos meus sentimentos acho que foi uma das coisas que eu mais tive dificuldade assim..., Mas, de novo, fui desafiado a.... E acho que isso foi bem legal [...] deu para incentivar um pouco a empatia, de ver que a outra pessoa também tem os conflitos dela. (SONNEWEND, 2019d)

Essa empatia também foi reforçada por Mariana ao responder sobre o tópico de eficácia da metodologia para a solução do conflito. Para ambos, a visão dos dois lados foi o que tornou o exercício singular frente à comunicação estritamente verbal:

Às vezes, você está tão focado naquilo que você precisa fazer, que você não vê que tem uma pessoa ali por trás também.... E não trata como um ser humano, que sente. O exercício mostra isso... porque mostra os dois lados, você vê os sentimentos dos dois lados e tenta entrar em um consenso. (SONNEWEND, 2019d)

Já Arthur, ao falar sobre o tópico da eficácia da metodologia, trouxe o conceito da vulnerabilidade como característica fundamental do processo:

Ele serviu para que, como as outras pessoas falaram na roda final, que é... a palavra que definiu o dia: vulnerabilidade. Eu me senti assim. Então serviu para eu perder um pouco do sentimento rígido, sabe? Ser mais vulnerável. Então eu não acho que ele seja uma fonte que vai transformando na hora, mas acho que foi algo necessário para eu me sentir mais vulnerável perante o time. (SONNEWEND, 2019d)

Acerca dos benefícios que a metodologia proporcionou ao grupo, Mariana trouxe dois pontos: a abertura para mais diálogo e uma maior cooperação na organização. Ela pontuou: “Eu acho que a gente vai tentar ser mais aberto, tanto um com o outro, como com o time. Tentar ver que a gente está todo mundo no mesmo barco, né!? Que a gente está chegando no mesmo lugar” (SONNEWEND, 2019d).

Por fim, quanto às melhorias na metodologia, Arthur pontuou a necessidade de mais tempo, visto que para ele o trabalho se dá de forma gradual, isto é, as pessoas levam um determinado tempo para entrar no “espírito” do exercício.

Acho que talvez maior tempo e talvez maior fluidez, porque acho que as pessoas demoram um pouco para entender o que é o exercício, né!? Se a pessoa emerge um pouco nisso, depois as coisas começam a ficar mais fluídas. [...] Começam a entender melhor e se posicionar diante do exercício. (SONNEWEND, 2019d)

3.4.3.1 Análise geral

Conclui-se que o aspecto mais marcante da metodologia foi o momento de reconhecimento dos sentimentos e necessidades das partes. A partir disso, foi possível construir um espaço neutro e afetuoso, onde ambas as partes se sentiram tocadas perante a situação. Além

disso, a exposição estética dos dois lados de forma simétrica, possibilitou — literalmente — a visualização da complexidade do conflito, tornando-o mais humano e igualitário.

Em relação às características buscadas pela metodologia, pode-se observar que a assertividade foi atingida através da técnica da construção das imagens de sentimentos e necessidade pelos participantes e de sua auto-observação.

Apesar de, no segundo caso, a imersão dos participantes proporcionar mais humanidade ao exercício, visto que dava mais vitalidade e intensidade à cena, o distanciamento das partes envolvidas na situação, pelo menos em um momento inicial, demonstrou-se mais proveitoso, pois trouxe mais discernimento e clareza para os participantes, além de proporcionar um novo olhar perante a situação.

No que tange à característica de humanidade, destacaram-se o reconhecimento dos sentimentos e necessidades das partes, já mencionado acima, e a participação do grupo frente a conflitos de cunho coletivo. Essa interação impulsionou um diálogo para além da metodologia em si, fazendo com que, através do exemplo de um, fossem extraídos aprendizados e novas formas de se comunicar para todos.

Em relação ao afeto, vimos que a ação de fazer um pedido e o reconhecimento do outro em cena facilitaram a abertura para com as emoções e, conseqüentemente, proporcionaram uma conexão em nível afetivo.

O pedido trouxe a empatia e a ponderação necessárias para que se chegasse em uma solução ganha-ganha, levando em conta toda a particularidade subjetiva da outra pessoa. O reconhecimento do outro em cena, isto é, o reconhecimento das necessidades e dos sentimentos com os agentes do conflito já em cena causou maior impacto e pareceu trabalhar melhor o campo emocional dos participantes.

Ademais, em relação aos pontos técnicos a serem desenvolvidos na metodologia, temos: questionamento mais aprofundado das colocações dos participantes, verificação constante da disposição espacial e criação de uma dinâmica menos cansativa aos representantes dos agentes do conflito e das imagens.

Um questionamento mais aprofundado é necessário, visto que, muitas vezes, os participantes não explicam com clareza seus sentimentos e necessidades, como a necessidade de “retorno” da mãe no primeiro caso e a necessidade de comprometimento ao time de Henrique no segundo caso. Já a verificação espacial constante tem a finalidade de trazer uma consistência frente às imagens que são apresentadas pelos participantes, tal como no primeiro caso, quando houve uma movimentação das imagens sem uma justificção clara por parte de Thiago.

Por fim, este último ponto se deu pois os representantes demonstraram não aguentar por muito tempo as figuras que lhes foram atribuídas. É necessário criar algum dispositivo que traga maior fluidez para a dinâmica, e para isso temos duas possibilidades: a primeira seria criar o momento de “descanso” enquanto o participante principal pensa e divaga sobre suas concepções e o momento de “em posição” quando um novo elemento se apresenta e eles compõem a cena; a segunda opção seria criar individualmente cada imagem e apenas no fim colocá-las todas juntas em composição.

De forma geral, a metodologia pareceu tornar mais claros os conflitos propostos, fazendo com que cada um dos lados se expressasse de maneira justa e humana. Assim, o exercício contribuiu no sentido de denominar e externalizar o que se passava com ambos os lados na situação e tornou possível o reconhecimento empático e pacífico um para com outro.

Tendo isso em vista, a Comunica(ção) em Flecha colaborou com a criação de um espaço seguro e neutro, onde, através da estética e do corpo, foi possível adentrar mais profundamente o conflito, trazendo à tona questões até então inconscientes e/ou veladas. Portanto, a metodologia não pareceu demonstrar ser uma solucionadora de conflitos, mas sim uma facilitadora, em um nível mais consciente e afetivo, da visualização do conflito em si. Esse fato contribuiu para um diálogo mais aberto e assertivo do grupo, fazendo com que a metodologia fosse encarada como uma espécie “preparação” para essa troca.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento deste trabalho, buscou-se entender uma nova forma de se comunicar no contexto informativo atual, aproximando a linguagem teatral e terapêutica do Teatro do Oprimido com o aspecto não julgador da Comunicação Não Violenta.

Foi colocada a importância de se entender o teatro como uma linguagem, mas, mais que isso, como uma ferramenta, e a partir disso foi proposto utilizar essa ferramenta em prol da resolução de conflitos.

Em paralelo, foram apresentados os novos tipos de relação e, consequentemente, de comunicação na contemporaneidade, em meio à Era Digital. Apesar de o ser humano atual estar mais conectado, por outro lado parece estar mais isolado por suas próprias convicções, percebendo o outro como mero objeto. Assim, preso em conceitos políticos, sociais e morais pré-estabelecidos, o indivíduo renega o papel de sujeito a seus semelhantes, criando assim discursos autoritários e pouco dialógicos. Neste ponto, foi colocada a importância do aspecto subjetivo e pessoal para proporcionar uma relação mais empática e democrática.

Como exemplo disso, foram conceitualizados a Comunicação Não Violenta e seus principais pontos:

1. Fato observável, isto é, sempre partir de questões pragmáticas e objetivas, desconsiderando os diagnósticos das situações
2. Sentimentos, que se relacionam com o “eu” e não com o outro da situação
3. Necessidades, valores intrínsecos que não estão sendo atendidos
4. Pedido, prático e positivo, podendo ser aceito ou não.

Foi proposto seguir a metodologia da CNV, entretanto de forma não verbal, ou seja, utilizando-se das técnicas do TO, já aplicadas em campo na comunidade de Ameixoeira em Lisboa. Desta forma foi criada a metodologia Comunica(ção) em Flecha, que teve como objetivo proporcionar uma comunicação mais efetiva, através das características de assertividade, humanidade e afeto.

Na pesquisa qualitativa, foi possível perceber que essas características foram alcançadas por determinadas ações: distanciamento do principal agente da situação, construção da imagem dos sentimentos e necessidades, reconhecimento dos sentimentos e necessidades do outro, ação de se fazer o pedido em cena e, por fim, participação ativa do grupo como um todo.

Na análise do primeiro caso, de caráter pessoal, foi observado que a metodologia proporcionou um novo olhar do participante para com a situação, além de demonstrar uma

solução, considerada pelo próprio participante, efetiva, no sentido que evitaria mais complicações entre as partes.

Já no segundo caso, de caráter profissional, foram proporcionados um olhar mais apurado sobre a situação em si e um maior envolvimento dos participantes. Entretanto não houve a dissolução total do conflito. O exercício colaborou mais no sentido de preparar o grupo para um diálogo mais aberto e consciente do que, de fato, como um solucionador de problemas. Nos dois casos, o ponto mais marcante foi o momento do reconhecimento dos sentimentos e necessidades de um para com o outro. Em ambos os casos, esse demonstrou ser o momento de maior conexão e afeto entre as partes, levando-as a refletir a situação por uma ótica diferente.

Nos depoimentos, foi possível observar que as palavras mais utilizadas para definir a metodologia foram vulnerabilidade e empatia. A primeira se fez no sentido da exposição, isto é, a participação envolvia a exposição e dessa forma um desconforto na pessoa; entretanto, apenas após essa exposição era possível uma visão clara e real da situação. Ademais, através da vulnerabilidade é possível enxergar todos como iguais, o que nos leva à empatia.

A empatia também foi considerada para a maioria dos jovens a palavra definidora do dia. Como o exercício, independentemente da situação, possibilitou a expressão de ambos os lados de forma igualitária, era possível enxergar a humanidade de cada um. Através do reconhecimento visual, a empatia era feita de forma integral, fazendo com que o participante “entendesse o lado da outra pessoa”, literalmente.

Em relação aos pontos a serem desenvolvidos na metodologia, tivemos: maior questionamento das colocações dos participantes, verificação constante da disposição espacial e criação de uma dinâmica menos cansativa aos representantes dos agentes do conflito e das imagens.

Ademais, também é válido ressaltar alguns pontos que poderiam aprimorar a metodologia. O primeiro seria fazer com que um tomasse o lugar do outro cenicamente no momento do reconhecimento dos sentimentos e necessidades. Isso potencializaria ainda mais o processo empático que é proposto pelo exercício. Outro ponto seria dar mais possibilidade de movimento às pessoas que fazem as representações das imagens, ou seja, compor a espacialidade a partir das sensações e vontades dos próprios representantes, e não do agente principal do conflito, que em primeiro momento está fora do espaço cênico.

Por fim, pode-se observar que a metodologia trouxe benefícios à organização Enactus. A partir dela foi possível trazer à tona determinados problemas da organização, tais como: fragmentação do grupo, liderança hierárquica e má gestão de pessoas. Através de uma

comunicação assertiva, foi possível desenvolver um diálogo franco, mas ainda afetuoso, em que todos se sentiram à vontade para compartilhar suas insatisfações.

Essas técnicas teatrais desenvolvidas no universo organizacional parecem estar cada vez mais requisitadas. Exemplo disso é o Teatro Empresa, localizado no Rio de Janeiro, que oferece serviços de apresentações, *flashmobs* ou intervenções artísticas para ajudar as empresas em treinamentos, palestras motivacionais e projetos.

Desenvolvidas para estimular o espírito de time, a criatividade e a resolução de conflitos, a linguagem teatral atua principalmente na comunicação interna das empresas. Ela se relaciona diretamente com o papel do Relações Públicas, visto que esta procura não só gerenciar os diversos relacionamentos, mas também a qualidade dos mesmos.

De maneira geral, conclui-se que a Comunica(ção) em Flecha proporciona uma comunicação mais efetiva através das características de assertividade, humanidade e afeto. Elas são exploradas através de seu efeito imagético e pela ação dramática produzida durante a metodologia. Entretanto, é notório que a metodologia tem como função mais facilitar e/ou direcionar o diálogo entre as partes do que encerrá-lo através da solução dos problemas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. F.; CASELLI, F. R.; LANG, C. L. Subjetividade, corpo e contemporaneidade. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL (ABRAPSO), XV, 2009, Maceió. **Anais...** Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2009, p. 1-9.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1931.
- _____. **O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- _____. **Estética do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- _____. **Jogos para atores e não atores**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- CALLIGARIS, Contardo. Em companhia de Freud. **Folha de S.Paulo**, Ilustrada, São Paulo, 18 maio 2006.
- FIGUEIREDO, L. C.; SANTI, P. L. R. **Psicologia**: uma (nova) introdução. São Paulo: Educ, 2003.
- PACCANARO, B. J. **Simbologia dos signos**. São Paulo: Matrix, 2009.
- PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não Violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.
- SARACENI, Rubens. **Doutrina e teologia de umbanda sagrada**. São Paulo: Madras, 2005.
- SOUZA, Víviam Lacerda. **O teatro e a comunicação**: manifestações de livre expressão artística em Senhora de Oliveira, MG. São Paulo: Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2007. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt/pag/souza-viviam-o-teatro-e-a-comunicacao.pdf>. Acesso em: 03 maio 2019.
- TIBURI, Marcia. **Como conversar com um fascista**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SONNEWEND, Brenda. **Comunica(ação) em Flecha — Caso 1 (Parte 1)**. 2019a. (10m43s), son., col. Disponível em: <<https://youtu.be/Q3tJArAjNG8>>. Acesso em: 29 maio 2019.

_____. **Comunica(ação) em Flecha — Caso 1 (Parte 2)**. 2019b. (8m49s), son., col. Disponível em: <<https://youtu.be/xr2WrQMXWGY>>. Acesso em: 29 maio 2019.

_____. **Comunica(ação) em Flecha — Caso 2**. 2019c. (11m51s), son., col. Disponível em: <<https://youtu.be/ut-Ghw5mvwU>>. Acesso em: 29 maio 2019.

_____. **Comunica(ação) em Flecha — Depoimentos**. 2019d. (9m59s), son., col. Disponível em: <<https://youtu.be/h6xKPuVbw7g>>. Acesso em: 29 maio 2019.

ANEXO I — Necessidade humanas básicas na Comunicação Não Violenta por Marshall Rosenberg

Celebração:

- celebrar a criação da vida e os sonhos realizados;
- elaborar as perdas: entes queridos, sonhos etc. (luto).

Integridade:

- autenticidade;
- autovalorização;
- criatividade;
- significado.

Interdependência:

- aceitação;
- amor;
- apoio;
- apreciação;
- calor humano;
- compreensão;
- comunhão;
- confiança;
- consideração;
- contribuição para o enriquecimento da vida (exercitar o poder de cada um, doando aquilo que contribui para a vida);
- empatia;
- encorajamento;
- honestidade (a honestidade nos fortalece, capacitando-nos a aprender nossas limitações);
- proximidade;
- respeito;
- segurança emocional.

Lazer:

- diversão;
- riso.

Comunhão espiritual:

- beleza;
- harmonia;
- inspiração;
- ordem;
- paz.

Necessidade físicas:

- abrigo;
- água;
- alimento;
- ar;
- descanso;
- expressão sexual;
- movimento, exercício;
- proteção contra formas de vida ameaçadoras: vírus, bactérias, insetos, predadores;
- toque.

ANEXO II — Termo de consentimento livre e esclarecimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Eu, _____, inscrito no CPF sob nº _____, declaro que tenho consciência de que minha participação no Núcleo Experimental Cênico faz parte de um projeto de pesquisa acadêmico/científico que busca entender uma forma de se comunicar mais assertiva, humana e afetuosa, através do poder estético das técnicas do Teatro do Oprimido e a condição não julgadora da Comunicação Não Violenta, e que os resultados da pesquisa serão analisados no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Comunica(ção) em Flecha: uma aproximação do Teatro do Oprimido com a Comunicação Não Violenta”, apresentado ao Departamento de Relações Públicas, Publicidade e Propaganda e Turismo da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Bacharel em Comunicação Social com especialização em Relações Públicas, por Brenda Sonnewend, portadora de identidade nº 37.904.143-1, inscrita no CPF sob nº 422.137.378-43, residente a Rua das Aningas, nº 2, apartamento 32, na cidade de São Paulo, SP.

São Paulo, 18 de maio de 2019.

Assinatura

ANEXO III — Termo de uso de imagem e voz

TERMO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Neste ato, e para todos os fins de direito, autorizo o uso da minha imagem e voz para fins de divulgação e publicação do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Comunica(ção) em Flecha: uma aproximação do Teatro do Oprimido com a Comunicação Não Violenta”, em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos e filmagens.

As imagens e voz poderão ser exibidas: de forma parcial, em apresentação audiovisual, publicações e divulgações, assim como disponibilizadas no banco de imagem resultante da pesquisa e na internet e em outras mídias futuras, fazendo-se constar os devidos créditos ao fotógrafo.

Por ser esta a expressão de minha vontade, não terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem e voz ou qualquer outro.

São Paulo, 18 de maio de 2019.

Assinatura

Nome: _____

RG: _____ CPF: _____

Celular: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ Estado: _____