



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

URANIA AUXILIADORA SANTOS MAIA DE OLIVEIRA

**A CRIAÇÃO DE TEXTOS TEATRAIS A PARTIR DE JOGOS E DAS
PEÇAS DIDÁTICAS DE BERTOLT BRECHT**

Salvador
2007

URANIA AUXILIADORA SANTOS MAIA DE OLIVEIRA

**A CRIAÇÃO DE TEXTOS TEATRAIS A PARTIR DE JOGOS E DAS
PEÇAS DIDÁTICAS DE BERTOLT BRECHT**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Coelho Borges Farias

Salvador
2007

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação / UFBA

O48 Oliveira, Urânia Auxiliadora Santos Maia de.
A criação de textos teatrais a partir de jogos e das peças didáticas de
Bertolt Brecht / Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira. – 2007
280 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Coelho Borges Farias.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, 2007.

1. Teatro na educação. 2. Teatro – Estudo e ensino. 3. Teatro e juventude.
4. Representação teatral. I. Farias, Sérgio Coelho Borges. II. Universidade
Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.66 – 22.ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

URANIA AUXILIADORA SANTOS MAIA DE OLIVEIRA

A CRIAÇÃO DE TEXTOS TEATRAIS A PARTIR DE JOGOS E DAS PEÇAS DIDÁTICAS DE BERTOLT BRECHT

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Cleverson Suzart Silva _____

Doutor em Educação - Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia

Nara Graça Salles _____

Doutora em Artes Cênicas - Universidade Federal da Bahia
Escola de Teatro - Universidade Federal de Alagoas

Raimundo Matos de Leão _____

Doutor em Artes Cênicas - Universidade Federal da Bahia
Faculdade Social da Bahia

Flávio Augusto Desgranges de Carvalho _____

Doutor em Educação - Universidade de São Paulo
Escola de Comunicação e Artes - Universidade de São Paulo

Sérgio Coelho Borges Farias - Orientador _____

Doutor em Educação - Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia

Salvador, 07 de dezembro de 2007.

A Helio Costa Maia, meu pai.
À Marina Santos Maia, minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Sérgio Farias pelo trabalho de orientação, pelo carinho e incentivo constante.

Aos meus irmãos Helio e Ana Célia.

À Professora Nara Salles.

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA.

Aos meus colegas da Faculdade Social da Bahia e do Colégio Anchieta.

A Ricardo Alt pelo apoio no tempo que estivemos juntos.

Aos amigos queridos pela paciência e solicitude.

Às minhas monitoras Zenny Luz e Roseli Santos.

À Graska

Aos meus alunos da Oficina de Teatro.

Ao SESI pela parceria.

A Edméia Nascimento.

À amiga Cristiane Veiga.

A manifestação consciente do pensamento, por meio da fala ou da ação com qualquer fim, é Arte... De sua primeira a sua última obra, a Arte é o uso voluntário do espírito e a combinação de coisas para servir a seu fim.

Ralph Waldo Emerson

RESUMO

Este trabalho trata de um projeto de pesquisa-ação realizado com um grupo de jovens de um bairro popular de Salvador que buscou compreender os potenciais emancipatórios que a atividade do Teatro-Educação poderia propiciar aos participantes. Arelado a essa perspectiva buscou-se a elaboração de uma metodologia de ensino do teatro, a partir de *jogos teatrais*, da *história de vida de cada aluno*, da utilização de peças teatrais — que no caso específico desse estudo foram as peças didáticas de Bertolt Brecht —, e de *técnicas de interpretação*, que possibilitasse um processo de conscientização, um aperfeiçoamento técnico na arte de interpretar e a criação de textos teatrais referenciados na vivência dos participantes. Paralelamente ao trabalho de campo, foi realizada uma revisão bibliográfica centrada na teoria do teatro pobre, de Jerzy Grotowski; no teatro da crueldade, de Antonin Artaud; na realidade da cena com comportamentos inspirados na vida real, de Constantin Stanislavski. Também foram abordadas teorias de autores que têm proximidade com as pedagogias críticas e libertárias. A pesquisa resultou num espetáculo com os jovens participantes, aliando a experiência de vida de cada um a técnicas teatrais, resultando daí sujeitos mais críticos, com maior autonomia e uma interação com a realidade mais refinada, para composição de espetáculos cuja comunicação com o público seja eficaz e demonstre apuro técnico.

Palavras-chave: Teatro; Peça Didática; Conscientização; Cidadania, Teatro-educação.

ABSTRACT

This work deals with a project of research and action carried through with a group of young people of a popular neighborhood in Salvador that searched to understand the emancipating potentials that the activity Theater-education could afford the participants. Such a perspective sought the development of a methodology of education of the theater, from teatrical games, the history of life of each pupil, and the use of plays - that in the specific case of this study, were the educational plays of Bertolt Brecht, whose writings framed the bulge of both : the practical and theoretical parts -, and of techniques of interpretation, that make possible a process of awareness, a technical improvement in the art to interpret and the creation of refered theatrical texts in the experience of the participants. Parallel to the field work, a centered bibliographical revision in the theory of the poor theater, of Jerzy Grotowski was carried through; in the theater of the cruelty, of Antonin Artaud; and also in the reality of the scene with behaviors inspired by the real life, of Constantin Stanislavski. Theories and methodology of other authors who are close to the critical and at the same time, libertarian pedagogy. Such research helped in the evidence of that it is possible to make theater, with common people, uniting the experience of life of each one the theatrical techniques, this way contributing to make more critical citizens, with bigger autonomy and thus able to interact with a more refined reality, beyond a spectacle whose communication with the public be effective and show technical refinement.

Key words: Theater; Educational Play; Awareness; Citizenship; Theater-education.

RÉSUMÉ

Ce travail traite d'un projet d'étude-action, réalisée avec un groupe de jeunes habitants d'une banlieue populaire de Salvador, qui a cherché à comprendre les potentiels d'émancipation que l'activité "Théâtre-Education" pourrait amener aux participants. Dans cet objectif on a cherché à élaborer une méthodologie d'enseignement théâtral à partir de jeux théâtraux, du vécu historique de chaque élève, de l'utilisation de pièces théâtrales — qui dans le cas spécifique de cette étude furent les pièces didactiques de Bertolt Brecht — , et de techniques d'interprétation, qui rendent possible un processus de prise de conscience, un perfectionnement technique dans l'art d'interpréter et la création de textes théâtraux en relation avec le vécu des participants. En parallèle au travail de terrain, il a été réalisé une révision bibliographique centrée sur la théorie du théâtre pauvre, de Jerzy Grotowski; sur le théâtre de la cruauté d'Antonin Arthaud; sur la réalité de la scène avec des comportements inspirés de la vie réelle, de Constantin Stanilawski. On a aussi abordé des théories d'auteurs proches des pédagogies critiques et libertaires. Le résultat de l'étude a été un spectacle avec les jeunes participants, alliant l'expérience de vie de chacun à des techniques théâtrales, résultant des sujets plus critiques, avec une plus grande autonomie et avec une interaction avec la réalité plus aiguë, pour la composition de spectacles dont la communication avec le public soit efficace et démontre une technique apurée.

Mots-clé: Théâtre; Pièce didactique; Conscientisation; Citoyenneté; Théâtre-education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação
ECA – Escola de Comunicação e Artes
FACED – Faculdade de Educação
FSBA – Faculdade Social da Bahia
FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciências
GLBT – Gays Lésbicas Bissexuais e Transexuais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
ONG – Organização Não Governamental
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
SESI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TEC – Teatro Experimental de Cáli
TO – Teatro do Oprimido
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OS GÊNEROS LITERÁRIOS E O TEXTO TEATRAL	16
2.1 Os gêneros literários	16
2.2 O gênero lírico	17
2.3 O gênero épico	18
2.4 O gênero dramático	19
2.5 A análise literária e a análise do texto teatral	21
2.6 Analisando o texto teatral	26
2.7 O texto teatral na atualidade	37
3 O JOGO E OS ELEMENTOS DO TEATRO NA EDUCAÇÃO	44
3.1 Conceituando jogo	45
3.2 O jogo educativo	53
3.3 Jogo dramático e o jogo teatral	56
3.4 O jogo e o teatro na educação	63
3.5 Tecendo uma relação entre o teatro e a educação	65
4 A BUSCA DE UM PRÁXIS POLÍTICO- ESTÉTICA DO TEATRO	70
4.1 Antonin Artaud – o teatro da crueldade	71
4.2 Constantin Stanislavski e sua proposta de teatro	78
4.3 Jerzy Grotowski e o teatro pobre	82
4.4 Augusto Boal e o teatro do oprimido	88
5 BERTOLT BRECHT: AS PEÇAS DIDÁTICAS E O EXERCÍCIO DA CENA	92
5.1 Vida e obra	92
5.2 Princípios e objetivos da peça didática	106
5.3 O procedimento com a peça didática	109
5.4 A prática pedagógica	118
6 EDUCANDO PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO POLÍTICO-SOCIAL	130
6.1 A Constituição Brasileira: Leis que regem a educação	131
6.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN	133
6.3. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino das Artes	136
6.4. O fenômeno da autonomia dos sujeitos: Paulo Freire e sua esperança	146
6.5. A articulação Brecht, Boal e Freire: uma abordagem das mazelas sociais e a busca de uma significação da Arte Educadora	150
6.6. O Sujeito e a cidadania no ensino: a aprendizagem de teatro	159

7 ABORDAGENS PRÁTICO-METODOLÓGICAS: A OFICINA DE VIVÊNCIA TEATRAL E A PRODUÇÃO DE TEXTO	164
7.1 Definindo a metodologia.....	166
7.2 Apresentando a oficina de teatro.....	169
7.3 Leitura de peças didáticas de Brecht, improvisações e articulação com a realidade dos jovens participantes.....	171
7.4 Apresentando uma metodologia para o ensino do teatro.....	186
7.4.1 Improvisações das situações do Cotidiano e a criação do texto teatral.....	189
7.4.2 Improvisação	190
7.4.3 Associações do "Modelo de Ação" com a oficina	193
7.4.4 A preparação do ator.....	194
7.5 A criação do texto teatral.....	199
7.6 A importância do trabalho com a oficina.....	204
7.7 A preparação da encenação	204
7.7.1 O Currículo que se faz fora da Escola.....	204
7.7.2 A Linguagem dialógica	209
7.7.3 Esclarecendo sobre o Hip Hop.....	212
7.7.4 O processo de Montagem	215
7.7.5 Avaliação	220
8 CONCLUSÕES	224
REFERÊNCIAS.....	228
APÊNDICE A – Fotos	242
APÊNDICE B – Questionário	248
APÊNDICE C – Texto <i>Hip Brecht Hop</i>	256
ANEXO A – Ficha Técnica do Espetáculo <i>Hip Brecht Hop</i>	279
ANEXO B – DVD do Espetáculo <i>Hip Brecht Hop</i>	280

1 INTRODUÇÃO

É necessário repensar conteúdos, metodologias e pressupostos do ensino de teatro no contexto educacional. Assim, abordamos nesse trabalho uma proposta para a criação de uma metodologia de ensino de teatro adequada a este cenário, objetivando uma educação estética apurada, com resultados práticos, considerando os seguintes aspectos: 1 - a dramaturgia; 2 - a interpretação teatral; 3 - o sensibilizar para o despertar da consciência sócio-político-cultural dos participantes.

Durante a nossa vivência como professora e profissional de teatro, algumas questões nos levaram a pensar em uma forma de responder e até mesmo solucionar as seguintes inquietações sobre o ensino e aprendizagem do teatro: ao adaptar as aulas de teatro ao cotidiano do(a) estudante, que metodologia pode desenvolver uma dramaturgia consistente, uma interpretação com apuro técnico, senso crítico e um resultado prático com qualidade artística?

A crescente oferta de professores de teatro provenientes dos cursos de Licenciatura em Teatro nos motiva a refletir a necessidade do educador como elemento indispensável para ofertar ao educando uma formação que valorize as artes e o teatro. Entretanto, surge a necessidade de se estabelecer uma metodologia que faça com que este professor se aproxime da realidade vivenciada por seus alunos, a partir das experiências cotidianas desses indivíduos.

Um aspecto importante a ser considerado sobre o teatro na escola é a possibilidade de reflexão e tomada de consciência social e política que esta linguagem possibilita. A partir da valorização da cidadania e utilizando as vivências pessoais dos alunos, podemos motivá-los a serem indivíduos mais críticos e capazes de questionar o seu contexto e a sua relação com o mundo. Nesse sentido, a aplicação da *peça didática brechtiana* será de grande contribuição, pois a utilizaremos como um jogo em que os participantes serão provocados a transpor para as suas realidades estas situações. Desta forma, se aprende teatro através da experimentação de gestos e atitudes frente às circunstâncias enfocadas no texto dramaturgicamente, visto como *modelo de*

ação¹ e se estimula a criticidade pelas transposições textuais das peças para a realidade cotidiana do aluno.

O capítulo intitulado *Os Gêneros Literários e o Texto Teatral*, apresenta o referencial teórico que nos serviu como parâmetros para a construção de um texto teatral com qualidade dramatúrgica que foi ensaiado e encenado ao final do nosso trabalho prático.

Portanto, encontra-se nesse capítulo alguns conceitos importantes para a construção do nosso texto teatral, tais como: gêneros literários, com destaque para o dramático; análise literária; análise teatral e o texto teatral na atualidade. Com esse intuito, recorreremos a autores como: Aristóteles, Renata Pallottini, Patrice Pavis, Cleise Mendes, Jean Pierre Ryngaert, Massaud Moisés, Umberto Eco, Peter Szondi, Raymond Williams, entre outros.

No capítulo seguinte, *O Jogo e os Elementos do Teatro na Educação*, fazemos uma reflexão sobre o poder dos jogos para educar, transformar e ensinar, destacando sua utilização no Teatro-Educação para o aprendizado de técnicas teatrais necessárias ao desenvolvimento artístico dos participantes. Nesta etapa, utilizamos os seguintes autores como nosso referencial teórico: Ricardo Japiassu, Tezuko Kishimoto, Johan Huizinga, Richard Courtney, Jean Chateau, Flávio Desgranges, Roger Caillois, Viola Spolin, entre outros. Concordamos com esta última quando afirma:

O jogo é uma forma natural do grupo que propicia o desenvolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer - é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las (SPOLIN, 2001a, p.4).

¹ Ingrid Koudela no seu livro *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1996, na página 14, esclarece que Brecht fundamenta sua teoria das peças didáticas em dois conceitos principais o de *modelo de ação* (*Handlungsmuster*) e o de ato artístico coletivo (*kollektive Kunstakt*). No primeiro, os textos das peças funcionam como modelo para experimentos, através da imitação e da improvisação.

A Busca de uma Práxis Estético-Artística do Teatro na Escola é o assunto abordado no quarto capítulo. Destacamos as principais personalidades do teatro moderno que embasaram os nossos exercícios específicos para a construção de uma práxis teatral pedagógica centrada na interpretação e na seriedade da encenação

Pensamos que para se criar uma metodologia de ensino de teatro capaz de proporcionar aos jovens atores uma educação político-estética, conduzindo-os ao exercício de interpretação teatral, a reflexão política e a crítica social, é preciso desenvolver experiências que estimulem essa educação. Entendemos que isso pode acontecer através da aplicação da *peça didática* brechtiana associada à preocupação estética. Essa qualidade artística poderá ser obtida através de exercícios e técnicas teatrais voltadas para o trabalho de interpretação do ator.

Frente à necessidade de um respaldo em autores e teorias sobre a arte de interpretar, nossas argumentações se fundamentarão nos estudos do teatro épico e da *peça didática* de Bertolt Brecht, sua aplicação e seu método; em Constantin Stanislavski, o qual elaborou um sistema de preparação do ator, como cerne da sua prática teatral. Outros teóricos cujos princípios apóiam nossa tese são: Antonin Artaud, para o qual o verdadeiro teatro é a encenação. Para ele, o teatro não deveria ter como fundamento a linguagem literária, mas uma linguagem física que abrangesse tudo o que pode ser expresso materialmente num palco, e cuja finalidade, antes de tudo, seria atingir os sentidos (ARTAUD *apud* JANUZELLI, 1992, p.18); Jerzy Grotowski, onde fomos buscar os ensinamentos acerca do treinamento completo do corpo do ator para a cena; em Augusto Boal, utilizamos elementos do Teatro do Oprimido, auxiliando-nos com suas técnicas teatrais e seus exercícios de preparação para o ator.

No quinto capítulo, nosso destaque é para Bertolt Brecht e a *peça didática*, que foi utilizada em nosso estudo como um *modelo de ação* a ser aplicado ao ensino do teatro. *Modelo de ação* que, além de despertar a consciência crítica, política e social, estimulando a construção de *textos teatrais* a partir da *expressão individual* dos

alunos e de suas improvisações, permite a aplicação de *técnicas² preparatórias para o corpo e a voz dos alunos e exercícios de interpretação*, melhorando, assim, a qualidade artística dos trabalhos teatrais. Também fizemos um estudo da vida e da obra de Bertolt Brecht, além de discorrermos sobre os fundamentos da *peça didática*, seus princípios, suas formas de aplicação e seus objetivos.

Nossa pesquisa também procurou articular a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais com os teóricos Bertolt Brecht e Augusto Boal, no teatro e Paulo Freire, na educação. Este assunto foi tratado no sexto capítulo intitulado: *Educando para a formação do sujeito político-social*. Nosso objetivo foi destacar a importância da Arte, em especial do Teatro, no contexto escolar como área do conhecimento capaz de despertar o senso crítico no educando e contribuir para a construção da cidadania, motivando o seu engajamento político e social.

No último capítulo intitulado *Abordagens prático-metodológicas: a oficina de vivência teatral e a produção de texto*, fazemos a descrição detalhada da oficina de teatro que realizamos com um grupo de jovens. No decorrer dessa oficina foram feitas leituras das peças didáticas (modelo de ação) de Bertolt Brecht, aplicadas na íntegra e em forma de excertos embasados nas suas experiências cotidianas. A *memória* e a *expressão individual* dos jovens possibilitaram, a partir das associações com o modelo de ação e o cotidiano, a *criação de textos teatrais*. Estes foram trabalhados, a partir da improvisação teatral, na criação de pequenas cenas e pequenos textos.

Lançamos mão dos princípios da peça didática, na tentativa de conceituar um processo de ensino-aprendizagem de teatro associado ao cotidiano dos alunos, ou seja, utilizamos os textos das *peças didáticas* como pré-textos, capazes de motivar discussões e diferentes interpretações para a criação de novos textos teatrais, através de recortes sociais destacados pelo grupo.

² A palavra técnica em si pode parecer algo imperativo, busca de automatismo, alienação, algo desagradável. Contudo a forma como a empregamos nesse trabalho está relacionada à idéia de exercício e prática constante.

A ação de pensar e planejar uma metodologia transformadora de ensino de teatro requer uma atitude criadora. É imprescindível a seleção de conhecimentos e de práticas que tornem possíveis as descobertas e a construção de novos saberes, aproximando-se assim de experiências sistematizadas, de teorias e de pesquisas, desconsiderando o método enquanto modelo pronto. Consideramos que essa é uma tarefa essencial ao ato de ensinar.

Almejamos com esse trabalho contribuir para o avanço de propostas teóricas e metodológicas relativas ao ensino do teatro e ao seu aprendizado, frente à necessidade de uma transformação e melhoria no ensino do teatro nas escolas públicas e/ou privadas, organizações não governamentais (ONG's), associações de bairro, grupos de jovens, etc., da cidade de Salvador. É nosso desejo com esta pesquisa, tornar público nossa vivência com o teatro e a educação, bem como fornecer material para discussões e aplicações práticas, destinado a profissionais da área e demais interessados.

2 OS GÊNEROS LITERÁRIOS E O TEXTO TEATRAL

Em consonância com a nossa tese está a proposta de construção de um texto teatral a partir de associações situacionais do cotidiano dos participantes da oficina de teatro com a peça didática de Bertolt Brecht e demais autor, cujos trabalhos serviram de base para a pesquisa que realizamos. Em virtude disto, sentimos que seria pertinente fazer, neste capítulo, uma abordagem sobre os gêneros literários e sobre o texto teatral. Como pretendemos que este trabalho seja lido, não apenas por profissionais relacionados ao teatro, mas por professores do Ensino Fundamental, Médio e demais interessados pelo tema, incluímos alguns fundamentos elementares do Teatro com a finalidade de facilitar a compreensão sobre o texto teatral.

2.1 Os Gêneros Literários

A palavra “gênero” vem do latim *genus-eris* e significa “tempo de nascimento, origem, classe, espécie, geração” (SOARES, 2006, p.7). Sempre foi bastante utilizada na retórica e na literatura com acepção designadamente literária. Moisés (2005) define gênero literário como conjunto de obras que apresentam atributos iguais ou semelhantes. Os estudiosos atribuem aos gêneros literários três categorias distintas: o lírico, o épico e o dramático. Esta divisão tradicional em três gêneros literários originou-se na Grécia Clássica, com Aristóteles, quando a poesia era a forma predominante de literatura. Dividir, porém, a produção literária em gêneros é um posicionamento prático, mas ao mesmo tempo complexo, pois é difícil encaixar em três compartimentos toda a multiplicidade literária. Essa idéia divisória é bastante antiga e por isso mesmo vem sendo questionada, fato este causador de muita polêmica.

Essa divisão é na prática, questionável, pois não encontramos um gênero puro, na criação artística há uma mistura desses três elementos. Críticos atuais propoem que os gêneros literários sejam estudados indutivamente, a partir das características da

obra e não a partir de seus nomes. Nesse capítulo estudaremos os conceitos e especificidades de cada gênero literário para, por fim, nos determos naquele onde a utilização da voz alcança sua plena expansão e onde o diálogo e a tensão são características marcantes: o gênero dramático.

2.2 O Gênero Lírico

A palavra lírica, etimologicamente, deriva do grego *lyrikos*, que significa algo que concerne à lira, ou som proveniente da lira³. Na Antiguidade, a composição lírica surge “voltada para a expressão de sentimentos mais individualizados, como cantigas de ninar, os lamentos de morte de alguém, os cantares de amor...” (SOARES, 2006, p.24). Quando essa composição passa da forma cantada para a escrita, conservam-se recursos que aproximam a palavra à música: repetições de estrofes, de ritmos, de versos, de palavras, de sílabas, de fonemas “responsáveis não só pela criação das rimas, mas de todas as imagens que compõem em tensão o som e o sentido das palavras”, afirma Soares (2006, p. 24).

Rosenfeld (1985), afirma que pertencerá à lírica todo poema de extensão menor na medida em que nele não se cristalizem personagens nítidos e em que nele, ao contrário, uma voz central – quase sempre um “eu” – exprimir seu próprio estado de alma. Portanto integrará a lírica: a elegia, a ode, a canção, a écloga, o idílio, o soneto, a balada, o rondó, dentre outros.

Soares (2006) fala de um lirismo moderno, cujo conteúdo extremamente social contrapõe-se aos conceitos de imediatez e desmaterialidade das obras de cunho romântico. É uma poesia resultante da integração entre a emoção e o desejo de interpretar o mundo. Nesse caso o Eu - lírico além de emocional é reflexivo, participante, voltado para os problemas socioeconômicos e políticos.

³ Instrumento musical antigo com quatro cordas, com o qual os gregos acompanhavam suas canções.

2.3 O Gênero Épico

O termo épico vem do grego *epikós*, narrativa ou recitação. É um gênero com características objetivas, impessoais, cuja característica maior é a presença de um narrador. As epopéias de Homero são os primeiros registros do gênero este, normalmente, caracteriza-se como:

[...] uma longa narrativa literária de caráter heróico, grandioso e de interesse nacional e social, ela apresenta, juntamente com todos os elementos narrativos (o narrador, o narratário, personagens, enredo, espaço e tempo), uma *atmosfera maravilhosa* que, em torno de *acontecimentos históricos passados* reúne mitos, heróis e deuses, podendo-se apresentar em prosa (como as canções de gesta medievais) ou em verso (como *Os lusíadas*) (SOARES, 2006, p.39).

Rosenfeld (1985) afirma que o épico não exprime os próprios estados de alma, mas narra os de outros seres, participa de seus destinos, estando sempre presente através do ato de narrar. Mesmo quando os personagens começam a dialogar em voz direta é ainda o narrador que lhes dá a palavra, descreve-lhes as reações e indica quem fala. O narrador épico quer comunicar alguma coisa a outros que, provavelmente, aguardam essa comunicação.

O narrador épico gera um distanciamento entre ele e o mundo narrado até mesmo na situação da narrativa na Primeira Pessoa; é justamente esse distanciamento que possibilitará mais objetividade às suas descrições e, dessa forma, as estórias por ele narradas terão mais veracidade e precisão.

Mesmo quando o narrador usa o pronome “eu” para narrar uma estória que aconteceu a ele mesmo, apresenta-se já afastado dos eventos contados, mercê do pretérito. Isso lhe permite tomar uma atitude distanciada e objetiva, contrária a do poeta lírico (ROSENFELD, 1985, p. 25).

A objetividade encontra-se presente no gênero épico, descrevendo seus personagens e suas reações na voz direta do narrador. O narrador geralmente não exprime os seus sentimentos ou estados da alma, ele narra o de outros seres. Contudo, segundo Rosenfeld, “participa, contudo, em maior ou menor grau, dos seus destinos e está sempre presente através do ato de narrar” (1985, p.24).

2.4 O Gênero Dramático

Aristóteles (384-322 a.C.) observa, na *Poética*, que o termo drama (do grego *drân*: agir) faz referência ao fato de, nesses textos, as pessoas serem representadas “em ação”. Ao identificar o drama como um dos gêneros literários, Aristóteles considerou uma característica importante desses textos: eram feitos para serem representados, dramatizados. O texto é o ponto inicial, porém, diferente do épico e do lírico, sua relação com o público não ocorre através da leitura e sim através de atores que metamorfoseiam para em ação que será dialogada.

Na Grécia antiga o gênero dramático, teve seu desenvolvimento partir de duas modalidades: a comédia e a tragédia. No período grego, drama e tragédia eram praticamente sinônimos e tratavam de faziam uma encenação cujas ações humanas que simbolizavam a transgressão da ordem no contexto social. O que conduzia os seres humanos para agirem de forma irracional e violenta era a paixão, do grego *pathos*, elemento trágico por definição.

Para Staiger (1969), drama significa, etimologicamente, ação. As obras dramáticas são consideradas aquelas em que o enredo, os caracteres e as emoções são imitados não através do discurso de um narrador, mas de personagens em ação. Essa ação se plenifica no palco em tempo restrito, apoiada por recursos variados para a transmissão da mensagem e da comunicação entre obra e público. Em francês, o termo é usado apenas para qualificar um gênero em particular: o drama burguês do século XVIII e posteriormente o drama romântico lírico do século XIX (PAVIS, 2001). Em amplo sentido, drama seria então o texto dramático escrito para diferentes papéis e coerente com uma ação onde o conflito é a tônica. Rosenfeld

(1985) considera drama toda obra cujo diálogo entre os personagens é apresentado por um narrador.

No final do século XIX temos o drama poético com Mallarmé, Régnier, Maeterlinck e Hofmannsthal. Esse teatro deriva das formas musicais da ópera, do oratório, da cantata e do drama lírico italiano, porém, se desprende da influência musical com o drama de “fim de século”, que é composto como reação às peças naturalistas (PAVIS, 2001).

Convencionou-se o início do drama moderno em torno de 1890, com o realismo, tendo como grande representante Henrik Ibsen⁴ que influenciou a sua e as futuras gerações de dramaturgos, por sua postura de oposição à artificialidade do melodrama do século XIX. Nessa abordagem histórica e rápida sobre o drama, podemos perceber que toda forma teatral é drama, se considerarmos a sua significação. Não esquecendo que sua origem, de fato, remonta à Grécia, no século V a.C, sob a forma de tragédia. O elemento que dá impulso ao drama é o conflito, este é proveniente da ação de seus personagens. Sua divisão pode se dar em atos ou cenas. A arte e a ciência de escrever drama se chama de dramaturgia (VASCONCELLOS, 2001, p. 71).

O drama sofreu importantes transformações históricas, dando origem a diferentes modalidades como: a tragédia, a comédia, o drama burguês e o teatro épico, entre outros. O texto dramático quando encenado, está em movimento constante de atualização, pois as situações e todo o relacionamento com a platéia acontecem no tempo presente, obrigatoriamente através de ações. Este elemento caracteriza-se pelo mimetismo: o ator representa, imita, faz-de-conta. O ser humano é o maior imitador dos vivos, é por imitação que ele aprende e apreende as primeiras noções da vida. No ato de imitar, ele representa situações acontecidas a outro ser humano ou a outro grupo social. O imitado é causa de prazer. Mesmo que o objeto

⁴ Henrik Johan Ibsen um famoso dramaturgo norueguês, um dos principais expoentes do teatro realista moderno.

imitado pareça grotesco ou repugnante, a curiosidade humana conduz o indivíduo para essas imagens.

O texto dramático é escrito para ser representado, com uma construção textual particular, no qual diálogo conduz a história. Sem isso, ele somente terá uma função literária. O texto no drama é um elemento fixo, porém cada encenação é diferente da outra. Dentre os diversos aspectos que diferenciam o drama dos demais gêneros literários estão a constante possibilidade de contextualização, a individualização na interpretação, a possibilidade de adaptação textual, a direção do espetáculo e a recepção da platéia. Daí seu caráter permanente, atual e vivo.

2.5 A Análise Literária e a Análise do Texto Teatral

Segundo Gomes⁵, um texto é construído para que o leitor o recrie, embora não haja expectativa que esse legente exista empiricamente. O texto é constituído de espaços em branco para que o leitor o complete. Assim o texto passa a ter o valor a ele atribuído. Para que o leitor se torne ativo é preciso que o texto sugira uma imagem do leitor modelo que ele prevê. Assim, o texto deve oportunizar ao legente a iniciativa da interpretação, embora isso não signifique total liberdade de interpretações, pois esta também invoca limites (ECO, 1986, p. 35-41).

Para Umberto Eco, o texto deve possibilitar a interferência do leitor. Cabe então ao leitor fazer uma interpretação condizente com sua bagagem cultural traçando paralelos do que seu repertório de informações e a idéia do autor. O valor interpretativo está diretamente relacionado aos valores pessoais de quem ler a obra literária.

Quando Eco atribui ao leitor o compromisso exclusivo de compreensão do texto, refere-se a qualquer obra literária, ressaltando que a leitura exige sempre um trabalho de atualização por parte do destinatário. Segundo Cleise Mendes⁶, aquele

⁵ Regina Gomes, mestranda em Educação pela UFBA. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/sentido/elovital.html>>. Acesso em: 23 out. 2007

⁶ Material disponível para consulta aos alunos da disciplina *Dramaturgia I*, da Escola de Teatro – UFBA. Disciplina ministrada pela Prof^ª Dra. Cleise Mendes.

que lê, lê por inteiro, não pode obedientemente se fragmentar, dispensando sua apreensão racional diante de um texto poético, ou onde quer que a linguagem seja um instrumento, pois ela também o é, muitas vezes, instrumento perigoso que maneja a quem pensa manejá-lo. Ainda segundo Mendes [1987]

Não há métodos que salvem o leitor das malhas do seu próprio imaginário. Resta, pois, aceitar as delícias itinerantes, os prazeres dessa deambulação, e exercitar essa leitura que adia, por fruição, a suposta chegada a um sonhado sentido unívoco, e antes passeia ociosamente pelos circunvizinhos da paisagem que as palavras desenham sempre que um texto qualquer (sob qualquer classificação) a força da linguagem faça do sabor “uma festa”, ou seja, onde quer que ‘as palavras tenham sabor’.

Refletindo sobre o papel do leitor ante um texto literário, percebemos a necessidade de falarmos um pouco sobre o assunto. Entendemos que um texto literário é um aglomerado de palavras e frases escritas de forma ordenada e sistematizada, imbuídas de sentido e que são capazes de conduzir quem lê a experiências já vividas e ainda não vividas, a mundos desconhecidos, a emoções diversas, enfim, é a própria literatura impregnada de imaginação e representação.

A liberdade de interpretação e o valor estético que cada texto oferecer ao leitor possibilita a criação de novas relações com a linguagem. Cada texto possui uma função poética e permite ao leitor analogias com a sua realidade recreando-a. A linguagem compreendida não é automatizada ela é reenviada a partir das conexões com o cotidiano e com o universo do leitor. Há, portanto também uma reinvenção dos procedimentos lingüísticos, uma criação de novas relações com as palavras.

Deste modo a literatura só se completa, só alcança seu objetivo quando há uma relação direta com o leitor, portanto, é necessário um convívio constante entre ambos para que o legente conquiste uma familiaridade com as obras literárias e seja capaz de compreender o texto e analisá-lo a partir do conhecimento de conceitos e

instrumentos analíticos. Porém, antes de qualquer discussão sobre o assunto, é importante discutir o que é uma análise literária, pois,

Falta saber que é que se entende pelo adjetivo literária, equivalente à expressão texto literário. A noção de texto literário relaciona-se estreitamente com o conceito de literatura. Quanto a mim, Literatura é a expressão, pela palavra escrita, dos conteúdos da ficção, ou imaginação. Se bem observarmos, o próprio enunciado implica a idéia de 'texto', ao colocar ênfase sobre o fato de ser a literatura expressa por meio da palavra escrita. Sendo assim, inscreve-se na categoria de texto literário todo escrito que exprimir ficção, ou imaginação. Entretanto, trata-se de um conceito amplo, capaz de abranger qualquer folha de papel em que uma pessoa extravase ficção, ou imaginação. Como escapa dos quadrantes deste livro demorar no exame de tal questão, pede a prudência que a simplifiquemos, lembrando que somente se consideram literários os textos que se propunham específicos fins literários, vale dizer, o conto, a novela, o romance, a poesia e o teatro (este, apenas enquanto texto, não enquanto representação) (MOISÉS, 2005, p.13).

Segundo este autor, a análise define-se como um processo de conhecimento da realidade que não é exclusivo da ciência, da filosofia, da religião ou da arte. Sempre que um objeto, um conceito, uma equação matemática, uma idéia, um sentimento, um problema, é decomposto em suas partes fundamentais, pratica-se uma análise. Dessa forma, a análise literária, consiste em se desmontar um texto literário com vistas a conhecê-lo nos ingredientes que o estruturam, para assim poder perceber o valor e o relacionamento que guardam entre si e para melhor compreender, interpretar e sentir a obra como um todo completo e significativo.

As relações da análise literária com as outras formas de conhecimento se estruturam de uma maneira particular. Se um texto implica questões psicológicas, deve-se recorrer à psicologia, o mesmo ocorrendo com as questões filosóficas, quando se tem que recorrer à filosofia, e assim por diante. Quem analisa um texto literário deve adotar tal procedimento sempre que o texto assim o determinar e não porque suas opiniões ou convicções a isso o dirijam.

Segundo Moisés, espera-se que o analista:

[...] se esforce por impedir que a deformação inerente ao ato de analisar chegue ao ponto de induzi-lo a atribuir ao texto aquilo que não possui ou não pode possuir. Exemplo: asseverar a existência de luta de classes nos romances machadianos, ou deixar de perceber o conflito social nas obras de Jorge Amado antes de Gabriela, Cravo e Canela (2005, p.19).

Outro aspecto que se deve ter em mente ao analisar uma obra é que a classificação ou rotulagem não constitui, nem pode constituir, o objetivo final da análise, consistindo no primeiro passo para o “desmonte” de uma obra literária. Desse modo, uma epopéia tem que ser analisada como epopéia, um romance como romance, um conto como conto, uma peça de teatro como uma peça de teatro e assim sucessivamente. Para Moisés (2005) o núcleo da atenção do analista sempre reside no texto. Em suma: o texto é ponto de partida e ponto de chegada da análise literária. Por sinal, a palavra texto provém do latim *textum*, que significa tecido, entrelaçamento. Para Infante há uma razão

etimológica, para nunca esquecermos que o texto resulta da ação de tecer, de entrelaçar unidades e partes a fim de formar um todo inter-relacionado. Daí podemos falar em textura ou tessitura de um texto: é a rede de relações que garantem sua coesão, sua unidade (1988, p.90)

Wolfgang Iser (1983) conferiu ao texto literário à comparação com o tecido – ao mesmo tempo completo e lacunar, formador de uma forma completa que se dá pelo entrecruzar de linhas em direções opostas e afins, em cores diversas, chegando ao estatuto do mosaico, quiçá o caleidoscópio. O tecido e sua construção são exercícios metalingüísticos, auto-referenciais e engajados pelo alcance de uma memória. O tecido se ergue como imagem a ser lembrada, contemplada e vista como marco de um testemunho — história testemunha — relembra a própria vida.

Na análise literária não podemos esquecer a força conotativa da literatura, as suas dimensões históricas, ideológicas e culturais e a tríade cultura - língua - literatura, centrando-se todas essas atribuições ao processo cultural de uma sociedade, isto é, todos se resumem em aspectos da cultura. Sobre isso, afirma Domício Proença Filho, citado por Aguilera:

[...] a linguagem literária é eminentemente conotativa. A conotação se pluraliza em função do universo cultural dos falantes; prende-se, portanto, às diferenças de camadas socioculturais e ao processo de desenvolvimento da cultura. Fácil é concluir que a literatura, apoiada num sistema de signos lingüísticos que representam o mundo e revelam dimensões profundas do mesmo, traduz o grau de cultura de uma sociedade. E mais: por força de sua natureza criadora e fundadora, ela pode configurar-se como espelho ou como denúncia, como conservadora ou como transformadora. (2002, p. 83)

Outro aspecto importante ainda no decorrer da análise é a necessidade de, ao se estudar uma obra literária, perceber que quem narra o que se passa num romance ou num conto não é o autor, e sim, o narrador. Na arte da narrativa, o narrador nunca é o autor, mas um papel por ele inventado: é uma personagem de ficção em que o autor se metamorfoseia.

Assim, ao se estudar uma obra literária teatral, deve-se tomar conhecimento do que se passa no enredo, através das falas dos personagens. Neste caso o diálogo permite descobrir e compreender os acontecimentos passados, presentes e futuros. Na prosa é o autor-narrador quem sugere e faz as indicações conduzindo o leitor para o entendimento das situações, já no drama somente o diálogo é esse veio condutor.

O narrador, na prosa, e os personagens, no drama, são seres frutos da ficção e da imaginação de um autor, porém, se tornam autônomos, independentes do ser real que os criou. As idéias, os sentimentos do narrador e dos personagens dramáticos, não coincidem necessariamente com o ponto de vista do autor, que pode ocultar suas verdadeiras posições, ante o mundo, atrás do narrador ou de outra personagem, assim como também pode discordar das posições dos seus personagens.

O autor pertence ao mundo real enquanto o narrador ou os personagens pertencem a um mundo imaginário: entre os dois mundos há analogias e não identidades. Com efeito, a literariedade da obra é estabelecida pelo único motivo de que o *eu narrador/personagens* não é o *eu escritor*.

Deve-se considerar também que a literatura ao se manifestar pela palavra — seja falada ou escrita — quanto à forma, o texto literário pode apresentar-se em prosa ou

verso. Já a classificação das obras, conforme Ryngaert (1995, p.6) segue “as definições dadas por Aristóteles em sua *Poética*”. Desse modo teremos: 1 - gênero lírico: a subjetividade do poeta; 2 - gênero épico: a narração de fundo histórico; e 3 – dramático: o diálogo retratando os conflitos humanos.

Devemos considerar que essas definições são abertas e mesmo os grandes autores, apesar de aparentemente respeitarem os gêneros, “gostam de explorar seus limites, como se cada vez reinventassem formas mais sutis ou jogassem com a liberdade de escrita” (RYNGAERT, 1995, p. 7).

2.6 Analisando o Texto Teatral

O teatro é tão antigo quanto o ser humano, sua origem se funde com a história da humanidade. A representação surge das situações em que o ser humano pela religiosidade e por expressão estética de seus sentimentos, cria um mundo fictício semelhante ao mundo real. O mundo se transformou e a arte de se representar também. Ao longo dos séculos as pessoas se expressão através da arte.

A palavra "teatro" deriva dos verbos gregos "ver, enxergar" (theastai). Na Grécia antiga, os festivais anuais em homenagem ao deus Dionísio incluíam a representação de tragédias e comédias. Téspis foi o primeiro ator que, em 534 a.C., conseguiu introduzir nos festejos um espetáculo cênico. Antes, porém, há registros da presença dos rapsodos⁷, que percorriam as ruas da Grécia narrando lendas e histórias do povo grego.

Os rituais em honra ao deus Dionísio, que eram a princípio nas vindimas, evoluíram para procissões anuais onde esta divindade era homenageada com concursos dramáticos em teatros construídos com pedras. Os participantes dramaturgos destes eventos escreviam três tragédias e um drama satírico. Sobre esse tema, as informações por nós colhidas advêm da *Poética* de Aristóteles, como já referenciado,

⁷ Na Grécia antiga eram cantores ambulantes de rapsódias – fragmentos de poemas épicos.

escrita no século V a.C. hoje fragmentada e imprecisa, mas necessária para a compreensão do gênero que foi a maior referência e o maior legado para todo o teatro ocidental.

Segundo Moisés (2000, p. 122)

O teatro define-se como a arte da representação, realiza-se quando atores encarnando personagens simulam viver, sobre um palco e perante um auditório, o conflito de suas existências. É a arte do espetáculo. Portanto, o teatro é por excelência arte visual, destinada a ser presenciada: tornando presente o jogo existencial de alguns seres fictícios (re-presentar), o teatro implica também a presença de espectadores. Nesta presentificação, o espetáculo cumpre o seu destino.

Nesse sentido, entendemos a necessidade de alguns elementos essenciais para que o espetáculo teatral se concretize: o primeiro deles é o ator que, com sua presença viva, transforma a ficção em realidade, “exclui da cena o corpo do ator, mas não a voz que emana desse corpo, nem a atividade de que ele é fonte” (GOUHIER, 1968 *apud* MOISÉS, 2000, p. 122); o segundo é o público: sem o espectador não se consegue concretizar o ato teatral; e o terceiro elemento é, sem dúvida, o texto, que se apresenta como componente também imprescindível. Não no sentido puramente literário, falamos aqui de texto como elemento indutor da ação.

Eugenio Barba diz que:

[...] a palavra texto, antes de se referir a um texto escrito ou falado, impresso ou manuscrito, significa ‘tecendo junto’. Nesse sentido, não há representação que não tenha ‘texto’. Aquilo que diz respeito (a tecedura) da representação pode ser definido como ‘dramaturgia’, isto é, drama-ergon, o ‘trabalho das ações’ na representação. A maneira pela qual as ações trabalham é o drama (1999, p.68).

A dramaturgia para Barba é vista como sinônimo de ações, e “numa representação, as ações (isto é, tudo que tem a ver com a dramaturgia), não é somente aquilo que é dito e feito, mas também os sons, as luzes e as mudanças no espaço” (1999, p.68).

Embora concordando com Barba, ressaltamos a importância do texto literário para o evento teatral, sem desconsiderarmos as diversas formas teatrais desprovidas de texto escrito, mas que contém em sua essência a textualidade necessária para que o fenômeno teatral aconteça, o que é o caso da mímica⁸ e do teatro físico⁹, por exemplo.

Estamos priorizando nessa abordagem teórica o estudo do texto literário, pois este faz parte da nossa intenção de criação de uma proposta de ensino de teatro, com o qual além da encenação, produzimos uma criação coletiva, mas acreditamos que isso não nos distanciou totalmente dos moldes da dramaturgia enquanto literatura. Assim, como subsídio para o desenvolvimento dessa proposta, faremos uma abordagem sucinta sobre as estruturas constitutivas de um texto teatral que permitam uma análise sobre o mesmo.

Para continuarmos discutindo o texto teatral, faremos uma pequena digressão necessária em torno do termo teatro. Sabemos que em vernáculo essa palavra não só designa a casa de espetáculos como também os textos destinados à encenação, portanto quando nos referirmos aos textos dramáticos, os chamaremos sempre de textos teatrais.

Sabemos que há uma discussão sobre o teatro ser literatura ou não. Geralmente, o crítico literário ou professor de literatura considera o teatro fora de seus domínios, se preocupando apenas com a poesia e a prosa; em contrapartida, os críticos teatrais e professores de dramaturgia e literatura dramática recusam-se a ampliar o espaço de suas preocupações a fim de abranger os gêneros literários propriamente ditos (MOISÉS, 2000). Para Langer (2003, p.319) o teatro encontra-se fora da literatura, é na verdade “arte poética, pois cria a ilusão primária de toda poesia – história visual

⁸ Arte de fazer acompanhar de gestos precisos e adequados a idéia ou sentimento que se exprime; gesticulações; pantomima

⁹ A mímica contemporânea, também chamada de teatro físico, tem emergido fortemente como a mais criativa forma de arte nos últimos anos, com suas raízes no teatro de Jacques Copeau, na Paris de 1920. Copeau procurava um remédio para o teatro de seu tempo, voltando-se para os dourados anos do Teatro Grego, Nô, Kabuki e Commedia Dell'Arte. Foi através de sua escola Theatre du Vieux Colombier, que Copeau tomou contato com seu aluno mais promissor, Etienne Decroux, que veio a ser considerado e reconhecido como o criador da mímica moderna. Mestre de Jean Louis Barrault, Marcel Marceau, Giorgio Strehler entre outros, devotou toda a sua vida ao estudo desta forma de arte, criando uma técnica altamente codificada e a famosa gramática corporal. Proveniente do mesmo movimento iniciado por Copeau, Jacques Lecoq, outro francês, foi uma figura essencial para o desenvolvimento da mímica contemporânea e do chamado teatro físico.

[...] É uma estrutura de experiência ilusória, e esse é o produto essencial da poesia”; para Moisés, o teatro é também literário na medida em que emprega os mesmos recursos expressivos que todos os gêneros literários existentes, o teatro participa das expressões literárias na medida em que adota a palavra como veículo de comunicação, mas extrapola suas fronteiras quando se cumpre sobre o palco.

O texto teatral se utiliza, segundo Moisés (2000), da linguagem literária para se erigir como espetáculo, sua linguagem pressupõe a representação: por destinar-se a ser enunciado pela voz dos atores, não a ser lido, “o texto da obra dramática é já um mundo de formas em movimento” (GOUHIER, 1968 *apud* MOISÉS, 2000, p.124).

Assim podemos entender o teatro de forma dicotômica, de um lado o espetáculo com seus elementos vivos, seus atores, cenário, figurino, sonoplastia, iluminação, platéia e texto e, do outro, o texto literário, com suas características específicas, se afirmando como gênero autônomo e significativo pertencente, como diz Moisés (2000), ao território dos estudos literários: numa seqüência de diálogos.

Desta forma, como uma narrativa dialogada, ela trará em seu arcabouço um conflito que se manifesta numa trama ou enredo, com início, meio e fim. Ainda segundo Moisés (2000), ao mesmo tempo em que seria impensável uma peça teatral que não se destinasse à representação, assim seria impossível uma peça onde o enredo não fizesse parte da sua essência. Por esse ângulo, o teatro aproxima-se do conto, da novela, do romance e do poema épico clássico, igualmente centrado nas ações que se aglutinam em intriga, diferenciando-se apenas pelo fato de que as formas citadas utilizam a narração para armar-se, e o texto teatral recorre somente ao diálogo, podendo, entretanto, ser considerado como diálogo narrativo, sendo que outra marcante diferença é sua exclusiva proposta de *espetacularização*¹⁰.

Para Moisés (2000), a característica textual do teatro é a narrativa dialogada. E como narrativa exhibe os ingredientes que a justificam, estruturando-se com os recursos expressivos que fazem do conto, da novela e do romance, tipos específicos de narrativa. No caso do teatro, porém, trata-se da narrativa com colóquio.

¹⁰ A espetacularização pode ser definida como um processo através do qual se produz o espetáculo, ou melhor, o espetacular.

Nesse momento, faz-se necessária uma reflexão sobre o termo diálogo, utilizado tanto nos diversos textos literários como no texto dramático. O diálogo literário, para Moisés.

Basta-se e cumpre-se como fim em si próprio, na medida em que remete para a personagem que o anuncia, por sua vez existente como ser fictício cujas evidências se vai montando na linha do discurso, pela adesão do leitor ao espaço imaginário textual que lhe é oferecido. (2000, p.126)

Por sua vez, o diálogo dramático torna-se completo quando o ator o projeta para outros atores na encenação. Para concretizá-lo, o dramaturgo supõe não a leitura imparcial, mas a verbalização para o público através dos atores. O diálogo teatral destina-se a ser dito e não a ser lido, para ser pronunciado entre dois ou mais personagens em cena e isso identifica o diálogo teatral.

Segundo Prado, “O teatro propriamente dito só nasceu ao se estabelecer o diálogo” (1964, p.86). O diálogo dramático, portanto, tem características bem específicas e através dele é possível compreendermos a situação, a personalidade das personagens e as suas relações a partir do que falam e de suas ações. Tudo no texto dramático se transforma em palavras, em diálogo, desde os pensamentos até os vários gestos. Nada fica sem explicação, pois toda a comunicação se dá por meio do diálogo. É um diálogo pleno mesmo em suas falas menores, uma vez que não existem falas despropositadas, aleatórias e inconseqüentes. Ryngaert acredita que “o teatro é antes de tudo diálogo, ou seja, de que nele a palavra do autor é mascarada e partilhada entre vários emissores. Essas palavras em ação assumidas pelas personagens constituem o essencial da ficção” (1995, p.12).

Pallotini aponta uma característica peculiar do diálogo dramático, ao discorrer sobre o caráter ativo e dialético da conversa no teatro. A autora afirma que nesse diálogo dramático há uma troca entre atores e espectadores, mas essa troca “Só será realmente interessante (e dramática) a troca que modifica, que mutuamente age (como diálogo), fornecendo elementos para que os interlocutores, acrescentando alguma coisa ao que havia antes, tenham influência ativa, uns sobre os outros” (2005, p.40). A isso ela chama de “ação no diálogo e do diálogo”

De acordo com Rosenfeld (1985), com a ausência do narrador — que teve sua função absorvida pelos atores —, a única forma de relacionamento e de exploração da ação geradora do conflito, desencadeando todo o enredo da peça, é o diálogo. Para ele,

A esse traço estilístico da Dramática associa-se uma série de momentos secundários como a ‘curva dramática’ com seu nó, peripécia, clímax, desenlace etc. O diálogo dramático move a ação através da dialética de afirmação e réplica, através do entrechoque das intenções. (ROSENFELD, 1985, p.34).

Nesse ponto, é importante destacar que ao mencionarmos o diálogo como essência do teatro, como se ele fosse o próprio teatro, não o imputamos como critério cabal para o cunho dramático de um texto. Ryngaert coloca que “Em toda a história do teatro, os autores utilizavam o monólogo com abundância [...]” (1995, p.12). Evidentemente, existem presenças invisíveis para o espectador e “visíveis” aos olhos do personagem, mesmo que essa presença seja ela mesma, como no caso dos solilóquios. Assim, a dualidade característica do diálogo permanece intacta no monólogo.

Outro aspecto relevante, diz respeito às partes principais que formam uma peça teatral e são denominadas atos. No início eram “cinco, mais tarde (no século XIX) reduziram-se a três; os atos caracterizam-se pelo fato de entre eles suspender-se a representação, baixar-se a cortina e oferecer-se um intervalo” (MOISÉS, 2005, p.205).

No teatro moderno e contemporâneo, uma peça teatral não tem necessariamente que seguir essas regras podendo ter apenas um ato, ou mesmo dispensar o intervalo, a cortina etc., conforme a tendência da escrita, do modo de pensar o texto, das referências do autor e conforme as conveniências e convenções do palco onde a peça será encenada e, por fim, da concepção do diretor¹¹:

¹¹ Jean Jacques Roubine, no seu livro *A linguagem da encenação teatral*, trata do surgimento teatro moderno e sua aplicação na contemporaneidade. Destaca o aparecimento do encenador como uma das características do teatro moderno, com sua liberdade de encenação, desligada muitas vezes das sugestões do autor do texto; a figura do diretor permite assim uma maior liberdade na encenação teatral.

A maioria dos textos são organizados em diferentes partes. A maneira como estas são designadas remete já a uma estética. Na prática tradicional fala-se em atos, ritualmente cinco para a tragédia e a tragicomédia, três para a comédia, mas há exceções. Os atos são, por sua vez, divididos em cenas, de acordo com as entradas e saídas das personagens. A partir do século XVIII os dramaturgos falam às vezes de quadros, referindo-se assim a uma concepção pictórica da cena, a uma unidade obtida pela criação de uma atmosfera diferente a cada vez. A prática moderna hesita entre os costumes tradicionais e a instauração de um vocabulário inspirado no cinema ou lança mão de tudo o que há. Os autores falam de seqüências, fragmentos, movimentos [...] pedaços, jornadas, partes; ou então as divisões eventuais não são nomeadas, as “cenas” sucedendo-se, às vezes numeradas e com títulos, como na prática brechtiana (RYNGAERT, 1995, p.38-9).

Ainda considerando as convenções aristotélicas, Pavis define ato (do latim *actus*, ação), como divisão externa da peça em partes de importância sensivelmente igual em função do tempo e do desenrolar da ação:

A distinção entre os atos e a passagem de um a outro são marcadas de maneira bastante diversificada no decorrer da história do teatro ocidental. O mesmo ocorre quanto à maneira de indicar a mudança de ato: intervenção do coro (Gryphius), fechar a cortina (a partir do século XVII), mudança de luz ou black-out, refrão musical, cartazes etc. Isto porque os cortes entre atos correspondem a necessidades muito diversas (e para começar, antigamente, mudança das velas e dos cenários) (PAVIS, 2001, p.28).

Os atos são divididos em cenas. Por cena entende-se “cada uma das unidades de ação em que se estrutura o ato” (MOISÉS, 2005, p.206). O ato, por sua vez, “evolui segundo um ritmo marcado pela ‘ascensão e descensão do tônus dramático’; [...] cada ‘momento’ da ação, nos limites do ato, que encerre começo, meio e fim, constitui uma cena”.

Quanto à questão da indicação do gênero teatral, Ryngaert esclarece “que se trata historicamente de uma indicação ambígua, já que abrange indiferentemente uma forma de ficção, uma técnica de escrita ou o efeito esperado pelo espectador” (1995, p. 38).

A referência fundamental para a análise de uma obra dramática situa-se, ainda, na *Poética* de Aristóteles, ou seja, na dramaturgia clássica, já mencionada neste capítulo. Sendo assim, para compreendermos melhor como se processa uma análise dramatúrgica, faz-se necessário revisitar alguns critérios e conceitos aristotélicos imprescindíveis para a criação do texto teatral, embora saibamos que não existe uma estrutura dramática universal e característica, como os teóricos do drama clássico supunham. “A destruição da forma dramática canônica foi uma resposta a uma mudança da análise ideológica por volta do século XIX” (SZONDI, 1975 *apud* PAVIS, 2001, p.109).

O primeiro ponto a ser observado é que todo texto teatral necessita ter bem definido a fábula¹², ou seja, o seu enredo, sua história que deverá ser coerente, verossímil, com início, meio e fim. Nesse ponto é importante definir o que seria verossimilhança. Para a dramaturgia clássica era o que parecia verdadeiro para o público, tanto no plano das ações como na maneira de representar (PAVIS, 2001). Esse conceito estaria ligado à recepção do espectador. Essa noção de verossimilhança se conserva até o classicismo europeu, transformando-se nesse período num dos mais importantes instrumentos de restrição à liberdade criativa, associado que foi à lei das três unidades (VASCONCELLOS, 2001). Atualmente, o sentido de verossimilhança está sendo reavaliado, não estando mais centrado na qualidade da imitação, mas na qualidade de linguagem, ainda segundo Vasconcelos, capaz de dar credibilidade à ficção. Mesmo que a obra pareça não possuir uma lógica, ela pode ter uma coerência interna e uma verdade poética; é o caso, por exemplo, do teatro proposto por Artaud¹³ e do Teatro do Absurdo¹⁴.

¹² O termo fábula vem do latim *fabula*, fala, relato e corresponde ao termo grego *mythos*, indica “seqüência de fatos que constituem o elemento narrativo de uma obra” (ROBERT *apud* PAVIS, 2001, p.157).

¹³ Teatro da Crueldade, baseado num projeto de representação que faz com que o espectador seja submetido a um tratamento de choque emotivo de maneira a libertá-lo do domínio do pensamento discursivo e lógico para encontrar uma vivência imediata, uma nova catarse e uma experiência estética e ética original. (PAVIS, 2001, p.377)

¹⁴ Teatro do Absurdo foi um termo criado pelo crítico norte-americano Martin Esslin, tentando colocar sob o mesmo conceito obras de dramaturgos completamente diferentes, mas que tinham como centro de sua obra o tratamento de forma inusitada da realidade. É uma forma do teatro moderno que utiliza para a criação do enredo, das personagens e do diálogo elementos chocantes do ilógico, com o objetivo de reproduzir diretamente o desatino e a falta de soluções em que estão imersos o homem e sociedade. O inaugurador desta tendência teria sido Alfred Jarry (*Ubu Rei* 1896).

A obra dramática tem como elemento principal a ação, que seria a intenção motivadora do enredo, podendo ser revelada de várias formas, como a existência da ação visível e da ação invisível. A seqüência de acontecimentos cênicos essencialmente produzidos em função do comportamento das personagens seria a ação, que é, ao mesmo tempo, a organização dos processos de transformações visíveis em cena e, para os personagens, o que permite as suas modificações morais ou psicológicas.

Na estrutura textual, Pallottini (2005) crê que a ação principal é consequência da idéia central, que tende a ser uma porque persegue um objetivo. Por objetivo a autora entende tudo aquilo que o protagonista — o personagem que mais age —, procura obter. Esse personagem luta para isso e vai rompendo e derrubando os obstáculos que surgirão no seu caminho. Tal recurso estimula o interesse e a curiosidade do espectador. Esses obstáculos podem ser apresentados através de vontades, costumes, impossibilidades materiais, preconceitos etc., ou outros personagens que se opõem à concretização dos objetivos do protagonista. Esse percurso feito pelo protagonista é chamado de ação dramática, ou seja, “A ação dramática é a ação de quem, no drama, vai em busca de seus objetivos conscientes do que quer. É a ação de quem quer e faz” (PALLOTINI, 2005, p.28).

Segundo a teoria clássica do teatro dramático, a finalidade do teatro consiste na apresentação das ações humanas, em acompanhar a evolução de uma crise, a emergência e a resolução de conflitos. Pois,

A ação dramática não se limita a realização calma e simples de um fim determinado: ao contrário, ela se desenrola num ambiente feito de conflitos e colisões e é alvo de circunstâncias, paixões, caracteres que a ela se contrapõem ou se opõem. Tais conflitos e colisões geram, por sua vez, ações e reações que tornam, em dado momento, necessário seu apaziguamento. (HEGEL, 1832 *apud* PAVIS, 2001, p. 67).

Nesse ponto do texto vamos destacar o conflito dramático como peça-chave para a compreensão de um texto teatral. Segundo Pavis (2001), o conflito é o resultado de

forças contrárias do drama. Sua presença provoca os ânimos entre um ou mais personagens, entre idéias e opiniões distintas, entre posturas diferentes.

O conflito é o ponto mais importante do texto de teatro, sendo justificado numa dramaturgia em que a ação se enquadra nos cânones clássicos. O mesmo não se pode afirmar de outras formas dramáticas, como a épica e algumas dramaturgias contemporâneas, por exemplo, pois estas não se caracterizam pela presença do conflito.

Há conflitos quando o sujeito (qualquer que seja sua natureza exata), ao perseguir certo objeto (amor, poder, ideal) é “enfrentado” em sua empreitada por outro sujeito (uma personagem, um obstáculo psicológico ou moral). Esta oposição se traduz então por um combate individual ou filosófico: sua saída pode ser cômica e reconciliadora, ou trágica, quando nenhuma das partes presentes pode ceder.

No texto dramático encontram-se o conflito essencial e o conflito aparente. O primeiro é o tipo de conflito imprescindível na trama por estar diretamente relacionado ao tema e à ação principal. Já o segundo é aquele imediatamente visível, associado diretamente à intriga e à seqüência de episódios. Através desse tipo de conflito os personagens são reunidos a partir de seus interesses e vontades, sempre em oposição a outros personagens, evidentemente. O conflito ocorre quando um personagem é contrariado por outro ou quando se depara com um obstáculo social, psicológico, moral. Há conflito quando um indivíduo é afrontado por outro na procura de algum objeto ou na imposição de uma opinião, e nenhum dos dois cede nas suas convicções. O conflito aparece ao longo das ações dos personagens, embora possa ter sido produzido anteriormente, a ação nesse caso é consequência de um passado.

Pavis (2001) diz que para o drama clássico, o conflito está ligado ao herói¹⁵, sendo sua marca registrada. Não há tragédia sem o conflito, pois a partir dele ocorre o desenvolvimento das forças em oposição, que desencadeará o desenvolvimento da narrativa. “Todo conflito dramático resulta de uma contradição entre dois grupos,

¹⁵ Do grego *héros*, semideus e homem divinizado. Em dramaturgia, o herói é um tipo de personagem dotado de poderes incomuns. Suas faculdades e atributos estão acima daqueles dos simples mortais.

duas classes ou duas ideologias em conflito, num determinado momento histórico” (PAVIS, 2001, p.68).

Outro elemento importante para a compreensão da obra dramática é identificar as situações em que os personagens estão envolvidos, e por situações entendemos os momentos cênicos que provocam interesses, emoções, peripécias, desenlaces. No texto teatral, a definição da situação é indispensável para que a cena tenha sentido. A situação pode ser definida a partir das indicações cênicas, da indicação espaço-temporal e da expressão corporal dos atores, das relações psicológicas e sociais entre as personagens.

Pavis (2001), diz que a expressão “situação dramática” cria um efeito contraditório, pois, o drama é diretamente ligado à tensão, a uma expectativa, a uma dialética das ações. Contrariamente, a situação pode parecer estática e descritiva. A forma dramática é oriunda da seqüência de diálogos que promovem mudanças nos momentos decisivos. Normalmente toda situação, aparentemente estática, é na verdade a preparação do episódio seguinte, ela participa da construção do enredo e da ação.

No texto teatral, todos os acontecimentos, as ações, o conflito, ocorrem em consonância com dois elementos necessários para o desenvolvimento da ação: o espaço e o tempo; o primeiro pode ser entendido como os locais onde os acontecimentos se desenrolarão e o segundo como o período ou época em que as situações ocorrem.

Pavis (2001, p.132) apresenta, no seu *Dicionário de Teatro*, uma classificação dos tipos de espaço. Ele considera espaço dramático (espaço dramatúrgico do qual o texto fala, espaço abstrato que permite que o espectador ou leitor o construa pela sua imaginação); espaço cênico (o espaço real do palco onde atuam os atores); espaço cenográfico ou espaço teatral (o espaço definido como aquele em cujo interior situam-se público e atores durante a representação); espaço lúdico (o espaço criado pelo ator, por sua presença e deslocamentos com relação ao grupo); espaço textual (o espaço considerado em sua materialidade gráfica, fônica ou retórica); e espaço interior (o espaço cênico enquanto tentativa de representação de uma fantasia).

De acordo com Pavis (2001, p. 400) o tempo no teatro pode ser dividido em tempo cênico (que é ao mesmo tempo aquele da representação que está se desenrolando e aquele do espectador que a está assistindo) e tempo dramático, que também é analisado pela oposição entre ação e intriga, fábula e assunto, história ou narrativa.

2.7 O Texto Teatral na Atualidade

O texto teatral na atualidade passa por transformações quanto a sua estrutura formal. Até o século XIX o texto obedecia a regras bem estabelecidas e colaborava de maneira decisiva para a definição de um espetáculo teatral. A dramaturgia moderna, no entanto, engloba características bem peculiares do momento em que vivemos; o texto passou por modificações nesses dois últimos séculos; o rompimento com as convenções aristotélicas, a originalidade da escrita moderna e a mudança de valores. Porém, as transformações não foram apenas no texto, a prática cênica moderna modificou-se muito, a ponto de permitir experiências e inovações constantes.

Mesmo quando se trata de peças de autores consagrados, hoje é possível fazer releituras e adaptá-las para o mundo moderno. Ryngaert (1998) comenta que a leitura que se faz de um texto clássico na atualidade é benéfica, porque o distanciamento histórico torna esse trabalho, com muita frequência, indispensável.

Embora o encenador surja de uma forma autônoma, inovando a encenação (com luz elétrica, quebra de painéis pintados, cenário realista etc.), sua relação com o texto permaneceu por muito tempo a mesma. Vindo de uma tradição de “sacralização” do texto, André Antoine recebe essa herança e a repassa a outros herdeiros, como Copeau e Dullin. O teatro do início do século XX exigia o apoio de texto nos moldes aristotélicos¹⁶.

¹⁶ Arquétipo: Em psicologia junguiana, o arquétipo é um conjunto de disposições adquiridas e universais do imaginário humano. Os arquétipos estão contidos no inconsciente coletivo e se manifestam na consciência dos indivíduos e dos povos por meio de sonhos, da imaginação e dos símbolos (PAVIS, 2001, p.24).

Muitos encenadores, teóricos e artistas lutaram contra a soberania do texto. Artaud almejava uma encenação onde a estrutura intelectualizada do texto fosse expulsa, não na sua eliminação, mas na sua utilização de forma diferente, em que as palavras não deveriam ser usadas num sentido mágico. Um teatro onde se eliminasse tudo que produz sentido e mensagens digeríveis facilmente. Artaud propôs que o teatro tocasse a subjetividade do espectador de uma forma não racional. Grotowski afirmava que o texto deveria ser impregnado de uma dimensão mitológica e habitado por personagens-arquetípicos.

Bertolt Brecht pensou o texto em termos novos. Não estava preocupado em saber que importância lhe deveria ser atribuída com relação aos outros elementos do espetáculo. Brecht questionou as possibilidades que o texto oferece para a representação de diversos significados, seja em oposição ao que o palco deixa à mostra, seja por sua adaptação ou inadaptação a um público em particular.

Na contemporaneidade, tanto o dramaturgo como o encenador fazem, normalmente, suas escolhas estéticas e técnicas conscientes do que desejam atingir. Nem sempre o real e o verossímil significam a melhor opção, pois o mundo moderno oferece muitas alternativas textuais e cênicas — inclusive tecnológicas — que permitem o exercício constante da imaginação e da teatralidade. Muitos encenadores e dramaturgos modernos tentaram e tentam rever a posição do texto no teatro e muitas experimentações são feitas nesse sentido.

No entanto, até o fim do século XIX, não se cogitavam experimentos com o texto teatral; a finalidade da encenação era que tudo devia ser colocado em ação para que o poder ilusionista do espetáculo atingisse a máxima eficiência. O realismo/naturalismo foi o movimento que melhor expressou essa escravidão à realidade. Suas encenações almejavam a verossimilhança e a imitação da realidade, de tal maneira que os instrumentos de produção da ilusão teatral eram escondidos, ficando invisíveis para o espectador. Com Antoine surge a “quarta parede”¹⁷ - o ator procura ignorar completamente a presença do público para que este se identifique com a encenação, chegando a confundir vida com teatro.

¹⁷ Termo cunhado pelo próprio André Antoine, para designar a parede imaginária situada na altura do arco do proscênio, separando o palco da platéia.

O drama realista procurou representar a vida real, destacando o enredo e os personagens. A sua abordagem voltava-se para a realidade social e no mundo exterior. Todos os movimentos artísticos seguintes se opuseram ao teatro realista.

O teatro do absurdo é um exemplo disso, com uma dramaturgia que destrói as estruturas da linguagem e da lógica e dos elementos do drama tradicional, usando para tanto outros meios de expressão como a metáfora para transmitir seu sentido.

O teatro épico do alemão Bertolt Brecht, também se opõe radicalmente ao teatro realista – ao teatro dramático. Brecht era averso a toda forma de ilusão no palco e de imitação da realidade. O drama brechtiano tinha a intenção de aguçar o senso crítico e alterar o comportamento humano. Brecht, se valeu de técnicas técnicas que pretendiam manter o espectador emocionalmente distanciado da ação, estando este, protegido da tentação de ser absolvido por ela. Muitas experiências teatrais contemporâneas negam a estrutura realista do drama. A linguagem é livre e sob a influência da cultura oriental, o ritual passa a ser valorizado como componente cênico e o texto enquanto literatura perde gradativamente sua importância..

Na concepção do produto final de nossa oficina de teatro optamos pela construção de um texto teatral contemporâneo, que refletisse o universo dos jovens com os quais trabalhamos. Para nós, como mencionamos no início do capítulo, as peças didáticas de Bertolt Brecht serviram de pré-textos, motivadores de discussão, de reflexão e criação de um novo texto. Escolhemos o processo de criação coletiva por entendermos que ele se adequaria perfeitamente aos nossos anseios. Por isso, achamos pertinente discorrer um pouco sobre este processo de concepção colaborativa.

A criação coletiva pode ser definida como um processo de elaboração de um espetáculo construído pelo grupo envolvido na atividade teatral. Nesse processo o texto é construído pelo grupo de montagem da peça. Para isso, utiliza-se a pesquisa, o imaginário dos atores, o repertório pessoal de cada um, os processos

inconscientes e conscientes. Após essa etapa o material é organizado e se direciona para um determinado tema.

Acerca do assunto, Pavis registra que na criação coletiva o texto surge por meio de improvisações nos ensaios e mediante as modificações propostas por cada participante. “O trabalho dramático segue a evolução das sessões de trabalho; ele intervém na concepção do conjunto por uma série de “tentativas e erros”. (2001, p.78-9).

Ainda para Pavis

Esta forma de criação [...] se vincula a um clima sociológico que estimula a criatividade do indivíduo no seio do grupo, para superar a chamada tirania do autor, do texto e do diretor, que pretendiam concentrar os poderes e tomar todas as decisões estéticas e ideológicas (2001, p.78).

Conforme Magiolo¹⁸, historicamente a criação coletiva surge no final da década de 50, e estende-se por todo o continente latino-americano. Batizado como Novo Teatro — termo aceito na ocasião por todos — “advém da necessidade de marcar o momento de ruptura com a estrutura que circundava os modelos do teatro vigente, sendo o teatro de costumes, a comédia rasteira e a influência das companhias estrangeiras”.

Ainda segundo Magiolo, “neste sentido o movimento está representado por dramaturgos e artistas que lutaram contra o colonialismo cultural e que ao longo de suas experiências encontraram no teatro um veículo de expressão popular”. Foi definido como movimento pelo fato de estar conformado por um conjunto de grupos com características que lhes conferem identidade própria, são realizadores de espetáculos teatrais e adquiriram, como ponto primordial, uma relação direta com o público. Por outro lado, também mantém um diálogo com sindicatos e representantes dos movimentos de luta dos trabalhadores.

¹⁸ Luciana Magiolo, Mestre em Teoria Teatral pela USP. Disponível em: <<http://www.cooperativadeteatro.com.br>>. Acesso em 23 out. 2007.

O Novo Teatro vem com uma perspectiva popular, como um espaço cultural que permite a expressão de temas e conteúdos que não haviam sido representados anteriormente, esmera-se em recolher na história e na exigência dos diferentes grupos, documentos que depois são trabalhados dramaticamente e devolvidos ao povo na forma teatral. A criação coletiva insere-se no teatro latino-americano e mergulha-se na história, nos mitos e na consciência coletiva com o intuito de averiguar os elementos que fazem parte do patrimônio cultural do povo. O objetivo é resgatar a memória política e a cultura regional, do isolamento em que se encontrava, carente de meios adequados de expressão.

As obras pertencentes a esse movimento se transformaram em registros dos problemas e das aspirações populares; nelas se questionavam os acontecimentos que afetavam diretamente a comunidade. O teatro passou então, a tratar de maneira, política e direta as questões sociais e culturais, a partir de experiências concretas e reais.

A pesquisadora Adélia Nicolete¹⁹, referindo-se ao processo coletivo no Brasil, afirma que estas características dizem respeito mais ao teatro realizado no período da ditadura militar. Segundo ela, este tipo de criação era um processo onde a figura do diretor como aquele que detinha o poder absoluto de conduta, foi questionada ou abolida, desta forma, o ator passou a ser o centro do processo e dele irradiava a obra (2003). Segundo a autora, dessa forma, os grupos aparentemente conduziram o ator para o centro dos processos criativos. Posteriormente a este movimento, ocorreu no período pós-ditadura, a chamada “*década dos encenadores*”. Já no começo dos anos 90, houve uma retomada das criações coletivizadas, no entanto, neste momento estas práticas receberam o nome de *processo colaborativo*. No entanto, alguns autores, como Freitas, propõem uma diferenciação entre criação coletiva e processo colaborativo e explicam o motivo da evolução de uma para outro

O processo colaborativo provém em linhagem direta da chamada criação coletiva, proposta de construção do espetáculo teatral que

¹⁹ Adélia Nicolete, dramaturga, professora e pesquisadora teatral brasileira.

ganhou destaque nos anos 70, do século 20, e que se caracterizava por uma participação ampla de todos os integrantes do grupo na criação do espetáculo [...] A criação coletiva possuía, no entanto, alguns problemas de método. Um deles era a talvez excessiva informalidade do próprio processo. Não havia prazos, muitas vezes os objetivos eram nebulosos e a experimentação criativa era vigorosa, não havia uma experiência acumulada que pudesse fixar a própria trajetória do processo (FREITAS, 2004)²⁰.

Ao estudar o tema, percebemos que diferentemente das estruturas grupais características do teatro dos anos 70, e começo dos anos 80 do século XX; o espaço de coletividade era definido como sendo o próprio grupo e tinham por objetivo a contestação aos regimes autoritários, o *teatro de grupo* nos nossos dias passou a representar um modelo que se define mais pela articulação de projetos cênicos.

Nosso estudo levou-nos a perceber que de acordo com diferentes criadores, o processo colaborativo traz como diferencial a presença da figura do dramaturgo dentro do processo de trabalho. A ausência desta figura na *criação coletiva*, ou *processo coletivo* ocasionava, possivelmente, um acúmulo de experimentações cênicas que geravam discursos desorganizados, pela carência de um gestor que definisse uma estrutura textual. Carreira e Olivetto²¹ citam a experiência de Enrique Buenaventura²², diretor do Teatro Experimental de Cáli (TEC), expoente da *criação coletiva na América Latina*. No TEC, o lugar de criador da dramaturgia estava claramente preservado, e recaía sobre o próprio Buenaventura que reunia ainda o papel de diretor do grupo.

Estes autores chamam atenção para o fato de que se a pretensão do ator no *processo da criação coletiva* era fugir do predomínio do dramaturgo e do texto “sacro

²⁰ Luis Alberto de Abreu e o processo colaborativo. Disponível em < http://www.pucsp.br/neamp/artigos/artigo_10.htm > Acesso em: 12 out. 2007.

²¹ Processo coletivo e processo colaborativo: horizontalidade e teatro de grupo. Disponível em < http://www.polemica.uerj.br/pol19/cimagem/p19_andre_daniel.htm > Acesso em 12 out. 2007

²² Henrique Buenaventura: diretor e teatrólogo colombiano (Cáli, 1925 – 2003). Estudou Artes Plásticas e Filosofia na Universidade Nacional de Bogotá. Trabalhou em diversos países, inclusive no Brasil, onde foi parceiro de Hermilo Borba Filho, no teatro do Estudante de Pernambuco. Fundou em 1955 a Escola de Teatro de Cáli, na qual atuou como diretor. Em 1963, cria o teatro Experimental de Cali.

santo”, no *processo colaborativo* na há como escapar do olhar centralizador do diretor.

Na perspectiva de um pensamento complexo com intencionalidades pedagógicas, defendemos que o teatro deve ser entendido por todos. Sua compreensão não pode se restringir apenas aos dramaturgos, aos atores, aos estudiosos da área, ou aos que gravitam no universo teatral. A utilização do Teatro-Educação como prática pedagógica, relacionada diretamente com o contexto social, requer a adaptação das práxis do teatro e de seus autores, objetivando a formação de um cidadão crítico, sensível, atuante e transformador.

Para que possamos refletir a importância de uma metodologia de ensino do teatro na educação, capaz de possibilitar um processo de conscientização crítica, um aperfeiçoamento técnico na arte de interpretar e a criação de textos teatrais reconhecemos no jogo um elemento integrador, eficaz e motivador da aprendizagem do teatro. Daí a importância de analisarmos, no próximo capítulo, o jogo e a sua aplicabilidade no Teatro-Educação.

3. O JOGO E OS ELEMENTOS DO TEATRO NA EDUCAÇÃO

Ao procurarmos uma formulação sobre a finalidade do jogo teatral, encontramos em Japiassu (2001) que ele serve para o “crescimento pessoal o desenvolvimento cultural dos jogadores” (p.20). Spolin (2001a), por sua vez, afirma que o jogo além de ser uma atividade comum realizada em grupo, proporciona o envolvimento e a liberdade individual, fatores importantes para o desenvolvimento da experiência. A autora assinala que “qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado” (p. 5). Já Desgranges (2006) afirma que o jogo proporciona “desenvolver a possibilidade de elaborar maneiras particulares de compreender o mundo, os acontecimentos cotidianos, tanto no que concerne à vida pessoal, quanto no que se refere às questões sociais coletivas” (p.89).

O significado atual de jogo, do ponto de vista educacional, relaciona-se, de acordo com Campagne citado por Kishimoto (1994, p.19), a duas funções:

1. Função lúdica — o jogo proporciona a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente;
2. Função educativa — o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Considerando todas essas possibilidades atribuídas ao jogo de informar, aproximar, induzir à reflexão, divertir, dar prazer, não podemos, além disso, descartar um dado importante: ele faz parte da realidade do jovem. Por isso, a oficina de teatro que desenvolvemos na parte prática da pesquisa, teve como um dos elementos o trabalho feito com jogos. Daí acharmos importante fazer neste capítulo uma revisão da literatura já existente acerca do assunto.

3.1 Conceituando Jogo

Pouco se sabe sobre a história dos jogos, mas acredita-se que todos os povos os praticaram e, até hoje, praticam. Acredita-se que suas origens remontam as cerimônias e rituais religiosos. Costumes antigos e ritos ligados ao longo passado da espécie humana. Entre as causas de sua existência incluem-se o espírito lúdico e a necessidade humana de comunicação, da qual as brincadeiras infantis são a primeira manifestação. Todos os tipos de jogos desempenham importante papel no desenvolvimento físico e espiritual do indivíduo. O jogo dá ao ser humano a possibilidade da vitória e do poder. Como ferramenta auxiliar do processo do desenvolvimento infantil, capacita a criança a enfrentar situações de medo e estrutura as atividades emocionais para a vida adulta. Os jogos podem ser classificados em dois grandes grupos. O intelectual, em que prevalece a atividade mental e o corporal, em que observa-se o predomínio de atividades que envolvem o esforço físico.

Desde o início das sociedades o jogo, no sentido mais amplo, pode ser visto como uma relação, uma troca dentro de regras. Diferentes formas de jogo acompanham o ser humano e a humanidade durante seu desenvolvimento. O jogo, segundo Lotman (1978), nunca se opõe ao conhecimento, sendo assim um dos meios mais importantes de aquisição das diferentes situações de aprendizagem.

Todas as civilizações sempre praticaram jogos e um exemplo disso são os jogos esportivos ou os jogos rituais de magia e religiosidade. Na Grécia antiga foi um modo de expressão, dentro das leis da estética da época e era uma demonstração de força e perfeição. O jogo como modo de aprendizagem é uma manifestação da cultura e de situações inesperadas e novas. Devemos pensar no jogo como um sistema, pois uma situação real é “substituída” por uma situação lúdica, fazendo com que o jogador perceba a possibilidade de suspender uma ação, utilizando o “é sua vez” do jogo.

Em todos os processos culturais observa-se a presença ativa do fator lúdico, como criador de muitas formas fundamentais da vida em sociedade. O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social é mais antigo que a cultura e a própria vida social, que estão permeadas por ele. Pode-se dizer que a fase inicial de uma cultura é o jogo, como os jogos de guerra e os jogos e convenções da vida aristocrática. É no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. Portanto, o jogo é um fenômeno cultural e não biológico, é estudado com uma perspectiva histórica, não científica no seu sentido restrito.

O historiador holandês Johan Huizinga(2004) chegou a definir o ser humano como “um ser que brinca”. Em seu livro *Homo Ludens*, ele afirma que o jogo embora seja uma das características do ser humano, não exclusividade dessa espécie, os animais também brincam. A diferença entre o jogo para os seres humanos e para os animais é que o humano joga conscientemente e durante a toda vida por prazer. Já Ortega y Gasset define jogo como:

[...] a arte ou técnica que o homem possui para suspender virtualmente sua escravidão dentro da realidade, para evadir-se, escapar, trazer-se a si mesmo, deste mundo em que vive para outro irreal.[...] O jogo é distração. O homem necessita descansar de seu viver [...]. Eis porque a diversão é uma das grandes dimensões da cultura. E não pode surpreender-nos que o maior criador e disciplinador de cultura que jamais existiu, Platão ateniense, até o fim de seus dias se tenha entretido fazendo jogos de palavras com o vocábulo grego que significa cultura (Paidéia) e aquele que significa jogo, brincadeira, farsa (Paidiã) e nos tenha dito, em irônico exagero, nem mais nem menos, que a vida humana é jogo e, literalmente, haja acrescentado que isso que ela tem de jogo é o melhor que tem (1978, p.51-52).

Para Huizinga (2004), todas as atividades humanas, incluindo filosofia, guerra, arte, leis e linguagem, podem ser vistas como o resultado de um jogo. Se falamos é porque alguém resolveu há muito tempo brincar com os sons e seus significados. Quando filosofamos, estamos na verdade jogando com conceitos. Nada, portanto encanta mais o ser humano do que o jogo. Este autor mostrou-nos o papel fundamental do elemento lúdico e que o processo de criação é visto como jogo, o que vale dizer que ele é afetado pelas incertezas das condutas, mas igualmente submetido a uma certa ordem de convenções, regularidade e indeterminação que

garantem a riqueza e solidez da criação. No ponto de vista dinâmico, o jogo é um palco para tensões que podem traduzir as diferenças, o conflito e a sedução.

Huizinga afirma ainda sobre a não exclusividade do jogo na espécie humana — os animais também realizam jogos, porém não de forma racional — dizendo que este:

[...] ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade. A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção do universo. Todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo. A existência do jogo é inegável. (2004, p.6)

Embora saibamos que o jogo é utilizado também pelos animais, não nos cabe aqui aprofundar essa questão, portanto voltaremos à questão da evolução e da socialização humana. Alguns estudiosos atribuem essa socialização e essa evolução ao fato de jogarmos em quase todas as situações sociais. Huizinga acredita, que o jogo simples ou complexo possui aspectos importantes para a evolução,

O jogo é mais que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando “instinto” ao princípio ativo que constitui a essência do jogo: chamá-lo “espírito” ou “vontade” seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência (HUIZINGA, 2004, p.3).

Nem mesmo com os acontecimentos pelos quais passou a espécie humana, o indivíduo perdeu sua capacidade de jogar, de imitar, de ser outra pessoa, ou seja, de atuar. Assim, todo indivíduo em todas as fases de sua vida participa de jogos de imitação. Courtney, diz que:

Fingir ser outra pessoa – atuar – é parte do processo de viver: podemos, “fazer de conta”, fisicamente, quando somos pequenos,

ou fazê-lo internamente quando somos adultos. Atuamos todos os dias: como nossos amigos, nossa família, com estranhos. A imagem mais comum para esse processo é “a máscara” que assumimos durante o decorrer de cada dia. (COURTNEY, 2003, p.3).

Dessa forma, concordamos com o autor citado acima, quando este afirma que o processo dramático – mimese – é um dos mais vitais e importantes para o ser humano, pois sem essa capacidade de imitação e de ludicidade seríamos simplesmente uma massa de reflexos motores, com poucas qualidades humanas. No ato de imitar, podemos sentir o que o outro sentiria, podemos viver as emoções dos outros – chorar, sofrer, sorrir, amar – e assim nos humanizamos, nos identificamos, tornamo-nos capazes de reconhecer no outro o semelhante, e assim podemos conviver socialmente de forma mais integrada e em conformidade uns com os outros.

Evidentemente, ao longo dos séculos, os jogos se transformaram e foram sendo sistematizados, elaborados, deixando, muitas vezes, de serem tão espontâneos, sem, porém, deixarem de estar presentes na vida do ser humano. É claro que na infância o jogo se apresenta mais fortemente, sendo natural que o indivíduo brinque/jogue, como um processo orgânico e social. Os jogos infantis são executados, todavia, na maior seriedade possível, não se observando a menor tendência para o riso, não sendo, portanto jogos cômicos e nem fragmentos da vida dos seus jogadores.

Chateau (1987, p.14) diz que “Uma criança que não sabe brincar, é uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar”. Para os jovens, jogar é uma preparação para tarefas que um dia a própria vida exigirá que desenvolvam. Assim, o jogar funciona como um exercício de autocontrole do indivíduo, reestruturador e restaurador. Huizinga (2004) afirma que o jogo prepara o jovem para as tarefas sérias de sua vida adulta, sendo portanto, exercícios de autodisciplina indispensáveis ao indivíduo. Já na maturidade os jogos ganham outra conotação, o jogo é realizado na medida em que seu prazer transforma-se numa necessidade.

Independentemente da fase em que o indivíduo se encontra, o jogo sempre se apresenta como uma alternativa de liberação de emoções, de integração social, em

situação de certa forma, alheia à realidade, mas que permite uma reflexão sobre a mesma. Pudemos observar isso de maneira muito clara durante a oficina de teatro, pois os jovens que dela participaram apresentaram uma mudança nítida na forma como viam o mundo à sua volta. Este dado será apresentado em detalhes no capítulo VII.

Exatamente por ser uma atividade livre, os jogos permitem desenvolver a criatividade e imaginação. Huizinga vê no jogo a própria possibilidade do exercício da inventividade humana. Jogo não é a ausência de critério e também está longe de significar a ausência de valores. Todo jogo possui seus critérios específicos de execução, e a depender do tipo de jogo, valores e princípios sociais podem ser ensinados e desenvolvidos no desenrolar da atividade. Na oficina de teatro isso foi feito constantemente. A valoração de certas regras, comportamentos e situações foram feitas o tempo todo de uma forma orgânica, como uma consequência natural do trabalho realizado por meio dos jogos.

Reforçando o que já foi mencionado acima, algumas características fundamentais do jogo merecem destaque: o jogo é livre/voluntário; o jogo não é vida real, é apenas um fragmento de forma lúdica da vida quotidiana; distinguindo-se da vida trivial tanto pelo lugar quanto pela duração²³ que ocupa, ou seja, tem por características o isolamento e a limitação²⁴; outra de suas características, talvez a mais marcante, refere-se ao fato de que, na dupla unidade do jogo e da cultura, cabe ao jogo a primazia — ele cria ordem e é a ordem.

No jogo se reconhece a característica do lúdico como a ordem, a tensão²⁵, o movimento, a mudança, a solenidade, o ritmo e o entusiasmo. O participante deve obedecer às regras e às normas fixadas. As regras constituem-se elementos essenciais para a compreensão do conceito de jogo. Assim, todo e qualquer jogo

²³ Huizinga (2004), afirma que o jogo inicia-se e, em determinado momento acaba. Joga-se até que se chegue ao fim.

²⁴ Ainda para Huizinga todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea.

²⁵ A tensão a que nos referimos acima exerce uma função necessária para o desenvolver do jogo, para despertar o interesse, essa tensão seria a incerteza e a surpresa do seu fim, do ganhador ou simplesmente do desenrolar da atividade.

possui suas regras e são elas que determinam a validade e os critérios da vitória ou derrota, ou simplesmente da participação no jogo quando não há ganhadores. São regras plenas e indiscutíveis. “No que diz respeito às regras de um jogo, nenhum ceticismo é possível, pois, o princípio no qual elas assentam é uma verdade apresentada como inabalável” (PAUL VALÉRY *apud* HUIZINGA, 2004, p.14).

Roger Caillois (1986), compartilha das mesmas idéias de Huizinga a respeito das regras do jogo, para ele: “Todo jogo é um sistema de regras. Estas definem o que é ou não jogo, o que é permitido e proibido” (p. 11), destacando o prazer e a ludicidade que ele proporciona, por ser uma atividade livre. O autor estabelece uma tipologia, classificando os jogos em quatro diferentes categorias, baseadas nas atitudes elementares que comandam os jogos. São elas:

1. Agon – presente nos jogos de competição, onde a rivalidade é o elemento principal emergente de algumas qualidades necessárias ao desempenho do jogo; trata-se de “uma rivalidade em torno de uma só qualidade (rapidez, resistência, força, memória, habilidade, engenho, etc.)” (p.43). Em todo jogo de competição a vitória é o objetivo principal a ser atingido. O autor afirma que a prática desse tipo de jogo supõe uma atenção sustentada, um treino apropriado, esforços assíduos e o desejo de vencer. Para Caillois (1990), o Agon também está presente em fenômenos culturais, visto que “fora dos limites do jogo, se encontra o espírito do Agon em outros fenômenos culturais que obedecem as mesmas leis: o duelo, o torneio, certos aspectos constantes e surpreendentes da chamada guerra de cortesia” (p.45).

2. Alea – Essa categoria é específica de jogos onde a decisão independe do jogador, pois o elemento principal está diretamente relacionado ao acaso, seu condutor seria a sorte.

3. Ilinx – Esta categoria refere-se à busca da vertigem e o do êxtase, consistindo em romper por algum instante a estabilidade da percepção e da consciência em um pânico voluptuoso: “em qualquer caso, se trata de alcançar uma espécie de espasmo, de transe ou de perturbação dos sentidos que provoca a anulação da realidade por algo brusco que se torna superior” (p.58).

4. Mimicry – Essa é a categoria da ilusão, da interpretação e da mímica. Esses jogos se realizam com o uso de máscaras. É o jogo da representação através do surgimento de diversos personagens. Inclui-se nesta categoria as interpretações teatrais e dramáticas.

É nessa última categoria que se insere o nosso trabalho. O jogo que destacaremos mais adiante se refere à representação, incluindo a imitação, por isso, achamos importante destacar essa categoria com a qual Caillois (1986) se aproxima da nossa perspectiva de jogo. Como trataremos nos itens seguintes sobre o jogo no contexto educacional como componente para o ensino do teatro, necessitamos fazer aqui uma breve digressão acerca da mimese. Aristóteles na sua *Poética* apresenta o termo mimese – como imitação ou representação de uma ação. Imitação para o autor é algo instintivo ao ser humano, este se expressa artisticamente reproduzindo a realidade em que está inserido, imitando essa realidade. Assim, a imitação é o princípio comum a todas as artes, a poesia, tragédia e as narrativas épicas, diferenciando-se pela natureza formal de cada uma. No campo do drama, Aristóteles destaca a mimese como a imitação de uma ação humana, mediante o trabalho do ator ao incorporar um personagem.

Retomando a conceituação de jogo, ainda fundamentados em Caillois destacamos sua definição para o termo através do trecho abaixo. O jogo é para esse autor,

Uma atividade livre (voluntária); delimitada (limites de espaço/tempo); incerta (não está definido quem ganha ou quem perde, dando mais liberdade de ação ao jogador); improdutiva (não gera bens, desloca riquezas); regulamentada (convenções que suspendem as leis normais, instaurando uma nova legislação momentânea); fictícia (uma nova realidade ou franca irrealidade em relação à vida normal.). (CAILLOIS, 1990 *apud* GRANDO, 1995, p. 46).

Grando(1995) considera que os jogos podem ser produzidos na prática escolar cotidiana, a fim de gerar conflitos cognitivos, propiciando a construção de conhecimentos matemáticos pelos alunos. Adotar o lúdico na educação tem também a intenção de possibilitar o interesse do aluno pelas aulas. Quando se utiliza o jogo,

os alunos passam a ser elementos ativos do seu processo de aprendizagem, vivenciando a construção do saber e deixando de ser um mero ouvinte passivo.

Ainda para a autora, por ser uma atividade lúdica, o jogo une o desejo e interesse do jogador, envolvendo a competição e o desafio que motivam o jogador a conhecer seus limites e suas possibilidades de superação na busca da vitória. O jogo como recurso educacional, funciona como um importante instrumento para o resgate do prazer em aprender, porém é necessário que os objetivos estejam bem definidos e que o jogo represente uma atividade desafiadora e motivadora para o aluno. Eles podem ser utilizados para introduzir, amadurecer conteúdos, preparar o aluno para aprofundar os itens já trabalhados e inclusive para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e relacionamento, entre outras.

Assim, no processo ensino/aprendizagem, o jogo se apresenta como gerador de situações/problemas (conflitos), que desafiam o aluno e desencadeiam a sua aprendizagem, porém, isso sómente ocorrerá se o aluno estiver disposto a participar dos jogos e se envolver com o seu desenvolvimento, acreditando no que está participando e fazendo as associações com a realidade. Vimos isto por ocasião da oficina quando os participantes passaram a ter uma percepção mais aguçada da comunidade onde viviam, identificando a origem de alguns problemas e discutindo até mesmo soluções para eles.

Luckesi (2000), diz que a atividade lúdica promove uma sensação de plenitude; quando o indivíduo se entrega. Ocorre um envolver-se por completo, por inteiro, pleno, flexível, de forma alegre e saudável. Assim, brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente de forma simultânea.

Ainda para Luckesi (2000), o conceito de ludicidade se expande para além da idéia de lazer restrito à experiência externa, ampliando a compreensão para um estado de consciência pleno e para a experiência interna. Segundo o autor

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como

jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferecem, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o sujeito (LUCKESI, 2000, p. 6).

Percebemos que o jogo está presente em todas as fases da vida humana, desde os jogos de faz-de-conta infantis, passando pelas práticas esportivas (também um jogo) e recentemente os jogos virtuais da adolescência e juventude, até chegar à fase adulta com o predomínio dos jogos sociais (cartas, jogos de tabuleiro, Dominó, etc.). O jogo sempre despertou e continua despertando interesse de estudiosos e pesquisadores. Dessa forma, para compreendê-lo melhor, buscamos informações em algumas obras desses estudiosos que nos permitem perceber sua essência, seu conceito e suas características, na intenção de contribuir teórico-metodologicamente para a prática pedagógica do ensino do Teatro.

Ressaltamos que no nosso trabalho o jogo que mais nos interessa e sobre o qual nos deteremos mais cuidadosamente é o que tem como função principal a representação. Representar no sentido de expor, de reproduzir, de exhibir, de encenar, de imitar, de fingir. Antes, abordaremos algumas formas de jogos ligados à educação e à formação do indivíduo.

3.2 O Jogo Educativo

Brougère (2003) compreende o jogo no seu enraizamento social. Diz ele que o ludus²⁶ latino tem diferentes significados a depender da cultura de que se fala. Criticando a psicologização em torno do conceito (a não compreensão da dimensão social que se encarna nas atividades humanas, dentre as quais, o jogo), explica que

²⁶ LUDO: Do latim LUDU – “tipo de jogo em que as pedras se movimentam segundo o número de casas indicado pelos dados. Uso comum: jogo, divertimento” Dicionário Aurélio, p. 1051.

a brincadeira e o jogo são construções culturais. Sendo assim, só podem ser compreendidos dentro de um sistema de interpretação das atividades humanas. Brougère destaca que

Uma das características do jogo consiste efetivamente separar claramente a atividade lúdica de qualquer comportamento. O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca. (2003, p. 20).

Apesar das críticas que foram tecidas contra a utilização dos jogos nas escolas, eles expandiram-se de todas as formas: jogos para aprendizagem da matemática, das ciências, da geografia e da história, enfim, uma seqüência infindável de jogos didáticos. Ademais os jogos educativos podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem e ainda serem prazerosos, motivadores, interessantes e desafiantes. O jogo pode ser um ótimo recurso didático ou uma estratégia de ensino para os educadores e também ser um rico instrumento para a construção do conhecimento.

Vygotsky (1994), por exemplo, afirma que os processos de criação são observáveis principalmente nos jogos da criança, porque no jogo ela representa e produz muito mais do que aquilo que viu.

Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita freqüência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam dos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança (VYGOTSKY , 1984, p.12).

Quando se fala em jogo educativo, estamos nos referindo àquele elaborado na intenção de distrair e instruir ao mesmo tempo. Desta forma, o jogo educativo tem sempre duas funções: **uma função lúdica**, na qual a criança encontra prazer ao jogar, e **uma função educativa**, através da qual o jogo ensina algo, além de ajudar a desenvolver o conhecimento da criança e a sua apreensão do mundo.

Existem diferentes tipos de jogos e aplicabilidades. Lara (2004) diferencia-os em quatro tipos. Jogos de construção, de treinamento, de aprofundamento e estratégicos. Com o advento do computador, eles podem ser perfeitamente aplicados também na classificação dos jogos computacionais.

Jogos de construção, conforme Lara (2004) são aqueles que trazem aos jogadores um assunto desconhecido fazendo com que, através da sua prática eles sintam a necessidade de buscar novos conhecimentos para resolver as questões propostas pelo jogo. Jogos desse tipo permitem a construção do conhecimento, despertando a curiosidade e levando o indivíduo à procura de novos conhecimentos. Os jogos de construção são muito importantes porque estimulam a criatividade.

Jogos de treinamento também são muito úteis, pois se sabe que mesmo que o participante tenha construído o conhecimento através do seu pensamento, ele precisa exercitar para praticá-lo, estendê-lo, aumentar a sua autoconfiança e familiarização com o mesmo.

O treinamento pode auxiliar no desenvolvimento de um pensamento dedutivo ou lógico mais rápido. Muitas vezes, é através de exercícios repetitivos que o/a aluno/a percebe a existência de outro caminho de resolução que poderia ser seguido, aumentando, assim, suas possibilidades de ação e intervenção. [...] pode ser utilizado para verificar se o/a aluno/a construiu ou não determinado conhecimento, servindo como um “termômetro” que medirá o real entendimento que o/a aluno/a obteve. (LARA, 2004, p.25).

Os jogos de aprofundamento, segundo Lara (2004), podem ser explorados, depois de se ter construído ou trabalhado determinados assuntos, para que os jogadores apliquem-nos em situações através de jogos.

Outro jogo educativo é o *jogo de regras*. O primeiro esboço do jogo de regras segundo Piaget (1975) aparece no início da infância. Nos jogos de regras, todos os participantes têm, aproximadamente, o mesmo nível intelectual e suas ações estão orientadas para um fim, tendo em conta o contexto dado. Como este contexto varia sempre, os jogadores precisam ser flexíveis, considerando suas ações e a dos outros jogadores, constituindo-se numa situação que gira em torno do "se ... então".

Desta forma, os participantes de um jogo estão sempre coordenando seus pontos de vista e isto os leva a uma constante interação.

O jogo simbólico é a representação corporal do imaginário. Na imaginação o jogador pode modificar sua vontade, usando o "faz de conta", mas quando expressa corporalmente as atividades, ele precisa respeitar a realidade concreta e as relações do mundo real. Por essa via, quando a criança estiver mais velha, é possível estimular a diminuição da atividade centrada em si própria, para que ela adquira uma socialização crescente. As características dos jogos simbólicos são:

- Liberdade de regras
- Desenvolvimento da imaginação e da fantasia;
- Ausência de objetivo explícito ou consciente
- Lógica própria articulada com a realidade;
- Assimilação da realidade ao "Eu".

Poderíamos citar — o que não é o caso neste trabalho —, uma infinidade de jogos elaborados e utilizados para a formação infantil, mas destacamos aqueles que consideramos de maior importância para a compreensão do jogo na formação do indivíduo. Na sequência adentraremos mais especificamente nos jogos dramáticos e os jogos teatrais que são utilizados na infância e na adolescência e que têm como elemento essencial a representação dramatizada.

3.3 Jogo Dramático e o Jogo Teatral

Os jogos dramáticos, atividades orientadas e com um fundo conceitual, dão oportunidade ao aluno para vivenciar situações que possibilitam a construção do conhecimento e o desenvolvimento de uma expressão ampla, verbal, gestual e criadora. Viver uma história, imitar, fantasiar na imaginação e na realidade, refletir-se na própria ação, dividir, esperar e reconhecer a ação de um companheiro ou um grupo, tudo isso faz parte do campo de experiências dos jogos dramáticos.

Brian Way distingue teatro de drama afirmando que:

[...] O drama lida com o comportamento lógico dos seres humanos, enquanto o teatro lida com a reorganização desse comportamento com o objetivo de dar uma ilusão de lógica em circunstâncias de comunicação que são muitas vezes ilógicas. Alcançar essa ilusão é tarefa do artista, seja ele produtor ou ator, e só pode ser realizada plenamente por meio do treinamento apropriado e contínua prática da arte teatral (WAY, 1967 *apud* KOUDELA, 1998, p.21).

Desgranges (2006) caracteriza o jogo dramático como uma atividade de grupo. Para este autor as criações cênicas são resultados dessa atividade grupal. Durante esse processo, os participantes vão desenvolvendo capacidades específicas de expressão, análise e interpretação necessárias a uma encenação teatral. Desgranges acredita ainda “que o jogo dramático apresenta-se, também, como um instrumento de análise do mundo: as situações cotidianas são vistas e revistas, moldadas e modificadas no jogo, e o indivíduo pode sempre parar, voltar atrás e tentar fazer de novo” (2006, p.95).

Alguns pesquisadores defendem que o jogo dramático deve centrar-se no prazer do jogo partilhado, no desenvolvimento da expressão pessoal e no impulso da criatividade como qualidade que todas as crianças possuem e podem desenvolver. Este jogo criador exercerá influências positivas em aspectos cognitivos, lingüísticos, afetivos e sociais, ao longo do desenvolvimento da criança, tornando-se fundamental para proporcionar um crescimento em harmonia e em liberdade.

No jogo dramático, o jovem consegue utilizar um conjunto de recursos e de práticas convergentes, como as atividades de expressão corporal, expressão lingüística, expressão rítmico - musical, improvisações, jogo mímico, as quais se fundem num mesmo processo de descoberta e de criação.

A ação pode plasmar-se mediante a linguagem corporal, a verbal, ou através de gestos. De igual modo, segundo Peter Slade (1978) o jogo dramático possibilita ao jogador descobrir a si mesmo e à própria vida através de tentativas físicas e emocionais, num ambiente onde se consiga construir a confiança por meio da amizade e, ao mesmo tempo, se possa criar uma atmosfera favorável por meio de

empatia e consideração, não só entre os elementos do grupo, como também entre os alunos e o professor.

Para Peter Slade (1978), o jogo dramático é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos. O Jogo dramático é importante para a juventude. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira do indivíduo pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. Slade esclarece que o jogo dramático é colocado em prática pelas experiências pessoais dos participantes e que através da espontaneidade, o mesmo fornece oportunidades concretas para que os jogadores liberem-se emocionalmente.

A aplicação dos jogos dramáticos permite ao jovem conhecer outras possibilidades de ser e de agir, favorece a formação da identidade, mostrando na prática a importância dos valores, as conseqüências das atitudes e desenvolvem a cooperação e a habilidade no trabalhar em grupo.

Para a aplicação do teatro na sala de aula utiliza-se os jogos dramáticos e jogos teatrais. Conceituar ambos é necessário para o desenvolvimento do nosso trabalho, porém ténue é a diferença entre eles em qualquer das esferas por onde estes transitem. Slade (1978) faz a distinção entre drama no sentido amplo e teatro como é entendido pelos adultos - teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há atores e públicos, diferenciados. Já drama no sentido original, da palavra grega **drao** – significa *eu faço, eu luto*, assim ao fazer e ao lutar, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático.

Ricardo Japiassu (2001) refere-se ao jogo dramático como aquele faz-de-conta, que não possui intencionalidade de exibição para uma platéia de observadores. Trata-se de uma representação lúdica de natureza dramática que busca satisfazer as necessidades afetivas, cognitivas e psicomotoras dos jogadores. As ações representacionais do sujeito podem ser dirigidas para os parceiros corporalmente

engajados no jogo, mas não tem qualquer preocupação de exibição do fazer de conta, para eventuais observadores externos.

Já o jogo teatral, para Japiassu (2001), é o jogo dramático dirigido intencionalmente para observadores, com regras explícitas. Trata-se assim, de uma atividade representacional dramática desenvolvida deliberadamente para uma “platéia” que não se encontra corporalmente engajada em um determinado faz-de-conta. No jogo teatral, necessariamente, há um grupo de pessoas que joga e um grupo de pessoas que observa. Ainda segundo o autor, o jogo dramático antecede o jogo teatral, sendo essa mudança feita da seguinte forma:

[...] a passagem do jogo dramático para o jogo teatral pode ser explicada como “uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a platéia”. (KOUDELA, 1992 *apud* JAPIASSU, 2001, p.19)

O jogo teatral, portanto, pode resultar do jogo dramático, mas nem todo jogo dramático será jogo teatral. O conceito de jogo teatral implica no uso consciente das ações representacionais dramáticas, objetivando estabelecer comunicação com observadores ou “platéia” da atividade simbólica do sujeito. Contudo, tanto um quanto o outro se manifesta a partir da representação dramática, onde uma ação geralmente improvisada surge e é concluída no desenrolar da atividade.

Feita a distinção entre o jogo dramático e o jogo teatral, precisamos agora entender como se dá a utilização dos jogos teatrais, para o ensino de teatro. Japiassu coloca que a proposta de ensino do teatro, por meio de jogos teatrais foi elaborada pioneiramente por Viola Spolin²⁷.

Ao longo de quase três décadas de pesquisa com crianças, pré-adolescentes, jovens, adultos e idosos nos Estados Unidos, Spolin desenvolveu uma técnica

²⁷ Atriz, professora, diretora de teatro norte-americana. Criadora da “pedagogia teatral que enfatiza a dimensão improvisacional do fazer teatral, destacando a importância das interações intersubjetivas na construção do sentido da representação cênica e na apropriação de algumas convenções teatrais”. (SPOLIN, 1992 *apud* JAPIASSU, 2001, p.35).

diferente para lecionar teatro, baseada na idéia de que as crianças poderiam se interessar por aprender atuação, se essa fosse ensinada na forma de jogos.

Desgranges (2006) informa que a sistematização dos jogos teatrais por Spolin tem por base o jogo de regras. Aliado a isso, há também o objetivo de fazer com que o participante construa um conhecimento pessoal a respeito da linguagem. Isso será conseguido “através de um método em que o indivíduo, junto com o grupo, aprende a partir da experimentação cênica e da análise crítica do que foi realizado” (p.110).

Os jogos teatrais de Viola têm influenciado toda uma geração de atores e improvisadores. O seu sistema de jogos teatrais é organizado operacionalmente a partir de procedimentos que estruturam seu funcionamento pedagógico. Estes procedimentos são implantados com base nas seguintes noções: Foco, Instrução, Platéia e Avaliação. As regras do jogo incluem a estrutura (Onde, Quem, O Que). Para Viola Spolin:

O jogo é uma forma natural do grupo que propicia o desenvolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer - é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (2001a, p.4)

Os elementos importantes para o jogo são, segundo Spolin, a ingenuidade e a inventividade, que aparecem para solucionar qualquer crise que o jogo possa apresentar. Ela entende que o jogador é livre para atingir seu objetivo, devendo, entretanto obedecer às regras do jogo. Toda maneira de jogar é aceita pelos companheiros.

Essa liberdade é necessária tanto no teatro formal quanto para os atores interessados em aprender improvisação. Também o é para o iniciante que vivencia a experiência teatral, seja criança ou adulto. Nas improvisações aplicadas no jogo, muito é aprendido, como técnicas, convenções teatrais etc.

Podemos pensar então que o jogo dramático utilizado nas aulas de teatro seria aquele que trabalha com a linguagem cênica e se fundamenta na improvisação por meio de um texto ou um roteiro básico, de maneira evolutiva até sua planificação, ou seja, sua apresentação em forma de espetáculo para um público. Jogo teatral para Spolin seria aquele que reúne princípios pedagógicos que formarão um sistema de trabalho e uma forma estética, não se configurando, portanto em extensão da vida.

Para a pesquisadora Ingrid Koudela (1990), a expressividade dramática torna clara a inclinação do ser humano para a representação, na medida em que vai vivendo e experimentando situações para além do cotidiano. Neste caso, tanto nos jogos de faz-de-conta como num espetáculo teatral, pode-se observar a capacidade de representação. É claro que essa capacitação vai se desenvolvendo e mudando de forma, mediante um processo de construção que evolui da criança até o artista. O jogo de faz-de-conta, no princípio, é feito de forma improvisada e depende da imaginação dramática do indivíduo; já o espetáculo de teatro apesar de estar pautado também na espontaneidade, no improviso e na intuição, é fruto de um processo de criação que obedece a um propósito e necessita o domínio de uma linguagem própria que, em presença do público, acaba por completar-se.

Entre o *jogo de faz-de-conta* e o *teatro como espetáculo*, a ser apreciado por uma platéia, é possível criar inúmeras gradações, promovendo-se atividades que relacionem o fazer com a leitura e a apreciação do espetáculo. Os jogos teatrais podem promover esse aprendizado.

3.4 O Jogo e o Teatro na Educação

No processo educacional a arte é proposta como instrumento fundamental para o desenvolvimento do conhecimento. O teatro como arte, formalizado pelos gregos passou dos rituais primitivos e das concepções religiosas que eram simbolizadas, para o espaço cênico como forma de cultura e demonstração. É uma forma de arte

que exige de maneira completa a presença humana: o corpo, a fala, o gesto, manifestam a necessidade de expressão e comunicação.

De acordo com os registros de Japiassu (2001) foi através do processo de escolarização em massa a partir do século XX que o teatro foi introduzido na matriz curricular da educação formal de crianças, jovens e adultos, nos principais países do ocidente. O autor justifica que isso se deu pelo fato de “a Arte-Educação ter ido ao encontro das exigências impostas à educação formal pela industrialização crescente da economia internacional” (p.21).

Apesar de Courtney (2003) datar a introdução do teatro na educação a partir da metade do século XIX, quando as crianças da Rainha Vitória e do Príncipe Albert representaram *Athalie* e outras peças em suas línguas originais — o que teria induzido as escolas secundárias a utilizarem a representação de peças para facilitar o estudo da língua —, a introdução de fato do teatro na escola ocorreu somente no século XX, no entanto, a discussão deste como componente educacional significativo vinha desde Platão (que destacava a importância de se educar brincando), passando por Rabelais, Rosseau e Dewey.

Courtney diz ainda que Sir John Adams no início do século XX criou o termo *Educação Pedocêntrica* para designar a educação da criança. Segundo o autor, esse novo modelo apresentava métodos e idéias inovadoras acerca da educação infantil e fundamentava-se no pensamento rousseauriano²⁸. Conforme esse pensamento a fonte primária de toda atividade educativa está nas ações instintivas e impulsivas da criança, portanto toda a espontaneidade dos jogos infantis seria elemento imprescindível para a criação de métodos educacionais. A partir daí inúmeras escolas passaram a experimentar esses novos métodos.

Para Koudela o movimento da Escola Nova revolucionou o ensino de teatro na escola, uma vez que “ele não se refere a um só tipo de escola ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever formas

²⁸ Jean-Jacques Rousseau, filósofo francês, enfatizava a atividade da criança no processo educativo e defendia a importância do jogo como fonte de aprendizado.

tradicionais de ensino” (1998, p.18). Para a autora, no século XIX a preocupação do educador estava mais voltada para os fins da educação do que para o processo da aprendizagem. A partir da Escola Nova é que a Pedagogia então

[...] leva em conta a natureza da própria criança e apela para as leis da constituição psicológica do indivíduo e de seu desenvolvimento. A idéia evolucionista do desenvolvimento infantil e o fato de que a mente da criança é qualitativamente diferente da mente adulta, desenvolvida anteriormente por Rousseau e articulada por Pestalozzi e Froebel, considera a infância como estado de finalidade intrínseca e não só como condição transitória, de preparação para a vida adulta. Institui-se assim o respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades. (KOUDELA, 1998, p.18-9)

Ainda em Koudela (1998), há registros de que nos livros de Winifred Ward encontram-se os postulados da Escola Nova, transportados para o ensino do teatro. A autora reitera que autores como Francis Parker, John Dewey e William Wirt já previam oportunidades para a expressão dramática, mas quem desenvolveu os princípios e técnicas e tornou a atividade dramática popular foi Ward. Seu livro *Playmaking With Children* “traça as modificações que ocorreram na filosofia educacional e que abriram o caminho para a expressão criativa com o objetivo de desenvolver a criança como um todo e não apenas o seu intelecto” (p.20). Uma vez que houve essa mudança na ênfase dada à educação, houve uma transformação na forma de ensinar teatro:

Em lugar de enfatizar o produto final, os professores modernos dão maior importância ao processo. Se a peça construída pelas crianças em torno de Robin Hood é boa, tanto melhor. Isto no entanto não é tão importante quanto o crescimento que resulta da experiência de criar uma peça. Esta mudança de ênfase do aspecto exibicionista para o aspecto educacional fez com que o teatro se transformasse em uma disciplina do currículo escolar que tem uma valiosa contribuição para a educação. (WARD²⁹ *apud* KOUDELA, 1998, p.20).

O movimento de introdução do jogo e do teatro nas escolas cresceu rapidamente nas décadas seguintes, evoluindo para faixas etárias diversas. O teatro como

²⁹ WARD, Winifred. *Playmaking with Children from Kindergarden to Highschool*. N.Y. Appleton-Century-Crofts, 1957, p.2.

componente curricular da educação formal passa a ser aplicado não só para crianças, mas para jovens e adultos nas principais sociedades do ocidente devido ao processo de escolarização destinada a toda população, tornando-se uma das características da democratização do ensino laico ao longo do século XX.

Segundo Japiassu (2001), paralelamente aos fatores de ordem econômica, as concepções relativas à infância estavam sendo profundamente modificadas nessa época, em virtude dos resultados obtidos com a afirmação da psicologia como ciência. A criatividade passou a ser vista como um aspecto importante da inteligência, precisando, portanto, ser estimulada no âmbito escolar. Diante disso era necessário criar um modelo de ensino novo que fosse ao encontro dos ideais democráticos permeados pela liberdade de expressão e a livre iniciativa.

Como resultado da leitura dos textos acima citados e de outros estudiosos, a educação formal contemporânea acabou direcionada para a formação multilateral, holística, total do ser humano (SAVIANI,1997) e o ensino das artes na educação escolar passou a ter outro enfoque. Vygotsky (1972 *apud* JAPIASSU,1998, p.2) por exemplo, afirma que

As Artes representam o centro de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade e se constituem no meio para se estabelecer o equilíbrio entre o ser humano e o mundo nos momentos mais críticos e importantes da vida. Isso supõe uma refutação radical do enfoque das Artes como adorno.

Assim podemos pensar que os jogos no contexto educacional desenvolvem aspectos importantes para o desabrochar humano em sociedade e que estes são práticas coletivas que permitem a socialização e integração dos participantes estimulados pela sua dinâmica, pelos desafios que surgem e a necessidade de superá-los.

3.5 Tecendo a Relação entre Teatro e Educação

Em todas as situações sociais vividas pelo ser humano, a representação e a dramatização são formas utilizadas para que suas emoções sejam expressas, seus anseios demonstrados. O processo de teatralizar permite que a socialização, as trocas e o entendimento ocorram, gerando assim a comunicação e a identificação. Desta forma, ele desenvolve a capacidade de sentir o que o outro sente, de vivenciar emoções que não são suas e os jogos simbólicos, dramáticos e principalmente teatrais auxiliam sobretudo esse processo.

A dramatização proporciona condições para o crescimento individual e coletivo. Quando as pessoas participam de atividades teatrais, têm a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo assim relações entre o individual e o coletivo. Além disso, aprende a ouvir, a acolher e a desenvolver opiniões próprias, respeitando, porém, as diferenças culturais, sociais, sexuais e pessoais, objetivando organizar a expressão de um grupo. Os jogos estimulam o autoconhecimento e a integração social, ajudam o indivíduo a viver em sociedade.

Segundo Cristina Allessandrini (1992 *apud* MAHEU, 2001) através da arte podemos desenvolver níveis superiores de cognição. Habilidades cognitivas desenvolvidas, tradicionalmente, através da linguagem, podem ser desenvolvidas através da arte. A autora afirma existirem alguns bloqueios no processo da aprendizagem que dificultam e/ou impedem a utilização do raciocínio e da linguagem verbal do indivíduo. Tais aspectos são sempre muito requeridos pela escola e, muitas vezes, as únicas vias de aquisição do saber. A autora relata que mediante o uso de linguagem extra-verbal (plástica, musical, gestual), as pessoas expressam sentimento, pensamento e necessidades. Esse trabalho proporciona ao educando o contato com suas próprias dificuldades conceituais. Desse modo, num trabalho que alie arte à cognição, as estruturas do pensamento se desenvolvem,

operacionalizando o fazer artístico e criativo, proporcionando que o indivíduo seja trabalhado na sua inteireza. “Do ponto de vista psicológico, há o resgate do ser total e integrado em sua realidade de vida, criador e transformador, ativo e reflexivo na sua participação social” (ALLESSANDRINI, 1992, *apud* MAHEU, 2001, p. 385).

A arte é um elemento propiciador das relações humanas, portanto, aprendemos melhor se utilizamos esse canal de conhecimento, estas vias de acesso ao saber. Esse é também o pensamento de Vygotsky quando nos diz que a cognição é ativada pela ação criativa, e em sendo assim as funções cognitivas superiores – analisar, generalizar, compreender, deduzir, imaginar – teriam melhores condições de estruturar as aprendizagens.

Utilizando-se da linguagem verbal e não verbal o teatro torna-se assim uma eficiente forma de expressão ao alcance de qualquer indivíduo – ator ou não ator, que deseje expressar-se e demonstrar seus sentimentos, além do exercício da criatividade, que será constantemente estimulada a partir dos jogos teatrais.

Analisando todos os aspectos apresentados, compreendemos que a introdução do teatro como elemento educativo deve ter como objetivos precípuos o desenvolvimento global do indivíduo, num processo de socialização consciente e crítico, propiciando um exercício de convivência democrática, através de atividades artísticas com preocupações de organização estética, humanística e cultural.

Portanto, vamos, a partir desse ponto, abordar o teatro no contexto escolar, sua nomenclatura e como esse vem se processando atualmente na tentativa de se firmar como disciplina autônoma e necessária para o desenvolvimento do ser humano.

O **Teatro-Educação** se refere a áreas do conhecimento independentes que quando juntas conservam sua autonomia e suas especificidades. Existe uma consonância perfeita entre ambas, pois o teatro, quando inserido no processo educativo, tem por objetivos principais a sensibilização e experimentação do aluno com a linguagem teatral, de forma pedagogicamente estruturada, permitindo que um processo de autoconhecimento transformador se instale a cada aula, a cada encontro e se

estenda para a vida cotidiana. Joana Lopes diz que “O teatro educa, se entendemos por educar a descoberta e utilização de formas e meios de apoio para o desenvolvimento do ser humano, em direção à vida autônoma e conseqüente” (1989, p.6).

Acreditamos que o teatro no ensino fundamental pode proporcionar experiências que contribuirão para o crescimento integrado do aluno sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas. No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção. No plano artístico, a capacidade de sensibilização ante o belo, ante as artes desenvolvidas pelo ser humano ao longo da história, oportunizando o surgimento de uma predisposição para a criação obras de arte e para a apreciação das mesmas.

Entendemos que o teatro, como exemplo de manifestação de arte, integra a cultura que está em constante transformação. Isto possibilita a ampliação da produção e da re-significação do conhecimento. Por isso, o desenvolvimento de conhecimentos teatrais, integrados aos já existentes no currículo da escola é primordial para uma formação global que visa todas as áreas dos saberes.

A pretensão da proposta dos conteúdos de arte, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é valorizar a diversidade cultural do aluno, perceber, assim, a arte como manifestação ideológica cultural. Dessa forma, a contextualização é relevante no processo de construção do conhecimento. Morin afirma que “todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar o seu objeto” (2004, p.37). O trabalho do teatro é, muitas vezes, desarticulado, ou seja, sem conexão com os outros saberes. Dessa forma, percebe-se presente nas escolas um trabalho ainda insuficiente nesse aspecto.

O teatro pode ser um encontro cultural e social presente nas encenações teatrais, que se apropriam de idéias e ideais para simular e/ou criar situações para serem

representadas. O teatro é uma maneira de se expressar politicamente, logo, não é apenas para divertimento, mas também é uma forma de manifestar pensamentos sociais e culturais. O teatro tem uma grande importância que, geralmente, é ignorada pela sociedade. O teatro é político permite analisar o contexto social através de um processo reflexivo em que, por meio da abstração, do distanciamento ou da identificação, na representação, permite-se a denúncia, o confronto de idéias, de perspectivas, o rompimento com a rotina de uma aceitação passiva do que é transmitido pelo cinema e pela televisão, nos quais tudo está pronto e acabado.

Quando se pensa o teatro na educação pretende-se desconstruir a idéia de que ele acontece apenas de uma forma, ou seja, espetáculo e platéia separados; e que a encenação seja algo que não permita ao público também criar. Por isso, é importante que os educadores percebam o teatro além dos conceitos usuais que eles conhecem.

O teatro é o conhecimento integrador de diferentes saberes. Dessa forma, surgem infinitas possibilidades de estruturação de um trabalho voltado para o teatro. No momento em que a escola dispuser de recursos materiais adequados, profissionais formados e um reconhecimento do teatro como integrante do currículo escolar, com espaço e tempo apropriados a expressão teatral irá se desenvolver de maneira efetiva. Todavia, não se inclui teatro num currículo escolar, pensando-se apenas que ele vai contribuir de uma maneira global na formação da personalidade dos educandos. Ele também é um conhecimento transdisciplinar, ou seja, abrange outros conhecimentos.

O teatro na educação, ainda hoje, é pensado exclusivamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares extratextuais ou objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento da “criatividade” (JAPIASSU, 2003, p.23).

O universo da arte é amplo, porém “precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população” (BARBOSA, 1990,

p.6). É sobre essa práxis e estética teatral que abordaremos mais detalhadamente no capítulo IV.

4. A BUSCA DE UMA PRÁXIS POLÍTICO-ESTÉTICA DO TEATRO

No segundo capítulo, afirmamos que a *Poética* de Aristóteles legou para a posteridade uma série de conceitos chave para a filosofia, estética e teoria literária, como por exemplo, o de *kátharsis*. Além disso — com a sua distinção entre a epopéia e a tragédia — ele está na base de uma longa e complexa tradição de tipologia dos gêneros épico, lírico e dramático (a comédia ele tratou apenas indiretamente).

Observamos ainda que a partir do século XIX, o oriente começa a exercer influência crescente sobre o ocidente nos aspectos artísticos. Dramaturgos e diretores teatrais buscam inspiração numa arte mais voltada para o gesto, a forma, os símbolos, tornando a arte oriental fonte de inspiração para suas obras.

Vamos abordar cinco teóricos, mas neste capítulo apresentamos apenas quatro deles, visto que Brecht terá um capítulo próprio nesta pesquisa. Esses teóricos buscaram inspiração na arte oriental e por isso achamos importante, neste momento, verificar três formas teatrais que definitivamente os influenciaram: O Teatro Nô, o Kabuki e o teatro Balinês.

O Nô é um drama musical com danças e máscaras. A maior parte das peças Nô tem como tema um dramático encontro entre um espírito perturbado (*shite*) e um sacerdote ou observador (*waki*). Com este encontro o espírito pode encontrar alívio espiritual, embora o público fique sempre com a sensação de que o encontro possa se repetir.

Todas as peças são representadas com os objetos mais simples e o cenário de fundo é um pinheiro antigo. O flautista e o tocador de tambores sentam-se atrás do palco. O coro situa-se no palco à esquerda dos atores³⁰.

O teatro de Kabuki consiste numa coreografia estilizada com acompanhamento musical, e a história é quase sempre cantada, seja pelos narradores ou pelos próprios dançarinos. As peças são acompanhadas de tambores, flautas, instrumentos de corda (shamisen) e cantos.

No Kabuki, a ilusão criada pelo jogo teatral é deliberadamente destruída pelo costume dos atores, pois passam de repente a se tratarem pelos verdadeiros nomes. A falta de respeito pela ilusão, um dos recursos do teatro de características épicas, é também um dos traços do teatro asiático como um todo, seja através da inserção em cena de pessoas vestidas de forma comum para trocar o figurino dos atores ou através da interrupção da ação pelo coro a fim de liberar os atores da ação dramática para um número de dança.

O Teatro Balinês é um misto de danças tradicionais de Bali e teatro. Cada uma das danças tem uma história que é dramatizada pelos atores dançarinos. Apesar de localmente ser chamada de dança, é como se fosse um musical. Há uma perfeita combinação de música, coreografias e dramaturgias históricas. A mais famosa é a dança do Barong que simboliza uma batalha entre o espírito bom e o mal.

4.1 Antonin Artaud – O Teatro da Crueldade

Antonin Marie-Joseph Artaud nasceu a 04 de setembro de 1896 em Marselha, filho de um empresário de transportes marítimos. De descendência grega tanto pelo lado paterno quanto pelo materno, certamente, por isso, recebeu tanta influência dessa cultura. Artaud participou do movimento surrealista de 1924 até 1926, de forma ativa e assídua. Depois do seu desligamento do surrealismo, Artaud passa a dedicar-se

³⁰ Informações retiradas de *Japão: O Império do Sol Nascente*. Madri: Prado, 1997, v.1, p. 98. (Grandes Impérios e Civilizações)

ao Théâtre Alfred-Jarry, grupo teatral de vanguarda que durou de 1926 à 1929 e que produziu vários espetáculos polêmicos e inovadores.

Em 1931, descobre o Teatro de Bali na Exposição Colonial identificando-se completamente com esse teatro, onde não reconheceu traços psicológicos e observou que o texto desempenha papel secundário pelo seu sentido, mas primordial pela forma como era proferido, sendo absolutos os gestos, a voz, o movimento e a plástica. É no contato com o teatro de Bali que Artaud vai encontrar aquilo que mais se aproxima à sua busca do verdadeiro sentido da cultura e do teatro. Assim como a cultura no ocidente está ligada à instrução acadêmica, desligada da essência do ser e da vida que o circunda, o teatro seguindo esta mesma direção, encontrava-se em estado de estagnação psicológica e literária (era visto como um ramo da literatura), incapaz de nos transtornar e nos encantar.

Para Artaud o uso da palavra no teatro ocidental não contém uma força ativa, não rompe a aparência para se chegar ao espírito, ficando no nível exterior de um pensamento perfeito que se degrada ao se exteriorizar. No teatro oriental a palavra se confunde com o corpo do participante, tem uma função encantatória, não transmite uma mensagem, é uma linguagem expressiva que ultrapassa os limites da percepção auditiva, gerando um texto quase mágico.

É sob essa perspectiva que Artaud constrói sua teoria sobre teatro, ele propõe uma linguagem que circule pela sensibilidade e que, abandonando as utilizações ocidentais da palavra, faz das palavras, encantações. O teatro oriental é, para Artaud, a concretização dessa linguagem, de saber conservar valor expansivo das palavras, uma vez que, na palavra, o sentido claro não é tudo, a música da palavra é que fala diretamente ao inconsciente.

Artaud publica em 1932 o seu primeiro Manifesto do Teatro da Crueldade e tenta sua demonstração com a adaptação de uma novela de Stendhal e Shelley, sobre Beatrice Cenci (violentada e morta pelo próprio pai). Artaud dirige o espetáculo e atua no papel de pai. A peça foi um fracasso, encerrando a carreira teatral de Artaud

que se justifica argumentando estar o espetáculo aquém do Teatro da Crueldade, por falta absoluta de recursos e condições de trabalho.

Artaud, em seu primeiro manifesto do Teatro da Crueldade, critica a forte sujeição do teatro ao texto. Dizia que era necessário encontrar uma espécie de linguagem única, a meio caminho entre o gesto e o pensamento, que quebrassem com o condicionamento intelectual da escrita. Sem especificar esta linguagem, aposta que é a partir dela que se dissolverá a velha dualidade entre autor e ator. Quanto às obras, explica: “Não representaremos obras escritas mas em torno de temas, fatos ou obras comuns, tentaremos uma encenação direta”. (ARTAUD, 2006, p.112)

Quando diz que não encenaria obras escritas, explica melhor mais tarde, em suas cartas, sobre a linguagem, que não encenaria peças baseadas na escrita ou na palavra, pois haveria, em seus espetáculos, uma parte física preponderante que não poderia ser fixada na escrita da linguagem habitual das palavras. Dizia também que mesmo a palavra falada teria um sentido novo. Em seu segundo manifesto do Teatro da Crueldade, Artaud ataca, ainda mais forte, a sujeição do teatro ao texto escrito. Ele diz:

Com isso, renunciaremos à superstição teatral do texto e à ditadura do escritor. E assim encontraremos o velho espetáculo popular traduzido e sentido diretamente pelo espírito, sem as deformações da linguagem e os escolhos do discurso e das palavras (ARTAUD, 2006, p. 145)

Para Artaud, a escrita e a palavra não pertencem, especificamente, à cena, mas sim ao livro. O ator deveria ser um atleta do coração, com uma musculatura afetiva que correspondesse às localizações físicas dos sentimentos. Apesar de não ter especificado os meios de se produzir este ator, Artaud se impressionou demais com a força da mímica do Teatro de Bali. Ao assistir a este espetáculo pela primeira vez, comentou:

[...] Mímica de gestos espirituais que escondem, podam, fixam, afastam e subdividem sentimentos, estados de alma, idéias metafísicas. Esse teatro de quintessência onde as coisas realizam estranhas meias voltas antes de voltar a abstração (ARTAUD, 2006, p.71).

O Teatro da Crueldade apresenta como pano de fundo a explosão aos sentimentos humanos, a análise das seqüelas e conflitos internos vivenciados pelo ser humano. A perspectiva artaudiana é trazer à tona sentimentos pujantes e apaixonados. Esta proposta teatral apresenta-se didaticamente sob dois aspectos: do ponto de vista do fundo, onde os assuntos e temas abordados correspondem à agitação e inquietação do ser humano total e não apenas do ser humano social; e do ponto de vista da forma, onde para se atingir esse teatro é preciso focalizar os sonhos, as impressões e as sensações utilizando-se para tanto de uma linguagem resignificada e enfatizada através da expressão corporal e dos gestos. Para tanto se desprezará o enclausuramento textual e a figura do diretor teatral. Trabalhando-se na perspectiva do encenador. Nas palavras de Artaud (1987), no artigo *O Teatro e a Crueldade*, do livro *O Teatro e seu Duplo*:

Os danos do teatro psicológico oriundo de Racine nos desacostumaram dessa ação violenta e imediata que o teatro deve ter. O cinema, por sua vez, que nos assassina com reflexos; que, filtrado pela máquina, não pode mais *alcançar* (grifo de Artaud) nossa sensibilidade, nos mantém há dez anos num entorpecimento ineficaz, no qual parecem soçobrar todas nossas faculdades (ARTAUD, 2006 p. 95).

Artaud acreditava que:

Tudo que atua é uma crueldade. É a partir desta idéia levada a última conseqüência que o teatro deve ser renovado. [...] Tudo que existe no amor, no crime, na guerra ou na loucura precisa ser devolvido pelo teatro, se ele pretende reencontrar seu papel necessário. [...] acreditamos existirem, no que se chama poesia, forças vivas, e que a imagem de um crime apresentada nas condições teatrais adequadas funciona para o espírito como algo infinitamente mais temível do que o próprio crime realizado. Queremos fazer do teatro uma realidade na qual se possa acreditar, e que contenha para o coração e os sentidos essa espécie de picada concreta que comporta toda sensação verdadeira. Assim como nossos sonhos atuam sobre nós e a realidade atua sobre nossos sonhos, pensamos que podemos identificar as imagens da poesia como um sonho, que será eficaz na medida em que será propulsionado com a violência necessária. E o público acreditará nos sonhos do teatro com a condição de considerá-los de fato como sonhos e não como decalque da realidade; com a condição de que os sonhos permitam liberar no público essa liberdade mágica do

sonho, que ele só pode reconhecer enquanto marcada pelo terror e pela crueldade (1987, p.96-7).

O verdadeiro teatro para Artaud, segundo Januzelli (1992), é a encenação voltada para uma linguagem física que abrange tudo o que pode ser expresso materialmente num palco e que tem por objetivo atingir os sentidos. Seria utilizado para tanto o magnetismo nervoso do ser humano, isso só é possível, entretanto, se houver uma pesquisa incessante realizada integralmente no palco, exprimindo o que cotidianamente não se exprime, transgredindo os limites habituais da arte para que se realize a criação total.

O Teatro da Crueldade nega o teatro naturalista francês retórico e paradigmático. Artaud defendia a utilização de elementos mágicos que hipnotizassem o espectador, sem que a encenação acontecesse necessariamente em torno de um texto e, embora, os diálogos pudessem ser utilizados, fazendo-se então necessário a utilização da música, das danças, dos gritos, das sombras, da iluminação forte e da expressão corporal, exacerbando os sentidos, podendo assim tocar o público de alguma forma, reproduzindo no palco os sonhos e os mistérios da alma humana. (SALLES, 2004).

Acreditava Artaud num teatro como arte autônoma e específica com suas próprias formas, meios e técnicas e como a única alternativa para afetar o organismo humano por processos que o ser humano não pode resistir (JANUZELLI, 1992). Artaud sobre o teatro diz o seguinte:

O teatro é antes de tudo ritual e mágico, isto é, ligado a forças, baseado em uma religião, crenças efetivas, e cuja eficácia se traduz em gestos e está ligada diretamente aos ritos do teatro que são o próprio exercício e expressão de uma necessidade mágica espiritual (1995, p.75).

Para Artaud, a ênfase da expressão cênica no Teatro da Crueldade deve emergir da emoção. Por isso, ele propõe uma linguagem teatral que utiliza como base os sentidos, resultando de uma pesquisa incessante realizada com o corpo do ator, que deve ser totalmente preparado para a cena, principalmente através da respiração.

Deve-se exprimir o que de hábito não revela, transgredindo os limites habituais da arte. A encenação deverá tornar-se, para o espectador, uma perigosa terapia da alma, oferecendo expressões diretas de seus sonhos e obsessões, liberando-lhe as forças inconscientes para que ele retorne mais puro à sua existência.

Segundo Artaud, no artigo *O Teatro e a Crueldade*, no livro *O teatro e seu duplo*:

Perdeu-se uma idéia do teatro. E na medida em que o teatro se limita a nos fazer penetrar na intimidade de alguns fantoches, a transformar o público em *voyeur*, é fácil entender porque a elite se afasta dele e porque o grosso da massa vai procurar no cinema, nos shows e teatros de revista ou no circo, suas satisfações violentas, e que não os decepcionam. No ponto de ruptura a que chegou a nossa sensibilidade, está fora de dúvida que precisamos antes de mais nada de um teatro que nos desperte: nervos e coração. (2006, p.95)

Quanto ao sentido da palavra crueldade, em *Cartas sobre a crueldade*³¹, Artaud revela o seguinte

Uso a palavra crueldade no sentido de apetite pela vida, de rigor cósmico e de necessidade implacável, no sentido gnóstico de turbilhão de vida que devora as trevas, no sentido da dor fora de cuja necessidade inelutável a vida não consegue se manter; o bem é desejado, é o resultado de uma to, o mal é permanente. (2006, p.119)

Mesmo que a palavra crueldade não possua, para Artaud, o significado convencional que nós temos dela, que é se comprazer em atormentar para fazer o mal, é interessante traçar uma conexão com esse entendimento que temos da palavra *cruel*: derivada do latim *crudelis*, significando atormentar, ser duro, desumano, severo, rigoroso, tirano, pungente e doloroso. Ao colocar o espectador frente a determinadas imagens e sensações provocadas por dissonâncias, imagens e sonoridades que tocam a paisagem interna do espectador, pode-se levá-los a questionar a fragilidade da vida. Perceber a estrutura social, como as desigualdades que encontramos ao nascer, pode provocar em alguns espectadores, um sentimento de aflição, mortificação, suplício, atordoamento. É exatamente este fato que também

³¹ Capítulo do livro *O teatro de o seu duplo*.

pode levar a pessoa ao questionamento sobre a sua forma de vida e o seu estilo, pensar e repensar sobre sua existência e o que está fazendo com ela, sendo cruelmente despertado e convidado à reflexão através do teatro. Assim sendo, *crueldade* seria uma proposta de instauração cênica que é capaz de provocar, e a partir do aparelho sensório-perceptivo do espectador, estimulá-lo a atingir a sua subjetividade. Provocação que pode ter o poder de proporcionar às pessoas questionamentos sobre a vida e a morte. (SALLES, 2004).

Assim compreendido, pode-se dizer que os objetivos do Teatro da Crueldade são: 1) Ampliar as fronteiras da realidade na qual se exerce a vida; 2) Desorganizar aparências, derrubar preconceitos, fazer emergir verdades secretas e não imaginadas; 3) Produzir imagens físicas violentas, baseadas na idéia de ações extremas que provoquem os sentidos e toquem a alma do espectador; 4) Provocar na humanidade um desejo de mudança, remexendo paisagens internas.

Januzelli (1992) destaca que para Artaud o teatro deve ter o poder de influenciar a imagem e a formação das coisas e conduzir o ser humano a uma conscientização e ao domínio absoluto de forças específicas, fazendo-o possuir conhecimento pleno sobre elas. Nesse sentido, o palco seria o local ideal para a extrema expressão da vida.

Na oficina de teatro realizada por nós, utilizamos muitos dos conceitos do Teatro da Crueldade de Artaud, quando das discussões que tivemos acerca da importância de ampliarmos as fronteiras da realidade na qual estamos inseridos, derrubando idéias pré-concebidas. Como trabalhamos nessa oficina com jovens de uma comunidade onde a violência é para eles uma verdade palpável, também foi bastante discutida — e posteriormente incluída na produção teatral realizada — a necessidade de se trazer à tona verdades e imagens do cotidiano, mesmo que isto venha a chocar o espectador.

Por outro lado, ficou bastante claro para os nossos atores que a intenção desse tipo de atitude não é chocar só por chocar, ao contrário, essa é uma forma de incitar também na platéia a reflexão para os problemas sociais existentes e o desejo de

mudança a partir do momento que cada um identifique naquilo que está sendo representado uma espécie de crueldade oculta, onde todas as possibilidades de maldade da alma de um indivíduo ou de uma população se escondem (ARTAUD, 2006) e, a partir daí buscar essa mudança, buscar o melhoramento individual. Essa consciência crítica e a preocupação de se evitar o esteriótipo do “coitado” esteve presente e foi debatida exaustivamente no decorrer da oficina de teatro

4.2 Constantin Stanislavski e sua Proposta de Teatro

Nascido na Rússia, Constantin Sergeyevich Stanislavski (1863 – 1938) pertencia a uma família economicamente estabilizada, seu pai era industrial e sua mãe era filha de uma atriz francesa. Desde jovem sentiu-se atraído pelo teatro e aos 14 anos começou a representar como ator amador. Seguidor do gênero naturalista, Stanislavski tornou-se um ator de renome em seu país. Ganhou experiência e destaque como ator e diretor com a Sociedade Literária e Artística do Teatro de Maly, grupo fundado por ele em 1888. Deste fecundo embrião, em 1897, surgiu o Teatro de Arte de Moscou, criado juntamente com Vladímir Ivanovitch Nemirovitch-Dantchenko. Já no começo do século XX, este teatro contava com mais de uma centena de artistas e técnicos.

Trabalhou, principalmente, com as peças de Tchekhov, escritor russo, mas não se limitou a este, montando obras de Orki, Ibsen, Shakespeare, Molière, dentre outros. Em 1918, ao tornar-se diretor de Estúdio de Ópera de Bolshoi, reformulou o estilo de encenação de óperas, com a apresentação da obra de Tchaicovski, Eugene Onegin.

Entre 1922 e 1924, viajou por diversos países com a companhia para divulgar o seu método de interpretação. Em 1924, redigiu um livro autobiográfico, *Minha vida na arte*, no qual relata as suas experiências e vida no teatro. Após sofrer um ataque cardíaco, passou a dedicar-se à formação de atores e diretores, bem como à sistematização de suas idéias relacionadas à interpretação, expressas nas obras *A preparação do ator*, *A criação de um papel* e *A construção do personagem*.

Stanislavski despontou como um dos maiores reformadores do teatro no século XX, não só por inovar, mas por criar o método que ganhou seu nome e que veio a ser conhecido em todo mundo pela seriedade e profundidade do enfoque estético científico. Ele dizia que o ator ao refletir sobre a ação do personagem encontra no material dramático a base para desenvolver seu trabalho, denominado pelo autor de *circunstâncias propostas*. Desta forma, ao interprete é oferecido um elemento que incita à ação, tendo a imaginação como fator relevante no preenchimento da “verdade cênica”. Este método também destaca que a visualização – uso da “visão interna” – permite que o ator se veja agindo no lugar do personagem e não apenas contemplando suas ações.

Stanislavski acrescentou recursos emprestados da ficção para transmitir de maneira mais clara, seus conceitos. O princípio sob o qual Stanislavski apóia sua prática teatral é o da natureza orgânica, esta deve guiar a criatividade do ator. Assim, faz-se necessário que o ator tenha muita força de vontade, resistência e determinação para a concretização de alguns objetivos, como por exemplo: a criação de personagens dentro dos limites psicológicos humanos. Também precisará conhecer seus obstáculos e superá-los, tendo em vista a sua experiência prática para, então, chegar a conclusões. A criatividade é importantíssima para se alcançar a “realidade teatral”, exigindo do ator concentração e atenção, para não exagerar ou incorrer no erro de uma atuação mecânica.

Januzelli afirma:

com Stanislavski a criatividade do ator não é mais um truque de técnicas; ela se propõe ser o condutor da “concepção e nascimento de um novo ser”, e essa gestação e parto devem tornar-se um ato natural, que implica o indivíduo viver suas próprias experiências, utilizar seu próprio material humano na criação do papel, eliminando máscaras, trejeitos, clichês e estereótipos. O essencial é pôr em ação “todos os desejos e objetivos que acaso brotem dentro de nós” (1992, p. 10).

Stanislavski afirma que uma mudança de atitude em relação ao corpo é imprescindível. Para ele é preciso aprender a usá-lo de forma eficiente, aproveitando

ao máximo suas potencialidades. Ações como andar, olhar, falar, etc., podem ser realizadas sob uma nova perspectiva. O ator deve conectar o corpo à mente, pois só assim ele pode chegar a um estágio de completa interação físico-psicológica. Entretanto essa interação depende de uma sintonia com expressões contidas nos gestos, refletindo o equilíbrio objetivado. Por outro lado, gestos em excesso abafam e obscurecem a ação e, por isso, podem ser eliminados através das entonações vocálicas e expressões faciais. Esse recurso contribui para uma encenação natural do papel do ator.

Segundo Januzelli (1992), o ator só consegue construir um papel vivo no palco se envolver todos os elementos do seu estado interior, ato esse que deve ser executado até o limite das possibilidades do ator, o que permitirá que ele vivencie o processo subconsciente da natureza humana. Isso, porém só ocorrerá se o ator contar com a ajuda do consciente, buscando oportunidades para favorecer os impulsos internos. Para penetrar na interioridade humana, o ator deverá treinar seu estado interior através de uma técnica consciente e sistematizada.

Com a técnica constante o ator aprende a se comunicar através do corpo e não apenas com os músculos da língua, os atores superam os limites do texto e conseguem exprimir a “essência” da personagem em movimentos quase imperceptíveis. O efeito de tal ação, no espectador, talvez provoque uma impressão mais forte do que o mero uso de palavras.

Seguindo o perfil adotado por Artaud, Stanislavski defendia a realidade da cena, com comportamentos inspirados na vida real. Artaud não expressou de maneira clara a forma como o ator deveria compor seus personagens, de forma que Stanislavski criou uma técnica que sugere que o ator entre em contato com seus próprios sentimentos, a fim de inspirar seus personagens, de modo que esses possam ter vida própria. Esse conceito foi bastante trabalhado na nossa oficina de teatro e no sexto capítulo detalharemos o modo como cada participante, utilizando-se de suas emoções e contextualizando a realidade em que viviam, foram dando vida aos personagens.

Com a sua técnica primorosa da memória emotiva e da observação, Stanislavski preencheu o vazio deixado por Aristóteles nesse quesito, pois o filósofo não disse como o ator deveria realizar a catarse. Com a memória emotiva, o ator poderia se lembrar de um fato ocorrido no passado para encontrar a emoção do personagem, desta forma, construção do personagem estaria perfeita. Para exemplificar, imaginemos que o ator não saiba como interpretar uma cena extremamente dramática - como um triste enterro. Neste caso, a emoção do personagem poderá vir da lembrança de morte de algum ente querido, de um fato parecido que o tenha deixado entristecido, para inspirar-se e assim fazer a cena. Caso o artista não tenha vivido algo parecido, ele poderá lembrar-se de outra ocorrência triste de sua vida para ter noção de como interpretar com mais realidade essa cena dramática.

Esse método da memória emotiva se torna interessante para compor um quadro, numa situação especial, de forma que o ator deve encontrar a emoção verdadeira do personagem sem ter que se apegar a essa técnica sempre. O benefício desse método é a dinâmica que causa em cena, possibilitando que todo o elenco embarque na emoção conjuntamente, num processo simples de ação e reação no palco, fluindo o texto, de forma que o personagem comece a manifestar-se instintivamente no espaço cênico, naturalmente, como se possuísse vida própria.

Destacaremos agora os objetivos do programa de Stanislavski:

- 1) oferecer um campo favorável à criação do ator;
- 2) ajudar o ator a descobrir seus obstáculos e como lidar com eles;
- 3) conduzir o ator a sentir o que está aprendendo a partir de um exemplo vivo;
- 4) despertar no ator a consciência de suas necessidades pessoais e das potencialidades dos instrumentos técnicos de sua arte. Induzir forças criativas da natureza;
- 5) conscientizar o ator a eliminar tendências mecânicas na sua atuação;
- 6) preservar a liberdade de criação do artista.

Sobre a utilização do método de Stanislávski na nossa proposta de criação de metodologia de ensino do teatro, é importante destacar que demos ênfase nas

ações físicas para a construção de personagens. Também aplicamos exercícios de corpo, de voz, de relaxamento, de concentração, de memória emotiva, de dicção e de observação etc. O objetivo foi oferecer subsídios teóricos para que o aluno/ator possa construir seu personagem, na montagem final do trabalho após a criação coletiva do texto teatral, de forma bem estruturada e orientada, personagens que serão enriquecidos a partir de técnicas teatrais.

4.3 Jerzy Grotowski e o Teatro Pobre

O polonês Jerzy Grotowski (1933 – 1999) é considerado um dos grandes pensadores do teatro do século XX, suas teorias e práticas continuam influenciando inúmeros encenadores de todo o mundo. A maioria dos textos existentes sobre os trabalhos de Grotowski é composta de artigos ou transcrições de palestras e entrevistas realizadas mundo afora. Sua obra mais conhecida é *Em busca de um Teatro Pobre*, publicada originalmente em inglês em 1968, e que teve sua primeira publicação no Brasil em 1971. Consiste em uma coletânea de textos, resultado do esforço de seus discípulos e admiradores.

Grotowski iniciou no teatro durante a década de 1950, inaugurando em 1959 o *Teatro das Treze Filas*, em Opole, no sudoeste da Polônia. Em 1965 o Teatro das Treze Filas foi transferido para Wrocław, ao sudeste da Polônia, passando a chamar-se *Instituto de Investigação sobre os Métodos do Ator-Teatro Laboratório*. Neste momento as pesquisas de Grotowski tornam-se internacionalmente conhecidas através de seus espetáculos: “Kordian” (1962), “Akrópolis” (1962), “A Trágica História do Doutor Fausto (1963)”, “O príncipe Constante” (1965 e 1968) e “Apocalypsis Cum Figuris” (1968-1969). Nos anos de 1970 abandonou o teatro, dedicando-se a pesquisas e experimentações que fogem à cena, embora estabeleça algumas relações com o teatro, tornando-se uma figura emblemática.

Grotowski procurou nestas montagens colocar em cena o resultado das atividades diárias dos atores e da sua idéia do Teatro Pobre, destacando o teatro como arte maior e absoluta através do pleno domínio do corpo e da voz e no desempenho do

ator na cena. Ele considera supérfluos os elementos cênicos tradicionais (maquiagem, indumentária cenografia, iluminação e sonoplastia). Para Grotowski Teatro Pobre é justamente este do qual é retirado tais elementos do espetáculo, a quintessência teatral para ele é o corpo do ator o qual ele considera a força motriz que faz o teatro acontecer em comunhão com o público.

Grotowski não teve interesse em sistematizar suas idéias em livros ou compêndios, nem tampouco estabelecer métodos ou técnicas de representação. Agia de forma investigativa e curiosa e em suas aulas deixava que as idéias brotassem livremente sem amarras ou convenções estabelecidas, livre das armadilhas que a literatura pode preparar, no sentido que exigir um racionalismo e uma lógica. As aulas de Grotowski eram, portanto a literatura viva, sem registro textual. Seus experimentos tinham o único objetivo de conhecer, explorar e dominar o corpo do ator para que este assim pudesse estar preparado para uma integração absoluta com o teatro.

Nesse sentido Kumiega destaca que Grotowski:

repudia qualquer referência aos “métodos” de Grotowski, resistindo enfaticamente a qualquer tentativa de categorizar e ‘normalizar’ os resultados de sua investigação teatral, com a finalidade de criar um método comercializável semelhante aos de Stanislavski e Brecht. [...] para o grupo do Teatro Laboratório não existe nenhuma técnica, exercício ou método de valor absoluto, como tampouco existe um traço permanente em seu treinamento (1986, p. 242).

Ou seja, o método, não existe enquanto um sistema rígido e permanente. Para Kumiega (1986, p.85), se é que se pode falar em “método Grotowski”, ele era composto de duas partes: técnica e ética. A técnica, segundo ela, parte mínima do método, é o que produz o resultado verificável, a ética, porém, é a “guia do uso da técnica”

Ainda sobre o trabalho do ator e o teatro pobre o próprio Grotowski, afirmava:

No teatro pobre, o ator deve compor uma máscara orgânica, através dos seus músculos faciais; depois, a personagem usará a mesma expressão, através da peça inteira. Enquanto todo o corpo se move de acordo com as circunstâncias, a máscara permanece estática,

numa expressão de desespero, sofrimento e indiferença. O ator multiplica-se numa espécie de ser híbrido, representando o seu papel polifonicamente. As diferentes partes do corpo dão curso aos diferentes reflexos, que são muitas vezes contraditórios, enquanto a língua nega não apenas a voz, mas também os gestos e a mímica [...]. Os mecanismos de expressão verbal foram consideravelmente aumentados, porque todos os meios da expressão vocal são usados desde o confuso balbúcio de uma criança muito pequena até a mais sofisticada declamação retórica (1987, p.59-60).

Grotowski não centrou sua pesquisa na encenação, nem na cenografia ou na representação, mas sim no encontro. Sua pesquisa está focada no encontro do ator consigo mesmo e com o outro, no aprofundamento de sua relação com seu corpo e sua mente, com o objetivo último de eliminar esta dicotomia, que resulta em resistências, bloqueios e atrofias.

O treinamento é criado, portanto, no Teatro Laboratório, portanto, para eliminar tais bloqueios sociais/coletivos e individuais. Grotowski interessa-se pelo ser humano. O treinamento no Teatro Laboratório é individual e personalizado, já que cada indivíduo traz obstáculos específicos e impedimentos para sua auto-revelação.

Segundo Grotowski, o ator é matéria-prima para a construção de sentido das ações cênicas que ele realiza, um processo profundo de enfrentamento e autoconhecimento. Trabalhar sobre a vivência pessoal/corporal do ator para construção do personagem e da ação significa trabalhar sobre “si mesmo”, tanto para o ator quanto para o diretor: para o ator, confrontar-se com sua própria vivência, assumir seus limites e bloqueios, tanto físicos quanto emocionais; para o diretor, fugir dos lugares cômodos, abandonar fórmulas e métodos convencionais, se assim for preciso para se deparar com o novo, sabendo receber e manter vivo o diálogo com o ator.

Com relação à influência de Artaud sobre o trabalho de Grotowski, existem muitos pesquisadores que reconhecem as semelhanças e até mesmo a continuidade do trabalho de Artaud. Embora Grotowski nunca tenha admitido ter sofrido influências do teórico francês, reconhecia, porém a grandiosidade e importância deste afirmando:

Quando nos desfazemos, no teatro, dos truques de maquiagem, das barrigas postiças e dos narizes falsos, e quando propomos aos atores que se transformem diante do espectador usando apenas seus impulsos interiores, seu corpo, quando afirmamos que a magia do teatro consiste nesta transformação, *enquanto ocorre*³², fazemos uma nova pergunta: não foi esta espécie de magia que Artaud sugeriu? [...] Artaud era um profeta. Seus textos ocultam teias imensas de profecias, de alusões possíveis, de visões Sugestivas, de metáforas que parecem, a longo alcance, possuir um certo sentido.[...] Artaud foi um grande poeta do teatro, o que significa um poeta das possibilidades do teatro e não da literatura gramática (1987, p. 94, 97,100)

De acordo com Grotowski (1987), o ator deve explorar a sua voz de modo a produzir sons e entonações que o espectador seja incapaz de reproduzir ou imitar, a respiração precisa ser correta e completa. Se o ator respira com o tórax ou abdômen não poderá armazenar quantidade suficiente de ar, então vai economizar ar, fechando a laringe e distorcendo a voz.

Grotowski acreditava que o ator ao efetuar exercícios de corpo e voz cotidianamente poderia ser colocado como centro do espetáculo, em sua relação com a platéia, gerando o que denominava *Teatro Pobre*, ou seja, um ator que não depende de maquiagem, figurino, iluminação, cenografia e afirma que:

Pela eliminação gradual de tudo que se mostrou supérfluo percebemos que o teatro pode existir sem maquiagem, sem figurino especial e sem cenografia, sem um espaço isolado para representação (palco), sem efeitos sonoros e luminosos, etc. Só não pode existir sem o relacionamento ator-espectador, de comunhão perceptiva, direta, viva (GROTOWSKI, 1987, p.16).

Assim, podemos afirmar que Grotowski desenvolveu uma técnica de preparação de atores, onde a prioridade era o desenvolvimento do corpo do ator ligado ao psíquico, como templo sagrado e místico capaz de abrigar toda a essência do teatro. Tudo isso através da prática incessante e incansável de exercícios físicos e acrobacias, onde se esperava que fosse superado qualquer impulso emocional e psíquico,

³² Grifo do autor.

contando apenas com a resistência do corpo. O ator deveria oferecer o seu corpo em sacrifício no ato da preparação e da encenação (SALLES, 2004). Ao processo de eliminação de bloqueios Grotowski denominou via negativa: por se tratar de um momento onde tudo que atrapalha o desempenho do ator é eliminado. O procedimento varia de ator para ator e a cada um cabe a responsabilidade de procurar exercícios que ajudem a desvencilhar-se de seus medos e bloqueios.

Esses exercícios são de ordem psicofísica e podem ser:

Elaborados pelos atores e adotados de outros sistemas [...] a terminologia pertinente aos exercícios escolhidos foi posteriormente alterada. Uma vez que os atores adotem um dado exercício, estabelecem um nome para ele, com base em suas idéias e associações pessoais. Conscientemente, tendemos a usar uma gíria especial, desde que isto atue de forma estimulante sobre a nossa imaginação (GROTOWSKI, 1987, p.108).

Dessa forma, entendemos que Grotowski acreditava que o trabalho corporal dos atores deveria estar intrinsecamente ligado ao instinto, sendo despertado, provocando imagens e associações. Então, para que isso ocorra, o ator deve praticar exercícios que propiciem a transformação, liberado dos bloqueios e assim apto ao exercício criativo para sua atuação. Assim, a única forma da realização desse processo é a conquista do domínio do seu corpo e de sua mente. Para isso, ele poderia recorrer a recordações e associações de sua vida, tomando consciência de seus impulsos corporais e sendo capaz de dominá-los, para adquirir liberdade e permitir uma entrega maior e plena no processo de criação e elaboração de personagens.

Para Grotowski, em todos os exercícios o ator deveria responder a seguinte pergunta: o que eu não devo fazer? Esta forma de trabalho possibilitaria ao ator lançar-se ao desconhecido. Ainda para a autora, atingir essa percepção requer dedicação, envolvimento e prática constante de exercícios psicofísicos. Tais exercícios devem contemplar pesquisas do centro de gravidade do corpo, dos mecanismos de contração e relaxamento dos músculos, da função da coluna nos diversos movimentos violentos, das áreas do corpo que são fontes de energia, observação e análise dos movimentos corporais, da máscara facial, visando o

controle de cada músculo, da exploração da voz, conscientização do processo respiratório.

Ele afirma não admitir uma representação espontânea sem uma partitura corporal e acredita que:

Durante uma montagem, nenhuma espontaneidade verdadeira é possível sem uma partitura. Seria apenas uma imitação de espontaneidade, desde que se destruiu a própria espontaneidade pelo caos. Durante os exercícios a partitura consiste de detalhes fixados, e eu aconselharia (exceto nas improvisações específicas propostas pelo diretor ou professor) a improvisação apenas dentro deste esquema de detalhes. Isto quer dizer que se deve conhecer os detalhes de um exercício. Hoje, eu quero todos os detalhes. Criarei estes detalhes e vocês tentarão encontrar suas diferentes variantes e justificações. Isto lhes dará uma improvisação autêntica – em vez de ficarem construindo sem fundamentos. Quando se desempenha um papel, a partitura não é mais feita de detalhes, mas de símbolos (GROTOWSKI, 1987, p.193)

Grotowski demonstra em todo o seu trabalho uma herança cultural polonesa que, desde o princípio, exerce grande influência em sua obra. Harold Clurman (1997) analisa o contexto cultural no qual Grotowski emerge, identificando alguns aspectos de sua história que o levam a realizar um teatro de características tão próprias. Contexto dotado de particularidades que fazem com que não se possa simplesmente empreender uma apropriação ou cópia do Teatro Pobre. Pois,

Grotowski é um cidadão da Polônia, que foi arrasada e dizimada pela invasão nazista e pelos campos de concentração concomitantes. Nascido em 1933, ele é testemunha e herdeiro, assim como a maioria de seus atores, da devastação de seu país. A marca daquela carnificina está no trabalho deles. É um monumento abstrato às conseqüências espirituais daquele evento horrendo. E é por isso que a maioria das produções feitas à la Grotowski são necessariamente em sua maioria fraudulentas. Seu teatro tem suas raízes arraigadas em uma experiência local específica. É orgânico com uma tradição vivida, que foi estilhaçada e difamada por uma iniquidade inimaginável e vergonha sem limite. Onde falta a uma arte os alicerces das realidades correspondentes, ela é ornamento, entretenimento, ou mais fingimento (CLURMAN, 1997, p.164)

4.4 Augusto Boal e o Teatro do Oprimido

Augusto Boal nasceu no Rio de Janeiro em 1931. Estudou na School of Dramatic Arts da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, onde foi aluno do dramaturgo John Gassner. O Teatro do Oprimido é sua maior obra, transforma o espectador em ativo e protagonista do espetáculo. Esteve exilado por questões políticas entre 1971 e 1986. Essa experiência lhe oportunizou desenvolver experiências teatrais em vários países, gerando o reconhecimento do público e da crítica. O **Teatro do Oprimido** (TO) de Augusto Boal surge sob influência do educador Paulo Freire e sua obra *Pedagogia do oprimido*, ampliando a discussão iniciada por Bertolt Brecht sobre a passividade do espectador ante o teatro aristotélico – coméstivel e doméstico como este se referia ao teatro dramático de identificação. Nos três autores observamos uma denúncia ideológica política social.

Enquanto Brecht provoca o seu espectador a partir das contradições levadas a cena, Boal utiliza a técnica do Teatro do Oprimido (Teatro Fórum, Teatro Imagem, Teatro Invisível ou Teatro Legislativo), para questionar a experiência teatral propondo a interferência do espectador sobre a cena apresentada, estimulando que soluções sejam propostas para os conflitos expostos. Dessa maneira, Boal extrapola o significado etimológico da palavra teatro – lugar de onde vê – o teatro vai mais além que isso – passa a ser também um local de atuação social.

O TO surgiu em São Paulo e a princípio foi chamado de Teatro Jornal - derivado de uma experiência de Boal com um grupo de atores do Núcleo 2 do Teatro de Arena. Era um espetáculo que ao mesmo tempo ensinava a fazer teatro a partir de jornal e que procurava dar ao espectador não um produto acabado, mas os meios de produção. Mais tarde, na Argentina, foram aproveitadas as técnicas do Teatro Invisível, que é uma forma de utilizar o teatro dentro da realidade sem revelar que é teatro, onde os espectadores intervêm na cena como se ela fosse um fato real.

O **TO** se destina em especial às camadas populares e seu objetivo é desmecanizar seus praticantes, tanto no que diz respeito à parte física, quanto à intelectual e

democratizar o teatro. Para que isso ocorra é necessário que se apresentem condições reais onde o “oprimido” se utilize da representação teatral para se expressar de uma forma mais consciente e decidida. Característica do teatro contemporâneo, a interação público e ator acontece de forma natural e eficaz.

O teatro idealizado por Boal concebe além do desenvolvimento artístico a partir técnicas de atuação, a finalidade de conscientização política e o estímulo à criticidade. Pois, o TO torna-se um veículo de comunicação com forte impacto na organização social desta parte da população e elemento multiplicador de idéias e ideais, com debates voltados para os problemas e possibilitando, com suas técnicas, a formação de lideranças comunitárias capazes de sair em defesa dos seus direitos e em busca de um sentimento de cidadania.

Ao considerarmos o teatro como possibilidade de transformação para a vida cotidiana das pessoas, cujo poder transmuta as histórias corriqueiras em realidades mais elevadas e incitantes. As histórias pessoais são enredos que revelam as identidades distintas travando uma comunicação entre a arte e a sociedade. Confrontando suas histórias com o teatro vivo o participante enxerga outras possibilidades de atuação na sociedade em que vive. Essa capacidade que o teatro possui de abrir possibilidades para outras visões de mundo alterando o comportamento humano vem desde o início dos tempos, tornando as pessoas atuantes e necessárias no seu meio social. Para Boal,

O teatro é a primeira invenção humana e é aquela que possibilita e promove todas as outras invenções e todas as outras descobertas. O teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se em situação. Ao ver-se, percebe o que é, descobre o que não é, e imagina onde pode ir. Cria-se uma tríade: EU observador, EU em situação, e o Não-EU, isto é, o OUTRO. [...] Esta é a essência do teatro: o ser humano que se auto-observa. [...] O Teatro do Oprimido desenvolve-se em três vertentes principais: educativa, social e terapêutica (1996, p.27).

No trabalho que desenvolvemos com jovens de um bairro popular de Salvador aproveitamos o Teatro do Oprimido, para através de suas técnicas estimular o despertar consciente da cidadania nos nossos participantes. As histórias individuais e as trocas vivenciais entre os alunos forneceram matéria-prima para a criação do nosso texto teatral. Foi possível perceber que o conhecimento gerado durante essas atividades despertaram sentidos de participação ativa na vida dos alunos.

Para Boal (2005), não são apenas as idéias que caracterizam o processo do conhecer e do fazer artístico-educativo, as emoções e as sensações também fazem parte desta estrutura. Assim, o Teatro do Oprimido pode apresentar possibilidades de colaborar com o espectador no seu processo de torna-se um protagonista da ação, estendendo essa atuação para a vida real.

O TO pode como comunicação e expressão propiciar discussões sobre temas distintos e diversos, sendo necessário apenas a existência de conflitos objetivos e a emergência de mudanças. Ao tratarmos sobre texto teatral entendemos que nos conflitos, o diálogo é fundamental para sua resolução, pois indica veredas e possibilidades. Não podemos confundir os exercícios de libertação propostos pelo TO com soluções mágicas para problemas reais. É a teatralização da vida cotidiana como caminho para a reflexão, e com esta a esperança de uma transformação.

Se faz necessário destacar que não é somente a teatralização que estimula a cidadania, são também propostos pelo TO exercícios dramáticos com a finalidade de oportunizar momentos de afloramento de pensamentos e discussões sobre questões coletivas num pertencimento grupal. É o teatro conduzindo uma educação centrada em valores básicos e necessários para a convivência social. Há nessas vivências com o TO uma aceitação do outro e de sua visão de mundo.

Sartingen traça um paralelo entre o teatro de Boal e Brecht. A autora salienta que o TO pode ser visto como uma superação conseqüente da poética brechtiana na medida em que

a necessidade de um teatro para oprimidos é determinada por pressuposto inerente a essa realidade histórica e social e suas

especificidades políticas e culturais. Uma continuação, vale dizer, uma ampliação da 'poética marxista' de Brecht (1998, p. 134).

Boal cita o Teatro Fórum, classificando-o como a forma mais democrática do Teatro do Oprimido. Nele as peças e cenas geralmente tratam de temas cotidianos e propõem discussões sobre as diversas formas de opressão vividas pelas pessoas no dia a dia. Neste tipo de espetáculo os espectadores

São convidados a entrar em cena e, atuando teatralmente e não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos e estratégias que podem sugerir, ao grupo ao qual pertencem, um leque de alternativas possíveis por eles próprios inventadas: o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo (2005, p.19).

Os autores referenciados nesse capítulo foram utilizados no nosso trabalho prático como referências para a construção de uma metodologia de ensino de teatro, no que tange à questão da técnica no trabalho do ator. Além disso, acreditamos que as noções teóricas preconizadas por eles reforçam o pressuposto de que a relação dialógica entre a peça didática e as técnicas de interpretação, permite um resultado prático, mais elaborado e significativo, pois o aluno/ator amplia sua visão de mundo, despertando sua consciência crítica e vivenciando uma aproximação mais intensa com a arte teatral.

5 BERTOLT BRECHT: AS PEÇAS DIDÁTICAS E O EXERCÍCIO DA CENA

O fato que nos levou a dedicar um capítulo de nossa tese a Brecht deve-se à escolha que fizemos pelas peças didáticas do autor, como ponto de partida para a nossa oficina justamente porque sem pretender ensinar um conteúdo fechado, ela coloca em cena modelos de ação que são experimentados, questionados e reinventados cenicamente. Com base nos textos criados — onde não há uma autoria específica — às vezes pequenos fragmentos ou mesmo algumas linhas é que procuramos trabalhar questões do dia-a-dia, mas sob uma perspectiva teatral. A peça didática torna o aprender e o aprendizado parte orgânica e intrínseca na produção estética.

5.1 Vida e Obra

A biografia de Bertolt Brecht abaixo foi elaborada por Cavalcante (1998) e disponibilizada na revista Revista Cult n. 7, p.24-33.

1898 → Eugen Bertolt Brecht nasce em 10 de fevereiro em Augsburg, Alemanha.

1913 → Começa a colaborar com os primeiros textos para a revista escolar **A Colheita**.

1917 → Matricula-se na Universidade Ludwig-Maximilian (Munique), da qual é jubilado em 1921.

1918 → Fica pronta a primeira versão de **Baal**. Trabalha como enfermeiro na Primeira Guerra Mundial. Escreve a Lenda do soldado Morto.

1922 → Ao voltar da guerra fica internado em Berlim, com subnutrição. De volta a Munique, escreve o poema “Sobre o pobre B.B.”. Encenada em Munique e Berlim a peça **Tambores na noite**. Publicada a peça **Baal**. Brecht casa-se com Marianne Zoff.

1923 → Estréiam **Na selva das cidades**, em Berlim, e **Baal**, em Leipzig. Nasce a sua filha Hanne.

1924→ Muda-se definitivamente para Berlim. Nasce Stefan, seu filho com Helene Weigel.

1925→ Brecht vai a Viena, em visita a Marianne Zoff e sua filha. Escreve uma série de poemas “pornográficos” e conclui a peça **Um homem é um homem**.

1926→ Estréia nova versão de **Baal**, agora chamada **Currículo do homem Baal**. Em artigos de revistas, polemiza com Thomas e Klaus Mann.

1927→ Aprofunda-se nos estudos sobre o marxismo. Encontra-se com Kurt Weill em Baden-baden para a finalização de **Mahagonny**. Separa-se de Marianne Zoff.

1929→ Casa-se com Helene Weigel. Conhece Walter Benjamim, com quem manteria amizade por muitos anos. Trabalha com seus colaboradores em várias “**peças didáticas**” e em **Happy end**.

1930→ Estréia a **Ópera dos três vinténs**. Brecht trabalha na peça didática “**A providência**”. Nasce Bárbara, sua filha com Helene Weigel.

1932→ Brecht viaja a Moscou para a estréia do filme Kuhlen Wampe, cujo roteiro escrevera.

1933→ No dia seguinte ao incêndio do Reichstag, Brecht sai da Alemanha com a família para Zurique, via praga e Viena a convite do jornalista Kurt Klaber, moram também em Carona, Suíça. Em maio Brecht vai a Paris e escreve com Kurt Weill **Os sete pecados mortais dos pequenos-burgueses**; em seguida, viaja para a Dinamarca, onde já o espera sua família; passam a morar na casa de praia comprada nos arredores de Svendborg.

1934→ Trabalha em várias peças com colaboradores M.Steffin e Hanssn Eisler, com quem também escreve canções. Benjamim passa o verão com a família Brecht na Dinamarca.

1935→ Viaja a Moscou, onde lança o livro de suas peças com o título **O teatro épico**. Os nazistas adjudicam a nacionalidade alemã a Brecht. Viaja a Nova York.

1938 →Trabalha no livro **Poemas** no exílio. Polêmica com Lukács sobre a concepção do realismo. Fica pronta a peça **Galileu Galilei**.

1939→ Brecht deixa a Dinamarca e vai para Suécia. Escreve **Mãe Coragem e seus filhos**.

1940→ Com o avanço das tropas nazistas, Brecht deixa a Suécia e vai para a Finlândia, onde escreve ***O Senhor Puntila e seu criado Matti***. Enquanto espera o visto americano, escreve ***Conversas de refugiados***.

1941→ Com M. Steffin escreve ***A resistível ascensão de Arturo Ui***. Morre Steffin em Moscou. Brecht parte de navio em Vladivostok. Em julho, chega em Los Angeles. Brecht passa a morar em Santa Mônica, bairro de Hollywood onde também moram escritores e artistas exilados.

1943→ Entre fevereiro e maio em Nova York. Os roteiros para filmes são sua base financeira. Brecht trabalha na Fundação do comitê Nacional Alemanha Livre. Na Rússia, tomba seu filho Frank.

1944→ De volta a Santa Mônica, escreve a peça ***O círculo de giz caucasiano***.

1947→ Estréia em Beverly Hills ***Galileu Galilei***. Em outubro, é interrogado em Washington pelo Comitê Contra Atividades Anti-americanas. Brecht viaja para Paris, em seguida para Zurique, para onde se muda com sua família.

1948→ Em outubro chega a Berlim oriental.

1949→ Brecht volta a Zurique e Helene Weigel começa os trabalhos para a inauguração do ***Berliner Ensemble***. Brecht se estabelece definitivamente em Berlim.

1950→ Começam os ensaios de ***Mãe Coragem*** no Berliner Ensemble.

1953→ No Berliner Ensemble, começam os ensaios de ***O Círculo de giz caucasiano***.

1954→ Brecht recebe o Prêmio Internacional da Paz "Stalin", em Moscou, para onde viaja no ano seguinte.

1955→ Começam os trabalhos de filmagem de ***Mãe Coragem*** em Stúdios alemães orientais. Brecht se desentende com a produção e com a direção do filme, que é interrompido.

1956→ Em Milão para estréia da ***Ópera dos três vinténs***. Em maio, Brecht é internado por causa de uma gripe viral. No dia 10 de agosto, vai pela última vez ao ***Berliner Ensemble***. Brecht morre em 14 de agosto depois de um infarto.

Bertolt Brecht foi um grande intelectual do século XX e muito cedo começou a escrever poesia e aos 16 anos, já tinha alguns de seus poemas publicados. Em Munique ele começou a cursar de medicina e por conta disso acabou sendo chamado pelo exército

para ocupar a função de enfermeiro num hospital militar. Em 1918 escreveu *Baal*, sua primeira peça, a qual foi muito aplaudida quando estreou cinco anos depois.

Em *Baal*, podemos observar que o autor é influenciado pelo expressionismo, com sua mistura de niilismo e revolta social. O Brecht da juventude assemelha-se mais ao homem revoltado do escritor francês Albert Camus³³, do que o homem revolucionário, comprometido com as transformações sociais defendidas por Jean Paul Sartre³⁴, outro paradigma da literatura de combate do século que findou.

A série de conflitos que ocorriam em diversas partes do mundo, prenunciava a eclosão de uma grande guerra mundial. Nas últimas décadas do século XIX, a Alemanha ostentava uma oligarquia financeira compacta, resultado de uma concentração do capital industrial aliado ao capital bancário, formando monopólios poderosos. Neste cenário, a classe operária passava por momentos difíceis e de uma forma bastante tímida no início, eclodiam esporadicamente movimentos de revolta contra o regime burguês.

Não é, portanto de se estranhar, que toda a obra de Brecht virá marcada pela luta contra o capitalismo e contra o imperialismo. Todo o tempo há uma profunda reflexão da sobre a situação do homem num mundo dividido em classes; e o estudo do relacionamento entre os homens que vivem condicionados a uma divisão econômica-política.

Apesar de ter um pai industrial, Brecht segue na contramão do capitalismo paterno. A sua escolha dar-se-á pelo outro lado: o lado dos trabalhadores oprimidos pelo sistema vigente na época. Em um de seus poemas ele pontua claramente que foi criado para ser um capitalista, dar ordens e ser obedecido, porém não aceitou esse papel:

³³ CAMUS, Albert. *O homem revoltado*. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

³⁴ SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* São Paulo: Ática, 1989.

Eu era filho de pessoas que tinham posses.
 Meus pais me puseram um colarinho engomado ao redor
 [do meu pescoço.
 E me educaram no hábito de ser servido
 E me ensinaram a arte de dar ordens.
 Mas, mais tarde, quando
 Olhei ao redor de mim,
 Não gostei das pessoas da minha classe
 Nem de dar ordens, muito menos de ser servido.
 E abandonei as pessoas da minha classe
 Para viver ao lado dos humildes.

Levado por essa simpatia ao marxismo estudou *O Capital*, de Karl Marx. Embora fosse filiado ao Partido Comunista, Brecht jamais se subordinou ao realismo socialista, pelo contrário, sempre lutou ferrenhamente contra ele. A leitura de *O Capital* parece ter sido fundamental na transmutação de Brecht, de expressionista para materialista dialético, do burguês revoltado – era filho do diretor de uma fábrica de papel – que subjaz em *Baal*, para o revolucionário das obras engajadas. Sobre o impacto da leitura de Marx, o próprio Bertolt Brecht depôs:

Quando li “O Capital” de Marx, compreendi minhas peças teatrais. De minha parte, desejo a mais ampla difusão deste livro. Claro que não descobri que sem saber que estive até agora escrevendo peças marxistas. Mas Marx era o único espectador que eu imaginava para as minhas obras. Somente um homem que tinha interesse por semelhantes temas, poderia se interessar em peças como as minhas. Não porque fossem inteligentes, mas porque ele era. Elas lhe forneceriam material para observação (BRECHT *apud* FERNANDO PEIXOTO, 1979, p.81).

Com a eclosão da Segunda Grande Guerra, consolidaram-se as suas convicções pacifistas e a sua poesia denunciava não só a inumanidade das guerras como a estreita ligação nelas, entre a desgraça dos pobres e o aumento do lucro dos ricos. Essa atitude pacifista acaba se desdobrando num antimilitarismo ferrenho. Havia, na tradição alemã autoritária, bastante espaço para uma idealização do exército e da vida militar. Brecht se insurgiu contra essa idealização em vários poemas.

Também os problemas que Brecht percebeu nas grandes metrópoles, Munique e Berlim, por exemplo, onde a população sobrevivia em condições inumanas, fruto do mais crasso utilitarismo e pressionados pela mais brutal competição, causaram-lhe grande impacto. O seu olhar não é de mero espectador, mas de um homem que vai, por um lado, denunciar a opressão e, por outro lado, conscientizar esse público oprimido de que há como reverter a situação. Ele produz uma arte crítica e um teatro popular que ensina a pensar e praticar política, entendendo que o equilíbrio será o resultado da nossa própria ação nesse sistema.

Quando Hitler ascendeu ao poder, Brecht deixou a Alemanha em 1933. A partir daí sua obra — livros, peças — foram proibidas na Alemanha e todas as encenações suspensas. Primeiro ele foi para a Dinamarca permanecendo lá até 1939. Daí partiu para a Finlândia e em seguida viajou para os Estados Unidos. Escreveu alguns textos para o cinema, mas os empresários de Hollywood não se interessaram por esses escritos. *A Vida de Galileu*, um dos seus principais trabalhos, foi montada neste período em que ele esteve na América. Lá também ele escreveu *A alma boa de Setsuan*.

Seu retorno à Europa deu-se quinze anos após. Em Zurique dedica-se à *Antígona de Sófocles*. É também nesta época que ele produz o seu mais importante trabalho teatral: *Estudos sobre o teatro*. Após um ano, o autor volta para Berlim e forma o grupo Berlim Ensemble. Com este grupo ele monta *O Sr. Puntila* e acaba tendo problemas com a censura alemã. Para garantir a liberdade de viajar, Brecht tira passaporte austríaco em 1950.

A popularidade do dramaturgo foi tão grande, que ele só perdia para clássicos como Shakespeare, Goethe e Shiller. Com o grupo Berliner ele participa do Festival Internacional de Teatro de Paris, em 1954, com *Mãe Coragem e seus filhos*, produzida por Jean Vilar. Este fato conferiu a Brecht e ao grupo Berliner grande popularidade e excelente reputação. Foi agraciado com o Prêmio Stalin da Paz em 1955. Em 14 de agosto de 1956 vem a falecer de trombose coronária devido a uma infamação contraída nos pulmões um ano antes.

Ainda hoje, Brecht é considerado um autor polêmico e provocador. Sua obra repercute através dos anos porque apresenta a capacidade de ser direta e dissimulada ao mesmo tempo, simples e complexa. Essas dicotomias atraem tanto os intelectuais quanto o público comum. Apesar do seu compromisso político — sempre muito presente em sua dramaturgia — isto em nada diminui a sua obra. Brecht sempre se mostrou um autor talentoso e criativo, um renovador da arte teatral.

A característica mais importante da obra brechtiana é a visão que ele tinha do teatro como um elemento que deve apresentar à sociedade os fatos cotidianos a fim de que o espectador os julgasse, portanto, tudo serviria de depoimento e documentação. Tanto o seu teatro épico quanto o didático são narrativos e descritivos, onde por meio de um processo dialético Brecht apresentava duas funções: fazer o povo se divertir e pensar.

Permeia por toda obra de Brecht uma revolta pela forma arrogante como as pessoas que detinham o poder se comportavam e pela instauração de qualquer disciplina cega. A fim de atingir as camadas sociais oprimidas, ele cria a balada — que se opõe ao poema lírico e ao teatro épico — numa contraposição à tragédia grega. Em suas baladas ele usa a narrativa para transformar o espectador e desintegrar sua participação ativa, sugerindo-lhe a imobilidade.

Brecht tinha algumas justificativas para se opor ao teatro aristotélico porque, segundo a concepção marxista, o ser humano deve ser concebido como o conjunto de todas as relações sociais e não apresentar apenas relações inter-humanas individuais. A intenção didática do seu teatro em apresentar um “palco científico” capaz de esclarecer ao público sobre a necessidade de transformá-lo, ao mesmo tempo em que suscita no público uma ação transformadora, segundo Rosenfeld (1985).

Segundo Desgranges, Brecht combate à passividade do espectador sugerindo uma nova linguagem teatralizada, capaz de mantê-lo atento e fazendo-o refletir. Para ele:

O palco não poderia manter-se fechado, abandonando o espectador ao silêncio solitário e hipnótico das salas escuras, ao contrário, deveria assumir a presença do espectador no evento, apresentando-se como teatro, não ilusão da vida.[...] Por meio da revolução do processo teatral se chegaria à crítica e a reconstruí-lo em outras bases (2003, p. 92).

O filósofo brasileiro Carlos Nelson Coutinho³⁵ lembra, em “*Os marxistas e a arte*”, que o marxismo foi para Brecht, o instrumento teórico adequado para a justa compreensão da sociedade contemporânea e a base filosófica a partir da qual se elaborava a visão subjacente às suas melhores peças. Mas qual era mesmo essa visão de mundo? A de uma sociedade dividida entre exploradores e explorados: fendida entre os interesses imediatistas do capital e a busca da solidariedade e da autêntica fraternidade universais entre os povos, esta ideologicamente encampada pelo proletariado.

Em sua vasta obra, Brecht historiou um mundo dividido em duas ideologias diametralmente opostas e soube optar por uma delas: o socialismo democrático. De um lado, em suas peças e em seus poemas, Brecht dá expressão ao socialismo emergente: como esperança humanitária: de outro denuncia a desumanização alienante do capital. Em uma trincheira, defende e canta a democracia e a igualdade entre os homens: na outra frente de luta, denuncia a barbárie e a opressão sob o jugo de Hitler.

Numa época conflagrada, polarizada entre a democracia e o totalitarismo, a arte e a política só poderiam caminhar juntas. E essa – arte-política – parece ter sido também a divisa de Brecht. Talvez por isso, o criador da peça *Senhora Carrar* tenha feito da história o tema principal de suas obras, para contar, não a versão dos vencedores, mas a dos vencidos. Como o fez no poema *O Operário que lê*, onde encontramos:

Quem construiu Tebas, cidade das sete portas?
Nos livros estão os nomes dos reis.
Os reis carregaram pedras?

³⁵ COUTINHO, Carlos Nelson, *Literatura e humanismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Nesses versos iniciais, Bertolt Brecht pretende demonstrar que a história é feita, não só pelos heróis consagrados nos registros oficiais ou pelos grandes líderes canonizados pela historiografia oficial, mas pelo povo, pelo conjunto da coletividade ao longo das eras. Fiel ao princípio marxista, segundo o qual o povo, na complexidade de suas relações sociais, na dinâmica da luta de classes, é o único agente e construtor da história, Brecht indaga:

O jovem Alexandre conquistou a Índia
Sozinho?
César derrotou os gauleses.
Não tinha sequer um cozinheiro?

O poeta conclui com fecho dialético, admitindo outras interpretações da história e suscitando a dúvida:

Tantos relatos,
Tantas perguntas.

A importância dos fatos históricos na obra do autor de *Mãe coragem* foi sublinhada também por Leandro Konder, em *A poesia de Brecht e a História*. Ao justificar sua pretensão em analisar as tensões presentes nos poemas de Bertolt Brecht, Konder observa que este esteve apaixonadamente empenhado em fazer história.

Podemos afirmar que a história impregnou-se na vida de Bertolt Brecht, por uma questão contingencial: a ascensão de Hitler e do Terceiro Reich, ao poder na Alemanha e sua posterior tentativa de conquistar o mundo. Brecht foi, sem dúvida, no plano das artes, o inimigo número um dos nazistas. Fez de sua pena uma pistola carregada para denunciar a barbárie da guerra e o genocídio hitlerista. Com esse objetivo chegou a caricaturar o próprio Hitler, a quem chamava pejorativamente de “o pintor de paredes”, numa alusão às veleidades artísticas do ditador alemão. Hitler aparece ridicularizado na peça *Os cabeças redondas e os cabeças pontudas*, uma parábola sobre as teorias

raciais do ditador (o mito da raça ariana), baseada em *Medida por medida*, de William Shakespeare.

Nenhum outro escritor foi tão representativo da sua época quanto Brecht. Uma época tumultuosa, de rebeldia e de protesto refletida extraordinariamente em suas obras, que apontam sempre para os problemas fundamentais do mundo atual: a luta pela emancipação social da humanidade. E uma vez que Brecht sabia com clareza quais eram as suas pretensões, ele utiliza de forma sábia o materialismo dialético em função da revolução estética a que se propôs promover na poesia e no teatro.

Brecht opera uma revolução teórica que acaba por refletir uma mudança na dramaturgia do espetáculo teatral, principalmente por que, conforme Peixoto, ele

altera de forma irreversível a função e o sentido social do teatro utilizando a arte, concebida como resultado de um processo de criação coletiva, como uma arma de conscientização e politização, destinada a ser sobretudo divertimento, mas de uma qualidade específica: quanto mais poético e artístico, mais momento de reflexão verdadeira, lucidez, espanto, crítica [...] (1979, p.13)

A característica do teatro épico/didático de Bertolt Brecht é seu caráter narrativo e descritivo. Os temas pretendem mostrar os acontecimentos sociais em seu processo dialético: Divertindo e fazendo pensar. Não se limitando apenas a explicar o mundo, mas almejando transformá-lo. Teatro atuante, ao mesmo tempo, como ciência e como arte.

Para Brecht, a alienação do ser humano não se manifesta como produto da intuição artística. Brecht ocupa-se dela de maneira consciente e proposital. Mas não basta compreendê-la e focalizá-la. O importante não é refletir sobre a alienação em si, mas o esforço histórico para a desalienação.

A opção de Brecht por um teatro narrativo, crítico e político —, segundo Schwarz (1997), opõem-se ao teatro dramático. A construção de uma teoria de representação

teatral fundamentada no distanciamento do ator tem por objetivo deixar claro o caráter social e mutável do que é mostrado, o que vai de encontro à imutabilidade da natureza humana pregada pelo teatro dramático.

Conforme Ewen

Brecht via o teatro como uma entidade cujo elemento não menos importante era a platéia. Acreditava ser necessário desenvolver a arte do espectador tanto quanto a do escritor ou ator. Considerava o público um “produtor”, cuja participação era fundamental. Transformar o teatro, portanto significava também transformar a platéia. É preciso torná-la “produtiva” e acabar com seu papel eternamente à mercê dos favores do que Brecht chamava o teatro “culinário” — isto é, um teatro que apresentava ou “punha na mesa” seu prato, para ser saboreado, degustado, engolido, consumido; ou, mudando um pouco a imagem, uma platéia que tivesse seu paladar excitado, titilado e satisfeito e depois fosse para casa estalando os lábios (1991, p.185)

Brecht citado por Ewen (1991, p.185) via a platéia de sua época

Correndo para fora das estações do metrô, ansiosa por ser transformada em massa nas mãos de mágico — homens crescidos, provados e testados na luta pela vida disparam para a bilheteria. Lá guardam seus chapéus, e com eles os hábitos cotidianos, as atitudes normais da vida de todo dia. Uma vez fora da chapelaria, ocupam seus assentos com postura de reis.

Esta platéia é aquela que após saciar suas frustrações com o que Ewen, denomina de “teatro da ilusão”, voltará para casa ao fim do espetáculo sem se dar conta, pelo menos momentaneamente, que seus problemas diários, sua vida proletária conturbada e suas dores continuarão as mesmas. Na verdade essa platéia, de certa forma, projeta-se no personagem e, portanto, naquele ápice de tempo foi rei ou rainha, ou o amante insaciável de uma bela donzela. É a platéia do “faz-de-conta”.

Brecht promoveu de maneira lúcida o oposto absoluto daquilo que ele deseja do seu espectador. De acordo com Ewen, ela não chega a negar que as ilusões que as peças teatrais oferecem têm uma função social importante, por acreditar que seus elementos

inebriantes chegam a ser indispensáveis nas platéias atuais. Segundo Brecht *apud* Ewen, é nessa atmosfera mágica que o ser humano vem de um mundo exterior onde “suas funções racionais coletivas foram por longo tempo completamente espremidas até o nível de uma ansiosa desconfiança, um calculismo egoísta e da capitalização de seu semelhante”. Neste ponto, Brecht apóia-se em Freud ao achar que pelo fato da vida ser dura demais para que o homem a suporte, ele não pode passar sem “remédios paliativos”. Portanto, Brecht *Apud* Ewen insiste em que

A coisa mais importante nesses tipos de teatro, no que se refere aos espectadores, é que estes são capacitados a trocar um mundo contraditório por um mundo harmonioso, um mundo que quase não conhecem por um com o qual podem sonhar (1991, p.188).

Entretanto, para Brecht os espetáculos convencionais acabavam passando para a platéia, uma imagem de mundo como uma entidade fixa e inalterável e, portanto, tinha que ser aceito como fato consumado. Para ele, o espectador desse tipo de teatro pensa da seguinte forma: “sim, eu senti isso. É assim que eu sou. É apenas natural. E vai ser sempre assim. Essa é a grande arte: tudo é evidente por si mesmo. Choro com quem chora e rio com quem ri”, (BRECHT *apud* EWEN, 1991, p. 189).

Brecht procura por um tipo espectador com características especiais — já que é um público de uma era científica — que viria ao teatro como observador e crítico da ação desenrolada no palco. Não permitindo que seus sentimentos fossem virados pelo avesso nem que sua atividade fosse dissipada. Ele seria provocado a tomar decisões, passando dessa forma a produtor, de forma que “menos aconteceria *dentro* dele, mas mais *com* ele” (BRECHT *apud* EWEN, 1991, p.190).

Diferentemente do antigo espectador, este refletiria:

Eu nem tinha pensado nisso. Não é assim que deveria ser. Que esquisito... quase inacreditável. Isto tem de acabar! Os sofrimentos do homem me afetam profundamente porque há uma saída para ele. Essa é uma grande arte — nada aqui é evidente por si mesmo. Rio de quem chora e choro por quem ri” (BRECHT *apud* EWEN, 1991. p.190)

Num de seus poemas, Brecht traça um retrato final desse tipo de espectador.

MEU ESPECTADOR

Recentemente encontrei meu espectador.
 Na rua poeirenta
 Ele segurava nas mãos uma máquina britadeira.
 Por um segundo
 Levantou o olhar. Então abri rapidamente meu teatro
 Entre as casas. Ele
 Olhou expectante.
 Na cantina
 Encontrei-o de novo. De pé no balcão.
 Coberto de suor, bebia. Na mão
 Uma fatia de pão. Abri rapidamente meu teatro. Ele
 Olhou maravilhado.
 Hoje
 Tive novamente a sorte. Diante da estação
 Eu o vi, empurrando por coronhas de fuzis
 Sob o som de tambores, para guerra.
 No meio da multidão
 Abri meu teatro. Sobre os ombros
 Ele olhou:
 Acenou com a cabeça.

Ewen pontua que Brecht nesse poema não se refere apenas à **sua platéia** (grifo nosso), ele sinaliza também o tipo de teatro que faria com que essa platéia balançasse a cabeça concordando. Percebe-se aí a gênese do espetáculo, que se constitui como espelho da sociedade, tornando-se reflexo de um mundo onde as relações sociais e as formas de interação simbólicas foram profundamente afetadas.

A obra de Brecht está totalmente comprometida com causas políticas sem, no entanto perder características peculiares de seu autor como um artista renovador e talentoso. Isso marcou profundamente suas concepções na história da dramaturgia e do teatro mundial.

O teatro de Brecht pretende uma investida contra a sociedade alemã da época. Nas peças são apresentadas situações sociais como depoimento e documentação contra a sociedade. Cabe ao espectador o papel de juiz.

Em sua Brecht busca exprimir em sua revolta contra a arrogância dos poderosos e, contra toda a disciplina cega. Sua finalidade é chegar até a massa oprimida através de seus escritos.

O texto de Brecht é de ação social, mostrando que o ser humano possui a capacidade, o direito e o dever de modificar o mundo em que vive. E que difícil e quase impossível lutar contra a retórica de um governo, apontando que o destino do indivíduo deve ser sempre construído por ele mesmo.

Sua preocupação de Brecht está direcionada ao teatro cujo cunho específico é utilizá-lo não apenas como forma de interpretar o mundo, mas principalmente como um meio de modificá-lo e o autor confirma esse pressuposto ao escrever: “A arte segue a realidade” (BRECHT *apud* EWEN, 1991, p.196).

No entanto, para fazer com que o espectador passivo perante a arte apresentada nos palcos, entendesse que seu papel não era apenas de sentir a emoção, mas entender-se como ator da própria realidade, com capacidade de criticar e mudar o mundo, era preciso usar meios imediatos de chegar às pessoas. Foi desta forma que Brecht junto a outros artistas da época passaram a levar suas canções e poemas para as tavernas e até mesmo para restaurantes de maior porte.

É dessa forma que surge a *Lehrstücke*³⁶, ou peças didáticas de Brecht. Na opinião de Ewen, elas “eram compostas mais com o olho nos seus participantes do que na platéia e marcaram uma fase altamente interessante, embora controvertida na evolução do autor” (1991, p.219-220). Por essa ocasião Brecht escreve que “os filósofos burgueses,

³⁶ O termo original em alemão é *Lehrstück*. Ingrid Koudela nos diz que a tradução mais correta desse termo seria ‘peça de aprendizagem’, “à medida que o termo ‘didático’ na acepção tradicional, implica ‘doar’ conteúdos através de uma relação autoritária entre aquele que ‘detém’ o conhecimento e aquele que é ‘ignorante’. A peça didática de Brecht propõe o exercício e uma didática não-depositária. (KOUDELA, 1991, p. 99-100). No entanto, as primeiras traduções para o português desta parte da obra de Brecht cunharam a tradução do termo como peça didática.

fazem uma distinção entre o homem ativo e o homem reflexivo. O homem pensante não faz essa distinção”. (BRECHT *apud* EWEN, 1991, p.220).

5.2 Princípios e Objetivos da Peça Didática

A função das *Lehrstücke* – peças didáticas – era fazer com que seus participantes fossem ativos e reflexivos ao mesmo tempo. O princípio que subjaz a essas tentativas era a prática coletiva da arte, que teria também uma função instrutiva no tocante a certas idéias morais e políticas. Na visão de Ewen, a origem das peças didáticas remonta ao modelo de instrução jesuíta, e humanista. Segundo o autor

Seu estímulo contemporâneo surgiu com o movimento da Neue Musik (Nova música) de Donaueschingen e Baden-Baden. Construir o “sentimento de comunidade por meio de atividades comunitárias de representação”, ou como Brecht diz: “lernend zu lehren” (aprender ensinando — esses eram os objetivos principais (1991, p. 220).

Se formos localizar temporalmente, a peça didática na obra de Brecht, ela nasce no conflito legal após a versão filmada da *Ópera dos Três Vinténs*. Koudela registra que “Brecht sente a necessidade de produzir arte distante da indústria cultural [...]. Através desse tipo de peça, Brecht propõe a superação da separação entre atores e espectadores, através do *Funktionswechsel* (mudança de função), do teatro” (1996, p.13).

A peça didática (*Lehrstück*) durante muito tempo foi considerada como parte menos importante da obra de Brecht. No entanto, alguns autores alemães ao pesquisá-la perceberam importância como uma nova proposta pedagógica. O pesquisador de maior destaque foi Reiner Steinweg, que em 1972 publicou “*A Peça Didática - A Teoria de Brecht para uma Educação Político-Estética*”³⁷.

³⁷ No original alemão *Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung*.

Para Reiner Steinweg (1972):

[...] o ato artístico coletivo com a peça didática realiza-se por meio da imitação e crítica de modelos de atitudes, comportamentos e discursos. Ensinar/aprender tem por objetivo gerar atitude crítica e comportamento político. As peças didáticas são modelos que visam ativar a relação entre teoria/prática, fornecendo um método para a intervenção do pensamento e da ação no plano social (*apud* KOUDELA, 1991, p.5).

Ao distanciar-se da mídia, Brecht procura um público novo, para além dos muros da instituição teatral tradicional. Alunos em escolas e cantores em corais passam a fazer parte desse universo novo de espectadores além de novos elementos que são acrescentados à sua obra teatral. Grosso modo, esses elementos são os seguintes: descontinuidade, intertextualidade, pluralidade, descontextualização, fragmentação e valorização do receptor.

Brecht atuou como produtor numa fase chamada de *Versuche* – *tentativas/experimentos*. Seu propósito era traduzir os conhecimentos da dialética marxista em teatro. Ele pretendia modificar a finalidade do teatro, a fim de que este deixasse de ser simplesmente um produto estético vendido aos espectadores e pudesse ser uma oportunidade de construção participativa da consciência social-estética.

Nesse sentido, Brecht pregava uma Grande Pedagogia, na qual o sistema de atuentes e espectadores é superado, onde "só se conhece atuentes que são ao mesmo tempo estudiosos, a partir da lei fundamental — onde o interesse de cada um equivale ao interesse do Estado". (BRECHT *apud* STEINWEG *apud* KOUDELA, 1991. p.13). Essa Grande Pedagogia dizia respeito a Peças Didáticas, como uma forma inovadora onde "os jogadores são ao mesmo tempo ouvintes (receptores) e falantes (emissores)" (p.22).

Ele também se referia a uma Pequena Pedagogia, ou seja, outra possibilidade pedagógica do teatro, na verdade, uma democratização do teatro, onde o mesmo era realizado por amadores, mantendo, no entanto a divisão entre atores e espectadores.

Na verdade, o contato nos fragmentos de Brecht e nos textos das peças didáticas, vislumbra-se uma proposta estético-pedagógica revestida de um caráter revolucionário e inovador. Segundo Koudela (1991, p.170) , “a utopia presente nesses escritos, de acordo com a definição de Jacó Guinsburg, é uma ‘utopia controlada’, constituindo uma antecipação que tem por função introduzir o processo de transformação social” . No texto *A Grande e a Pequena Pedagogia de Brecht*, o autor traça um plano operativo para o teatro, onde as peças didáticas assumiriam um caráter de teatro socialista do futuro.

Neste caso, a “pequena pedagogia” seria um meio para se atingir a “grande pedagogia”, que estava relacionada a uma sociedade onde as classes sociais seriam inexistentes, na qual não haveria divisão entre produtores e consumidores, entre atuantes e espectadores. Isto operaria num plano intermediário, na democratização do teatro, oferecendo por meio de experimentos pedagógicos — entendido aqui como peças didáticas — condições para que a superação almejada pudesse ser alcançada. Seria então o que Koudela (1991, p.171) aponta como um esboço do “teatro do futuro” em uma sociedade sem classes.

A idéia de Brecht ao conceber a peça didática era tentar interferir na sociedade socialista. Almejava tornar visíveis e claras as contradições imanentes à sociedade, provocando as instituições e clarificando sua estrutura, no intuito de intervir na realidade, para transformá-la.

A proposta de Brecht vem ao encontro da idéia de valorizar o espectador/receptor, tornando-o mais atuante em relação aos espetáculos que assiste, a sociedade pós-moderna de consumo na qual está enserido e a enxurrada de informações que de maneira geral o anula enquanto indivíduo. Brecht se utiliza de termos como **modelo de**

ação, ato artístico coletivo e estranhamento, como lementos condutores de um teatro objetiva fornecer ao receptor/espectador a possibilidade dele se encontrar consigo mesmo, refletindo e questionando o que parece normal.

Koudela escreve que a peça didática é diferente da peça épica de espetáculo, uma vez que esta última exige a arte da interpretação. Brecht assinala que “a principal função da peça didática é a educação dos participantes do *Kunstakt* (ato artístico). A peça didática ensina, quando nela se atua através da recepção estética passiva” (KOUDELA, 1996, p.14).

O objetivo da peça didática para Brecht se refere ao processo de construção coletiva, não na encenação, por isso o público é desecessário. São dois instrumentos pedagógicos que a peça didática trabalha: o modelo de ação e o estranhamento, ambos com claros objetivos políticos, como reforça Koudela:

Os instrumentos didáticos propostos por Brecht – “modelo de ação e estranhamento” – têm por objetivo a educação estético-política. A peça didática não é uma cópia da realidade, mas sim um ‘quadro’. (recorte), no sentido de representar uma metáfora da realidade social. [...] O caráter estético do experimento com a peça didática é um ‘pressuposto’ para os objetivos da aprendizagem. Resultam daí as conseqüências para a forma de atuação. Em oposição a um processo de identificação e/ou redução do texto da peça didática ao plano da experiência’ [...], o objetivo da aprendizagem ‘é unir a descrição da vida cotidiana à evocação da história’, sem reduzir um à outra, mas sim com vistas ao reconhecimento de características que são típicas e que podem ser identificadas em uma determinada situação social (KOUDELA, 1991, p.110).

5.3 O Procedimento com a Peça Didática

Steinweg acredita que Brecht tinha consciência da polêmica que suas propostas teatrais causavam, não desejava, no entanto vê-las transformadas em produtos do teatro institucionalizado. Segundo Brecht elas tinham uma “utilidade”. Ele argumentava:

“eu me recuso a aplicar meu talento livremente, utilizo-o como educador, político organizador...” (BRECHT *apud* BENJAMIN, 1993, p.121)

Foi a partir 1970, que o mundo passou a conhecer o Brecht político, educador, organizador, através de vários de jogos com a peça didática que ele desenvolveu ainda na juventude. As formas como esses jogos se realizam, são variadas, mas Steinweg indica alguns pontos comuns entre as práticas que surgem como resultado das propostas de Brecht para que o texto não seja utilizado como um fim em si mesmo, ao contrário, que ele seja o detonador de processos que objetivem a reconquista de formas de expressão pelo participante, através de trocas de papéis, da imitação, da conscientização da realidade política, social, individual e coletiva.

As peças didáticas servem como modelo de ação, são pré-textos para a construção de novos trechos criados a partir da vivência dos participantes. Essa experiência artística estética oferece oportunidade para improvisações e reescrita do texto base.

Koudela nos diz que:

Ao mesmo tempo em que o texto (“modelo de ação”) é limitado, ele também é objeto da crítica – a poesia/literatura é apreendida de forma processual (ela não contém verdades em si mesma). [...] O texto é o móvel de ação, o pretexto e ponto de partida da imitação e crítica que são introduzidas na improvisação e discussão. O ‘modelo de ação’ propõe aos jogadores um caso social que não se relaciona necessariamente com a experiência pessoal de cada participante [...] O texto tem a função de desencadear o processo de discussão através da parábola (1991, p.135-136).

Entre os trabalhos mais recentes com a peça didática (décadas de 1980 e 1990), existem linhas que utilizam o ‘modelo de ação’ literalmente e outras que trabalham com a proposta de criação de modelos de ação ‘atuais’, a partir da dramaturgia gerada pelo grupo/coletivo. Para Koudela, não deve haver, para a prática com a peça didática, o método e, muito menos, receitas a serem aplicadas mecanicamente. Os objetivos ou as necessidades específicas geram seus próprios métodos (1991, p.137). Ela ressalta, no entanto, que alguns pontos em comum devem ser indicados: a relação que é estabelecida no processo educacional com o cotidiano, a dissolução de hábitos de

percepção, o trabalho com significados sociais que se manifestam corporalmente, o jogo de troca de papéis como meio para a identificação e estranhamento. (1991, p.137).

A função pedagógica da peça didática baseia-se na “expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, determinadas posturas, reproduzindo determinadas falas” (BRECHT *apud* STEINWEG *apud* KOUDELA, 1991, p.16).

Deixando claro que “a ‘influência’ a ser exercida sobre o atuante não visa fixar idéias, mas, posto que o pensamento deve permanecer livre, estimular a modificação do modo de pensar. O ‘efeito educacional’ é atingido através da imitação” (p.18). A imitação não somente dos modelos do texto, mas também das alternativas de atuação surgidas nas improvisações, que trazem os vínculos do texto com as experiências próprias dos atuantes. É importante ressaltar que Brecht entende a imitação como “elaboração do material existente”.

Nesse sentido:

O modelo da peça didática propõe, quando confrontado com outras didáticas tradicionais, um outro princípio de conhecimento. Seu objetivo não é a apresentação ou aprendizagem de um sentimento/ensinamento/moral, mas sim o exame coletivo de um recorte da realidade de vida dos participantes. Um experimento com a peça didática é, portanto, equivalente a um processo de investigação coletivo (BRECHT *apud* STEINWEG *apud* KOUDELA , 1991, p.94).

Brecht trata, em suas peças, daquilo que ele considera significativo do ponto histórico-social, com o fim de colaborar para “os esclarecimentos das relações dos homens com seus sentimentos e da relação entre indivíduos e sociedade”(p. 94).

A função essencial do teatro é conservada na peça didática. A diferença desta para o teatro dramático é que a identificação do espectador com o peça – a catarse – é modificada, o espectador assiste e reflete conscientemente os conflitos ali

apresentados. Ele não purga as emoções como no teatro psicológico, ao contrário ele tem a possibilidade de transformá-las e assim transformar a sua vida. Assim:

[...] conceito de identificação compreendido por Stanislavski, que pressupõe a figura imaginária do outro como totalidade e interioridade [...]. Brecht dissolve os pressupostos para uma identificação de tipo stanislavskiano, ao renunciar à motivação interior e construir figuras planas em lugar de caracteres 'redondos'. A participação do espectador na peça didática não significa, portanto, que ele vá se identificar com um caráter. A figura plana, liberta de características individuais, propõe modelos de atitudes fundamentais e típicas. A emoção e o sentimento são objetos do entendimento, à medida que passam a ser clarificados, mediante a análise das relações que os homens estabelecem entre si (BRECHT *apud* STEINWEG *apud* KOUDELA, 1991 p.97).

No teatro proposto por Stanislavsky há uma incorporação do personagem pelo ator, já no teatro proposto por Brecht há um entendimento do personagem pelo ator.

Por isso,

[...] os modelos de ação propostos através das peças didáticas se diferenciam de textos teatrais tradicionais por seu valor de aprendizagem [...]. Brecht enfatiza que o valor da aprendizagem na peça didática consiste no exame experimental das experiências sociais dos atores/jogadores. Com este objetivo, as peças didáticas são propositalmente abstratas e encerram significações que provocam a contradição. [...] Apesar de não lidar com problemas políticos imediatos, as peças didáticas são empreendimentos políticos. Como ponto de partida para os exercícios seriam inconvenientes textos estabelecidos à base de problemas ou situações históricas atuais. A partir de seu objetivo, que é favorecer um processo de conhecimento, as peças didáticas não podem examinar uma realidade específica na sua totalidade ou representá-la. Se as entendermos como simples modelos, como introdução a um processo real, já por essa razão elas devem ter, necessariamente, um certo grau de abstração (BRECHT *apud* STEINWEG *apud* KOUDELA, 1991, p.98).

A visão dialética aparece em vários momentos na obra de Brecht, inclusive Augusto Boal classifica-o como um autor materialista-dialético (BOAL, 2005a). Brecht defende em suas peças o não julgamento do que seja o bem e o mau, a sua intenção é estimular o senso crítico e reflexivo para que a partir de uma tomada de posição o ser humano

faça suas escolhas de forma autônoma. Brecht espera que suas peças didáticas “propunham exercícios de agilidade, destinados àquele tipo de atletas do espírito como devem ser os bons dialéticos” (BRECHT *apud* KOUDELA, 1991, p. 66).

Outro aspecto relevante é a questão do lúdico, do divertido na educação, que Brecht defende dizendo que “se não houvesse essa possibilidade de aprender divertindo-se, o teatro por sua própria estrutura, não estaria em condições de ensinar”. (BRECHT, 1978, p.57).

O estranhamento (*Verfremdung*)³⁸, um dos principais conceitos de Brecht, surgiu durante o período de experiências com a peça didática. “Estranhar significa historicizar, representar processos e pessoas como históricos, portanto transitórios” (BRECHT, 1974, p.135). É a possibilidade de compreensão das relações interpessoais, relações humanas onde o indivíduo é respeitável em seu caráter mutável e adaptável às novas possibilidades sugeridas. Assim o teatro é uma arma poderosa para a mudança da história das sociedades e na prática educativa.

Para Boal (2005a), Brecht não negaria a emoção, entretanto, em alguns dos seus escritos ele aparenta pensar o par razão/emoção de maneira dicotômica, com uma visão contrária à de Morin, para quem ambos os elementos são inseparáveis e, portanto, não existiria uma técnica que possa eliminar a emoção do processo de recepção estética e tampouco essa eliminação é desejável. Tal pensamento dicotômico de Brecht pode ser identificado na citação abaixo:

[...] as peças e a forma de interpretação precisam transformar o espectador em homem de estado, por isso não devem apelar para o sentimento do espectador, o que lhe permitiria reagir esteticamente, mas sim para a sua razão. Os atores devem estranhar personagens e processos para o espectador, de forma que chamem a sua atenção. O espectador precisa tomar partido em vez de se identificar (BRECHT *apud* KOUDELA, 1991, p.13).

³⁸ O termo *Verfremdung* é também traduzido para o português como distanciamento, mas Koudela considera mais apropriado utilizar o termo estranhamento.

Exatamente pelas críticas ao efeito de identificação, de cunho emocional, existente no teatro clássico, Brecht não reconhece nenhum efeito pedagógico que possa ser originário do ato de assistir espetáculos dessa dramaturgia (KOUDELA, 1991). Em contraposição ao efeito de identificação (ou catarse), Brecht propõe o estranhamento, e para atingi-lo ele utiliza os *V-Effekte* (efeitos de estranhamento), efeitos que foram resgatados de outras tradições teatrais (Barroco, Idade Média, tradições orientais, etc.).

Entre os efeitos de estranhamento destacam-se os seguintes:

- A relação do ator com o público, que deve ser a mais direta possível;
- A consciência do jogo de cena como citação, que possibilita ao ator, em lugar do simples desempenho do papel, colocar-se ao lado do papel, apontando para ele;
- A fixação do Não/Porém, que busca evidenciar as contradições e mostrar que a decisão por uma ação determinada significa também uma decisão tomada em detrimento de outras ações. (KOUDELA, 1991, p.113), pretendendo evitar que aquilo que é mostrado como ação e acontecimento seja apresentado como necessário, sem alternativa.
- Cena de Julgamento: onde o ato teatral se transforma em sala de julgamento em que o público pode participar.
- Canções: utilizadas separadamente na ação dramática, como comentário ou crítica.
- Jogo da Troca de Papéis: desenvolve a capacidade de estar ao mesmo tempo dentro e fora do papel e ser, portanto, capaz de “apontar” para o papel representado.

Particularmente o exercício da troca de papéis seria um excelente e enriquecedor exercício dialético de colocar-se do ‘outro lado’, “à medida em que obriga cada jogador a situar-se de uma nova forma e compreender/articular também o ponto de vista oposto” (KOUDELA, 1991, p.89).

Outro conceito fundamental para Brecht é o de *gestus* social. Sua fundamentação se baseia no princípio de que “assim como (determinados) estados de espírito e cadeias de pensamentos levam a atitudes e gestos, também atitudes e gestos levam a estados de espírito e cadeias de pensamentos” (BRECHT *apud* KOUDELA, 1991, p.19), ou seja, existe uma reversibilidade entre gesto e atitude. Ele indica que são os processos teatrais que formam o caráter, no sentido do aprendizado infantil pela imitação e pelo jogo.

Ingrid Koudela nos explica o conceito de *gestus* social para Brecht:

Gestos, no significado corrente, são gesticulações que acompanham a fala, através de movimentos expressivos. Os gestos tornam visível, corporalmente, aquilo que aparece apenas ‘interiormente’, intelectualmente, através da linguagem verbal. Os gestos objetivam posicionamentos internos, exteriorizando-os[...]. Brecht não compreende o gesto nos termos do significado corrente - como ‘expressão corporal’ de sentimentos e idéias. Ele inverte o conceito: gestos são a expressão do comportamento real, de atitudes reais. Não é o ‘interior’ que se objetiva para o ‘exterior’. O interior é orientado pelo exterior, torna-se o seu *gestus*. Com isso, o *gestus* se desprende do domínio subjetivo e transporta sua significação para o domínio intersubjetivo: se as atitudes reais e o comportamento real determinam o comportamento intelectual, subjetivo e interior, então aquilo que é determinante se origina na convivência social dos homens, na intersubjetividade da vida social e da linguagem (KOUDELA, 1991, p.101-2).

Como proposta revolucionária e transformadora a idéia de Brecht era tornar inteligível e consciente o *gestus* social, a partir da execução prática desses gestos. Essa tomada de consciência levaria à modificações de atitudes.

Atitude, para Koudela

[...] é uma forma determinada através da qual alguém (ou um grupo) se confronta com o ambiente social, Os modelos de comportamento que cada pessoa forma individualmente, assim como a maneira da imitação

(que é desenvolvida desde a infância), são o resultado de uma cultura determinada pela classe social, sexo, língua, articulação etc. (p.102).

Ou seja, em nosso entendimento, a tomada de consciência do *gestus* social (do personagem e de seu relacionamento com o *gestus* do ator) corresponde à tomada de consciência da determinação social sofrida, para que se possa, através da transformação do *gestus* social no teatro, transformar o indivíduo e transformar a sociedade.

Entretanto, é necessário ter cuidado com o pensamento marxista de Brecht, pois este projeta todo o saber e o poder para o coletivo, representado pelo Estado. Este fato acredito que o tornaria uma instituição ainda mais dominadora e repressora dos indivíduos do que já é na sociedade capitalista moderna. Isto acabaria por intensificar a regulação e o controle das alternativas emancipatórias e das subjetividades distintas do pensamento hegemônico.

Exemplos desse pensamento supervalorizador do coletivo em detrimento do individual podem ser visto nos seus "Esclarecimentos para o *Vôo sobre o Oceano*", em que ele diz que: "de acordo com os fundamentos: o Estado deve ser rico, o homem deve ser pobre, o Estado tem o dever de poder muito, ao homem pouco é permitido" (BRECHT *apud* KOUDELA, 1991, p.47).

Em relação a determinação social, apesar de considerar dialeticamente a relação entre estrutura e ação (ou infra-estrutura e superestrutura)³⁹, Brecht, devido ao pensamento científico cartesiano de sua época, imagina que no Estado socialista a influência de cada um dos elementos desse par poderá ser determinada e a infra-estrutura e a superestrutura se tornariam uma unidade.

³⁹ Considerando como infra-estrutura as instituições e as formas de organização do Estado, e como superestrutura as ideologias e a cultura.

Coerente com o pensamento de seu tempo, Brecht manifesta, algumas vezes, uma visão linear de evolução histórica e de crença no progresso enquanto dominação da natureza. Tal visão pode ser apreendida em sua peça didática *Vôo de Lindbergh*, onde ele interpreta a primeira travessia do Atlântico em um avião, como um trabalho coletivo da humanidade que, com a ajuda dessa invenção, se ergue sobre o domínio da natureza.

Nos comentários de embasamento para sua peça, ele

[...] propõe a reflexão sobre o fato de haver-se iniciado um 'novo tempo' que possibilitará, através do domínio do homem sobre a natureza, uma nova produtividade para o bem do homem. Esse procedimento é entendido como um processo no qual cada fase nova supera aquilo que já foi alcançado e o torna reconhecível como etapa, na luta contra o 'primitivo'. [...] A consciência se modifica ao compreender as forças da natureza como domínio sobre o social, como limitação para a produtividade: nesse sentido, voar é igual a um ateísmo prático, auto-afirmação da humanidade contra as limitações para suas possibilidades (BRÉCHT *apud* KOUDELA, 1991, p.46).

Brecht busca, com essa peça, a libertação do homem, não no sentido individual, mas na "liberdade que o coletivo atinge no crescente domínio sobre a natureza e no aumento das possibilidades de produção para a sociedade como um todo". (p.49)

A peça *Vôo de Lindbergh* não deve ser lida isoladamente, pois, posteriormente, na "Peça Didática de Baden-Baden sobre o Acordo", Brecht parece fazer uma autocrítica à sua crença ingênua no progresso técnico, pois indica que o progresso técnico não trouxe desenvolvimento social. No entanto, a visão de mundo em que o homem tem que dominar a natureza permanece, ainda que somente esta relação não seja suficiente para alcançar a sociedade desejada.

Para Koudela, toda a obra de Brecht, não deve ser vista como acabada, pelo contrário, ela deve ser reconhecida na sua incompletude, orientação com a qual concordamos até porque, como diria Paulo Freire devemos ter consciência do inacabamento do ser humano (FREIRE, 2004). Koudela explicita isso quando mostra que muitas das peças

de Brecht trazem uma tese, mas que a próxima peça escrita traz uma antítese, novamente clarificando a proposta dialética do autor.

Outro dado interessante, é que Brecht nos fala da experiência (*Erlebnis*) como tudo o que ocorre em nossas vidas, mas que muitas vezes não significa nada, ou seja, não causa nenhum aprendizado. A atenção dispersa, os preconceitos, a falta de percepção, podem nos impedir de absorver algo da experiência. Já o experimento (*Experiment*) é quando a experiência é percebida, quando entram elementos de comentário, quando se reflete sobre a experiência. Na visão de Koudela (1991), ele faz uma crítica ao princípio do *learning by doing*⁴⁰, que se limita a expor o aluno a uma situação de aprendizagem, sem que haja uma problematização do objeto da aprendizagem.

No conceito de experimento, segundo Brecht, é importante aquilo que ocorre em nossas vidas e que significa algo, e essa significação ocorre no plano do consciente e racional.

5.4 A Prática Pedagógica

A importância do teatro para o processo contínuo do conhecimento é assunto bastante discutido e polemizado ao longo da história da humanidade. Na Grécia, Sócrates reconheceu que o conhecimento maior é “conhecer a si mesmo” e Aristóteles, em sua *Poética*, afirmou que “o maior dos prazeres é aprender”.

No século XIX, o romantismo alemão fez da arte um instrumento da formação do indivíduo, juntando a construção do caráter com o conhecimento do mundo. Alguns estudiosos entendem a arte como forma de educação do espírito e da sociabilidade,

⁴⁰ Aprendendo a fazer.

pois criar pressupõe também se descobrir e acima de tudo ver-se como um ser criador, como sujeito capaz de agir ativamente na realidade social.

Para, Japiassu (2001, p.17), “os estudos na linha de pesquisa denominada *Teatro-Educação* exigem familiaridade com o vocabulário e saberes de dois extensos e complexos campos do conhecimento humano: o teatro e a educação”. Conforme o autor, o ensino do teatro na educação escolar básica no Brasil, foi implantado de maneira formal, há cerca de trinta anos, e faziam parte dos conteúdos da matéria Educação Artística, criada pela Lei 5692/71.

Em relação ao teatro como prática inserida na categoria Arte-Educação observa-se que sua sistematização, apesar dos referenciais históricos, só se consubstanciou, na década de 1990, com as atividades desenvolvidas na ECA/USP, mediante linha de pesquisa voltada para as abordagens da pedagogia teatral, embasadas nas idéias pioneiras de Viola Spolin que, em seu estudo **Improvisação para o teatro**, propõe uma metodologia por meio de jogos teatrais. A sistematização da proposta de Spolin se concretizou por intermédio de Ingrid Koudela que recorrendo as pesquisas sobre a teoria da peça didática de Bertolt Brecht, resgata a proeminência da pedagogia político-estética desse autor como arcabouço teórico no incremento de práticas pedagógicas cênicas de caráter lúdico.

Koudela levanta um questionamento que ainda hoje se debate em algumas instituições voltadas para o ensino, que é a definição do binômio teatro e/ou educação. Acerca do tema ela faz a seguinte indagação:

Até que ponto o orientador de um grupo de crianças ou adolescentes deve encaminhar o trabalho para o lado artístico ou até que ponto o ensino artístico é de menor importância, considerando-se que está lidando em primeiro lugar com uma atividade de caráter formativo? (1998, p.17).

Para Eisner, citado por Koudela (1998), a abordagem mais difundida na história da arte-educacional é a “contextualista”, onde a partir das necessidades particulares dos

estudantes ou da sociedade é que são formulados os objetivos. Inserida nessa abordagem contextualista, podem-se ressaltar nos seus objetivos as necessidades psicológicas e/ ou sociais das crianças.

Ainda segundo Koudela, Eisner coloca em oposição a esse tipo de orientação, a abordagem essencialista da educação artística, pois esta considera que a arte tem apenas uma única contribuição a dar para a experiência e a cultura humanas; o que não acontece com outros campos de estudos onde há múltiplas contribuições. Por isso, Eisner (1972) pondera:

Argumentar que a justificativa para a arte-educação reside nas contribuições que pode dar para a utilização do lazer, que auxilia o desenvolvimento da coordenação motora da criança pequena, que fornece liberação de emoções é algo que pode ser realizado por uma série de outros campos de estudo da mesma forma. O valor primeiro da arte reside, a meu ver, na contribuição única que traz para a experiência individual e para a compreensão do homem. As artes visuais lidam com um aspecto da consciência humana a que nenhum outro campo se refere: a contemplação estética da forma visual. As outras artes lidam com outras modalidades sensoriais diferentes, enquanto a ciência e as artes práticas têm outros objetivos. (*Apud* KOUDELA, 1998, p.18)

Koudela registra que

A concepção predominante em Teatro-Educação vê a criança como um organismo em desenvolvimento, cujas potencialidades se realizam desde que seja permitido a ela o desenvolver-se em um ambiente aberto à experiência. O Objetivo é a livre expressão da imaginação criativa. No teatro tradicional, o teatro tinha apenas a função de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo. (1998, p.18).

Viola Spolin, conforme Japiassu⁴¹ (1998) foi quem sistematizou a proposta para o ensino de teatro, através dos jogos teatrais, fundamentada por décadas realizando pesquisas junto a crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens adultos e idosos,

utilizando a estrutura do *jogo com regras* (grifo do autor) como base para o treinamento de teatro [...] que resultaram no oferecimento de um detalhado programa de oficina de trabalho com a linguagem teatral destinado a escolas, centros comunitários, grupos amadores e companhias teatrais.

Ainda segundo Japiassu (2001) além de serem procedimentos lúdicos, os jogos teatrais têm regras explícitas. Para ele, a

palavra *teatro* tem sua origem no vocábulo grego *theatron* que significa 'local de onde se vê' (platéia). A palavra *drama*, também oriunda da língua grega, quer dizer 'eu faço, eu luto'. No *jogo dramático* entre sujeitos (Faz-de-conta) todos são 'fazedores' da situação imaginária, todos são 'atores' (p.19).

Na passagem que se dá entre o jogo dramático e o jogo teatral, o desenvolvimento do processo intelectual da criança, é vista por Koudela como "uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a platéia". (1992, p.45).

Japiassu⁴² (2001), afirma que

conhecer mais as relações e inter-relações entre jogo dramático, jogos teatrais, aprendizado e desenvolvimento deve contribuir para a construção de saberes sobre as possibilidades de interação entre Teatro e Educação. A investigação de pré-adolescentes em situações de *jogo teatral* possibilita a coleta de informações relevantes para a compreensão

⁴¹ Jogos teatrais na escola pública, publicado em <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 28 jul. 2007.

⁴² Jogos teatrais na escola pública, publicado em <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 28 jul. 2007.

do papel do Teatro no desenvolvimento cultural do ser humano e fornece pistas importantes para a implementação de projetos pedagógicos escolares que pretendam demarcar o espaço das artes em seus componentes curriculares, valorizando-as como formas superiores de ação e funcionamento mental humanas.

Também de acordo com Koudela (1991, p.21), "o jogo é uma das peças mais importantes para a solução de problemas de ordem pedagógica, devendo ser elevado à categoria de fundamento de métodos educacionais".

O Jogo Teatral está dividido em três seções: A, B, e C. Koudela define que a seção A é composta de uma seleção onde estão presentes jogos teatrais e jogos tradicionais. Nessa seção há um material básico que pode ser oriundo da seqüência e apresentado com objetivos específicos determinados. A seção B é resulta dos Jogos Teatrais acrescidos de uma estrutura dramática: **Onde** (Lugar e/ou Ambiente), **Quem** (personagem e/ou relação) e **O Que** (atividade). Já a seção C apresenta uma seleção adicional de Jogos Teatrais.

Para Spolin (*apud* Koudela) a evolução do jogo se dá à medida que o participante vai estabelecendo uma relação de envolvimento com o jogo e ao mesmo tempo desenvolve uma liberdade pessoal — desde que dentro dos limites das regras estabelecidas —, ao mesmo tempo em que cria técnicas e habilidades pessoais necessárias ao jogo. Spolin estabelece, inclusive, uma diferença entre jogo dramático e jogo teatral

Como o adulto, a criança gasta muitas horas do dia fazendo jogo dramático subjetivo. Ao passo que a versão adulta consiste usualmente em contar histórias, devaneios, tecer considerações, identificar-se com as personagens da TV etc., a criança tem, além destes, o faz-de-conta onde dramatiza personagens e fatos de suas experiências, desde *cowboys* até pais e professores. Ao separar o jogo dramático da realidade teatral e, num segundo momento, fundindo o jogo com a realidade do teatro, o jovem ator aprende a diferença entre fingimento (ilusão) e realidade, no reino de seu próprio mundo. Contudo, essa separação não está implícita no jogo dramático, e o mundo real freqüentemente são confusos para o jovem e — ai de nós — para muitos adultos também. (SPOLIN, 1979 *apud* KOUDELA, 1998, p. 43-4)

Segundo Koudela (2001), os jogos são baseados em problemas a serem resolvidos. E esses problemas estabelecem o objetivo e o foco. O objetivo é o que esperamos atingir com determinado jogo. O foco é um ponto ou um aspecto externo, onde o jogador deve manter a atenção. Um exemplo dessa situação é a do jogo de bola, onde o jogador mantém seu olho na bola em movimento e tudo o que acontece no campo é em função dela. O foco garante o envolvimento de todos os participantes em cada momento durante o processo do jogo.

Para que todos observem o novo centro que está fora deles, a regra desempenha papel de suma importância para o bom desenvolvimento do jogo. Como também a instrução que é o elo entre instrutor/professor e os jogadores, ela é dada durante o jogo, encorajando o jogador a manter o olhar no foco, enfrentando os desafios propostos.

Os jogos teatrais, com sua estrutura (Onde, Quem e O que), podem modificar o ambiente em sala de aula, deixando de ser um ambiente de medo e insegurança, para tornar-se um ambiente da liberdade de expressão.

Como indivíduos, somos isolados uns dos outros, cheios de limitações, medos, tensões, competitividade, preconceitos e atitudes preconcebidas. Se a nossa abertura for mais do que apenas uma esperança, um sentimento, uma palavra, então certas condições deverão ser atendidas. A primeira delas poderíamos chamar de mutualidade ou confiança. (SPOLIN, 2000a, p.17-18).

Juntando-se essas duas importantes declarações, pode-se concluir que: hoje a concepção predominante sobre os jogos teatrais, é a de ver o ser humano como um organismo em desenvolvimento, cujas potencialidades se realizam desde que lhe seja permitido desenvolver-se em ambiente aberto à experiências. Os jogos teatrais preocupam-se em aflorar as atividades espontâneas, as atitudes instintivas e impulsivas do ser humano, e tem como objetivo libertar a criatividade, fornecendo um ambiente propiciador à iniciativa.

Em contrapartida, ainda existe uma certa resistência em aliar-se o teatro à aprendizagem formal, e um aspecto que pode determinar essa pseudo-interpretação no ensino do teatro, é um certo entendimento de que o teatro que se faz no espaço educativo não pode ser confundido com o teatro dito profissional. Mas será que nas outras disciplinas chega-se a formular tal questão? Ensina-se história sem a preocupação com a atividade profissional do historiador. Ao se confundir e separar o teatro como atividade artística da atividade teatral na escola, terminou-se desvalorizar e descaracterizar o teatro como linguagem expressiva de grande importância.

Num artigo publicado por Raimundo Matos de Leão⁴³ ele diz que

Se pretendemos que os educandos digam alguma coisa através da expressão dramática, devemos, necessariamente, ensinar-lhes o teatro. Teatro situado no tempo e no espaço, teatro como pesquisa e invenção, teatro dialogando com a contemporaneidade.

Ainda segundo Leão, a produção teatral está aliada a um conhecimento específico, mas “também envolve o pensamento lógico, mas não se restringe a ele. Tanto o jogo dramático como as formas mais elaboradas da representação cênica podem ser trabalhadas nas propostas educativas, valorizando-se o conhecimento específico que acontece no próprio fazer”. Reflexão e prática estão intrinsecamente associadas e para Leão, elas

possibilitam ações de experimentação, seleção, descobertas, comparação, combinação e acumulação. No trabalho teatral estão embutidas também ações transformadoras e, sobretudo, a capacidade de se fazer analogias e criar metáforas.

O conhecimento teatral aproxima o onírico, o imaginário, a fantasia. Através dele há possibilidades de tornar real o que é irreal. “É trabalhar os sentidos, as sensações, a percepção, as relações, a relatividade, o imponderável e o acaso nos seus mecanismos”, conforme aponta Leão. E ainda na opinião do autor

⁴³ Disponível em: < <http://www.fsba.edu.br/dialogospossiveis/artigos/3/09.pdf> > Acesso em: 20 jul. 2007

Apreciar e fazer teatro é articular estas aquisições com o método, a intenção, a organização; é fazer com que o pensamento se lance para além de categorias lógicas e lineares, para se chegar a um conhecimento que é crescimento e criação.

O ensino do teatro possibilita um diálogo com a sua história e estabelece a possibilidade de poder relacionar esse diálogo com a produção elaborada pelos próprios alunos. Ainda para Leão,

é “pensar teatralmente”, facilitando para o educando a apreensão dos conteúdos. É desenvolver projetos através de processos, que levem a novos projetos, estimulando o aluno a desenvolver suas habilidades e suas capacidades cognitivas. É poder avaliar, respeitando-se as diferenças, considerando-se os critérios determinados pela própria linguagem do teatro

Os valores que se espera vão sendo adquiridos através dos jogos teatrais. A experiência em pensar criativa e independentemente, o desenvolvimento da imaginação e da iniciativa e o aumento da sensibilidade para os relacionamentos pessoais são possibilitados pelos jogos teatrais que têm sua fundamentação na arte e na educação.

Eles são fundamentados em jogos de regras e de salão, em que o objetivo é solucionar problemas e, de forma artística, tornar real o imaginário. É importante observar que os jogos teatrais têm muita semelhança filosófica com os jogos cooperativos, já que também trabalham a equipe, o grupo, procurando eliminar a competição. Na verdade as regras são para que os times solucionem problemas juntos.

Os principais pontos identificados nos jogos teatrais são: a espontaneidade, o foco e o jogo de mostrar e contar. Falando sobre espontaneidade, a partir do momento que os alunos-jogadores, como são chamados, estipulam um jogo de regras, este é visto como um jogo de liberdade.

A espontaneidade é também, o fato de integração, juntamente com o foco e o comprometimento, que permite a eliminação da falsidade. Numa caricatura, o jogador pode "contar" o que está se passando, mas só com o envolvimento e o comprometimento ele será capaz de "mostrar", isto é, fazer com que a platéia acredite e até sinta o que o personagem sente ou sugere que esteja acontecendo. O foco é um dos aspectos mais interessantes dos jogos teatrais, porque é ele que elimina o devaneio durante a atividade; ele objetiva onde se quer chegar.

Dramatizando situações da realidade, a criança descobre o mundo mais facilmente, passando a observá-lo de uma forma mais consciente e crítica e, em consequência disso, começa a questioná-lo e a tentar transformá-lo. Entretanto, é preciso deixar claro que há diferenças entre jogos teatrais e teatro. Leenhardt (1997) aponta como principais os seguintes pontos:

JOGO DRAMÁTICO	TEATRO TRADICIONAL
1. Projeto oral suscetível e variável	1. Peça escrita – texto
2. Papéis escolhidos pelos jogadores	2. Papéis impostos pelo encenador
3. Ações e propósitos improvisados	3. Texto aprendido pelos atores
4. Pode não ser conseguido se o tema (ou outro fator) não permitir as crianças jogarem	4. A peça deve se desenvolver em todas as etapas previstas
5. Todos em situação de jogo	5. Atores em situação de trabalho
6. Crianças experimentando-se nos papéis	6. Adultos que, por vezes, realizam-se nos papéis
7. Crianças jogam o fingir que se é	7. Atores fazem parecer
8. Expressão	8. Representação
9. Recriação de situações com desejo de se experimentar nelas	9. Criações de situações imaginadas por um autor
10. Realização do projeto que motivou o grupo	10. Espetáculo
11. Engajamento total da criança (ela não está dividida)	11. Engajamento do ator (?)
12. Jogo (prazer)	12. Trabalho

Quadro 1: Diferenças entre Jogo Dramático e Teatro Tradicional

De todo modo, o teatro na Escola aponta uma nova forma de saber, desinibe, fortalece a idéia de cidadania participativa e colaboradora. Aplicando às atividades de expressão, o professor obtém sempre bons resultados e, sobretudo sente grande prazer em acompanhar seus alunos nas descobertas de si próprios, do outro e do mundo que os rodeia.

Quando o trabalho causa prazer, pode-se dizer que é fácil, que é simples realizá-lo. As atividades de expressão são jogos dramáticos, musicais ou práticos que dão ao aluno um forma de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, seus sentimentos mais profundos e suas observações pessoais. O objetivo básico das atividades é ampliar e orientar às possibilidades de expressão do aluno.

O modo como cada um aborda e resolve estas dificuldades revela ao educador às tendências e à personalidade do aluno. No decorrer das atividades, o professor poderá distinguir, com facilidade, os superficiais, os espontâneos, os contraídos, os oprimidos, os opressores, enfim uma gama de tipos humanos característicos.

No processo do jogo teatral há uma intenção de efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco. Koudela diz que “este não constitui uma extensão da vida, mas a sua própria realidade”. Nessa passagem do jogo dramático, jogo do faz-de-conta, para o jogo teatral pode-se estabelecer uma comparação com a transformação do simbólico, do subjetivo em um jogo de regras. “Essa oposição à assimilação pura da realidade ao eu, o jogo teatral propõe um esforço de acomodação através da solução de problemas de atuação” (KOUDELA, 1998, p.44).

Para que as personalidades se revelem naturalmente, é necessário que o educador ofereça atividades num clima de ampla liberdade e respeite as idéias e as manifestações do aluno, pois a primeira e talvez única lei na educação pela arte é a liberdade. Ao propor atividades, é importante garantir o caráter lúdico do jogo teatral – sem o lado prazeroso, o jogo perde o sentido coletivo de comunhão, inerente a ele. Faz parte do ritual de qualquer jogo o momento de repartir a alegria e os prazeres dos participantes: de uma simples risada, passando pelos aplausos de uma platéia em delírio, pelos brados de “bravo!”, ou, radicalmente, pelo êxtase do gol vitorioso do seu time de futebol. O prazer é fundamental. Somente com esse elemento garantido e assegurado em sua prática teatral o aluno conseguirá romper preconceitos e bloqueios – se houver – com relação a essa arte, e conseguir, de fato, construir sua formação artística e estética.

O caráter coletivo da prática teatral ajuda a conquistar e fortalecer a identidade de um grupo. Inserir o aluno jovem e adulto no jogo teatral amplia sua capacidade de comunhão, reflexão, descoberta, diálogo e negociação. Assim, renovam-se suas idéias sobre a vida, atitudes, sentimentos e, conseqüentemente, favorecendo sua inserção no

mundo e sua compreensão da sociedade em que vive, em outras palavras: transforma sua auto-estima, que é revalorizada e estimulada no jogo lúdico e atua como elemento catalisador do aprendizado. O seu saber adquirido na vida, além de valorizado, é objeto de estudo, aprimorado em cada cena, em cada exercício prático, em cada ação ou reflexão de apreciação realizada pelo grupo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaborem para a formação do cidadão, propiciando ao aluno a aquisição de conhecimentos que lhe permitam situar a produção de arte como objeto sócio-histórico, contextualizado nas culturas. Para a seleção e a organização de conteúdos de Arte foram estabelecidos critérios que, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aluno e a sua participação na sociedade.

Com relação aos conteúdos, orienta-se o ensino da área de modo que acolha a diversidade do repertório cultural que o aluno traz para a escola, trabalhe com os produtos da comunidade em que a escola está inserida e também que se introduzam conteúdos das diversas culturas e épocas, a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado, crítico e autônomo. Mas este será um assunto abordado com maior riqueza de detalhes no próximo capítulo.

6 EDUCANDO PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO POLÍTICO-SOCIAL

Há uma necessidade hoje de se pensar em projetos de intervenção social — que tenham em seu cerne a idéia de emancipação da sociedade através, dentre outras áreas, da cultura e da educação —, portanto, é crucial e estratégico a idealização de um projeto que faça uso de diversas formas de linguagem e produção estético-discursiva, capaz de interagir com o campo-consciência de crianças e jovens no sentido da construção de cidadãos e a valorização da cidadania.

Ao longo da última década, as políticas educacionais brasileiras e a legislação delas decorrente, sugerem mudanças de rumo nas concepções e práticas pedagógicas a serem desenvolvidas tanto na educação básica quanto na educação superior. Em relação à área de teatro, alguns avanços são apontados por pesquisadores das diversas regiões País.

No âmbito da educação básica, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (Lei 9.394/96) substituiu a disciplina Educação Artística pelo ensino de Arte, que passou a ser componente curricular obrigatório na educação básica. Portanto nada mais justo que façamos nesse capítulo um breve estudo acerca Lei de Diretrizes e Bases (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a relação deles com o teatro-educação. Além disso, como a proposta de nossa tese é justamente mostrar a viabilidade do ensino de teatro na construção de um cidadão ético, consciente dos problemas que o cercam e capaz de agir e interagir com seus semelhantes na criação de uma sociedade melhor, os temas aqui abordados são de extrema importância.

6.1 A Constituição Brasileira: leis que regem a educação

A educação, no seu entendimento mais amplo, possui objetivos que ultrapassam o limite da escola. A Constituição Brasileira⁴⁴ determina que a educação é dever do Estado e da família, que a educação integral do ser humano exige a contribuição de outras estruturas sociais além da escola. Porém, a escola e o sistema escolar têm um papel diferenciado em relação à educação. De forma mais específica, essas estruturas devem possibilitar aos alunos oportunidades para a aquisição de competências cognitivas consideradas necessárias pela sociedade, prepará-los para o mundo do trabalho e para a vida em grupo, e ainda desenvolver seus talentos individuais.

A legislação desempenha um papel importante e decisivo para organização e a funcionalidade da educação brasileira. Os seus princípios e todos os seus conceitos, estão inseridos nas regras dos artigos 205 a 214 da Constituição Federal, mostrando que a educação é um dever do Estado e da família.

Inclusive a declaração do Direito à Educação foi particularmente detalhada na Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988⁴⁵, representando um salto de qualidade quando relacionada a legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, uma vez que foram introduzidos até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia.

O Artigo 206 norteia os princípios básicos pelos quais será ministrada a Educação nas instituições de ensino do País, quando enumera:

I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

⁴⁴ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

⁴⁵ Em 1999 a legislação sofreu alguns acréscimos, porém não se desviou muito do que já tinha sido estabelecido em 1988.

II liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, **a arte** (grifo nosso) e o saber;

III pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

VI gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII garantia de padrão de qualidade.

Em essência, todas as normas gerais de educação, editadas a partir dos princípios constitucionais e das diretrizes e bases previstas na Lei n.º 9.394/96, de 26 de dezembro de 1996, visam proporcionar à sociedade brasileira um sistema de educação formal acessível a um número cada vez maior de seus cidadãos - Constituição, art. 206, I (BRASIL, 1988). Concomitantemente, há um apelo obsessivo por qualidade - Constituição, art. 206, II (BRASIL, 1988) . Porém, através de pesquisas e censos realizados, o número de crianças que estão fora da escola ou não conseguem concluir o Ensino Fundamental ainda é grande.

O reconhecimento de uma política nacional de educação, evidentemente, não é suficiente para que toda a estrutura de ensino atue de modo efetivo. Por isso, uma situação legal com uma escala hierárquica ainda inferior, com características e com finalidade tipicamente operacionais, ainda é necessária. Muito embora, este posicionamento não signifique uma condição de eterna subserviência. Portanto, abaixo da constituição, que se situa no topo da pirâmide hierárquica das leis, está a Lei de Diretrizes e Bases, que aponta as diretrizes gerais permanentes para a educação brasileira, que devem ser aplicadas na conformidade do Plano Nacional de Educação.

6.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN

As atuais leis que regem a educação brasileira são claros exemplos da institucionalização de uma preocupação coletiva com a interdisciplinaridade e com a contextualização dos conteúdos curriculares educacionais e com a formação do cidadão. Notadamente, em sua essência, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2006) da educação brasileira procura combinar o desenvolvimento de conhecimentos práticos, que contemplem as necessidades da vida contemporânea junto com o desenvolvimento de conhecimentos teóricos, que atendam às necessidades de formação de cultura geral e de visão de mundo, através da proposta do desenvolvimento de competências e habilidades individuais que tenham serventia para a o exercício de intervenções e julgamentos práticos. No parágrafo 2º, do artigo 1º, está claramente explicado que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (p.17), num entendimento amplo nota-se que o desenvolvimento da cidadania deve ser o centro das práticas educativas; e no art. 43, inciso I a lei estabelece que a educação (superior) deve "estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo" (BRASIL, 2006, p.31). Este pensamento reflexivo é, então, um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento da cidadania e é nesses pontos principais que a educação se apóia.

Um dos pontos altos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é o reconhecimento da importância dos valores na educação escolar. Para isso, assinala que o fim último da educação é a formação da cidadania, além de incorporar nas finalidades da educação básica, princípios e valores fundamentais que dão um tratamento novo e transversal ao currículo escolar.

A partir da nova LDB, promulgada em particular com os Parâmetros Curriculares Nacionais, ficou explicitado para todas as instituições de ensino o reconhecimento da importância do ensino e a aprendizagem dos valores na educação escolar, além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao estabelecer as diretrizes curriculares para

a educação básica, deu um caráter normativo à inserção e integralização dos conteúdos da educação em valores nos currículos escolares.

A idéia de que a educação em valores permeia os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pode ser observada à primeira leitura do artigo 2º (p.17), que, ao definir a educação como dever da família e do Estado, afirma que a mesma é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Depreende-se da leitura do artigo 2º da LDB que a educação em valores dá sentido e é o fim da educação escolar já que, junto com aquisição de conhecimentos, competências e habilidades, faz-se necessário a formação de valores básicos para a vida e para a convivência, as bases para uma educação plena, que integra os cidadãos em uma sociedade plural e democrática.

No seu artigo 3º, a LDB (BRASIL, 2006) elenca, entre os princípios de ensino, vinculados diretamente a educação em valores, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a **cultura, o pensamento, a arte** (grifo nosso) e o saber (inciso II, p.17), pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; (inciso III, 17); IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância (inciso IV, 17) e gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (inciso VIII, p.18).

O artigo 27 da LDB faz referência a educação em valores ao determinar que os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática” (inciso I, p. 26). A educação em valores deve ser trabalhada na educação infantil, ensino fundamental e no ensino médio, etapas, conforme a nova estruturação da Educação Básica, prevista na LDB.

Para o Ensino Fundamental, a LDB aponta como principal objetivo desta etapa da educação básica, a formação do cidadão, mediante aquisição de conhecimentos através do desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como estratégias básicas o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e de três competências relacionadas explicitamente com a educação em valores: a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (inciso II, p.27); o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; (inciso III, p.28) e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (inciso IV, 28).

No Ensino Médio, a LDB, no seu artigo 35, estabelece que acrescido ao desenvolvimento cognitivo, nesta etapa, deve acontecer a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos (inciso I, p. 28), além da preparação básica do educando para o trabalho e a cidadania (inciso II, p.29), priorizando o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a **formação ética** e o **desenvolvimento da autonomia intelectual** e do **pensamento crítico**; e mais ainda a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (inciso IV, 29).

É interessante observar que tanto a Constituição Brasileira quanto a LDB aludem sobre a questão de ensinar, pesquisar e divulgar a **cultura**, o **pensamento**, a **arte** nas escolas. O ensino das Artes terá inclusive um estudo mais aprofundado nos PCN.

6.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino das Artes

O teatro é uma das mais antigas manifestações culturais do ser humano e o tem acompanhado ao longo da história, discutindo e confrontando suas crenças, valores, costumes, atitudes, fantasias e realidades. Se, num passado longínquo, o teatro aproximava o ser humano de seus deuses, hoje ajuda-o a compreender sua posição face a si próprio e face à sociedade em que vive.

Em nosso país, as tentativas de utilização do teatro como instrumento no processo educativo acumularam-se através da história, mas sua vertente escolarizada consolidou-se progressivamente somente nos últimos 50 anos, graças a muitos fatores, dentre eles o reconhecimento crescente da importância do teatro na aprendizagem, assim como os movimentos de educadores que contribuíram para sua inserção na educação básica.

No entanto, a presença efetiva do teatro na escola só ocorreu a partir da lei 5692/71, com a obrigatoriedade da Educação Artística. Agora, com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental (PCN), instituiu-se o Teatro como uma das linguagens da área de Arte.

Na proposta dos PCN – Arte a nomenclatura Artes Cênicas contempla o Teatro e a Dança, visando-se, possivelmente, delimitar melhor esses campos e rejeitar certo cunho polivalente subjacente à terminologia utilizada anteriormente. Contudo, os textos introdutórios dos PCN I e II não esclarecem os aspectos conceituais que motivaram a mudança, cujas razões podem parecer óbvias para os especialistas da área, mas não para a maioria dos professores aos quais os Parâmetros se destinam (PCN-Arte I, p. 83-86; PCN-Arte II, p. 88-90).

No documento para as séries iniciais, as considerações introdutórias da parte sobre teatro têm um caráter bastante vago, sendo utilizados, para justificar a importância de sua implementação no currículo, argumentos que poderiam ser aplicados a qualquer outra área do conhecimento. Neste sentido, o teatro na escola aparece como "uma combinação de atividade [sic] para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática", ou ainda como "uma atividade lúdica e criativa baseada na experimentação e na compreensão" (PCN-Arte I, p.84-85).

Na tentativa de suprir a falta de orientações didáticas específicas para cada área, a proposta de teatro para as séries iniciais, ainda na parte introdutória, apresenta algumas indicações de procedimentos a serem adotados:

O professor deve organizar as aulas numa seqüência, oferecendo estímulos por meio de jogos preparatórios, com o intuito de desenvolver habilidades necessárias para o teatro, como atenção, observação, concentração e preparar temas que instiguem a criação do aluno em vista de um progresso na aquisição e domínio da linguagem teatral. Levar para o aluno textos dramáticos e fatos da evolução do teatro [...] para que ele adquira uma visão histórica e contextualizada em que possa referenciar o seu próprio fazer. (BRASIL, 1997).

Sabe-se que a seleção e a organização de conteúdos em qualquer área do conhecimento deve estar vinculada ao processo de desenvolvimento do aluno. Portanto, julga-se bastante significativa e importante — já que não aparece nos textos de outras áreas, como Artes Visuais, por exemplo — a preocupação específica em ressaltar que é fundamental para o ensino de teatro o conhecimento das etapas do desenvolvimento da linguagem dramática e sua relação com o processo cognitivo (cf. PCN-Arte I, p. 86). Contudo, como o texto não esboça os fundamentos dessa abordagem de uma maneira objetiva, acredita-se que a orientação alude ao construtivismo, embora sem maior aprofundamento, opção epistemológica esta que ignora outras trajetórias da teoria curricular contemporânea, como as contribuições pautadas em vertentes mais políticas, sociais e culturais.

A questão do jogo é abordada nos dois documentos, pelo fato de ser considerado um elemento essencial ao ensino de teatro. Como afirma Koudela (1991, p.21), "o jogo é uma das peças mais importantes para a solução de problemas de ordem pedagógica, devendo ser elevado à categoria de fundamento de métodos educacionais". Sem dúvida, é através do jogo improvisacional que o aluno aprende, vivencia e experimenta os componentes básicos da atividade teatral, ordenando progressivamente sua linguagem dramática. Embora este posicionamento fique claro nos dois documentos, é empregada uma terminologia específica do processo de trabalho com jogos, sem referência a uma discussão aprofundada sobre sua função na educação escolar. A situação é ainda mais problemática no documento de 1ª à 4ª séries, onde encontra-se no texto referência ao jogo simbólico, ao jogo espontâneo, ao jogo de regras ou ao jogo dramático, sem maiores explicitações. Ora sabendo-se que esses termos derivam de vertentes teóricas e metodológicas bem distintas, torna-se necessário delimitar com precisão os fundamentos de cada um deles.

A partir da publicação da primeira obra de Viola Spolin, *Improvisação para o Teatro* (1979), o conceito de jogos teatrais passou a ser muito utilizado nas escolas brasileiras. Segundo Koudela, são os seguintes os elementos do jogo teatral:

O problema a ser resolvido é o objeto do jogo que proporciona o 'Foco'. As regras do Jogo Teatral incluem a estrutura dramática (Onde, Quem, O Quê) e o objeto (Foco), mais o acordo do grupo. Para ajudar os jogadores a alcançar uma solução focalizada para o problema, Spolin emprega a técnica de 'instrução', através da qual encoraja o jogador a conservar a atenção no Foco (SPOLIN *apud* KOUDELA 1998, p. 12)

Contudo, deve-se levar em conta que os professores que atuam nas séries iniciais, em sua grande maioria, não têm formação específica na área de teatro, desconhecendo, portanto, as nuances contidas nesses construtos. Ademais, nos PCN-Arte I, é escassa a bibliografia relativa ao ensino de teatro. O documento destinado ao terceiro e quarto ciclos é mais generoso quanto às indicações bibliográficas, no que se refere aos fundamentos históricos e estéticos da linguagem teatral.

Outro aspecto de relevância nas duas propostas, é que ambas apontam para uma prática em sala de aula que têm como ponto de partida a vivência do aluno e sua participação crítica no universo cultural, conforme atestam essas duas passagens dos PCN – Arte II, p. 89 e PCN- Arte I, p. 84 (grifos nossos), respectivamente.

O teatro no espaço escolar deve considerar a **cultura dos adolescentes/jovens**, propiciando informações que lhes **dêem melhores condições nas opções culturais e na interpretação dos fatos e das situações da realidade com a qual interagem.**

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas **dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade.** (BRASIL, 1997)

Isto reforça a postura de que os conteúdos só adquirem significação na medida em que tenham relação com aquilo que o aluno já conhece, sua realidade, seu ambiente sócio-cultural. As duas propostas para a área de Teatro, em termos gerais, aludem à integração entre produção e apreciação artística, enfatizando que o contato com a diversidade da produção cênica é fundamental para a ampliação do universo cultural do aluno. Destacam-se os aspectos que incentivam, junto ao aluno, a formação de uma postura crítica face ao mundo que o cerca:

Por exemplo, a leitura de como a história está sendo contada, os ritmos, as pontuações, as acentuações podem ser um exercício fundamental para a construção de uma atitude crítica diante das formas dramáticas inseridas nos meios de comunicação de massas." (BRASIL, 1997, p. 89).

Este é um direcionamento importante, uma vez que não é uma tradição dessa área artística a preocupação com a apreciação e o contato com as obras, já que a grande parte dos textos disponíveis reportam-se a relatos de experiências pedagógicas com teatro, indicativas de procedimentos didáticos com base em atividades práticas, geralmente desprovidos de fundamento teórico mais consistente. Por isso, é essencial ressaltar que os PCN buscam definir objetivamente a função do teatro na escolarização, situando como fontes de estudo a história do teatro, a encenação, a

dramaturgia, a cenografia, "além dos métodos de ensino e aprendizagem teatral" (BRASIL, 1997, p. 89).

A proposta para as séries iniciais não apresenta objetivos gerais, apenas conteúdos. Nos conteúdos gerais de arte são propostos, nesse nível de ensino, três eixos norteadores — produção, fruição e reflexão. Ao passar para as áreas de Artes Visuais e Música, a correspondência dos conteúdos propostos com os eixos é clara e facilmente identificável. Em Música, por exemplo, o primeiro bloco de conteúdos contempla efetivamente a questão da produção, pois trata de aspectos relativos à interpretação, improvisação e composição. O segundo bloco dirige-se especificamente para a apreciação, quando trata da escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical. Na proposta de Teatro, no entanto, pela forma como os conteúdos estão agrupados, não se reconhece, de modo evidente, os três eixos propostos. Para esse nível de ensino, os conteúdos agrupam-se nos seguintes blocos:

- 1) O teatro como expressão e comunicação;
- 2) O teatro como produção coletiva;
- 3) O teatro como produto cultural e apreciação estética.

O bloco "O teatro como produção coletiva", em lugar de tratar da questão da fruição/apreciação, apresenta conteúdos que considerados inerentes à produção, realçando os aspectos de conjunto, como vemos nos PCN-Arte I (BRASIL, 1997, p. 87-8).

- "Reconhecimento e integração com os colegas na elaboração de cenas e na improvisação teatral".
- "Reconhecimento e exploração do espaço de encenação com os outros participantes do jogo teatral".
- "Criação de textos e encenação com o grupo"

Este segundo bloco não assume totalmente o eixo norteador ligado à apreciação. Dentre os conteúdos listados apenas dois contemplam esse aspecto. Um deles trata da

"observação, apreciação e análise dos trabalhos em teatro realizados pelos outros grupos", e o outro da "compreensão dos significados expressivos corporais, textuais, visuais, sonoros da criação teatral" (BRASIL, 1997, p. 87-8).

Como no ensino de teatro a questão da apreciação representa um redirecionamento recente, que ainda está em construção, a ênfase dada a este aspecto fica fragilizada na distribuição dos conteúdos por bloco. Já no documento para o ensino de 5ª a 8ª, esse ponto é resolvido de maneira mais satisfatória, quando o primeiro bloco de conteúdos une a comunicação com a produção coletiva, e volta-se realmente para questões específicas da fruição estética.

De maneira geral, os conteúdos propostos para as séries iniciais são bem formulados e adequados. Alguns deles são até mesmo bastante objetivos, sobretudo no primeiro bloco, que trata da produção, sendo possível, através deles, vislumbrar-se a prática na sala de aula, como por exemplo:

"Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem dramática: espaço cênico, personagem e ação dramática."

"Experimentação na improvisação a partir de estímulos diversos — temas, textos dramáticos, poéticos, jornalísticos, objetos, máscaras, situações físicas, imagens e sons" (BRASIL, 1997, p. 86).

O documento dirigido aos 3º e 4º ciclos dá um encaminhamento mais adequado ao ensino de teatro, buscando contemplar as especificidades inerentes a essa linguagem artística. Os objetivos e a parte referente aos conteúdos, nesse nível, alinham-se atendendo aos eixos norteadores que orientam a proposta pedagógica para a área de Arte, a saber: produção, apreciação e contextualização. Esses elementos fazem parte da Metodologia Triangular" - ou "Proposta Triangular" -, defendida por Ana Mae Barbosa⁴⁶ na área de artes plásticas. Segundo os próprios Parâmetros, o "conjunto de

⁴⁶ Aqui no Brasil, a professora Ana Mae Barbosa criou a Proposta Triangular, assim denominada por envolver três vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem (obra de arte) e a história da arte. Diz Ana Mae (1991, p. 10): "O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor e decodificador da obra de arte [...]. A escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação [...]"

conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar" (BRASIL, 1997, p. 49). Vale ressaltar que, em nosso País, a Proposta Triangular representa a tendência de resgate dos conteúdos específicos da área, na medida em que apresenta, como base para a ação pedagógica, três ações mental e sensorialmente básicas que dizem respeito ao modo como se processa o conhecimento em Arte.

A adoção desses três eixos merece algumas considerações. Entende-se que a escolha desse suporte pedagógico, derivado da proposta triangular, é da maior importância no que diz respeito ao ensino-aprendizagem em Arte, inclusive em se tratando da linguagem teatral, onde as pesquisas no tocante a metodologias ainda não estão devidamente difundidas nas escolas. Entretanto, questiona-se a transposição mecânica desses eixos, da área de Artes Visuais para a área de Teatro. Isto porque, diferentemente da fotografia, cinema ou televisão, o teatro é marcado pela sua natureza efêmera, por um processo um tanto ritualístico do ato cênico, e, sobretudo pela simplicidade dos seus elementos — pessoas que atuam, pessoas que assistem e o local onde a ação se transformam em cena. Nesse sentido, a experiência do teatro na escola deve se voltar, sobretudo para o contato direto com o processo de produção, ou melhor, com o momento de concretização do fazer teatral. A aprendizagem do teatro deve englobar todas as possibilidades inerentes a esse fazer, o que inclui certamente a apreciação de espetáculos e a contextualização historicizada. No entanto, o que se quer deixar claro é que é preciso articular de maneira equilibrada a aplicação desses três eixos norteadores, para que o ensino seja menos explicativo e mais experienciado.

No que se refere aos dez objetivos gerais listados nos PCN-Arte II, alguns possuem características demasiadamente amplas, considerando-se que se destinam aos dois últimos ciclos do ensino fundamental, como por exemplo:

"Compreender o teatro em suas dimensões artística, estética, histórica, social e antropológica";

"Conhecer e distinguir diferentes momentos da História do Teatro, os aspectos estéticos predominantes, a tradição dos estilos e História do Teatro, os aspectos estéticos predominantes, a tradição dos estilos e a presença dessa tradição na produção teatral contemporânea" (BRASIL, 1997, p. 90).

Isso reforça a preocupação quanto ao risco de o ensino se tornar muito teórico, situando-se, a maior parte do tempo, no plano discursivo-expositivo, recaindo na didática tradicional, num aprendizado precário, baseado na memorização, na prática apenas decorativa das possibilidades de um ato verdadeiramente criador. Claro que a importância da reflexão no processo de construção do conhecimento artístico é importante, mas a ênfase em objetivos com base nos termos **conhecer**, **compreender**, **analisar** e **discutir** pode levar a um falar sobre teatro, desconsiderando-se a articulação desse falar com a vivência do experimento — do fazer teatro.

Por sua vez, os conteúdos propostos para os 3º e 4º ciclos estão também agrupados em três blocos que correspondem aos eixos norteadores da proposta, como já foi mencionado:

- 1) Teatro como comunicação e produção coletiva;
- 2) Teatro como apreciação;
- 3) Teatro como produto histórico-cultural.

Os conteúdos são bem formulados, mas possuem características muito genéricas ou totalizadoras, como por exemplo, o que se refere à "compreensão e pesquisa dos diferentes momentos da história do teatro, dos autores de teatro, dramaturgos, dos estilos, dos encenadores e dos cenógrafos" (BRASIL, 1997, p. 92). Apenas nesse enunciado já há material suficiente para que o Teatro esteja presente em todas as séries do ensino fundamental. Todavia, não há garantias dessa continuidade, uma vez que é delegada à escola a tarefa de decidir que modalidades artísticas irá implementar,

qual o momento mais adequado para promover o estudo de uma ou de outra linguagem, bem como a duração de cada uma das atividades curriculares.

Há ainda conteúdos estreitamente vinculados aos temas transversais, tratando de questões relativas ao meio ambiente e à pluralidade cultural, que não dizem respeito propriamente à linguagem do teatro, e que poderiam estar ligados a qualquer área do conhecimento, como: "Exercício constante da observação do universo circundante, do mundo físico e da cultura [...]; de espaços, ambientes, arquiteturas, de sonoridades; de contingências e singularidades da nossa e de outras culturas" (BRASIL, 1997, p. 91).

A questão levantada com respeito a pouca ênfase dada ao fazer teatral nos objetivos é de certa forma superada no primeiro bloco de conteúdos dos PCN-Arte II, quando se aborda o teatro como comunicação e produção coletiva. Quase todos os conteúdos presentes neste bloco tratam da experimentação e participação em improvisações, com os elementos e recursos da linguagem teatral, quer na construção de cenas, quer na adaptação de roteiros e até mesmo na criação dos meios de divulgação do espetáculo teatral. Como exemplo, temos a apreciação: consideramos extremamente pertinente a tentativa de se estabelecer uma articulação entre a reflexão e a prática, quando se propõe o "exercício constante da observação e análise diante das propostas e cenas" (BRASIL, 1997, p. 92). Esta proposição resgata o hábito de se refletir criticamente sobre o trabalho realizado, para que a prática em sala de aula não se torne um mero fazer por fazer.

Cabe ainda ressaltar a abordagem presente no bloco "O teatro como produto histórico e cultural", que ao propor a "freqüentação e a pesquisa do movimento teatral na comunidade, no estado, no país e internacional", bem como a crítica de espetáculos (BRASIL, 1997, p. 93), estabelece de modo efetivo uma ponte entre a escola, o cotidiano do aluno e a produção cultural, contudo pensamos ser este universo excessivamente amplo e generalizante.

Como se vê, os conteúdos, da forma como foram elaborados e em sua amplitude, traçam um extenso panorama dos conhecimentos da área, considerando o teatro, desde o passado até a contemporaneidade, como linguagem culturalmente construída, como elemento de experimentação artística, como elemento do mercado de consumo de bens culturais e, finalmente, como instrumento de educação. Nesse sentido, não podemos esquecer que a arte teatral, enquanto elemento constituinte do quadro cultural de um país, com sua produção extremamente variada em estilos e técnicas, exige, cada vez mais, um público com capacidade para uma apreciação crítica e participativa.

"Experimentação, pesquisa e criação com os elementos e recursos da linguagem teatral, como: maquiagem, máscaras, figurinos, adereços, música, cenografia, iluminação e outros".

"Experimentação na adaptação em roteiros de: histórias, notícias, contos, fatos históricos, mitos, narrativas populares em diversos períodos históricos e da contemporaneidade" (BRASIL, 1997, p. 91).

No bloco de conteúdos que trata do Teatro como apreciação, é extremamente pertinente a tentativa de se estabelecer uma articulação entre a reflexão e a prática, quando se propõe o "exercício constante da observação e análise diante das propostas e cenas" (BRASIL, 1997, p. 92). Esta proposição resgata o hábito de se refletir criticamente sobre o trabalho realizado, para que a prática em sala de aula não se torne um ato mecânico e reprodutivo.

Um currículo crítico implica na compreensão da realidade, na construção de bases solidamente assentadas na epistemologia da área e, via de regra, na (re) educação permanente dos docentes. Como as demais modalidades artísticas propostas para a área de Arte, o Teatro precisa de profissionais com conhecimentos adequados para a tarefa da escolarização — não o professor faz-de-conta, que atua improvisadamente. Freire diz que ensinar exige criticidade e que para ele

Não há na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos

procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (2004, p.31)

O professor de Arte, como ser político, emotivo, pensante não pode ser imparcial em suas atitudes, deve sempre mostrar o que pensa, apontando diferentes caminhos, evitando conclusões, para que o aluno procure o qual acredita, com suas explicações, responsabilizando-se pelas conseqüências e construindo assim sua autonomia.

6.4 O Fenômeno da Autonomia dos Sujeitos: Paulo Freire e sua Esperança

Foi a partir de 1960 que Paulo Freire⁴⁷ desenvolveu uma proposta revolucionária de alfabetização através da qual, para além da mera aquisição da linguagem escrita, a partir da realidade vivencial dos educandos e do diálogo permanente, busca-se a leitura e a compreensão crítica do mundo, para poder transformá-lo.

Paulo Freire ressalta a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa. Sem essa reflexão, a teoria pode virar apenas discurso; e a prática, ativismo e reprodução alienada. É importante que o professor não seja demasiado convicto de suas certezas e que todo novo conhecimento pode superar o já existente, sendo necessário ao professor (a) sempre exercer o hábito da **pesquisa** (capacitação profissional e promoção social para evitar tornar-se obsoleto), para poder saber o que

⁴⁷ Paulo Reglus Neves Freire, conhecido mundialmente como um grande educador, pensador, filósofo e militante da Educação. Inconformado com as injustiças sociais, Paulo Freire fez da educação um instrumento político de combate ao autoritarismo e de luta em favor da democracia. Dedicou sua vida a criticar toda e qualquer forma de opressão e tirania e questionou o método de ensinar e aprender impostos pelas classes dominantes como instrumento de manutenção do *status quo*. Sua trajetória de vida - contribuição teórica, reflexão sobre a prática, propostas de políticas públicas especialmente para a área educacional - fizeram com que se tornasse referência mundial para intelectuais, profissionais de diversos campos do saber, atores sociais, educadores comprometidos com as causas populares, com a educação pública de qualidade e com a luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

ainda não sabe e comunicar as novidades aos alunos (as), fazendo que a curiosidade dos mesmos transite da ingenuidade do senso comum à "**curiosidade epistemológica**" (FREIRE, 2004, p.29), carregada de **criticidade**. O ato de ensinar deve exigir o desenvolvimento deste senso crítico no aluno⁴⁸.

Expressão corriqueira do autor é "*justa raiva*" (FREIRE, 2004, p.40) cujo papel altamente formador na educação. Uma raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra a exploração e a violência. Podemos definir esta "justa raiva" com um desconforto ou incômodo que sentimos diante de situações de desigualdades.⁴⁹

O docente deve também ensinar a pensar certo. E é somente "quem pensa certo, mesmo que às vezes pense errado, quem pode ensinar a pensar certo" (FREIRE, 2004, p. 27). O autor acredita que ensinar exige **rigoriedade metódica** e o dever do educador democrático é reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.

A docência em si deve ser desenvolvida de um testemunho severo de decência e de transparência, já que nela há uma característica fundamentalmente humana: o **caráter formador**. Dessa forma, o docente deve utilizar a **corporeidade** das palavras como exemplo. (FREIRE, 2004, p.34).

Faz parte do pensar certo a "disponibilidade ao risco, a aceitação do novo e a utilização de um critério para a recusa do velho" (FREIRE, 1997, p.35). Também está presente no pensar certo a rejeição a qualquer tipo de discriminação. E quando se ensina a pensar certo, deve-se tratar o pensar certo como algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho e a coerência.

⁴⁸ Entre a ingenuidade e a criticidade há uma superação, em que a curiosidade ingênua muda de qualidade, mas não de essência. O educador tem o papel de desenvolver a curiosidade crítica, insatisfeita e indócil dos (as) alunos(as) - é a "criticização da curiosidade" (FREIRE, 2004, p.31).

⁴⁹ Porém, o termo "raiva" pode soar demasiado forte e indevido a estas sensações; por sempre incorrer, como ressalta o próprio autor, em raivosidade e odiosidade.

Freire (2004) destaca a importância de propiciar condições aos educandos, em suas relações uns com os outros ou com o (a) professor (a), de ensaiar a experiência de assumir-se como uma pessoa social e histórica, que pensa, se comunica, tem sonhos, que tem raiva e que ama. Isto despe o agente pedagógico e permite que se rompa a neutralidade do mesmo (a). Ele acredita que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que não é neutra, nem indiferente, mas que pode implicar tanto no desmascaramento da ideologia dominante como mantê-la.

O autor também ressalta o quanto pode representar um determinado gesto do professor na vida de um aluno e da necessidade de refletirmos seriamente sobre isso, já que nas escolas fala-se exclusivamente do ensino dos conteúdos e não há uma ampla compreensão do que é educação e do que é aprender: "Ensinar exige respeito aos saberes do educando" (FREIRE, 2004, p.30) e aos seus interesses e realidade também.

A construção de um saber junto ao educando depende da relevância que o educador dá ao contexto social, à tradição da comunidade com a qual ele trabalha para conseguir aproximar os conteúdos da realidade vivida, compondo um diálogo aberto com o aluno, que mostra a "razão de ser" do conhecimento, colaborando portanto com o interesse ou curiosidade epistemológica.

Quando Freire (2004, p. 40) verbaliza que "ensinar não é transferir conhecimento", ele retoma em sua fala a necessidade dos educadores criarem as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento pelos alunos, num processo em que o professor e o aluno não se reduzem a condição de objeto um do outro. Insiste que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2004, p. 47), e que o conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico.

Isso reforça o pensamento do autor no que se refere a condição humana de existência como seres inacabados em constante processo de educação e construção do

conhecimento, talvez numa tentativa de conclusão. “[...] sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 2004, p.50). Esse entendimento estimula a pesquisar, ao conhecimento e a tentativa de mudança. O indivíduo se apodera do saber e passa a ser sujeito e não apenas objeto da sua história, e toda história é possível de ser mudada.

Os seres humanos devem ser respeitados por sua autonomia. Assim, uma auto-avaliação dos alunos pode ser recurso pedagógico utilizado dentro da prática docente. Freire é enfático ao dizer que o respeito à autonomia e à dignidade de cada indivíduo é um imperativo e não um favor que se pode ou não conceder uns aos outros. Deixa claro que a transgressão da ética deve ser entendida como uma ruptura com a decência, uma transgressão à natureza humana, uma imoralidade inconcebível (FREIRE, 2004, p. 59).

Portanto, ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, pois a história deve ser vista como uma *possibilidade* e não uma *determinação*. Para que se mude, todos devem ser esperançosos, ou seja, ter esperança de que podem ensinar e produzir junto com os alunos para resistir aos obstáculos à nossa alegria. Mas para cobrar e lutar ideologicamente por mudanças e respeito profissional, o educador não pode ver a prática educativa como algo sem importância.

O professor deve estimular a curiosidade dos discentes, sem inibi-la. Essa atitude estimula sua própria curiosidade. Sabemos que a curiosidade é fundamental para despertar a imaginação, a intuição, a criticidade, a capacidade de transcender e de transformar.

A “**Pedagogia da Autonomia**” (FREIRE, 2004, p.94-6) deve privilegiar experiências que estimulem a tomada de decisões, de responsabilidades e de liberdade. Essas ações podem ser promovidas se o professor ao ensinar tiver **liberdade e autoridade** (FREIRE, 2004, p.104), em que a liberdade deve ser vivida em plenitude com a autoridade.

Na sua percepção de que os seres humanos são programados para aprender, para ensinar, para conhecer e para intervir a prática educativa se apresenta como um exercício de desenvolvimento da autonomia de professores e alunos, não somente transmitindo conhecimentos, mas redescobrimdo, construindo e ressignificando estes conhecimentos, além de irem além de suas realidades pessoais, sociais e emocionais.

Essa capacidade que Freire apregoa, quando frisa que as pessoas através da criticidade podem e devem intervir na realidade em que se encontram, transformando-a para atender suas necessidades e anseios; esse fazer coletivo nos remete a Brecht e à idéia que o autor tinha acerca do teatro como um trabalho de “todos” com vistas a mudanças sociais.

6.5 A Articulação Brecht, Boal e Freire: Uma Abordagem das Mazelas Sociais e a Busca de uma Significação da Arte.

Em meio ao conturbado contexto político do período entre-guerras do século XX e a crescente complexidade das cidades, um mundo se desvendava por um teatro comprometido com a História. Bertolt Brecht, dramaturgo que deixa em sua obra heranças de um engajamento político, em Estudos sobre Teatro, debatia o teatro moderno do qual faz parte o teatro didático. De acordo com o autor, o que “representou a tendência evolutiva do teatro moderno na sua forma mais pura, foi o chamado teatro épico” (BRECHT, 1978, p. 46) de Berlim. Nele se enquadra o que se costuma designar por “peça didática”. Dizia Brecht: “O palco principiou a ter uma ação didática” (p.48). Vale ainda ressaltar a desinformação ou a informação tendenciosa ofertada à população naquele período e a importância da inserção do teatro como importante meio de comunicação e educação social.

Com o teatro épico eram modificados os instrumentos para se levar uma peça ao público: mudanças na forma de atingir o espectador e na atuação do ator. Essa nova forma de experimentar o teatro, que surgiu após 15 anos da grande I guerra mundial

em alguns teatros alemães, tinha a característica de “possuir um cunho nitidamente narrativo e descritivo e de utilizar coros e projeções com finalidade crítica” (BRECHT, 1978, p. 67).

Cenas cotidianas das mazelas sociais são narradas nas próprias ruas da cidade. A rua transforma-se em palco. E o palco passa a ter, além de prazer, ação didática. No enredo, antes de uma moralização da ação, há análise da mesma, pois se deseja colocar em relevo os diversos fatores sociais em questão a fim de levar ao que Brecht denominou por “consciência histórica”.

De acordo com Fernando Peixoto, estudioso do teatro brechtiano, o *distanciamento* tem por efeito a acentuação do caráter histórico de uma determinada situação social: “para exercer crítica social e para apresentar um relato histórico das reformas efetuadas” (BRECHT, 1978, p. 66). Ou seja, a técnica do distanciamento em Brecht se presta para conduzir o espectador ao que ele denomina como “consciência histórica”. Isto não quer dizer que há uma ausência de emoções e sim a afirmação de que as cenas não têm que coincidir com as emoções do personagem representado (PEIXOTO, 1979). Dessa forma, incita-se o espectador a ser um observador das ações e crítico, assim como os próprios atores. Deseja-se assombrá-los: acentuar a distância que separa ator-personagem do público, chamando-o para uma consciência histórica e confrontando-o com cenas de sua realidade. A rua é o palco. “O teatro se torna uma diversão que instaura não apenas o prazer, mas também um ato de reflexão produtivo”. (BRECHT, 1978, p.74)

No Brasil, a continuidade desse engajamento político do teatro aparece quando Augusto Boal⁵⁰ em seu conhecido Teatro do Oprimido, põe em questão a função opressora que o teatro pode exercer devido às influências da tragédia grega aristotélica

⁵⁰ Augusto Pinto Boal, diretor, autor e teórico. Por ser um dos únicos homens de teatro a escrever sobre sua prática, formulando teorias a respeito de seu trabalho, torna-se uma referência do teatro brasileiro. Principal liderança do Teatro de Arena de São Paulo nos anos 60. Criador do Teatro do Oprimido, metodologia internacionalmente conhecida que alia teatro a ação social.

nos teatros clássicos. Assim, Boal defende que o público deve ser o ator da peça e não mero coadjuvante. Para esse autor, a catarse, efeito típico do drama e da tragédia grega, é um dos elementos que levam a passividade do público, passividade esta que perpetua vida afora. Boal então reforça o distanciamento proposto por Brecht: não se deve esvaziar o espectador e deixá-lo passivo diante da vida; deve-se reanimá-lo e trazê-lo à atuação.

O termo Teatro do Oprimido refere-se explicitamente à Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, o aspecto pedagógico desse teatro aparece em primeiro plano. O projeto político destaca-se com força e impõe-se através de um processo análogo ao que deu luz à Pedagogia da Libertação de Paulo Freire. Para Boal (2005) o teatro pode ser transformado numa arma de libertação, de transformação social além de ter um cunho educativo. Enfatizando a necessidade de transitividade do ensino, defendida por Paulo Freire. Afirmando Boal que o

[...] Ensino é transitividade, democracia, diálogo, o T. O., cria o diálogo, busca a transitividade, interroga o espectador e dele se espera uma resposta. O teatro do oprimido procura desenvolver o desejo de criar espaço no qual se possa, criar aprender, ensinar... transformar (1980, p. 140).

A técnica teatral é empregada como um método de educação popular, que contribui para a compreensão do indivíduo e contextualização dos fatos sociais. Nem sempre os canais formais de participação social, são suficientes para detectar as demandas da população. No ambiente formal das reuniões, nem sempre as pessoas se sentem desinibidas para se manifestarem, o que prejudica a discussão de temas importantes. Promover a participação popular exige a procura de novas linguagens que favoreçam ao diálogo entre governo e população, criando novos espaços onde a expressão criativa dos indivíduos seja estimulada. A participação popular é um componente fundamental para consolidação da democracia. Para que esta participação se torne efetiva, é necessário um trabalho educativo que, ajude a população a entender os aspectos envolvidos nas relações de poder. Na vida cotidiana, observamos situações

de opressão, discriminação e preconceitos não discutidos e, muitas vezes não resolvidos.

O Teatro do Oprimido, através da prática de jogos, exercícios e técnicas teatrais, procura estimular a discussão e a problematização de questões do cotidiano, com o objetivo de fornecer uma maior reflexão das *relações de poder*, através da exploração de histórias entre *opressor e oprimido*. Tem sido utilizado como ferramenta de participação popular, como uma forma de discussão dos problemas públicos, constituindo também um instrumento de educação informal de participação popular, ao estabelecer temas para a discussão coletiva, envolvendo a população no debate das questões públicas. O Teatro do Oprimido estimula também a criatividade e a capacidade de propor alternativas para as questões do cotidiano.

Portanto, o teatro popular para **Boal (2005a) é uma estratégia de educação não formal**, que propicia o desenvolvimento, a criação artística e o acesso cultural para as comunidades. Não trata exclusivamente dos chamados temas políticos, nenhum tema é estranho ao teatro popular, porém alguns são prioritários, dando maior relevância aos temas políticos e sociais.

O Teatro do Oprimido, segundo Boal (2005a, p.30, grifos do autor) “é teatro de luta! É o teatro DOS oprimidos, PARA os oprimidos, SOBRE os oprimidos e PELOS oprimidos [...]” “ Não é o teatro no qual o artista interpreta um papel de alguém que ele não é: é o teatro no qual cada um, sendo quem é, *representa* seu próprio papel (isto é, organiza e reorganiza sua vida, analisa suas próprias ações) e tenta descobrir formas de liberação. O teatro do oprimido não é um teatro de classe, é um teatro das classes oprimidas e dos oprimidos, no interior dessas classes. Atesta Boal (1980) que o *oprimido e espectador* são conceitos quase sinônimos ligados e intermediados pelo *diálogo*. Que as sociedades tendem a exercer uma relação de aparente diálogo, na verdade um monólogo, presente nas relações humanas; professor-aluno, pai-filho...

Os pressupostos conceituais do Teatro do Oprimido giram em torno de cultura, cidadania e opressão em uma sociedade dividida em classes sociais. Para Boal o Teatro do Oprimido é um movimento teatral e modelo de prática cênico-pedagógica que possui características de militância e destina-se à mobilização do público, vinculando-se ao teatro de resistência. Que o “*oprimido*” seria aquele indivíduo que não teria direito a quase nada: nem de falar, nem de ter personalidade, nem o direito de ser (BOAL, 2005a)

Os dois principais ***objetivos do Teatro do Oprimido*** definidos por Boal são:

- Transformar o espectador, de um ser passivo e depositário, em protagonista da ação dramática.
- Nunca se contentar em refletir sobre o passado, mas se preparar para o futuro.

Boal atesta que a metodologia de trabalho proporciona uma preparação do indivíduo para ações reais, na sua existência cotidiana e social com vistas a uma liberação. Basicamente, o “*espectador*” é incentivado a interromper a ficção observada, sempre que julgar falsas, ou irrealis, ou mistificadoras ou ineficientes ou idealistas as soluções vistas em cena, situando-se este teatro, portanto, nos limites entre ficção e realidade, e o “*espectador*” entre pessoa e personagem. Nesse teatro, o indivíduo representa o seu próprio papel, analisa suas próprias ações, questiona e reorganiza a sua vida dentro de uma nova visão de mundo.

Já a pedagogia do oprimido envolve não apenas uma redistribuição de recursos materiais, mas uma luta por significados culturais em relação às diversas posições sociais de alunos e professores e a sua posição na divisão global do trabalho, da *mão-de-obra* (FREIRE, 2006).

Paulo Freire valorizava, além do saber científico elaborado, também o saber primeiro, inicial, o saber cotidiano. Assegurando que o aluno não registra em separado as significações instrutivas das significações educativas e cotidianas. Ao incorporar

conhecimento, ele incorpora outras significações, tais como: como se conhece, como se produz e como a sociedade utiliza o conhecimento... Enfim, o saber cotidiano do grupo social.

Quando fala de "educação como intervenção", Freire se refere a mudanças reais na sociedade: no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, a terra, a educação, a saúde, a situação no Brasil e outros países da América Latina (FREIRE, 2006).

A concepção de educação de Paulo Freire percebe **o homem como um ser autônomo**. Esta autonomia está presente na definição de vocação ontológica de "ser mais" que está associada com a capacidade de transformar o mundo. Para Freire

a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos: O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação. O segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia em processo permanente de libertação.(2006. p.46)

Entende-se por *pedagogia* em Freire, a ação que pode e deve ser muito mais que um processo de treinamento ou domesticação; um processo que nasce da observação e da reflexão e culmina na ação transformadora.

O modelo de educação proposto por Paulo Freire, a ação educativa libertadora, propõe uma relação de troca horizontal entre educador e educando exigindo-se nesta troca, atitude de transformação da realidade conhecida. A educação libertadora é uma educação *conscientizadora*, na medida em que além de conhecer a realidade, busca transformá-la, ou seja, tanto o educador quanto o educando aprofundam seus conhecimentos em torno do mesmo objeto cognoscível para poder intervir sobre ele.

É interessante observar que existem uma série de pontos de ligação entre o Teatro do Oprimido de Boal e a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Há na obra dos dois, intersecções interessantes. No Teatro do Oprimido a pedagogia utilizada visa uma aprendizagem concreta, o fazer, e não o falar, é através das pequenas lutas que, hoje, tudo pode recomeçar, ou seja, é uma ação transformadora. Em Freire também a pedagogia é um processo de observação e reflexão para uma ação transformadora.

Se para Boal os objetivos do Teatro do Oprimido tinham como pontos principais transformar o espectador, de um ser passivo e depositário, em protagonista da ação dramática e nunca se contentar em refletir sobre o passado, mas se preparar para o futuro. Na Pedagogia do Oprimido de Freire, os objetivos eram transformar o mundo a partir de um processo de alfabetização, para que o oprimido tenha as condições de descobrir e conquistar reflexivamente, como sujeito de seu próprio destino histórico.

Por outro lado também no conteúdo encontram-se pontos em comum, uma vez que no Teatro do Oprimido de Boal, o conteúdo transforma o espectador em protagonista da ação, o objeto em sujeito, a vítima em agente, o morto em vivo, o consumidor em produtor e através dessa transformação, ajuda o espectador a preparar ações reais que conduzam á própria liberação, pois a liberação do oprimido será obra do próprio oprimido, jamais será outorgada por seu opressor. Na obra de Freire percebe-se que o conteúdo da educação é a realidade do indivíduo no contexto em que se desenvolve, por isso, a preocupação com a relação de domínio entre as pessoas e a liberdade.

Desse modo chega-se a conclusão que a busca pela significação da Arte, num primeiro momento talvez, tenha se preocupado apenas com o cunho da diversão, do entretenimento, a partir de Brecht, depois aqui no Brasil, sob influência da Pedagogia do Oprimido — revolucionária em todos os sentidos — amadurece e cria corpo com Boal, e a ressignificação que ele dá ao teatro tão bem definida quando na sua fala:

Uma sessão de teatro do oprimido não deve terminar nunca, porque tudo que nela acontece, deve-se extrapolar na própria vida. Pois o teatro do oprimido está no limite entre a ficção e a realidade: é preciso

ultrapassar esse limite. E, se o espetáculo começa na ficção, o objetivo é o de se integrar na realidade da vida. (BOAL,2005b, p.347)

Nas palavras de Boal, podemos perceber que o Teatro do Oprimido busca valorizar a emoção e a sensibilidade, a fim de que a integração com que é vivido no palco encontre um canal sempre aberto onde essas vivências serão transpostas para a realidade.

Portanto, o Teatro do Oprimido sempre esteve fortemente relacionado à estética de Brecht, reelaborando-a criativamente. As lições relativas às técnicas épicas reaparecem no teatro de Boal, sob a forma da narração coletiva e da dissociação de atores e personagens (um mesmo papel pode ser interpretado por diversos atores, o que dilui a empatia e reforça o exame crítico das situações), como se deu em *Zumbi*⁵¹. Ou, ainda, sob a figura do Coringa, espécie de mestre de cerimônias que conta a história e encarna o ponto de vista autoral, como em *Tiradentes*. Boal articula, na ocasião, o Sistema do Coringa e, depois, as técnicas do Teatro do Oprimido, em certa medida derivadas de matrizes brechtianas.

A força-motriz do teatro brechtiano é, portanto, desenvolvida na perspectiva de Boal. Trata-se de construir um teatro popular enquanto *espaço estético*, questionando a alienação espectador/ator – através de um sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, brincadeiras corporais e técnicas de imagem/improvisação, mediante a linguagem teatral. O teatro é concebido como forma de sensibilizar e estimular discussões de diversas naturezas - sócio-culturais, ético-políticas e existenciais. Para Brecht, ator e espectador se confundem na mesma *personagem*. Várias expressões artísticas podem e devem, para Brecht, estar articuladas num único espetáculo, isso possibilita uma reflexão artística, social, política e corporal; o cotidiano é assim desmecanizado.

⁵¹ *Arena conta Zumbi* é um musical escrito por Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal em 1965, com música de Edu Lobo, direção de Augusto Boal e direção musical de Carlos Castilho.

O efeito-distanciamento e a não-identificação entre personagens em cena e espectadores do público – a suas vezes – são recursos tipicamente brechtianos, para um teatro que não visa a contemplação e a *catarse* mas, sobretudo, a construção dialética de uma *ponte* – estético-social – que vá da atuação até a *ação*. O narrador, na peça-didática de Brecht, e o “coringa”, no teatro-fórum de Boal, apresentam-se tal como são: mestres-de-cerimônias cuja principal missão é desmistificar a “ilusão”.

Voltando às peças didáticas de Brecht, estas podem ser consideradas como possuidoras de um caráter pedagógico, no entanto, existe o objetivo maior de desenvolver um pensamento crítico-reflexivo dos valores vigentes. Brecht escreveu as peças didáticas com um objetivo pedagógico bem diferente daquele encontrado nas peças teatrais desenvolvidas ao longo da história. Isso porque suas peças aspiram o desenvolvimento de um espírito crítico, ultrapassando o caráter de mera transmissão de conceitos; tratam de questões práticas, referentes aos princípios básicos e fundamentais das relações humanas; bem como os problemas vivenciados no cotidiano. A possibilidade de reflexão, nessas peças, vem do questionamento da realidade e da própria existência humana; acontece à medida em que o indivíduo percebe-se como parte integrante de uma determinada classe social, percebendo também que as relações existentes no meio encontram-se determinadas pela própria organização social do trabalho e pelo sistema político vigente.

O pensamento didático brechtiniano coaduna-se perfeitamente com a Pedagogia do Oprimido de Freire, uma vez que para ele, o ser humano vive em uma sociedade dividida em classes, sendo que os privilégios de uns, impedem que a maioria, usufrua dos bens produzidos e, coloca como um desses bens produzidos e necessários para concretizar a vocação humana de ser mais, a educação, da qual é excluída grande parte da população do Terceiro Mundo. Refere-se então a dois tipos de pedagogia: a pedagogia dos dominantes, onde a educação existe como prática da dominação, e a pedagogia do oprimido, que precisa ser realizada, na qual a educação surgiria como prática da liberdade.

O movimento para a liberdade deve surgir e partir dos próprios oprimidos, e a pedagogia decorrente será aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Vê-se que não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas, que se disponha a transformar essa realidade; trata-se de um trabalho de conscientização e politização.

6.6 O Sujeito e a Cidadania no Ensino: Aprendizagem do Teatro

O objetivo do teatro, em parceria com metodologia de pesquisa-ação, é sensibilizar, educar e mobilizar o público por meio do jogo dramático e lúdico. A politização da estética teatral de Brecht, reforçada por Boal, oferece uma abertura para novos olhares sobre a realidade vivenciada no cotidiano dos sujeitos. Cenas do cotidiano se desenrolam sobre um palco e cenários estranhos que pode ser a própria escola, a casa, a rua. O teatro é um instrumento de transformação. A partir da linguagem teatral utilizada para explicitar as relações sociais e seus conseqüentes problemas, cria-se um espaço alternativo e democrático para o confronto de idéias originadas de diversificadas culturas.

A educação social deve envolver fatores emocionais e intelectuais de forma integrada, de maneira que contribua para a mobilização social em torno de temas de interesse geral, que propiciem, sobretudo, a politização do espaço público e privado por meio da “crítica social” e “consciência histórica” presentes na obra de Brecht.

Conforme a metodologia adotada, a estética teatral pode ser instrumento de sensibilização para a mobilização, a educação social e, enfim, de mudança social. O teatro como ferramenta de ensino-aprendizagem, consegue a valorização do suposto caráter singular do acontecimento trivial, dos fatos históricos, das ações individuais e coletivas.

Vianna e Strazzacappa (2004), apontam que para inserir o teatro ao currículo escolar, conta-se com quatro elementos essenciais, facilitadores do processo: a instituição, o professor, o aluno e conhecimento. As autoras também comentam que sempre foi difícil a inclusão do teatro na grade curricular. Na opinião delas isso ocorre por um motivo banal:

A instituição não pensou na arte como área de conhecimento no processo de formação do indivíduo. Ela foi integrada depois de estabelecidos os conteúdos considerados fundamentais. A então educação artística era ministrada por educadores de arte formado pelas “escolinhas de arte”. (p. 118)

Quando se pensa teatro na escola pretende-se desconstruir a idéia de que acontece apenas de uma forma, ou seja, espetáculo e platéia e que a encenação seja aquelas obras que não permita o público criar junto com o espetáculo. Percebe-se, muitas vezes, nas escolas encenação de peças infantis. A criança possui a capacidade de assistir espetáculos que não sejam as famosas obras de contos infantis. Por isso, é importante que os educadores percebam o teatro além daqueles que eles conhecem.

O teatro pode ser considerado um conhecimento, integrador de diferentes saberes, não sendo uma expressão apenas teórica ou executora de técnicas. Dessa forma, surgem infinitas possibilidades de estruturação de um trabalho voltado para o teatro. A partir do momento em que a escola dispôr de recursos materiais adequados, profissionais formados satisfatoriamente e um reconhecimento do teatro como integrante do currículo escolar, com espaço e tempo devidamente estipulados, criam-se as condições ideais para que a expressão teatral se desenvolva de maneira efetiva. O teatro é um conhecimento transdisciplinar, ou seja, pode circular em outros conhecimentos. Mas, muitas vezes, é visto apenas como possibilitador de desenvolvimento da criatividade.

O teatro na educação, ainda hoje, é pensado exclusivamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares extrateatrais ou objetivos pedagógicos muito

amplos como, por exemplo, o desenvolvimento da “*criatividade*” (JAPIASSU, 2001a, p.23).

O teatro talvez não seja apenas uma saída para os problemas da educação, por desenvolver habilidades de interpretação, improvisação e de escrever ou por trazer alguns benefícios, como saber trabalhar em grupo, superação da timidez e de alguns limites, troca de experiências, responsabilidade, comprometimento, respeito, saber ouvir o outro, compreender melhor as pessoas, ter um pensamento solidário, interação, enfrentar os problemas, compartilhar, participação, resgate da auto-estima e da autoconfiança. Essas contribuições sozinhas, também, não justificariam o teatro como disciplina. Considera-se a necessidade de destacar a possibilidade de construir conhecimento e propiciar ao aluno também uma formação global, crítica, reflexiva e humanística.

Ao mesmo tempo em que se propõe uma disciplina de teatro na escola, a formação dos profissionais da educação poderia ser discutida para reformulação do currículo de maneira que atenda às necessidades do trabalho de Artes na educação. Se os PCN de Arte apresentam quatro expressões para serem desenvolvidas no Ensino Fundamental, o professor para atuar, deveria ser um profissional capaz de promover interlocuções entre os conhecimentos artísticos. Contudo, não é o que se percebe no Ensino Fundamental, ou seja, o professor não conhece todas essas áreas.

Possibilitar ao aluno construir significados a partir das encenações é mais que proporcionar a eles teatrinhos na escola. Nestas situações, é o professor quem escolhe, ordena, confecciona os elementos do espaço cênico. Ao aluno, costuma-se designar papéis (personagens), funções auxiliares, bem como executar movimentos previamente treinados para a apresentação. A construção é obra do professor, não do aluno. É como se o aluno fosse uma marionete manipulada pelo professor, pela escola e pelo público. Sua criatividade e autonomia se perdem nesse processo que costuma ser considerado apenas um elo de integração escola-comunidade, à medida que coage os pais a irem à escola para assistir seu filho “interpretando grandes personagens”. Isto,

além da diferenciação que costuma ocorrer no que tange ao status do personagem representado. As crianças, muitas vezes, não têm autonomia para experimentar diferentes “papéis” e vivenciar diferentes pontos de vista na representação. Geralmente, o professor atribui aos alunos à representação dos personagens de acordo com critérios subjetivos completamente desvinculados de uma perspectiva pedagógica. Estes costumam ser a empatia, os aspectos físicos, o rendimento nas demais disciplinas, etc.

Em contrapartida, a cultura marca fortemente os elementos teatrais devido também aos costumes, crenças e ideais presentes em cada povo. Sendo uma maneira de o homem se encontrar como ser humano, possuidor de racionalidade e emoção que são características que o distingue dos outros animais. Para Morin:

O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. Não há cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competência para agir, perceber, saber, aprender), mas não há mente (mind), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura. (2004, p.52).

A arte integra a cultura que está em constantes transformações. Isto possibilita a ampliação da produção e da re-significação do conhecimento. Por isso, o desenvolvimento de conhecimentos artísticos, integrados aos já existentes na matriz curricular da escola, é primordial para uma formação global que visa todas as áreas dos saberes. A pretensão da proposta dos conteúdos de arte, segundo o PCN, é valorizar a diversidade cultural do aluno, perceber, assim, a arte como manifestação ideológica cultural. Dessa forma, a contextualização é relevante no processo de construção do conhecimento.

Vianna e Strazzacappa reforçam que sendo o teatro “uma arte do coletivo e do tempo presente”(2004, p.138), portanto, nada mais lógico “que a escola seja o local privilegiado para o desenvolvimento dessa linguagem artística”

Diante da citação acima, está claro que o processo de aprendizagem deve ser concebido como uma complementaridade do universo cultural e dos valores que o aluno traz consigo, os quais devem ser revisitados e transformados com o saber que a escola oferece. Nesse contexto, o ensino de teatro além de priorizar à educação estética, objetiva preparar o educando para a vida, para a cidadania, valorizando a ética, motivando-o a lutar por seus direitos e a cumprir com os seus deveres, compromissados com um projeto de sociedade.

Também destacamos no ensino do teatro a capacidade de formar o estudante para o aprendizado contínuo a partir do vivenciar. O Teatro-Educação possibilita ao aluno perceber com clareza que as partes compõem o todo e que este se decompõe através das partes, desfazendo o pensar fragmentado e isolado - ambiente psicológico propício à dominação. Ele passa a entender a complexidade e a inter-relação existente entre as coisas, os fatos e os fenômenos. Passa a acreditar que o processo do conhecimento nunca está acabado, mas sempre recomeça.

A arte e seus elementos, como manifestação e produto da cultura humana, encontram-se presentes no cotidiano, através de estímulos visuais, sonoros, táteis, olfativos e gustativos, que nos estimulam de diferentes formas e níveis de intensidade. Tanto que o próximo capítulo apresentará a vivência prática do teatro junto a alunos, através da execução de uma oficina de teatro com produção de texto.

7 ABORDAGENS PRÁTICO- METODOLÓGICAS: A OFICINA DE VIVÊNCIA TEATRAL E A PRODUÇÃO DE TEXTO

Após a abordagem teórica sobre o tema da oficina, começamos a trabalhar com as peças didáticas de Bertolt Brecht e os jogos teatrais. Nosso intuito foi o de utilizar esses dois recursos no processo de criação de textos, sensibilização para o exercício da cidadania e a construção de um espetáculo teatral cuja comunicação com o público seja eficaz e com relativo apuro técnico. Descrevemos agora os procedimentos operacionais adotados na oficina cuja proposta metodológica se destina ao ensino do teatro.

Procuramos nesse processo, aplicar a proposta do nosso projeto já devidamente esclarecida na Introdução e ao longo desse trabalho. Assim, realizamos com jovens do Nordeste de Amaralina, em Salvador, Bahia, aulas de teatro com as peças didáticas. As aulas, de acordo com o planejamento pedagógico por nós elaborado, foram estruturadas em torno dos jogos teatrais, da aplicação das seguintes peças didáticas de Bertolt Brecht: *O vôo sobre o oceano*, *Baden-Baden sobre o acordo*, *Aquele que diz sim* *aquele que diz não*, *A exceção e a regra*, *Os Horácios e os curiácios* e *A decisão*. Além de exercícios de corpo, voz, interpretação e criação de cenas teatrais, sempre articulado com discussões e reflexões motivados pelas peças didáticas, que ao final da oficina culminará na criação e montagem de um texto teatral elaborado e adaptado e contextualizado pelos participantes da oficina.

O nosso objetivo na pesquisa foi propor a criação de uma metodologia de ensino de teatro para a educação formal, seja em escolas públicas e/ou particulares, oficinas, Ongs, comunidade e outros espaços sociais. Essa proposta pretende contemplar a história de vida dos alunos participantes, respeitando sua cultura e seus valores sociais, a comunidade em que estão inseridos, mas, ao mesmo tempo, sensibilizando-os e

provocando-os para o exercício consciente de sua cidadania, em prol de seus direitos e do respeitar dos deveres. Além do interesse social, nossa proposta almeja a valorização da arte teatral e de sua autonomia, por isso escolhemos textos teatrais com características políticas (embora tenham sido escritos em outra época e para outra cultura, de um dramaturgo que revolucionará a arte teatral, a partir da criação de seu teatro épico que altera os cânones da dramaturgia clássica aristotélica), para como embriões dramaturgicos, servirem de modelos de ação para a construção de um novo texto, condizente com a realidade dos participantes, onde as situações de seus cotidianos sejam abordadas e refletidas e conseqüentemente estimulem a criticidade, elemento indispensável na transformação de seus contextos sociais presentes nas peças didáticas de Brecht.

Para a preparação técnica do ator e a construção do espetáculo recorreremos a teóricos da interpretação teatral para subsidiar os exercícios teatrais específicos. Alguns conceitos desenvolvidos por Bertolt Brecht , Jerzy Grotowski, Constantin Stanilavski e Antonin Artaud foram utilizados para os exercícios de corpo, voz e interpretação apropriados para a técnica teatral.

Na prática, elemento de registro do presente trabalho, pudemos verificar que a utilização das peças didáticas de Brecht como modelo de ação, de fato permite uma séria e profunda discussão sobre questões sociais importantes a qualquer agrupamento humano organizado. É importante identificar e discutir temas muitas vezes não percebidos no cotidiano, pois essas discussões reflexivas abrem espaço para emersão de assuntos, mudanças de comportamento e de conduta social, estimulando a criticidade. A identificação e a relação dos temas apresentados nas peças didáticas, com as situações cotidianas dos participantes possibilitou a elaboração de recortes que contribuíram para a construção de um texto teatral crítico, com assuntos que despertaram o interesse e estimularam a participação dos jovens.

7.1 Definindo a Metodologia

O bairro Nordeste de Amaralina, em Salvador – BA, compreende uma área de 9km² com uma população de 84.878 habitantes (IBGE-Censo 2000), com um total de 22.126 domicílios, dos quais 99,7% particulares e permanentes. A população predominante da área está na faixa dos 15 aos 39 anos, dos quais 50,1% são negros, com renda média inferior a três salários mínimos. É um bairro de terreno acidentado, com presença de morros e vales. Em virtude disso são poucas as ruas onde transitam veículos. Em muitos locais o único meio de acesso é o drenante pluvial utilizada como escadaria. No entorno do Nordeste de Amaralina localizam-se bairros típicos de classe média e classe média alta que contrastam com a precariedade do local.

O processo de urbanização do local teve início nos anos 60 e hoje está com praticamente toda a área construída, com o crescimento apenas vertical e tendendo a uma estabilização da população. Da história do bairro fazem parte grupos de capoeira angola de referência nacional, terreiros de candomblé tradicionais e famosas baianas de acarajé. Hoje o bairro conta com muitos grupos de dança, hip-hop, teatro e outras manifestações artísticas.

A oficina foi composta por doze (12) jovens, sendo seis (06) homens e seis (06) mulheres, com faixa etária entre quinze e vinte e quatro anos. A maioria cursava o Ensino Médio, sendo que dois já o haviam concluído e um faz primeiro semestre de Letras na Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC. No que se refere aos dados familiares, observamos que o número de pessoas que moram com os jovens na mesma casa, varia em torno de três a cinco em média. A renda familiar indicada por eles é de menos de três salários mínimos.

Ao responderem as questões abordadas no Questionário⁵² que foi aplicado, pudemos observar que a maioria não tem muito acesso à leitura de livros, revistas e jornais. No tocante ao acesso à Internet, houve unanimidade: todos acessam-na pelo menos uma vez por semana. Quanto às formas de lazer a maior parte deles indicou que raramente vão ao cinema, teatro, parques e museus. Em relação a shows responderam que é uma atividade que realizam de forma esporádica. Shopping é o local que mais freqüentam. Alguns dos jovens possuem experiência em projetos desenvolvidos por grupos de teatro, como o Faces⁵³ e Psiu⁵⁴ e em oficinas do SESI⁵⁵.

A pesquisa de natureza qualitativa desenvolveu-se mediante a realização de uma oficina de teatro com os 12 alunos já mencionados, durante seis meses, em dois encontros semanais com duas horas de duração — segundas e sextas-feiras das 9h30min às 11h30min — no Teatro do SESI – Rio Vermelho. Este fato fortaleceu o trabalho, pois a prática era aplicada num espaço teatral, no qual os jovens foram aos poucos se familiarizando e compreendendo cada vez mais a importância da relação do ator com a estrutura espacial e seus recursos como iluminação, sonoplastia, cenário, coxias, rotunda, camarins, refletores, etc.

Ludke e André (1986) analisam em seu livro *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*, as cinco características evocadas por Bogdan e Biklen (1982) que definem o conceito de pesquisa qualitativa. Segundo os autores, esse tipo de estudo se configuraria a partir das seguintes premissas básicas: 1) “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”; 2) “os dados coletados são predominantemente descritivos”; 3) “a preocupação com o processo é muito maior do que o produto”; 4) “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”; 5) “a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo” (p. 11-13).

⁵² O modelo do Questionário está incluído nos Apêndices.

⁵³ Grupo Teatro Faces da Vida, localizado no Nordeste de Amaralina.

⁵⁴ Grupo PSIU Sócio-Cultural e Ambiental, situado no Nordeste de Amaralina.

⁵⁵ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

Ludke e André (1986) acrescentam que a pesquisa qualitativa ou também chamada de naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos através do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

É observável que os estudiosos da área de educação vêm se valendo muito de metodologias qualitativas em suas pesquisas. Mas parece-nos que há ainda algumas dúvidas sobre o que é realmente esse tipo de pesquisa. Os pressupostos supracitados demonstram ou tentam definir um perfil que a qualifique. Uma pesquisa qualitativa pode assumir diferentes formas. Entre todas elas, destacam-se a pesquisa etnográfica e o estudo de campo. Nesse estudo específico, definimos o *estudo de caso* como nossa metodologia de aplicação, já mencionada acima.

Para tanto, vale também refletir aqui o conceito de pesquisa etnográfica. A etnografia tem um sentido próprio e se define como a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo. É válido lembrar que o uso da etnografia em pesquisas na área de educação deve entender o sujeito em sua complexidade, e o pesquisador deve ter uma preocupação com o pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.

Há que se considerar também que a proposta em questão se fundamenta no reconhecimento da realidade como estratégia de elaboração ou re-elaboração de uma teoria de ensino do teatro. Para tanto, a pesquisa etnográfica não se comporta como centro da atenção uma vez que não se fecha nela mesmo nem tão pouco a comparação entre as culturas será o eixo de estudo. O que se deve analisar é que algumas atitudes deste tipo de pesquisa foram levadas em consideração no estudo do caso que nos colocamos a tomar como fundamento de pesquisa. Consideramos então os seguintes critérios, resumidos por Firestone e Dawson (*apud* LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.14) :

1) “o pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente”

- 2) “o trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar”
- 3) “o pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas”
- 4) “a abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta”
- 5) “o relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários.”

Acreditamos, então que devemos nos centrar um pouco na discussão do ponto 5 expresso acima. Este relatório traduzirá descrições acuradas da situação estudada e apresentará todo material produzido pelos informantes — no caso desta pesquisa, os alunos que fizeram parte da oficina —, ou seja, leitura, discussão, diário de bordo do processo, improvisações, que traduzem não só a maneira como eles vêem o mundo, mas também a forma como eles lidam com a realidade.

É lógico que não existe o melhor método, o mais eficiente ou o mais efetivo quando se trata de uma pesquisa. Devemos considerar que é a natureza dos problemas que acaba por definir o método possível de elencar as melhores respostas, ou talvez os melhores indicadores de solução.

7.2 Apresentando a Oficina de Teatro

A oficina teve início com jovens de três grupos e projetos distintos da mesma comunidade já mencionados acima, mas que tinham o teatro em comum. A metodologia adotada foi a aplicação do modelo de ação de Bertolt Brecht e de jogos dramáticos e teatrais.

O grupo fez leituras das *peças didáticas* de Bertolt Brecht, aplicadas na íntegra e em forma de excerto, embasados nas suas experiências cotidianas. A *memória* e a *expressão oral* dos jovens possibilitaram, através das associações com *modelo de ação* e o cotidiano, a *criação de textos teatrais*. Estes foram trabalhados, a partir da improvisação teatral, na criação de pequenas cenas e pequenos textos.

Em um determinado período da oficina foram selecionados alguns conteúdos textuais, que deram origem ao texto teatral final. Este foi devidamente trabalhado em termos de dramaturgia e submetido à montagem resultando assim numa encenação. Para a preparação do espetáculo buscou-se *métodos e técnicas de interpretação cênica*, fundamentados em pesquisadores como Constantin Stanislavski, Jerzy Grotowski, Antonin Artaud e Bertolt Brecht.

Para a aplicação do modelo de ação na oficina de teatro foram feitas as leituras das peças didáticas de Bertolt Brecht (*O vôo sobre o oceano*, *Baden-Baden sobre o acordo*, *Aquele que diz sim aquele que diz não*, *A exceção e a regra*, *Os Horácios e os Curiácios* e *A decisão*) e subsequente análise e discussão. Em seguida foram os participantes selecionaram as cenas das peças referidas, discutiam em grupo, tentavam dramatiza-las, observando-se situações psicológicas que estas apresentavam. Os jovens/atores foram estimulados a buscar no seu cotidiano, em suas rotinas, situações semelhantes para transpor essas associações no momento da improvisação teatral e na construção das cenas.

O que observamos nestas discussões a partir da aplicação da *peça didática* foi a crescente construção do conhecimento e da criticidade oriundo de uma observação crescente e mais apurada da realidade social e uma melhoria no sensível melhora com relação aos aspectos artísticos. O jovem/ator foi tirando suas próprias conclusões, refletindo seu próprio comportamento e sua “atuação” no mundo bem como sua “atuação” enquanto ator e autor. Os jovens identificaram suas relações pessoais com as relações dos personagens e na avaliação ao final de cada encontro, conceitos como cidadania, cotidiano, classe social, desigualdades, política, etc., foram discutidos e analisados criticamente. Além disso, nas discussões sobre a arte teatral e seu exercício prático o treinamento contínuo e o aperfeiçoamento técnico do trabalho de corpo e voz foi desenvolvido sistematicamente.

Durante a oficina, através da observação diária, numa avaliação contínua e processual fizemos o diagnóstico da turma, observando sistematicamente a evolução do processo. A respeito desse tópico, explanaremos melhor mais adiante.

7.3 Leitura de Peças Didáticas de Brecht, Improvisações e Articulação com a Realidade dos Jovens Participantes

Nos primeiros encontros procuramos aplicar exercícios de integração, de desinibição, de consciência corporal, vocal e de improvisações com situações dos temas sociais que identificamos nas peças didáticas. Iniciávamos com aquecimento físicos e vocais. No que tange a importância do ator tratamos de conscientizar os participantes da importância de se compreender a tríade: ator, texto e público. Sem esquecer de atribuir outras características do texto que não o texto formal, mas toda a intenção do ator através de sons, gestos, intenção. Quando tratamos do ator procuramos trabalhar a interpretação e para isso utilizamos a análise ativa, a memória emotiva, o “se” mágico de Stanislavski para a construção das cenas que derivavam das improvisações. Assim trabalhamos o quem, o quê, o onde e o quando.

Após algumas semanas de treinamento físico, vocal e de interpretação, quando a turma já estava integrada, e já era possível desenvolver trabalhos em equipes, em duplas etc., achamos que era o momento das leituras das peças de Bertolt Brecht. Assim disponibilizamos cópias para todos os participantes e fizemos as leituras, seguidas de análise e discussão. Em seguida o grupo escolhia um fragmento da peça e os jovens dramatizavam-na de várias maneiras improvisadamente: como bêbados, como velhos, como crianças, de maneira livre, como mudos. Atendendo uma gama variada de consignas, os participantes desgastavam bem o fragmento selecionado. Esgotadas as improvisações com o fragmento, a equipe identificava o tema central do fragmento e relacionava-o com situações do cotidiano. Assim, após esse momento, fazíamos uma avaliação processual com enfoque maior nas improvisações, identificando e

reconhecendo nas cenas trazidas pelos alunos, a mesma situação do fragmento da peça didática.

A primeira peça lida foi *O vôo sobre o oceano*, escrita em 1928/1929, para ser apresentada em rádio e/ou salas de concerto e que era destinada a estudantes. A princípio recebeu o título de *O Vôo de Lindbergh*⁵⁶. Transmitida pela primeira vez na cidade alemã de Baden-Baden. A peça teve seu título alterado para *O vôo sobre o oceano*. Alguns estudiosos dizem que o tema é uma exaltação ao progresso científico outros, que é uma glorificação à vitória do homem sobre si mesmo. Conforme Peixoto (1979) Brecht “define o texto como um instrumento de ensino, um objeto didático” (p.111). Dezessete cenas curtas formam a peça em que o aviador “enfrenta a si mesmo, a tempestade, a neve, o nevoeiro e o sono” (p.111).

Os alunos receberam o texto na íntegra e fizeram uma leitura branca e logo em seguida uma análise tentando encontrar o tema central. Os participantes apontaram a “perseverança” como um tema presente. Também identificaram o predomínio da tecnologia sobre o ser humano. Comentaram que a natureza vai se transformando pelo progresso e isso distancia o ser humano de Deus, que perde espaço para os avanços tecnológicos. “O texto mostra o que é natural, Deus existe no natural, quando não tem o natural Deus deixa de existir” (Greice).

Finda a reflexão sobre a peça, foi escolhido um fragmento da mesma para a turma trabalhar: CENA 8 – Ideologia: o personagem discorre sobre o progresso, assinalando que ele vem para mudar o que é antigo e ultrapassado, o que é primitivo. Por outro lado, o personagem faz um retrato de Deus sob o ponto de vista que alguém que é ateu — na peça ele assim se identifica. Desse modo, o avanço tecnológico viria para anular a divindade e melhorar o mundo. Os jovens fizeram comentários interessantes sobre o tema como:

⁵⁶ Charles Augustus Lindbergh (1902 - 1974), americano, foi o primeiro a sobrevoar o Atlântico num vôo solitário, entre Nova York e Paris, em 1927, gastando 33 horas e meia na travessia.

O homem destrói tudo aquilo que é natural e esquece Deus (Greice).

Não importa as conseqüências, importa que ele quer chegar (Rafaela).

O esforço do homem para melhorar o planeta acaba por destruí-lo (Danúbia).

Ele estava com um avião sofisticado para fazer o vôo, para ele Deus não existia, ele era auto-suficiente – só bastava ele e a sorte. (Nailson).

Estamos mais selvagens do que antes – sabemos que acabamos com a natureza, haverá um dia que quem será destruído é o homem. (Marcos).

A peça didática de *Baden-Baden sobre o acordo* foi a segunda apresentada à turma. Brecht a escreveu com a finalidade de que fosse apresentada às escolas e com efetiva participação do público. Ela retoma “o tema de *O Vôo Sobre o Oceano* [...] mas aprofunda a desmontagem do mito do herói e coloca em primeiro plano a reflexão sobre o significado social do progresso técnico e científico assim como as bases para o seu desenvolvimento” (PEIXOTO, 1979, p.112). A grande discussão da peça é: o homem ajuda o homem? De acordo com a história a resposta é não.

Os alunos leram a peça na íntegra e escolheram o fragmento da cena 2 – Terceiro Inquérito, em que aparecem três *clowns*⁵⁷. Como os alunos eram apenas doze, trabalhamos sempre com duas turmas e a dramatização foi feita de diversas maneiras assim: cena rápida, lenta, em câmera lenta, acelerada, como andróides, etc.

Após esse momento partimos para a avaliação onde, em círculo, discutimos sobre o processo e avaliamos a peça. O tema identificado pela turma foi manipulação x autonomia. O comentário recorrente foi que o homem não ajuda o homem, é essencialmente egoísta, portanto é mais fácil banalizar o sofrimento alheio. Dessa forma faz-se de conta que aquela situação e/ou problema não nos diz respeito, portanto podemos continuar vivendo como se nada tivesse acontecendo. Os alunos citaram o exemplo das crianças de rua, dos mendigos e diversos pedintes que se fantasiam de

⁵⁷ Palhaços.

palhaços, fazem malabarismo nos sinais e as pessoas passam por eles como se nada estivessem acontecendo, numa apatia absoluta. Nessa discussão a turma esteve mais solta, e percebemos que isso se deu pelo fato dessa peça ter sido mais instigante. Alguns comentários foram bem pertinentes e nós permitimos a livre expressão de todos, sem o menor tolhimento. Os alunos se referiram a experiência com várias intenções do texto como algo muito proveitoso, disseram que era como se vivenciassem várias situações e assim tornava-se mais fácil compreender o outro.

Na verdade, a leitura de *Baden-Baden* abriu oportunidade para discussões relacionadas à alteridade, temática bastante discutida nos últimos tempos e que procuramos, junto com a turma, relacioná-la com alguns comportamentos de personagens da peça, trazendo posteriormente essa discussão para o dia-a-dia.

O Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa registra o significado de alteridade como “natureza ou condição do que é outro, do que é distinto”. A questão da alteridade vem sendo tratada há muito tempo por uma diversidade de espaços intelectuais que vão desde a filosofia às ciências ditas humanas e sociais à psicologia.

É importante que se esclareça que alteridade e identidade são coisas diferentes. A identidade é definida pela afinidade do indivíduo na relação com outros indivíduos, isto é, cada indivíduo se completa e se efetiva no relacionamento com os que estão à sua volta, em seu convívio. É na relação entre o EU e o OUTRO que se constrói a identidade do EU. Alteridade é colocar o outro no lugar do ser. Reforçando essa ideia registra a importância da alteridade na construção dos sujeitos, quando a relação com o Outro é a base de uma co-presença ética. Uma vez que a formação de um sujeito ético faz parte do nosso trabalho, julgamos pertinente a discussão desse tema na oficina.

Na leitura de *Baden-Baden* discutimos sobre as questões referenciadas no parágrafo anterior. Os alunos perceberam que “o mundo está egoísta e que é difícil ajudar os outros, justamente por faltar às pessoas essa relação Eu e o Outro”. Ao mesmo tempo eles reconheceram no texto a questão da manipulação, pois a cena trabalhada refletia

exatamente essa situação – o gigante perde sua vontade ao ser manipulado pelos outros *clowns*.

A impressão que tenho é que o governo está contra nós (Ronei).

Eles tentam fazer nossa cabeça manipulando nossas escolhas. Somos tratados como palhaços (GREICE).

Percebemos nesse dia que alguns alunos são menos críticos, chegando a agradecer algumas “concessões” dos governantes. Aproveitamos esse momento para chamarmos a atenção para o fato de necessitarmos estar atentos a todas as mensagens da mídia. Para tanto buscamos apoio em Rodrigues (1970-71) uma vez que para o autor a compreensão da subjetividade da recepção é o caminho mais viável para entender a mensagem que os veículos de comunicação nos traem.

A importância que essas mensagens midiáticas têm para os indivíduos e as maneiras de usar os materiais simbólicos mediados dependem crucialmente dos contextos de recepção e dos recursos que os receptores têm à disposição para os auxiliar no processo de recepção. (RODRIGUES, 1970-71, p. 06)

Durante a improvisação do clown percebemos que alguns alunos não tinham coordenação motora adequada, então fizemos alguns exercícios associando expressões físicas com textos como, por exemplo: dar o texto como se estivessem grudados ao chão, dar o texto atrás do trio elétrico, dar o texto correndo, etc. Abordamos a importância da concentração para o bom desempenho do trabalho da cena, informando que este elemento é a capacidade, por escolha, e a qualquer momento que o ator queira, centralizar a atenção em qualquer coisa que ajuda a perceber ações importantes na cena.

Stanislavski (1994) também sugere que para se colocar a criatividade em prática temos que ter alguma coisa que nos interesse no objeto de nossa atenção. Destacamos ainda a necessidade do autocontrole e da disciplina durante o processo de criação de cena e

durante a apresentação. Nesse diálogo falou-se sobre a quarta-parede que segundo Pavis (2001) é uma “parede imaginária que separa o palco da platéia” (p.315) e fizemos uma rápida abordagem histórica sobre a interpretação realista e o surgimento do diretor, da quarta parede e de Constantin Stanislavski como primeiro teórico de teatro a sistematizar um método de interpretação para o ator. Após essa abordagem fizemos exercícios visualizando a quarta parede, onde os atores imaginavam na sua frente uma parede separando-os da platéia.

Também avaliamos as cenas que surgiram da improvisação, destacamos a importância da lógica textual, independente da quantidade e da seqüência da palavra, pois entendemos que o texto também pode ser físico. Provocamos os alunos no sentido das possibilidades poderiam sair a partir daquelas cenas e a partir daí novas idéias e situações foram surgindo nesse diálogo. A criação deles apresentou os seguintes elementos:

CENA I — Um jovem casal de adolescentes se conheceu numa festa na comunidade. Tornam-se tão apaixonados que despertaram a inveja dos amigos. Estes manipularam o casal a ponto de surgir um conflito que provoca o término da relação. Aqui são apontados dois desfechos: o rapaz/moça termina o namoro; o rapaz/moça continua sua relação sem se deixar influenciar pelos companheiros.

Eles identificaram como manipulação o fato de os amigos convencerem um deles a terminar o relacionamento; e como autonomia a decisão do rapaz em tirar a história a limpo e permanecer com namorada.

CENA II — Os adolescentes se reúnem num bar e assistindo TV vêem o ocorrido com o voo 3414 da TAM. Ficam chocados e comentam o caso entre si.

Os participantes concluíram que a mídia manipula o público, usando estratégias como o de passar horas falando sobre um acidente aéreo, com isso, desviando a atenção de problemas tão graves como fome, miséria, violência, exclusão social,

desemprego, etc. Acidentes são fatos pontuais, porém as mazelas sociais são a realidade diária de milhares de pessoas em todo o país.

A terceira peça didática foi *A decisão*. A peça é um julgamento e provocou muita polêmica na época em que foi apresentada por Brecht. Pelo seu caráter ideológico partidário fazendo com que alguns autores como Hanna Arendt a relacionasse com “os processos e expurgos iniciados na União Soviética após o VI Congresso do Partido Comunista” (PEIXOTO, 1979, p.117).

Ainda segundo Peixoto (p.118), nesta peça “o Partido apóia e aprova a eliminação física de um jovem e apaixonado revolucionário, já que consente em ser morto, já que sua falta de controle emocional e disciplina partidária, colocava em perigo a tática e a estratégia de um plano subversivo na China”.

Para a leitura e análise da peça *A decisão*, aplicamos uma metodologia diferente de forma a estimular a participação ativa dos jovens no decorrer do processo e também pra evitar a banalização de nossa proposta. Iniciamos a aula com uma discussão sobre: interesses individuais e coletivos, mobilização social e participação política na comunidade.

Em círculos lançamos os temas para debate e a discussão foi instaurada. Os alunos comentaram que estavam insatisfeitos com a administração do bairro que moram e com o abandono em que ele se encontra. Defenderam a idéia que se todos se unissem talvez alguma coisa pudesse ser feita. Falaram das dificuldades enfrentadas pelos moradores quanto a questões básicas como saneamento, moradia, escola, saúde e etc., e admitiram que quase não se discute esses temas. Um exemplo disso, segundo eles, é que nas escolas aonde estudam ninguém aborda essas questões. O grupo atribuiu esse silêncio ao fato de as pessoas terem medo de se manifestar e, dessa forma, não é possível criar ações coletivas em prol da comunidade. A respeito desses fatos foram feitos os seguintes comentários:

Quais são os interesses coletivos? A gente escola, saúde e emprego é isso? (MARCOS)

Tenho pensado nisso e acho que sou atuante dentro da minha comunidade, como sou locutor na Rádio comunitária procuro sempre chamar a atenção para os nossos problemas como lixo, escola e segurança. (RONEI)

A gente é jovem, a gente pensa no nosso futuro. Eu por exemplo quero estudar e ter uma profissão (PATRÍCIA)

Depois dessa discussão fizemos um aquecimento físico a partir da criação de uma coreografia cujo tema era “a comunidade e seus participantes numa ação social”, O próximo passo foi a leitura propriamente dita. Como os participantes já tinham discutido sobre interesses e mobilização social, foi mais fácil a compreensão do texto e o reconhecimento do tema. Os participantes questionaram até que ponto um ideal justifica ações perigosas e arriscadas, e como desenvolver convicções políticas se esta questão não está incluída no diálogo familiar. O tema autonomia surgiu nesse momento como característica responsável pela tomada de decisões, pois “só as decisões conscientes e seguras podem transformar estruturas rígidas e estabelecidas” (Ronei).

O fragmento escolhido para a dramatização foi *A pequena e a grande injustiça*. Nesta cena quatro agitadores convencem um jovem a ficar na porta de uma fábrica, cujos funcionários estavam em greve, distribuindo panfletos. Os panfletos traziam mensagens de incentivo para alguns funcionários que se recusavam a fazer greve, a agir de forma contrária. Um policial chega ao local e começa o enfrentamento entre ele, os agitadores e o rapaz. O resultado disso é a morte do policial e de dois operários. Os participantes dramatizaram a cena, procurando manter o texto e a situação do fragmento o mais fiel possível. Em seguida formamos um único grupo e solicitamos que associassem as situações — tanto as que surgiram na discussão quanto àquela relacionada à *A decisão* — com outras situações do cotidiano, onde todos participassem coletivamente e dessa forma pudessem apresentar a cena.

CENA I

A comunidade vem enfrentando uma situação constrangedora. Todas as noites as pessoas se recolhem às 22 horas, pois um carro preto passeia pelo bairro atirando nos bares e em quem estiver distraído. Este carro é chamado de “o carro do rodo”. Os jovens se mobilizaram e resolveram criar estratégias que sensibilizem a comunidade para a solução do problema tais como denúncias, passeatas, reuniões com líderes comunitários.

Ao final avaliamos o processo e a peça *A decisão*. Os alunos fizeram as seguintes colocações:

Essa peça mostra as injustiças e como é difícil lutar contra elas. Quem tenta isso acaba morrendo (PAULINHO).

Acho que a peça fala da importância de se tomar uma decisão, pois é a gente que decidi se vamos ou não transformar o que nos incomoda (RONEI).

a gente acaba aceitando tudo, pois é preciso inteligência para pensar formas de mobilização. O governo não quer que a gente fique inteligente, por isso as escolas são tão ruins (NAILSON).

Eu acho que o carro do rodo é uma forma de calar a nossa voz, como tá acontecendo tanta coisa errada eles querem que a gente fique calado e não tente mudar nada (GABRIELA).

Encerramos a discussão refletindo como é importante conhecer para entender e conseqüentemente transformar, pois ninguém muda o que não conhece. A atitude de rebeldia advém do conhecimento de que algo não está funcionando bem. Atitudes rebeldes significam atitudes de mobilização de mudança, de necessidade de se transformar o que está estagnado. Percebemos nesse encontro que os participantes começam a demonstrar uma preocupação em apresentar seus pontos de vista e expor questões pendentes. A sensação é que teatro, nesse momento, transforma-se numa plenária onde a inibição deixa de existir, a participação se torna mais intensa e as

opiniões passam a ser declaradas com mais verdade e veemência. Notamos inclusive, que os jovens apresentam agora uma postura individual mais reflexiva e política.

A quarta leitura foi *Aquele que diz sim e aquele que diz não*, peça que teve sua estréia em 1930. É uma ópera curta e foi representada por estudantes. A peça conta a história de um professor que organiza uma excursão para buscar medicamentos que combatam a epidemia que assola uma pequena cidade. O grupo tem que realizar uma difícil travessia pelas montanhas. Um menino órfão de pai e cuja mãe esta doente, pede para ir com a excursão. A partir daí a peça apresenta dois momentos distintos. Um em que o menino adoece durante a viagem e aceita ser sacrificado, cumprindo a tradição; e o outro em que ele não aceita morrer e exige que os companheiros o levem de volta para casa. Conforme Peixoto (1979, p.116) “o tema é moral, mas Brecht estava interessado em provocar um debate mais amplo”.

Na leitura de *Aquele que diz sim, aquele que diz não* tivemos que alterar nossa programação, pois faltou energia elétrica no teatro. Assim começamos com um breve aquecimento físico no ritmo de músicas diversas e, em seguida, fomos para frente do teatro a fim de que a leitura pudesse acontecer. Sofremos interferências do barulho dos carros, de vozes que passavam por perto e outros ruídos. Mesmo assim continuamos com a atividade. Os alunos identificaram o tema autonomia, que para nós perpassa todos os textos trabalhados, como um mecanismo psicológico necessário para a vida em sociedade

Já estamos sofrendo influência das peças didáticas, pois me vi em vôo sobre o oceano, persistindo, nós não desistimos e enfrentamos todos os obstáculos. Nossa leitura aconteceu e foi legal. (PATRÍCIA)

Esta atividade foi mais descontraída que a primeira, apesar de ter sido um pouco dispersa devido a fatores externos. De fato, foi preciso muito esforço para que ela ocorresse. A participação dos leitores foi maior, quase todos agora — diferente da primeira peça — queriam ler. Nesse momento, acho pertinente destacar que os jovens, em sua maioria, lêem muito mal e isso nos fez pensar sobre um novo propósito para a

leitura de textos teatrais em oficinas de teatro. A leitura além de fazê-los conhecer esse tipo de texto e desinibi-los, estimula o gosto pela leitura de textos teatrais, podendo posteriormente ser um excelente recurso para a construção de textos. Podemos acreditar que esse tipo de trabalho estimula o surgimento de novos dramaturgos.

Essa reflexão nos aponta a construção do texto teatral como um aspecto importante do nosso trabalho. Embora esse fato não seja o foco central da nossa tese, podemos considerar que esse tipo de oficina estimule a criação de novos textos teatrais. Observamos ao longo da nossa carreira de professora no ensino fundamental e médio, bem como professora durante quatro anos na Universidade Estadual de Feira de Santana, no Curso de Letras, que nessas instâncias a leitura de textos dramáticos é incipiente e subutilizada, em detrimento da leitura de romances e de poesias. A literatura dramática é considerada uma irmã pobre dos outros gêneros literários. Isso justifica a ausência de novos dramaturgos.

Magaldi diz que:

Ninguém, infelizmente, nos ensinou a amar o teatro brasileiro. Enquanto nas escolas, nos transitamos o gosto pela poesia e pelo romance, nenhum estudo é feito da literatura dramática. As histórias literárias relegam a plano inferior, freqüentemente desprezível, a produção teatral. Com a tranqüila certeza de que “o teatro é a parte mais enfezada da nossa literatura” (como observou o crítico Silvio Romero), abandonou-se o corpo raquítico à própria sorte, e ele praticamente perdeu qualquer vitalidade aos olhos dos brasileiros (2001, p. 12).

Assim compreendemos que a leitura cuidadosa das peças teatrais pode adquirir esse caráter de estimular futuros dramaturgos. Como o exemplo de uma aluna da oficina que criou uma das cenas do texto final da montagem teatral, que apresentaremos como resultado do processo. Nesses momentos de leitura mostramos aos jovens a estrutura textual, seus elementos constitutivos, a rubrica, o conflito, a tensão, os personagens, o diálogo. Fizemos uma abordagem sobre a literatura dramática e os seus gêneros, mostrando inclusive que não há pureza de gêneros como os gregos e clássicos

franceses imaginavam. Em seguida, os jovens criaram duas cenas envolvendo a problemática em ter que dizer sim ou não.

CENA I — Um casal chega a um restaurante. O patrão exige que o funcionário passe do seu horário de trabalho para atender o casal. Eles discutem e o empregado decide ir embora.

CENA II — Um jovem chega a um posto de saúde com sua filha muito doente a procura de um médico. Os médicos estão no Posto, mas se recusam a atendê-lo alegando o expediente já está encerrado. O jovem desesperado decide invadir o posto e pressionar e exigir o atendimento.

A exceção e a regra, também utilizada na oficina, foi apresentada pela primeira vez em 1947, dezessete anos após ter sido escrita. É a única peça didática de Brecht que se destina ao teatro. Peixoto (1979, p.125) informa que é uma “moralidade em oito quadros, com um prólogo e um epílogo em versos. [...] é uma peça sobre a luta de classes e possui um esquema político que pode ser interpretado de forma mais ampla”. Ainda em Peixoto encontramos que

a justiça dos poderosos está baseada na regra. E a regra é que os poderosos estão ameaçados. Os oprimidos não podem ser bons e para eles a tentação da bondade é um perigo mortal. Para chegar a seu “como queríamos demonstrar” Brecht faz com que seja justamente a exceção que revele a forma inconfundível, a verdade opressora da regra. Para mostrar a justiça, mostra como a justiça age (1979, p.125-126).

Para a leitura de *A exceção e a regra*, procedemos como das outras vezes, porém iniciamos a aula com a música de Zé Ramalho – *Vida de gado*. Os alunos escutaram-na, refletindo sobre a letra. A música foi trabalhada individualmente para que os alunos identificassem um tema central. Foi feita a seleção individual de uma frase da música para um trabalho de interpretação seguida de conotações variadas como: raiva, medo,

alegria, saudade, tristeza, etc., para assim podemos trabalhar foco, ritmo, intenções do personagem, etc.

Foi feito um aquecimento vocal e exercícios de respiração: respiração lenta e profunda, rápida e curta, normal, respiração acelerada, etc. Cada aluno disse sua frase articulando as palavras, destacando palavras com a boca cheia, passando a língua entre os dentes, soprando, com voz trêmula, falando alto, devagar, projetando a voz para vários espaços da sala, cantando a letra com melodias distintas. Após esse exercício solicitamos que cada aluno fizesse uma partitura corporal para sua frase, criando seu personagem e apresentando em seguida para o público. Ao final do trabalho discutimos as músicas e os alunos identificaram em ambas a opressão e a submissão. Os jovens fizeram algumas colocações e nelas havia uma idéia recorrente: somos trabalhados de maneira uniforme e alienada.

A música de Zé Ramalho está certa, o governo trata a gente como animais, bota a cangalha no nosso pescoço e a gente só vê o que está na frente (MARCOS).

Me identifico com a Música de Gabriel o pensador, pois somos estimulados a aceitar a opressão e ficamos de cabeça baixa sempre (ESTRELA).

Depois desse aquecimento físico e psicológico foi feita a leitura da peça *A exceção e a regra*, a leitura foi em grupo e dessa vez os alunos leram dando intenção ao texto, com emoção. Houve um crescimento tanto na leitura como na interpretação. Não foi preciso estimular o grupo para fazer associações com a música trabalhada, uma vez que eles conseguiram espontaneamente identificar opressão e oprimido como teor temático da música e da peça.

Os participantes receberam um fragmento do texto – *A água partilhada* — formaram duplas para fazer a preparar a cena a ser apresentada posteriormente. A cena foi o excerto escolhido o qual relata que a água acabara e o carregador percebendo que o comerciante estava com sede, aproxima-se com o cantil na mão. “Vendo-o aproximar-

se o comerciante imagina estar sendo atacado com uma pedra e, incapaz de suportar um ato de bondade da parte de quem sempre tratou com extrema violência, mata o cule com um tiro” (PEIXOTO, 1979, p.127). As duplas apresentaram a cena e discutimos interpretação, projeção vocal, presença cênica, verdade, etc., depois separaram-se em dois grupos para através de discussão, identificarem situações do cotidiano semelhantes às abordadas, fazerem associações e prepararem a cena.

Cena I — Um jovem trabalha numa loja e observa que a filha do patrão rouba o caixa. O padrão percebe o sumiço do dinheiro e acusa o vendedor ameaçando-o de chamar a polícia. O jovem para se defender conta o que presenciou e a sua situação fica mais complicada. O patrão o denuncia á policia sob a acusação de furto e difamação.

CENA II — No coletivo um jovem pede para entrar pela frente para vender suas balas. O motorista olha primeiro para a qualidade das balas e só depois de ganhar uma porção para si e para o cobrador libera para o vendedor ambulante entrar e vender. Um dos vendedores decide não entrar e continuar vendendo na rua, apesar do movimento ser menor.

Muitos comentários surgiram a partir dessa aula que atestam a perspicácia do grupo em suas análises:

Acho que o elemento mais forte é a questão da justiça, nesse texto o comerciante é muito injusto. Acho que os patrões são assim mesmo (GABI).

Não olhar para trás, a falta de justiça é a mensagem dessa peça (RICARDO).

O empregado apanha, mas ta ajudando o patrão, essa é o entendimento do pobre, quanto mais apanha mais serve (RONEI).

Essa peça retrata a lei da sobrevivência (GREICE).

O texto fala da dominação (DIANA).

Os horácios e os curiácios foi a última peça didática trabalhada na oficina. Foi escrita também para estudantes e, segundo Brecht, trata da dialética, foi apresentada ao público em 1958. A história é baseada em um fato bastante conhecido da história romana, ao qual o autor conferiu técnicas de encenação e representação do teatro chinês. Acerca desse texto Ewen (*apud* PEIXOTO, 1979, p.158) afirma: “é o mais compacto e o mais hábil do teatro didático brechtiniano”.

O tema é a guerra entre os *horácios* e os *curiácios*, onde esses últimos querem se apropriar do solo e subsolo dos primeiros. Os *horácios* lutam em defesa de suas riquezas, é preciso garantir que a produção das fábricas e dos campos sejam suas. Para que isso ocorra é travada uma guerra de guerrilhas. Apesar de os *curiácios* serem mais fortes quem vence a luta são os *horácios*. Peixoto (1979) nos informa que esta peça foi escrita “com o objetivo de explicar aos estudantes o que era uma guerra de guerrilhas, a possibilidade de vitória dos povos invadidos pelo imperialismo” (p.159)

Após exercícios de alongamento, aquecimento, consciência corporal trabalho de voz com trava línguas, intenções vocais, sons, etc., a turma fez a leitura da peça “*Os horácios e os curiácios*”. Depois da leitura, o grupo foi dividido e escolheu os fragmentos: *As sete maneiras de usar a lança* e *A batalha dos espadachins* que fala sobre a marcha difícil de um Horácio que vai ao encontro do inimigo. Chegando a um determinado ponto ele tem que subir os penhascos e usa como apoio a lança. Durante a subida o espadachim usa sua lança de sete formas distintas: como bastão, como um galho de árvore, como sonda, como vara para salto, como maromba, como escora e como. Dividiram-se em dois grupos e tiveram um tempo para apresentarem a cenas tentando mantê-las na íntegra, obedecendo alguns critérios de interpretação como relação com público, projeção vocal, intenção nas falas, foco, ritmo, verdade cênica. Terminada a preparação e apresentação das cenas, os alunos fizeram associações com o cotidiano deles, selecionando situações semelhantes. Os alunos experimentaram uma cena coletiva numa luta onde o corpo foi usado como arma. Procuramos aplicar a máscara facial e física recorrendo à proposta de Grotowski. Durante a encenação a

disputa era simbolizada por movimentos corporais. Assim o palco virou um campo de batalha onde duas gangues urbanas disputavam o território e a liderança.

Cena — Um confronto em gangues de traficantes da mesma comunidade na luta pelo território para a venda das drogas. Uma das gangues arma uma emboscada para derrotar a gangue rival. Gerando a revolta nos moradores que ficaram impossibilitados de transitar livremente pelas ruas. Depois de muitas mobilizações a comunidade faz um cortejo pedindo a paz.

Após apresentação fizemos a avaliação final:

Foi difícil, pois não tinha personagem para cada um de nós, fizemos um único personagem alguém que luta na guerra. Organizar a cena foi difícil, pois estávamos todos juntos. Vejo nesse texto realmente que uma coisa pode servir para muita coisa – como a lança que teve vários papéis. Mais o que mais me marcou foi pensar que numa guerra todos perdem, principalmente as mulheres que perdem seus maridos e filhos (DIANA).

Na guerra não há vencedores (PAULINHO).

Estamos numa guerra contra a população; e nós estamos em guerra contra a discriminação (MARCOS).

Uma flor pode representar a morte e pode também representar a vida (DANÚBIA).

É muito difícil conviver com os desafios das diferenças (GREICE).

7.4 Apresentando uma Metodologia para o Ensino de Teatro

Um dos objetivos deste nosso trabalho é mostrar que a partir das peças didáticas de Bertolt Brecht e dos jogos teatrais se estabeleça uma metodologia de ensino de teatro que desperte nos participantes da oficina a sensibilidade para a cidadania, tornando-os sujeitos mais críticos e atentos às questões sociais.

Quando montamos a oficina partimos da premissa de que o teatro-educação não se distancia da arte, pelo contrário, ao buscá-lo o fazemos para pôr em prática os processos e resultados da criatividade artística. Bertolt Brecht mostrou-nos perfeitamente que teatro-educação é "fazer teatral". Esta forma de lidar com a arte fornece respostas palpáveis, produtivas e mensuráveis para atores e diretores interessados em processos de inserção social.

Ao trabalhar a imaginação, a sensibilidade, as noções de respeito pessoal, cidadania, autonomia, alteridade e participação, estamos favorecendo para a formação integral do indivíduo, formação essa tão exigida hoje pelas pressões sociais e políticas da economia de mercado (em processo de globalização e automação crescente da produção de bens) que vêem o ser humano de forma integral e não compartimentada.

Portanto, defendemos que a partir da utilização das peças didáticas de Bertolt Brecht em grupos comunitários, escolas e ONGs é possível sensibilizar os participantes e motivá-los a desenvolver e construir textos teatrais condizentes com suas realidades, com temáticas sociais cotidianas associadas às situações estabelecidas nas peças.

Durante a prática na oficina constatamos que o nosso trabalho proporcionava uma reflexão sobre a relação entre a realidade vivenciada e o texto teatral, estabelecendo assim um canal de comunicação efetivo e eficaz com o público. Além disso, a discussão coletiva fez com que o participante entrasse em contato com outras opiniões, e a partir daí visse que há diversas possibilidades de análise e reflexão sobre um mesmo tema ou problema. Entendemos que esses movimentos estimulam a partir da criticidade um comportamento social mais atento, sensível e participativo às questões relativas à sua comunidade.

A análise das peças didáticas quando bem articuladas com a realidade provoca nos participantes questionamentos sobre sua atuação, seu posicionamento e suas atitudes para com os seus problemas e os de sua localidade. A peça didática e o jogo teatral

servem de pré-textos que necessitam ser articulados de maneira eficiente para que a partir dessa lógica provocativa os participantes sintam-se estimulados a recortarem situações cotidianas para criarem um texto teatral. O jogo teatral utilizado na dramatização das peças didáticas e na improvisação das cenas do cotidiano permite o trabalho técnico de interpretação, de consciência corporal e vocal.

Em diversos momentos da oficina constatamos o resultado positivo de nossa proposta, através das opiniões que os jovens desenvolveram acerca das questões abordadas. À medida que o processo ia sendo desenvolvido, eles iam apresentando uma maior perspicácia, uma criticidade mais aguçada. Algumas falas são exemplo disso:

Eu nunca parei para pensar que os governantes podem manipular a vida da gente, sempre achei que tudo que eles fazem está certo (RAFAELA).

Quando passamos por dificuldades criamos sensibilidade para solucionar os problemas. Deus está presente no homem. O homem fazia parte da natureza, agora não. Ele, não usa mais o pensamento puro, usa a máquina para suprir suas necessidades e não pensa no outro. (RONEI).

Esse texto trata da autonomia. Foi isso que nós fizemos, decidimos vir para fora e ler o texto, poderíamos simplesmente ter ido embora. Nós decidimos ficar e ler mesmo com todo contratempo. (DIANA)

Se a gente parar para pensar o interesse⁵⁸ é manter a gente aprisionado na nossa alienação (NAILSON).

Me chamou atenção na peça como um todo a postura da mulher do comerciante que, coitada, estava preparada para tudo. Parece que o pobre sempre está preparado para tudo! (ESTRELA).

O nosso bairro é muito abandonado! A gente precisa se mobilizar, os jovens precisam ser preparados para a batalha, porque mudar nossa história é uma batalha (DIANA).

Nessas falas identificamos um significativo senso político e um acentuado aumento na desenvoltura dos alunos. O que inicialmente precisava ser estimulado aflora instantaneamente através das vozes desses rapazes e moças. Notamos uma clara

⁵⁸ O jovem refere-se ao interesse dos governantes

evolução comportamental e um diferente brilho no olhar. Como se “cortinas” se abrissem proporcionando novas angulações visuais.

7.4.1 Improvisações das Situações do Cotidiano e a Criação do Texto Teatral

A partir das peças didáticas fomos criando com os participantes da oficina, situações dentro de uma perspectiva integradora, mediante dramatizações e improvisações de modo que elas pudessem se constituir num instrumento valioso para possibilitar à turma vivências de interação social construtiva.

Segundo Pavis (2001, p. 112) “dramatização é a adaptação de um texto (épico ou poético) para um texto dramático ou para um material destinado ao palco”. Para Stanislavski o drama está totalmente atrelado à questão da entrega total do ator, do ser humano presente no ato da comunicação, à personagem. Portanto, a dramatização possibilita que os participantes vivenciem os seus conflitos de interação social, liberem tensões e elaborem criativamente novas formas de solução. Por outro lado, Pavis registra (2001, p.205) improvisação como técnica “técnica do ator que interpreta algo imprevisto, não preparado antecipadamente, “inventado” no calor da ação”.

Na nossa oficina, antes da leitura das peças didáticas fazíamos um momento reflexivo com os alunos onde discutíamos sobre o que é teatro, o que é atuar, os elementos teatrais, a preparação do ator, etc. Discutimos exaustivamente sobre o ato de representar, que Stanislavski tão bem definiu:

Representar verdadeiramente significa estar certo, ser lógico, coerente, pensar, lutar, sentir e agir em uníssono com o papel. Tornar todos esses processos internos e adaptá-los á vida espiritual e física da pessoa que estamos representando é o que se chama viver o papel. Isto é de máxima importância no trabalho criador. Além de abrir caminhos para a inspiração, viver o papel ajuda o artista a atingir um dos seus objetivos principais. Sua tarefa não é simplesmente apresentar a vida exterior do personagem, Deve adaptar suas próprias

qualidades humanas à vida dessa outra pessoa e nela verter, inteira, a sua própria alma. O objetivo fundamental da nossa arte é criar essa vida interior de um espírito humano e dar-lhe expressão em forma artística. (1994, p. 42)

Durante essas discussões percebemos que mesmo aqueles jovens que tinham uma experiência com outros grupos de teatro, possuíam idéias totalmente estereotipadas a esse respeito. Quando inquiridos a respeito do que era um espetáculo teatral, tínhamos respostas vagas, como por exemplo:

Quando o conjunto de coisas necessárias para um espetáculo está ok (PATRÍCIA).

São os atores atuando bem dentro dos seus personagens, nos passando alguma mensagem ou até algum sentimento. (PAULINHO)

Para preparar o grupo a fim de que pudesse haver uma evolução no tocante à prática teatral, fomos trabalhando com os jovens algumas maneiras de fazer teatro. Dentre as técnicas que aplicamos a improvisação foi uma das mais usadas.

7.4.2 Improvisação

A improvisação soa como atividade feita às pressas, arranjada sem uma preparação prévia, mas no caso específico do treinamento teatral a improvisação ganha outra conotação. Ela é imprescindível para o teatro seja o formal ou os processos de preparação para as cenas. Todo espetáculo teatral carrega em si o elemento improvisacional, pois como o teatral é a arte viva, a situação acontece no momento presente, toda sorte de acidentes pode ocorrer desde o esquecimento de falas, esquecimento de marcação a fatores externos como falta de luz, etc. O que fazer em cena diante de uma situação assim? cabe ao ator a capacidade de solucionar a problema através da improvisação que se caracteriza como elemento espontâneo capaz de por fim a um impasse cênico. A essa forma de utilização da improvisação,

como recurso solucional Chacra (2005) chama de artifício cênico. É importante destacar que a improvisação nesse caso deve ser usada em caráter excepcional.

Chacra define improvisação teatral como:

algo inesperado ou inacabado, que vai surgindo no decorrer da criação artística, aquilo que se manifesta durante os ensaios para se chegar à criação acabada.com a conjugação do espontâneo e do intencional, o improvisado vai tomando forma para alcançar o modelo desejado, passando a ser traduzido numa forma inteligível e esteticamente fruível. (2005, p. 14)

A autora citada acima, em seu livro *Natureza e sentido da improvisação teatral*, faz uma abordagem histórica da presença da improvisação no teatro. Destaca o surgimento do teatro das improvisações religiosa e ritualista e das manifestações teatrais que ao longo dos tempos foram perdendo o caráter improvisacional e ganhando autonomia artística. Apresenta várias manifestações teatrais oriundas de improvisações e traça um panorama de sua evolução no teatral, apresentando momentos de maior e menor presença da improvisação.

Stanislavski, segundo Chacra no seu método de interpretação teatral se utiliza da improvisação como técnica de atuação prévia à formalização no espetáculo teatral. Porém, para o artista, o trabalho das ações físicas do ator não se reduz a simples ações vazias, é um processo, onde há a participação simultânea de todas as forças intelectuais, emocionais, espirituais e físicas do organismo aliado à criatividade. Sobre isso Januzelli registra que

com Stanislavski a criatividade do ator não é mais um truque de técnicas; ela se propõe ser o condutor da “concepção e nascimento de um novo ser”, e essa gestação e parto devem tornar-se um ato natural, que implica o indivíduo viver suas próprias experiências, utilizar seu próprio material humano na criação do papel, eliminando máscaras, trejeitos, clichês e estereótipos. O essencial é pôr em ação “todos os desejos e objetivos que acaso brotem dentro de nós”. (1992, p.10).

Artaud, em seu teatro, propõe a utilização da improvisação como elemento de teatralidade para a liberação das forças existenciais individuais, desprezando o texto formal e as palavras encantatórias. Na verdade, Artaud acreditava numa linguagem improvisacional, respeitando o momento presente. O texto idealizado por Artaud é o que surge no momento da encenação.

Grotowski também acreditava num teatro onde a improvisação é fundamental, havendo uma valorização no corpo do ator, no gesto, na expressão corporal. O teatrólogo Grotowski, fez uso de vários sistemas como a dança, a yoga, acrobacia e outros para formular o trabalho junto aos atores, os exercícios consistiam em ser um trabalho personalizado, desenvolvido dentro de um marco grupal, viria a ser como um espelho, onde o ator pudesse ver suas limitações e reconhecê-las. O que se pode concluir da obra do autor é que a técnica então não tem nenhum valor em si mesma, se não for uma ferramenta à disposição para abrir novos lugares, ainda desconhecidos, em cada um dos atores, se não for assim não cumpre sua função.

Augusto Boal se utiliza da improvisação em sua prática, estimulando a participação da platéia em seus espetáculos, colocando os atores diretamente em contato com a improvisação. Boal (2005) fala que através dessa técnica busca-se o objetivo maior que é permitir vivências de reconhecimento das raízes dos problemas pessoais e sociais, estimulando reflexões que abram caminhos para a busca de soluções criativas para esses problemas, denunciando e recriando relações de poder, liberando da opressão.

A criação coletiva se vale da improvisação de seus participantes para construção de um espetáculo teatral, o texto não é escrito literalmente, ele é pronunciado, sendo escrito somente quando a peça estiver estruturada. É a improvisação criando o texto formal, onde o improvisado é o ponto de partida para o espetáculo final.

Spolin (2001a) diz que todas as pessoas são capazes de atuar e de improvisar. A autora assinala que um dos aspectos da espontaneidade, da improvisação são os jogos

por constituírem uma forma natural de grupo, um auxílio para o envolvimento e liberdade pessoal elementos essenciais para a experiência.

Koudela (1998) diz que os jogos teatrais foram desenvolvidos por Viola Spolin com a finalidade de ensinar teatro pra crianças e jovens, diretores e atores. “os jogos teatrais são ao mesmo tempo atividades lúdicas e exercícios teatrais que formam a base para uma abordagem alternativa de ensino e aprendizagem. (KOUDELA, 1998, p.14).

7.4.3 Associações do “Modelo de Ação” com o Cotidiano

Durante nosso trabalho mencionamos seguidas vezes que as peças didáticas possibilitam aos alunos a associação de situações cotidianas e a situações da peça, para a criação de novos textos teatrais. Para ficar claro o que seria essa associação, consideramos importante nos reportar a Fayga Ostrower (1989), em seu livro *Criatividade e processos de criação*, para uma melhor abordagem sobre o tema.

Segundo esta autora, as associações constituem a essência do nosso mundo imaginativo e ocorrem por meio de correspondência, de evocações e ressonâncias íntimas e que se ligam a experiências vividas por nós anteriormente. As associações ocorrem espontaneamente e

nos levam para o mundo da fantasia (não necessariamente a ser identificado com devaneios ou com o fantástico) Geram nosso mundo de imaginação. Geram um mundo experimental, de um pensar e agir em hipóteses – do que seria possível, e nem sempre provável” (1989, p.186).

Através das associações aquilo que aparentemente é desconhecido para nós, pode ser compreendido mais facilmente. Podemos não ter vivido uma determinada situação e, portanto, não sabermos como seria a nossa reação caso o fato fosse real. No entanto, se buscarmos em nossa memória emotiva certamente encontraremos momentos

semelhantes. Associando o que sentimos no passado com a situação em questão, saberíamos como agir.

Durante o trabalho da oficina, os jovens tiveram a oportunidade de trabalhar bastante com associação. A cada texto lido eram estabelecidas associações com as vivências pessoais dos participantes, com os textos entre si e destes com a realidade. Só depois que esta atividade foi bem explorada, é que passamos a fazer o trabalho de preparação de ator. Falamos da importância deste e de seu papel e recorremos a Stanislavski para ilustrar isso:

Peço-lhes que, sobretudo, reparem que a dependência do corpo em relação à alma é de particular importância em nossa escola de arte. A fim de exprimir uma vida delicadíssima e em grande parte subconsciente, é preciso ter controle sobre uma aparelhagem física e vocal extraordinariamente sensível, otimamente preparada. Esse equipamento deve estar pronto para reproduzir, instantânea e exatamente, sentimentos delicadíssimos e quase intangíveis, com grande sensibilidade e o mais diretamente possível. É por isso que o ator do nosso tipo precisa de trabalhar tão mais que os outros, tanto no seu equipamento interior, que cria vida no papel, como, também, na sua aparelhagem exterior, física, que deve reproduzir com precisão os resultados do trabalho criador das suas emoções. (STANISLAVSKI, 1994, p.44)

7.4.4 A Preparação do Ator

Para trabalharmos com as situações encontradas na associação das peças didáticas com o cotidiano dos alunos recorremos à improvisação teatral. As cenas eram discutidas e depois dramatizadas. Cabia a nós a responsabilidade de perceber a coerência da situação, a interpretação dos atores e a recriação das mesmas a partir das nossas observações. Para isso, recorremos ao método das ações físicas de Stanislavski, para quem a busca de uma criação orgânica, em que o ator esteja inteiro e integrado na ação cênica e a dimensão estética e ética é essencial.

Assim os alunos criavam seu personagem, suas ações. Durante esse momento utilizamos técnicas teatrais como foco, ritmo, dicção, e sempre que uma dificuldade era encontrada, trabalhávamos refazendo a cena, sinalizando os erros e chamando a atenção para a importância da concentração e atenção.

Aproveitamos os trabalhos em equipe para destacarmos a importância da coletividade no trabalho teatral. Kusnet (2003), diz que o trabalho de teatro é um trabalho de equipe, onde tudo se articula para o resultado final. “se cada um de nós de nós aplicasse o máximo de sua capacidade no cultivo de seu terreno, em que belo jardim se transformaria a nossa terra”⁵⁹.

Ressaltamos a importância da construção do personagem para que a **ação cênica** seja convincente, independente de ser uma peça ou uma cena improvisada. A ação, segundo Stanislavski, é movimento, a base da arte que o ator persegue, sendo preciso que o ator aja exterior ou interiormente. O trabalho do ator é imprescindível para que a *verdade cênica*⁶⁰ apareça. Informávamos ao aluno que toda ação tem um propósito elaborado e concebido anteriormente, sobre isso Stanislavski destaca que:

o que quer que aconteça no palco , deve ser com um propósito determinado. Mesmo ficar sentado deve ter um propósito, um propósito especificado e não apenas o propósito geral de ficar visível para o público. Temos de ganhar nosso direito de estar ali sentados. E isso não é fácil (STANISLAVSKI, 1994, p. 63).

Conversamos com os alunos no sentido de fazê-los entender que naquele momento eles agiam como outras pessoas. Segundo Kusnet não se deve deixar o ator desaparecer, mas o personagem precisa ter objetivos claros, se não o que se destaca são os objetivos do ator. O que existe é a vida de um personagem na interpretação do ator. O ator, conforme Kusnet, é dotado de sentimentalismo, portanto é preciso atenção

⁵⁹ Anton Tchekov (*apud* KUSNET, 2003) – Introdução do Livro (p. XIX)

⁶⁰ Para Stanislavski (1994) é a busca incessante do ator pela cumplicidade do público

e vigilância para que o ator não seja vítima desse sentimentalismo, para que não confunda suas emoções com as emoções do personagem.

O sentimentalismo é próprio do ator. É preciso que haja muita vigilância para que o ator não seja sua vítima. É tão tentador fazer uma cena que provoque lágrimas na platéia! Ao fazer essa cena o ator admira a si próprio, e fica comovido com sua interpretação, a ponto de chorar lágrimas de verdade. Mas o que essas lágrimas tem a ver com os problemas do personagem? Nada! O ator sai completamente da ação do personagem, mesmo sem percebê-lo. Mas o espectador percebe! Ele percebe que naquele momento presencia um melodrama barato em vez de um profundo drama humano em que as lágrimas talvez nem devessem ter lugar. (KUSNET, 2003, p.17)

Chamamos a atenção para a própria vida do personagem e apontamos os perigos de se usar excessivamente a **memória emotiva**⁶¹ pois a verdade que deve aparecer em cena é a do personagem⁶², assim é necessário apontar definições dos objetivos do personagem, através da análise ativa como mencionado acima. Os objetivos do ator não interessam ao espectador, nem seus problemas, suas conquistas, suas alegrias, etc., interessa apenas os sentimentos do personagem.

Sobre a interpretação dos personagens, o ator deve refletir, consoante Kusnet, sobre a ação e pensar que ela se expressa de duas maneiras: a ação exterior e a ação interior. A primeira ação é mental e a segunda ação, física, elas são comungadas, não existindo separadamente. Nas nossas improvisações questionávamos os alunos acerca do entendimento das ações interiores e exteriores, repetindo muitas vezes a mesma cena para que essa diferenciação ficasse clara. Trabalhamos muito com repetição de cenas e ajuste do que solicitávamos. Os objetivos são necessários para que as ações ocorram.

⁶¹ Memória pessoal do ator.

⁶² O desejo, a vontade de uma personagem

podemos dizer que ao construir seu papel, o ator nunca deve perder de vista a coexistência natural desses dois aspectos de ação, porque só assim seu personagem será realmente um ser humano. (KUSNET, 2003, p. 27)

Sobre a questão dos objetivos achamos importante ressaltar como Stanislavski atribuía um valor imenso a estes. O ator precisa ter consciência de sua importância e se interessar pelos objetivos de seu personagem, pois só assim o personagem aparecerá e será consistente e convincente. Assim a partir dessa premissa conversávamos com nossos alunos no sentido de demonstrar a importância de se pensar no personagem, descobrindo seus objetivos, elevando-os para as ações físicas. Assim realizamos exercícios de construção aplicando o quem, que, quando e onde sugeridos por Viola Spolin no seu livro *Improvisação para o ator*, realizando vários exercícios sugeridos por essa autora.

Para a construção do personagem o ator pode recorrer, de acordo com Stanislavski (2006), às circunstâncias propostas, que seriam na verdade, a realidade da vida do personagem nas situações que o autor da obra ou do exercício propõe. Seria a verdade cênica.

À medida que as cenas iam se intensificando, criávamos mais situações até chegarmos no texto final, assim aumentávamos os exercícios focalizados na interpretação, recorrendo sempre a Stanislavski e seus conceitos principais. Assim que utilizamos a **visualização** — a utilização da imaginação para visualizar as circunstâncias propostas e as ações que precisa desenvolver. “O ator cria, em sua imaginação, o modelo e depois, exatamente como o pintor, toma cada um dos traços e o transfere não para a tela, mas para si”. (STANISLAVSKI, 1994, p.50)

Procuramos manter a estrutura teatral trabalhando com duas equipes, de modo que enquanto uma se apresentava, a outra assistia. No final fazíamos uma avaliação sobre a coerência do texto, o trabalho de interpretação, a voz do ator e o corpo em cena.

Sempre com a preocupação de tornar o trabalho o mais orgânico possível e o mais próximo de uma comunicação eficaz com o público.

Os exercícios aplicados à turma envolviam mecanismos de contração e relaxamento dos músculos, função da coluna nos diversos movimentos, observação e análise dos movimentos corporais, da máscara facial⁶³ tão explorada por Grotowski, visando o controle de cada músculo, a exploração da voz, conscientização do processo respiratório.

Outro ponto também bastante explorado foi a respiração. Reportamos-nos a Artaud quando diz que “não há dúvida de que a cada sentimento, a cada movimento do espírito, a cada alteração de afetividade humana corresponde uma respiração própria” (2006, p.152). No texto “Um atletismo afetivo”, de *O Teatro e seu Duplo*, Artaud baseia-se em teorias da Cabala para elaborar uma técnica de respiração dividida em seis modalidades. Os princípios utilizados são o Macho (Expansivo-Positivo), a Fêmea (Atrativo-Negativo) e o Andrógino (Equilibrado-Neutro). Através da combinação e treinamento dessas formas de respiração, penetrar-se-á no sentimento, alimentando a vida com um atletismo do corpo e da alma. Combinação simultânea entre o vigor transpirante do Atleta e a força implosiva do Ator, músculo do espírito, coração que pulsa em atividade.

As técnicas de preparação do ator aplicadas na oficina tiveram um resultado muito bom. Os jovens passaram a ter outra postura nas dramatizações e improvisações. Voz, corpo, respiração, expressão facial, postura cênica — coisas que eles nem sequer tinham ouvido falar — foram assimiladas e isso pode ser observado pelas falas dos participantes.

⁶³ Cada aluno elaborou uma expressão facial acompanhada de uma expressão corporal ficando durante um minuto como se fosse estátua. Neste período, os demais participantes deviam interpretar tanto a expressão corporal, quanto a gestual e facial do companheiro (a).

A partir da segunda peça didática e dos comentários dos professores, comecei a improvisar melhor. A cada dia aprendo um pouco mais sobre como dar vida ao personagem, como acreditar que meu personagem é real (RONEI)

A aula de hoje não apresentou muita novidade, mas para mim foi muito importante, pois experimentei outros tipos de personagens que não encaixam no meu tipo. Sempre me deram papéis que parecem comigo. É um desafio dar vida a um personagem bem diferente de mim. Só consegui por que criei objetivos para ele (PAULINHO)

Antes desses encontros eu fazia tudo mecanicamente, achava que não sabia improvisar, tinha medo inclusive desse exercício. Hoje, me sinto mais solta e tenho inventado tanta coisa. (DANÚBIA)

Não sei respirar, quando leio! (GABRIELA, início da oficina)

Hoje eu aprendi a respirar. Minha leitura é outra. Nas cenas então, nem se fala! (GABRIELA, após algumas sessões da oficina)

Eu abaixo a intensidade da respiração no final das frases, nunca tinha percebido isso. (GREICE)

7.5 A Criação do Texto Teatral

A respeito do processo de criação do texto final, partimos do princípio de que um texto avançado de um autor conhecido, não contemplaria as nossas necessidades, nem revelaria o processo por que passamos nesses seis meses de Oficina. Assim descartamos a possibilidade de trabalharmos com um texto já existente e que não contemplasse a realidade dos participantes. Pensamos num texto livre das amarras formais e que fosse, na verdade, um protesto, uma bandeira dos jovens envolvidos na oficina. Um texto como já mencionamos condizente com a história e a vida deles.

Para isso, as peças didáticas e os jogos dramáticos foram os dois pilares sob os quais se apoiaram a construção do texto final da oficina. Com relação às peças didáticas, cremos que neste capítulo já foi devidamente abordada de que forma elas foram trabalhadas, porém consideramos pertinente acrescentarmos detalhes que serão úteis ao entendimento do processo de criação coletiva.

Durante a leitura das peças didáticas ao término das discussões os alunos imaginavam outro final para cada uma delas, sempre na perspectiva de seu universo existencial. O desejo de romper com injustiças fazia com que eles sugerissem outras possibilidades de textos e nós estimulávamos isso. Essa participação dos alunos sinalizava que o ideal seria criarmos o texto final juntos e assim eles pudessem impregnar um pouco de sua essência, de sua ideologia e do seu protesto social. Não que estivéssemos ambicionando solucionar problemas dos alunos, mas imaginávamos que poderíamos contribuir para tomada de atitudes sociais conscientes e menos alienadas. Assim, à medida que dramatizávamos os fragmentos das peças didáticas e que improvisávamos as situações do cotidiano, percebíamos o surgimento de vários embriões dramaturgicos com muitas possibilidades de encenação. A respeito disso Magaldi escreve que

o princípio da criação coletiva tem outro fundamento: a identidade de propósito num certo núcleo de artistas. Quando se organiza um elenco, é melhor que seus integrantes tenham formação em comum, sintam afinidades profundas em relação aos problemas de qualquer natureza e desejem exprimir visão própria da arte da vida. (2000, p.110)

Concordando com o autor, concluímos que a melhor forma de trabalhar essas questões e aproveitá-las na criação de um texto teatral, seria através do jogo dramático.

Pavis (2001, p.222) define jogo dramático como “prática coletiva que reúne um grupo de “jogadores” (e não de atores) que improvisam coletivamente de acordo com um tema anteriormente escolhido e/ou precisado pela situação”. Embora o próprio autor afirme que esse jogo não se destina a uma criação coletiva, no nosso caso ele também se prestou a isso.

Desgranges (2006, p.95) informa que o jogo dramático também é um “instrumento de análise do mundo: as situações cotidianas são vistas e revistas, moldadas e modificadas no jogo [...]”. O autor também aponta que o jogo dramático é uma atividade

realizada em grupo onde o indivíduo elabora para si e ao mesmo tempo com os demais “as criações cênicas, valendo-se das apresentações no interior das oficinas”.

Ainda para Desgranges (2006) ao explorar os elementos constituintes de uma cena teatral, o participante acaba trabalhando com outras linguagens⁶⁴ que fazem parte do dia-a-dia, passando a interpretá-las com mais criticidade. Estas mesmas linguagens, por sua vez, podem ser utilizadas no decorrer dos jogos dramáticos. O autor citado a respeito do drama faz a seguinte declaração:

O drama propõe um processo coletivo de construção de uma narrativa dramática, estimulando os participantes a conceberem teatralmente uma história. O drama constitui-se assim, uma experiência que solicita a adesão e a cooperação dos diversos integrantes do grupo. Podemos compreendê-lo como uma forma de arte coletiva, em que os participantes (coordenador e grupo) assumem as funções de dramaturgos, diretores, atores, espectadores, etc. (2006, p.125).

A elaboração do nosso texto final seguiu os passos do que foi exposto acima. Primeiro pensamos no objetivo que queríamos alcançar e que é a proposição do nosso trabalho: concorrer para o desenvolvimento de um sujeito mais crítico e perceptivo, trabalhar um pouco a técnica de teatro para então criar um discurso teatral⁶⁵.

Pensando assim, escolhemos seis peças didáticas de Brecht, que foram lidas, analisadas e discutidas para que se identificasse o tema principal. Nesta fase foram feitas associações do tema identificado com situações da vida real dos jovens. Neste momento, os participantes improvisaram situações (episódios da peça didática e/ou do cotidiano) que depois eram analisadas, debatidas. O trabalho corporal, a técnica teatral inclui-se a partir daí⁶⁶.

Decidimos então aproveitar as cenas criadas a partir das associações com as peças didáticas de Bertolt Brecht e conectá-las num só texto intercalado por um elemento

⁶⁴ A linguagem do cinema, da televisão, da música, da publicidade, entre outras.

⁶⁵ Uma vez que o drama possui como elementos constitutivos processo, pré-texto e episódios, chamaremos essa fase de processo.

⁶⁶ Seria então a fase do pré-texto.

brechtiano “o distanciamento”, pensamos no coro para unir as situações tornando-as coesas e com sentido. Assim já tínhamos as situações, os atores e seus personagens, o coro, faltava apenas o texto estruturado dramaturgicamente pronto para ser lido, discutido, analisado, ensaiado e encenado. Aqui vale, destacar que a improvisação é importante, imprescindível no processo de criação espontâneo, mas quando pensamos em contemplar o público, objetivando transmitir uma mensagem, consideramos que o texto seja estrutura e que sirva de roteiro sistematizado para o ator, sob perigo da vaidade destes não permitir uma homogeneização e uma característica de peça teatral. Concordando, portanto, com Magaldi, quando este diz:

Outro problema da criação coletiva se refere, em geral, à fragilidade do texto concebido por muitos. O ator não tem obrigação de escrever bem, e, se a peça deixa de ser trabalhada por um verdadeiro ficcionista, incide em esquematismo. Esse o defeito da maioria das criações coletivas, tentadas entre nós a partir de princípios da década de setenta. O ideal seria a presença de um dramaturgo no grupo dedicado a esse gênero de criação. Ele asseguraria o teor literário da experiência, indispensável quando se lida com palavras. E um encenador ordenaria as sugestões coletivas. Os princípios dessa estética estariam preservados, sem o malogro a que tantas tentativas entre nós se votaram (2000, p.110).

Corroborando com nossa proposição de criação de um texto teatral com cuidados dramaturgicos e apuro técnico, trouxemos para nossa responsabilidade a estruturação formal das cenas propostas e a concepção do coro e sua interferência. Assim, lemos cada situação e percebemos que elas continham início, meio e fim conforme convenções dramaturgicas, porém, não causavam nenhum impacto e não suscitavam reflexões e ambigüidades, características do teatro contemporâneo.

Sabemos que a dramaturgia contemporânea encontra-se imbricada entre as estruturas tradicionais baseadas em convenções aristotélicas e inovações modernas. Na história do teatro observamos que até o século XIX a dramaturgia obedecia a regras bem estabelecidas e colaborava de maneira decisiva para a definição de um espetáculo teatral. Atualmente, no entanto, a dramaturgia possui características bem peculiares do momento em que vivemos; o texto modificou-se consideravelmente nesses dois últimos

séculos desde o rompimento com as convenções aristotélicas, a originalidade da escrita moderna e a mudança de valores.

Ante essa perspectiva, alteramos as cenas do cotidiano deixando-as sem respostas, passando para o espectador a responsabilidade de resolver os conflitos, os impasses. A nossa experiência com o teatro respalda a nossa interferência e o nosso olhar crítico quanto à elaboração do texto final. Assim dialogando com nossos autores, colaboradores do nosso trabalho, tiramos do texto a lógica formal clássica e o impregnamos de subjetividades e ambigüidades. De Grotowski retiramos todos os recursos não humanos e recorreremos às máscaras que chamamos no nosso texto máscaras sociais. De Artaud bebemos no ritual, por isso concebemos um coro cujo princípio é compartilhado por todos e pensamos em cenas espalhadas por vários espaços físicos quebrando a lógica da caixinha mágica que é o palco italiano. Já de Brecht recorreremos ao distanciamento através da música e alguns fragmentos de seus textos para que o coro pudesse se expressar. A partir daí, restava dar uma linguagem teatralizada aos episódios, escolhidos e os jovens optaram por fundir a linguagem do *hip-hop*⁶⁷, com fragmentos das peças didáticas e situações enfrentadas por eles na comunidade onde moram⁶⁸ surgindo então o **Hip Brecht Hop**. Assim criamos uma estrutura de cenas, intercaladas pelo coro (cantores / dançarinos de *hip-hop*).

Após a estruturação do texto, fizemos uma leitura com o grupo que interferiu acrescentando e excluindo o que fugia das suas realidades sociais. No entanto, ele teve total aprovação e suscitou expectativas para sua montagem. O mesmo encontra-se em anexo e o relatório da preparação da encenação será entregue na defesa desse trabalho.

⁶⁷ Movimento cultural iniciado no final da década de 1960 nos Estados Unidos que trata sobre os conflitos sociais e da violência urbana vividos pelas classes menos favorecidas da sociedade, com temas como a cultura das ruas, dos guetos, miséria, polícia. No Brasil, esse estilo mostra a realidade dos jovens negros e pobres de cidades grandes, como Rio de Janeiro, Brasília e São Paulo, numa forma de discussão e protesto que envolve o preconceito racial e a miséria dessa população discriminada, ignorada e excluída

⁶⁸ Esta é a fase dos episódios.

7.6 A Importância do Trabalho com a Oficina

O Teatro-educação apresenta-se como uma poderosa ferramenta educativa, sendo um atrativo para crianças e jovens que vêem nesta experiência uma oportunidade de sair da rotina dos métodos tradicionais de aprendizagem. Ao vivenciar os conteúdos, de maneira extrovertida com o teatro as pessoas experimentam um processo de conhecimento diferenciado, entrando em contato com suas potencialidades pessoais e capacidades de trabalhos em grupo. No processo de montagem da peça teatral, os jovens aprendem com a prática, assimilando conteúdo nas diferentes etapas do trabalho, com a construção coletiva, o planejamento e a avaliação dos resultados. Além do aprendizado dos alunos-atores, uma peça teatral tem o potencial de disseminar o conhecimento para toda a comunidade dos participantes, atuando como uma célula difusora de saberes coletivos. Estas são as linhas de pensamento que orientam o desenvolvimento deste projeto, buscando por meio da pesquisa e da extensão universitária, fundamentos teóricos e práticos para uma metodologia coerente para processos mais efetivos em educação através do teatro.

7.7 A Preparação da Encenação

Durante a preparação para a encenação julgamos necessário observar alguns pontos que foram importantes para a realização desse trabalho. Questões como currículo, relação dialógica entre alunos e professores, esclarecimentos e informações acerca do *Hip Hop* e avaliação, estiveram presentes nesse processo e serão aqui apresentadas em detalhes.

7.7.1 O Currículo que se faz fora da escola

Desde o século XVII, com a *Didática Magna* de Comenius e a institucionalização da Educação com a criação da Escola, o Currículo constitui-se histórica e politicamente,

numa importante ferramenta que tinha por finalidade homogeneizar e uniformizar o conhecimento através da fragmentação disciplinar e da transposição para a educação do modo de produção industrial, que teve início nesta época. O ensino passou a ser considerado uma atividade regida ideologicamente dentro de uma perspectiva fabril e departamentalizada. Educar passou ter o sentido de ensinar conhecimentos e estabelecer atitudes, hábitos, sentimentos, disciplinando o indivíduo em conformidade para o novo modelo social.

O termo currículo vem do latim — **curriculum** — e significa percurso, carreira, curso, ato de correr. E seu significado não abrange apenas o ato de correr, mas também o modo, a forma de fazê-lo (a pé, de carro, a cavalo), o local (estrada, pista, hipódromo) e o que ocorre no curso ou percurso efetuado. Aplicado à educação, o currículo, no decorrer do tempo, vem apresentando uma significativa expansão em seu espectro, pois a sua aplicabilidade transcendeu aos muros das instituições educacionais para apresentar interferência direta em todos os segmentos da vida do indivíduo.

A partir de 1920, passou-se a estudar o currículo de maneira sistematizada, não apenas como um grupo de matérias ou disciplinas articuladas em um período organizado seqüencialmente, que dariam ao estudante ao fim desta trajetória uma determinada formação com conhecimentos específicos, mas como algo capaz de estabelecer sutilmente hábitos, condutas, pensamentos e opiniões.

Muito se tem discutido e estudado a respeito do currículo como instrumento de poder. As variadas vertentes ressaltam que o currículo é um instrumento condutor da educação, controlador dos conteúdos que serão apresentados, é visto ainda, não sendo somente como um instrumento de transmissão do conhecimento, mas estando a serviço de um sistema, de uma organização que objetiva propagar seus interesses, legitimando apenas os conhecimentos que são convenientes a essa organização.

O currículo para Silva (1999), é visto como uma construção social, facilitador de identidades, que tem como resultado o posicionamento individual ou grupal, mediante

uma sociedade que se apresente, este conduz os indivíduos a uma passividade governamental e se apresenta como uma tecnologia a serviço do governo, não sendo somente responsável pelo conhecimento cognitivo, mas responsável pela socialização desse conhecimento, como saberes e informações que são necessários para a construção de indivíduos governáveis. Percebemos então uma pretensão intencional na produção desse currículo. “O currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder. [...] o currículo reproduz — culturalmente — as estruturas sociais” (SILVA, 1999, p.147).

Em atendimento ao disposto no art. 26 “caput” da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), o currículo terá uma base nacional comum, com áreas do conhecimento que contemplem as matrizes curriculares formadas por: a) Códigos e Linguagens; b) Ciências e Tecnologia; e c) Sociedade e Cultura. Na prática, uma nova seqüência de disciplinas - não definidas pelo MEC/CNE - organizadas a partir das competências e habilidades esperadas do aluno ao final do curso.

Todos continuarão tendo que estudar Português, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia e História (dentre outras matérias). O que irá mudar é a forma como o conteúdo será ministrado para permitir uma maior interdisciplinaridade no ensino médio. Hoje, há definição de disciplinas, carga horária e conteúdo em cada série do ensino fundamental e médio. Com a reforma, acabam-se estas exigências e os estados, com as escolas, poderão organizar o conteúdo da maneira que preferirem.

As escolas ganham autonomia para contemplarem em suas propostas pedagógicas, de acordo com o perfil de seus estudantes e suas características regionais, os conhecimentos, competências e habilidades de formação básica, incluindo a preparação geral para o trabalho (no caso das escolas de Ensino Médio), que, sendo essenciais para uma habilitação profissional específica, poderão ser igualmente aproveitados, em parte, no respectivo curso dessa habilitação profissional.

Ora, se formos olhar os objetivos, por exemplo, do Ensino Médio, explicitados no art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, veremos que dentre eles está escrito:

II – a preparação básica para o trabalho e a **cidadania** (grifo nosso) do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a **formação ética** e o desenvolvimento da **autonomia intelectual** e do **pensamento crítico** (grifos nossos).

A nossa preocupação em fazer essa abordagem acerca do currículo, reside exatamente na percepção de que a metodologia como estes conteúdos são estruturados e aplicados, pouco prestigiam a preparação de um sujeito cidadão, com formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico. Entendemos que uma das razões deste fenômeno está no fato das instituições de ensino, priorizarem as disciplinas que integram o núcleo comum e seus conteúdos programáticos, cujos objetivos são os de fornecer conhecimento necessário ao estudante para obter êxito no ritual de passagem educacional, também chamados de vestibular. As instituições de ensino são avaliadas, prestigiadas e valorizadas exatamente através dos resultados obtidos pelos estudantes nestes processos seletivos. A lógica é: quem mais aprova melhor ensina.

As ações e as propostas que realmente possam contribuir para a construção desse cidadão autônomo, ético e crítico deslocam-se para uma situação secundária e desprestigiada dentro das escolas. Estas atividades não recebem a importância que deveriam e normalmente são incluídas nos currículos como um adereço, algo que pode ser dispensável a qualquer momento. Nesta área quase tudo fica para o amanhã.

Nosso pensar se afina com o de Macedo (1999, pp.47-48)⁶⁹ quando este afirma que as disciplinas não dão conta da realidade “tornam-se incapazes de atuar isoladamente. (...)”

⁶⁹ Macedo, Elizabeth Fernandes. *Currículo: Políticas e Práticas*. Cap. III. São Paulo: Papyrus, 1999.

Ao mesmo tempo, as fronteiras entre as ciências naturais e sociais e entre o conhecimento científico e senso comum vêm sendo constantemente questionadas”.

Santos *apud* Macedo (1999) também coaduna esse pensamento quando esclarece que

Na presente fase de transição, não se pode prescindir de um conhecimento científico autônomo, mas é cada vez menos sustentável que essa forma de conhecimento prescinda, por sua vez, da sua superação no seio de outros saberes e de outras comunidades de saber com vistas à constituição de uma *phronesis*, uma sabedoria de vida.

Essa sabedoria de vida a que Santos se refere, esteve presente na oficina que desenvolvemos e foi bastante produtiva. As experiências de vida dos jovens, suas opiniões e conhecimento de mundo, deram margem a discussões e análises de situações, difíceis de acontecer em uma sala de aula formal. Portanto, cremos que o currículo de alguma maneira tem que estar em consonância também com o que acontece fora da escola.

Nossa proposta para que isso possa ser concretizado, permeia o pensamento de que o currículo não só está presente em livros de textos e nos programas de estudo. Em face do currículo, o programa de ensino apresenta a mesma relação que o mapa de uma estrada tem com a experiência da viagem. Para avaliar o currículo de uma escola, é necessário observar cuidadosamente a qualidade das vivências que existem dentro dela. O currículo é um ambiente especializado de aprendizagem, deliberadamente ordenado, com o objetivo de dirigir os interesses e as capacidades dos jovens para uma eficiente participação na vida em comunidade. Ele diz respeito ao auxílio dado às crianças para enriquecer suas próprias vidas e contribuir para o aperfeiçoamento da sociedade através da aquisição de informações, habilidades e atitudes. A questão que preocupa o planejador do currículo não é apenas decidir que matérias devem ser ensinadas para desenvolver o entendimento e alargar os conhecimentos dos alunos; ele deve visar também à melhoria da vida do indivíduo e da comunidade.

Nossa proposição é fazer um trabalho com teatro aliado ao Hip Hop. Essa técnica foi utilizada no decorrer da oficina e surgiu de uma proposta dos participantes. De início pensávamos apenas em trabalhar as peças didáticas de Brecht e relacioná-las com a realidade de cada jovem, com o passar dos dias, os participantes sinalizaram que o coro tinha uma semelhança com o Hip Hop e daí surgiu a fusão. A experiência foi muito boa, não apenas no plano da estética teatral, mas também na parte do desenvolvimento crítico, da análise de mundo, do debate que se pôde estabelecer entre os deveres e direitos dos indivíduos enquanto cidadãos. Mas para tanto era necessário estabelecer um diálogo que oferecesse condições de realizar essa tarefa.

7.7 2 A Linguagem dialógica

Paulo Freire (2006) ao tratar da *pedagogia da “consciência”* buscou estimular no estudante sua criatividade, o aumento da sua criticidade e o seu posicionamento diante do que está sendo ensinado. Segundo o autor, a pedagogia deve ser dialógica, uma vez que professor e alunos são sujeitos a um mesmo processo: o cognoscente. É o “aprender ensinando e o ensinar aprendendo” (p.42). Para ele, a relação entre educadores e educandos deve se estabelecer na horizontalidade, não mais prevalecendo o sentido vertical, em que um é o sujeito e o outro objeto.

Ao utilizarmos a Pedagogia do Oprimido como um dos livros que embasaram nossa tese, o fizemos pela certeza de que a lição maior como educadores que temos de Freire é a preocupação com o social. A busca de alternativas e propostas devem ser uma constante em nosso dia a dia, no sentido de resgatar o “ser humano”, o “cidadão” e o “jovem e/ou criança” da alienação de seu “ser”, de seu exercício de cidadania e de sua dignidade. Na pedagogia do oprimido encontramos o diálogo como condição necessária nas relações e indispensável para a transformação social do ser humano.

Diante dos argumentos apresentados, o exercício de pensar e dialogar o cotidiano na oficina deu-se a partir de problematizações de fatos vivenciados pelos jovens. Na nossa ação, o educador tornou-se alguém que exercita a arte de perguntar, de instigar o educando a pensar e de colocar-se diante de novos problemas. Concluímos que cotidiano é profundamente desafiador e esse desafio coloca-se não como um obstáculo, mas sim como uma exigência de respostas.

Os problemas vividos pelos jovens participantes da oficina, discutidos e analisados através do exercício teatral acabaram ressignificados não só pelo “eu”, mas também pelo “nós”. Na verdade, o que se fez foi exercitar a tomada de decisões diante de outras posições através de uma ação dialógica; nesse sentido os jovens, a partir dessa ação, construíram novos sentidos em relação aos problemas da comunidade e assumiram posições de vida a partir daí. Assim, a ação dialógica de educando-educador virou uma importante estratégia pedagógica porque:

[...] só o diálogo de busca constante do saber, através das inter e trans-reciprocidades de nossas perguntas e respostas, gera um genuíno conhecimento. Um conhecimento que aspira habitar em cada um de nós e entre todos nós. Só é educador aquele que se recusa a sair do diálogo. (DEMO, 2001, p.14)

De fato, é a partir da ação dialógica que educando/educador transcendem para uma concepção da construção da identidade. Para muitos autores essa questão também deve ser analisada a partir da premissa, que o ser humano constrói seu conhecimento por meio de outros fatos que permeiam sua vida e que o ensinar a aprender estes fatos é uma tarefa inter-relacional pertencente, não só ao educador, mas também ao educando com suas experiências e problematizações.

Procuramos na discussão das peças didáticas e o relacionamento delas com a realidade vivida de cada participante, evidenciar que é necessário participar dos fatos que ocorrem no dia a dia e que eles estão relacionados dialeticamente com o desenvolvimento e o entendimento da história do ser humano, como ser no mundo e

com o mundo. Compreendemos que essa forma de dialogar os conflitos diários, as expectativas concorrem para uma melhor compreensão da própria vida uma vez que

a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal (BAKHTIN *apud* DALARI JÚNIOR , 1999, p.3).

Também José Ilesca afirma que

O ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Dissemos que todo ser humano, tal como ponto de um holograma, traz em si o cosmo. Devemos ver também que todo ser, mesmo aquele fechado na mais banal das vidas, constitui ele próprio um cosmo. Traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personalidades quiméricas... Cada qual tem em si galáxias de sonhos e fantasmas[...]. (2001, p. 2) .

Portanto, a nossa escolha por uma prática que contemplou a realidade e a estética teatral nos leva a afirmar que a interação das múltiplas vozes que compõem o processo cognitivo tem a possibilidade de construir através da prática do ensinar quando concretizada na perspectiva do diálogo. À medida que se interage com o outro, conhecemos suas culturas, seus saberes, seu cotidiano, suas práticas, com isso ampliamos o nosso universo através do nosso modo próprio de ler a vida e conhecer o mundo ressignificando-os. E a palavra na ação do diálogo, conforme ressalta Bakhtin (*apud* DALARI JÚNIOR, 1999) está em todas as relações entre indivíduos.

A dialogicidade estabelecida no decorrer da oficina trouxe a questão do Hip Hop ao centro das discussões. Na verdade, da nossa parte pouco conhecimento tínhamos acerca do assunto, mas levados pela turma acabamos obtendo informações a respeito dessa vertente musical e de como ela se assemelha às peças didáticas, através de uma linguagem que procura denunciar as mazelas do cotidiano. Podemos dizer que se há uma pedagogia do oprimido, um Teatro do Oprimido, o Hip Hop seria a música do

oprimido. Essa visão nos foi transmitida pelos participantes da oficina e através disso realizamos todo o trabalho de construção do texto teatral *Hip Brecht Hop*.

Esse diálogo que foi estabelecido na oficina possibilitou uma maior participação dos jovens em todo o processo da criação do texto teatral, uma vez que eles mudavam termos usados por Brecht nas peças didáticas, considerados como uma “linguagem antiga, ultrapassada”. É claro que no final demos um corpo a esse texto, mas sempre com a preocupação de que a criação deles fosse mantida. Até a escolha dos personagens deu-se de forma inusitada: nada foi imposto. Eles foram escolhendo o personagem conforme houvesse uma maior identificação pessoal.

Também foi proposto durante os ensaios que além de utilizar as técnicas de aquecimentos dos autores trabalhados, que eles também criassem técnicas próprias. Isso foi feito com bastante êxito e criatividade.

7.7.3 Esclarecendo sobre o Hip Hop

Segundo Souza & Fialho & Araldi (2007, p.9) o termo Hip Hop “vem do inglês e significa movimentar os quadris”. Outros estudiosos dizem que a denominação foi criada em meados de 1968 por Afrika Bambaataa⁷⁰. Ele teria se inspirado em dois movimentos cíclicos, ou seja, um deles estava na forma pela qual se transmitia a cultura dos guetos americanos, a outra estava justamente na forma de dança popular na época, que era saltar (hop) movimentando os quadris (hip). A cultura hip hop é formada pelos seguintes elementos: o MC, o rap, o grafite e o break:

⁷⁰ Afrika Bambaataa Aasim nasceu em Nova York, em 1960. Seu nome foi tirado de um chefe Zulu do século XIX. Foi um dos fundadores da Nação Zulu de Nova York, projeto que tirava os adolescentes de gangues para formar os primeiros grupos de hip-hop na virada dos anos 80. Ele próprio já havia sido um membro da gangue Black Spades, mas usou seu prestígio na comunidade negra para organizar festas e competições de música locais para promover a paz e a tolerância racial. Disponível em: < http://www.videolar.com/artista_novo.asp?indice=2503> Acesso em: 22 nov. 2007

MC - é o mestre de cerimônia, o cronista que denuncia, relata de uma forma poética a realidade dos guetos. É ele quem faz a rima que tanto pode ser composta antecipadamente como pode surgir por meio de improvisação.

Rap - rhythm and poetry, ou seja, ritmo e poesia, que é a expressão musical-verbal da cultura. Como já disse anteriormente rap quer dizer ritmo e poesia. Ao contrário de que muitos pensam, o rap foi criado na Jamaica e não nos Estados Unidos. Por volta de 1960, na Jamaica, existiam os "sound systems" muito populares na ilha, e sem dinheiro a população dos guetos ia para as ruas e ficava escutando músicas nesses "sound systems" que era na época algo como hoje em dia é um trio elétrico para nós aqui, só que em escalas bem menores. Enquanto as músicas eram tocadas, os MCs (mestres de cerimônias) ficavam falando frases e discursos sobre as carências da população, os problemas econômicos, a violência nas favelas, enfim sobre a dificuldade em geral da classe baixa dos guetos. A ida desta nova forma de música para América aconteceu no início de 1970. Vários jamaicanos tiveram que deixar a ilha do Caribe e emigrarem para a América por problemas econômicos e políticos. Dessa forma, o Rap além de ser uma forma de entretenimento, é também uma porta-voz da periferia (SOUZA & FIALHO & ARALDI, 2007) .

Grafite - representa a arte plástica, expressa por desenhos coloridos feitos por grafiteiros, nas ruas das cidades espalhadas pelo mundo. Na história do hip hop, não há uma menção onde *o grafite* começou ou de que forma foram criadas letras e formas de se desenhar. Na época várias gangues disputavam seus territórios demarcando becos, muros e trens com seus nomes. Aos poucos a demarcação foi tomando segundo plano e em seu lugar foi surgindo uma nova forma de expressão artística: desenhos futuristas feitos com spray.

Break dance – representa a dança. As primeiras manifestações surgiram na época da grande crise econômica dos EUA, em 1929, quando os músicos e dançarinos que trabalhavam nos cabarés ficaram desempregados e foram para as ruas fazer seus

shows. Em 1967, o cantor James Brown lançou essa dança através do Funk. Porém o break explodiu nos EUA em 1981.

No Brasil o *Hip Hop* chegou em meados dos anos 80 do século XX e na época foi propagado e na mídia através do *Break Dance*. *Break* era a dança do momento e ainda hoje é um elemento imprescindível para o crescimento do movimento no Brasil.

A proposta de aliar *Hip Hop* às *peças didáticas* de Brecht, partiu dos componentes da oficina. Segundo eles, havia uma semelhança muito grande entre esses dois elementos, uma vez que ambos representam uma forma de protesto e denúncia da realidade, da falta de liberdade e das desigualdades sociais. Posteriormente, pudemos perceber na pesquisa que fizemos acerca do *Hip Hop*, que essa idéia era pertinente, uma vez que encontramos em Dyreel *apud* Souza & Fialho & Araldi, (2007, p. 35) a seguinte informação:

O *rap* e o *funk* se colocam como um dos poucos meios pelos quais os jovens puderam exercer o direito às escolhas, elaborando modos de vida distintos e ampliando o leque de experiências de vida. Essa dimensão se torna muito importante quando levamos em conta que é o exercício de escolha, junto com a responsabilidade das decisões tomadas, uma das condições da construção da autonomia. Se a escolha e a autonomia são frutos de aprendizagens, podemos nos indagar: quais os espaços que esses jovens encontram no mundo adulto onde possam exercitar a prática de escolhas responsáveis, onde possam ir construindo-se como sujeitos autônomos?

Os jovens também chamaram nossa atenção para a semelhança existente entre o coro das peças didáticas e a linguagem utilizada pelos *hip hoppers* em suas músicas. Diante disso achamos interessante criar um texto teatral onde essas diversidades lingüísticas pudessem estar presentes. Conforme já explicado anteriormente, através do método de criação coletiva surgiu a peça que será o fechamento desse trabalho e que foi batizada de *Hip Brecht Hop*.

7.7. 4 O processo de montagem

Depois que a peça *Hip Brecht Hop* ficou pronta, a consideramos como ponto de partida para a nossa encenação e partimos desse texto para prepararmos um espetáculo teatral condizente com a realidade social, estética e artística dos participantes.

O processo de encenação iniciou-se a partir da leitura branca do texto, sem comentários. Em seguida, foi feita outra leitura, dessa vez refletindo a obra e identificando o seu tema, assinalando o quão é prazeroso ler-se textos dramáticos. Aproveitamos para destacar alguns elementos característicos do gênero estimulando a identificação destes pelos alunos. O intuito era reconhecer no texto produzido coletivamente e por nós finalizado, o argumento, o enredo, os personagens, o conflito principal e aparente, o diálogo, as ações e a tensão. Para as leituras e seleção do elenco utilizamos quatro encontros.

Após esse processo sugerimos aos alunos/atores que criassem livremente cenas — tendo como ponto de partida a peça —, individualmente e em grupos, improvisando várias situações apresentadas. Nesse processo, procuramos não interferir e perceber como os alunos tinham sentido a representação teatral e como imaginavam montá-la. Fizemos vários exercícios de improvisação com as cenas e vários personagens foram representados pelo mesmo ator. Propomos ainda a improvisação coletiva a partir do entendimento do texto. Esses exercícios tiveram o objetivo de ajudar na seleção do elenco e principalmente, deixá-los mais espontâneos, permitindo uma maior e melhor compreensão do material escrito. Os exercícios tinham por objetivo proporcionar aos alunos descontração, relaxamento e concentração.

O passo seguinte foi a retomada da leitura da peça, mas dessa vez pedindo que cada um escolhesse um personagem e lesse o mesmo até o final. Feito isso, solicitamos que optassem pelo personagem com o qual se identificaram e, assim de forma democrática,

os personagens foram escolhidos pelos alunos. No decorrer desse processo notamos que os alunos/atores demonstravam potencial para determinados papéis e, para nossa surpresa, quase todos fizeram sua escolha conforme nossa observação, embora não houvésemos manifestado nenhuma opinião a respeito. Ao conciliar o desejo dos alunos com nossa intenção de formação do elenco, todos se mostraram satisfeitos — apesar de alguns participantes não terem ficado com suas escolhas; aproveitamos também o momento para deixar claro que não é o tamanho do texto e da participação em cena que torna o personagem grandioso e importante, e sim a sua presença interpretada de forma visceral e orgânica.

Após o elenco selecionado, começamos a improvisar situações da peça de forma livre e fomos criando cenas aleatoriamente até serem definidas. Os alunos fizeram essa criação livremente e só depois cortamos o que achamos desnecessário e acrescentamos o que sentimos falta. A partir daí começaram os ensaios propriamente ditos. Ainda durante a improvisação, cada um elegeu um personagem e descreveu-o fisicamente para os demais colegas. Foi feito também o exercício da cadeira onde o ator como seu personagem dialogava com alguém imaginário de suas relações, o qual hipoteticamente estaria sentado na cadeira. Nos primeiros ensaios procuramos ouvir os alunos e refletir sobre suas opiniões, travando assim um diálogo entre o encenador e os atores. Em muitos momentos mudanças foram feitas quanto à cena a partir desse diálogo.

Para a construção dos personagens os alunos fizeram um exercício escrito e depois prático, onde definiram, conforme Viola Spolin (2001a), o **Onde** (espaços geográficos do seu personagem onde vivia, onde estava, de onde vem e para onde vai); o **Quem** (Quem era o seu personagem na sociedade que vivia, na sua família na sua vida cotidiana); o **Que** (o que o personagem está fazendo da cena e o que ele deseja nela); o **Quando** (qual o tempo da ação, em que momento ela se passa?)

Além dos ensaios acontecerem nos dias dos encontros, foram acrescentados dois dias a mais para que o trabalho ficasse pronto. A preparação da montagem se deu

obedecendo aos seguintes passos: leituras e comentários da obras, leituras e interpretações subjetivas, improvisações livres das cenas, ensaio com falas memorizadas, ensaios com marcação⁷¹ e ensaios gerais da peça completa — e também com figurino, música e iluminação.

O aperfeiçoamento das cenas deu-se de maneira lenta e muitas vezes tínhamos a sensação que a cena não ficaria pronta. Os movimentos foram se aperfeiçoando à medida que repetíamos as cenas até quase a exaustão. A partir de um determinado período, solicitamos dos alunos/atores que fizessem o aquecimento inicial tomando como base os exercícios feitos ao longo da oficina. Procuramos dar ênfase à respiração, integrando corpo e voz, objetivando com isso ampliar as possibilidades de expressão vocal dos alunos.

Durante o aquecimento, optamos por exercícios físicos que envolvessem todo o corpo, integrando movimento e voz. Aplicamos exercícios que aquecessem o corpo e a voz dos alunos e desbloqueassem a energia criativa. Quanto ao aquecimento vocal foram feitos exercícios que aquecessem a musculatura da face envolvendo os maxilares, a língua, o rosto contraindo-o e descontraindo-o, emitindo sons diversos, canções e pequenos fragmentos da peça.

Demonstrávamos para os alunos a importância do cuidado com a voz, destacando que falar bem não é o suficiente, é importante e imprescindível projetar a voz, articulando as palavras para que estas sejam perfeitamente compreendidas pela platéia. A nossa preocupação em criar uma sintonia entre a voz e os movimentos, deu-se exatamente por percebermos que quando os alunos liam a peça, a emoção aflorava, mas quando agiam a emoção ficava estagnada, presa, como se não coordenassem o corpo e a voz. Assim, verificamos a importância de se trabalhar ambos integralmente, selecionando exercícios onde corpo e voz fossem trabalhados concomitantemente. Os exercícios

⁷¹ Deslocamentos do ator. A marcação engloba os movimentos executados pelo personagem, inclusive entradas e saídas de cena. Refere-se também a linguagem gestual que não pertence à caracterização do personagem. (VASCONCELLOS, 2001, p.122)

aplicados no aquecimento priorizavam a sincronia do movimento no espaço com a voz como um prolongamento dos gestos.

Assim buscamos em Stanislavski, a voz como consequência natural da ação física. Em Artaud e Grotowski a voz, a respiração e o corpo do ator como recursos imprescindíveis e insubstituíveis para o teatro e em Brecht a voz do coro como efeito de distanciamento.

Foram feitos vários ensaios cena a cena e a construção de uma coreografia para os coros, utilizando elementos do *Hip Hop* e, assim, foi estabelecida a ligação entre o coro e as cenas. Destacamos que o coro no nosso texto tem a função de ligar as cenas e comentá-las. Realizamos ensaios gerais com todas as cenas e coros. Os últimos, inclusive, foram realizados já com figurino, música e iluminação (únicos recursos cênicos utilizados em nossa montagem).

No decorrer de todo o processo de ensaio, notamos que os alunos sentiam dificuldades de memorização, por isso, fizemos interferências por meio de repetição da cena muitas vezes, orientando os alunos para que dividissem o texto em pequenas cenas e lessem em voz alta, repetindo, cantando, de forma lenta, ora com rapidez, etc.

Temos consciência da função do orientador de uma oficina de teatro, pois o mesmo além da organização do discurso deve intervir artisticamente na elaboração do trabalho prático, do resultado teatral. Apesar de toda liberdade concedida aos participantes e de toda democracia durante o processo, coube a nós a responsabilidade de definir o texto quando pronto, além de ensaiar e orientar o trabalho de corpo, voz e atuação. Contudo, sempre tivemos discernimento para aceitar sugestões e retirar os excessos de criatividade dos atores, enfim dar o equilíbrio artístico ao texto criado e encenado coletivamente. Concordando com Martins quando este afirma que:

Não fazia sentido criar uma prática democrática que só resultaria em uma espécie de roteiro frankenstein de criação coletiva baseado na noção de maioria. Nunca pretendemos que prevalecesse a opinião da maioria, mas o consenso; além do respeito do discurso do grupo está em pauta também o nosso posicionamento individual como artista e a

nossa atitude estético-política diante do mundo contemporâneo. (2004, p. 135).

Ao respeitar as opiniões dos jovens acerca da construção de cada cena, notamos que isso começou a criar um clima desconfortável entre os participantes. Diversas vezes o conflito se instalou. Isso deixou claro para nós, que é necessário um posicionamento firme por parte do orientador, levando-o a impor limites e demonstrar a seriedade do trabalho teatral. Mesmo ouvindo e considerando todas as propostas, o que prevalecia no final era o encaminhamento dado pelo orientador.

Sobre a nossa concepção cênica não imaginamos a criação de um cenário específico com uma linguagem visual, pictórica e arquitetural, optamos pela inexistência de elementos ilusórios e nos propomos apresentar uma encenação possível de ser feita em qualquer situação e local. Assim, entendemos que a não existência de um cenário, além de reforçar a proposta de distanciamento brechtiano, facilita a aplicação de uma metodologia para além dos espaços formais de apresentação teatral.

O figurino também foi concebido em grupo e optamos pela utilização de calças jeans, indumentária comum a quase todos os jovens, com camiseta preta grafitada de branco consoante um dos elementos do *Hip Hop* e tênis (calçado também comum aos jovens).

A concepção coreográfica do coro foi discutida em grupo, porém convidamos uma professora de expressão corporal Christiane Veigga para a orientação dos movimentos em consonância com o texto dito pelos alunos.

Sobre a maquiagem decidimos pela sua exclusão. Não objetivamos criar uma máscara através de uma pintura colocada no rosto do ator, escolhemos a neutralidade e a naturalidade, onde cada aluno aparecesse com seu próprio rosto e sua identidade para que sejam reconhecidos como atores cujo propósito é representar tipos característicos de sua comunidade. A iluminação utilizada foi básica para a visibilidade da cena, não para criar efeito subjetivo e nem atmosferas, nem para suscitar emoções na platéia.

Ainda sobre os ensaios, gostaríamos de frisar a nossa preocupação com o ritmo e o tempo do espetáculo, e com intuito de criar certo dinamismo, recorreremos a exercícios de interpretação como foco, ensaio acelerado, ensaio lendo, ensaio rápido, ensaio mudo etc. Nesses momentos nos reportamos aos conceitos e técnicas dos autores que fundamentaram nosso trabalho e utilizamos exercícios de imaginação de Michael Chekhov; noções de tempo-ritmo, efeito emocional do tempo-ritmo, tempo ritmo-interior e exterior, concentração de Eugênio Kusnet; jogos do Teatro Fórum de Augusto Boal e exercícios de memória, improvisação, imaginação e interpretação de Cosntantin Stanislavisk.

7.7.5 Avaliação

Diante da pluralidade das realidades que o processo avaliativo deve contemplar, as avaliações verdadeiras são as que subsidiam decisões e procuram resolver os problemas e preocupações dos que atuam diretamente nos projetos, programas, etc. Desta forma, a avaliação deve ser utilizada com propriedade e criticidade, adotando e elaborando instrumentos capazes de captar todos os aspectos que se fizerem presentes no curso.

Conceber formas/modalidades de avaliação da aprendizagem pressupõe uma reflexão prévia sobre as diversas maneiras de se conceber a educação, uma vez que, conforme Luckesi, não há como compreender e praticar a avaliação da aprendizagem em um “vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (2006, p.28). Nesse sentido, a avaliação, enquanto área de conhecimento da educação sofre as influências dos diferentes contextos pedagógicos, sociais, políticos, econômicos e culturais, podendo até ser influenciada pela adoção de modelos de avaliação próprios de outras culturas.

Para Luckesi (2006), a avaliação “é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisões” (p.38). Tem por

objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem do educando, tendo em vista subsidiar a tomada de decisões para a melhoria de sua qualidade. O autor destaca também que a avaliação é inclusiva, na medida em que inclui e acolhe o aluno dentro do processo educativo para verificar o que pode ser feito para o seu crescimento. A visão de Luckesi acerca da avaliação da aprendizagem supervalorizando sua função diagnóstica levou-nos a refletir sobre a forma pela qual iríamos avaliar o trabalho desenvolvido na oficina.

Corroborando com o pensamento de Luckesi (2006) quando o autor classifica a avaliação como um ato amoroso, decidimos que nossa intenção seria verificar até que ponto a oficina de teatro tinha sido importante para a vida dos participantes e de que forma havia promovido mudanças na maneira de pensar e agir deles. Para tanto, acreditamos que nos apoiamos num critério apontado por Luckesi (p.178) o qual assinala acerca da avaliação que esta deve “construir meios que auxiliem a aprendizagem dos educandos, seja pela demonstração da essencialidade dos conteúdos, seja pelos exercícios inteligentes, ou pelos aprofundamentos cognitivos propostos”.

Creemos ter aplicado esses princípios desde o momento em que sentimos o quão é importante trabalhar a educação em cima do que é essencial do ponto de vista do educando, passando pela forma como aplicamos os exercícios através das discussões e associações com a realidade através das peças didáticas, até chegar no momento em que pedimos a cada participante que se auto-avaliasse no final do processo.

Durante a auto-avaliação, percebemos que alguns pontos foram citados por todos os participantes. Então questões como desenvolvimento crítico, entendimento maior dos problemas da comunidade, capacidade de analisar com mais responsabilidade e cuidado os fatos, foram afirmações recorrentes. Um outro dado interessante refere-se ao fato de que todos atribuíram um desenvolvimento da capacidade de interpretar textos. Uma das alunas fez a seguinte declaração: “a leitura das peças didáticas ajudou

muito a desenvolver a interpretação de textos, tanto que na prova do ENEM fiz uma boa redação por causa disso” (Diana).

Uma outra coisa que pudemos perceber é o maior envolvimento dos jovens com a comunidade a partir das oficinas. Todos estão agora envolvidos em projetos sociais. Alguns inclusive criaram grupos para realizar um trabalho de assistência através da arrecadação de alimentos que são depois distribuídos para as famílias mais carentes. Um deles está trabalhando teatro com crianças e adolescentes numa faixa etária de 8 a 14 anos. Esse mesmo jovem participa de um grupo de diversidade sexual, o GLBT⁷², e tem desenvolvido um trabalho de conscientização mais eficaz dentro do grupo, como forma de combater o preconceito.

Outro jovem relatou “estou escrevendo uma peça com um amigo meu baseada no filme *Ela dança, eu danço*. Isso aconteceu por influência da oficina. Cada oficina que a gente participa aumenta o desejo de aprender, de querer saber mais coisas” (DEIGSON). Esse rapaz contou que durante a leitura das peças didáticas ele viu “coisas da minha realidade”.

Alguns se tornaram multiplicadores e estão aplicando as técnicas da oficina em grupos teatrais dos quais participam. “Trabalho no SESI de Itapagipe dando aulas de teatro. Depois da oficina estou aplicando lá técnicas de voz, de corpo e orientando a criação de textos teatrais com fatos reais e textos de escritores consagrados” (RONEI).

Após ouvir cada participante e ter gravado suas declarações, fizemos uma análise dos depoimentos e encontramos alguns pontos convergentes. Portanto julgamos pertinente dizer que ao final da oficina, constatamos que os participantes, no papel de cidadãos, desenvolveram as seguintes habilidades:

- Uma capacidade crítica mais refinada;
- Maior compreensão dos problemas sociais e políticos de suas comunidades;

⁷² Gays Lésbicas Bissexuais e Transsexuais.

- Maior participação na comunidade como agentes transformadores, mediando palestras que abordam temas como drogas e AIDS;
- Elevação da autoestima;
- Percepção mais aguçada das intenções políticas veiculadas pela mídia.

No aspecto que diz respeito ao teatro, percebemos alguns itens também importantes como:

- Domínio das técnicas teatrais desenvolvidas na oficina;
- Entendimento do que é um texto teatral;
- Desenvolvimento da capacidade de interpretar textos;
- Maior acuidade de gosto pela leitura de textos teatrais e não teatrais;
- Melhor percepção de que o teatro também é uma ferramenta a serviço da educação, e que através dele pode-se denunciar, criticar, cobrar ações positivas por parte dos governantes e da sociedade civil.

Portanto, avaliamos que aconteceram transformações significativas nos participantes da oficina e que estes se tornaram indivíduos mais críticos e contestadores. Passaram a perceber com maior clareza a complexidade e as imbricações existentes nas ações e nos discursos. Houve um deslocamento posicional. O espectador passivo passou a protagonista, capaz de interferir, modificar e determinar a sua realidade, além de contribuir para uma sociedade mais justa, humanitária e equânime.

8 CONCLUSÕES

Julgamos importante fazermos algumas considerações, a fim de concluir as reflexões a que este estudo se propõe. Resgato nossas intenções de partir da teoria brechtiana para quem o teatro tinha o objetivo de estimular o senso crítico, em busca de um teatro-educação numa perspectiva emancipatória e complexa. Os caminhos a serem trilhados nessa direção devem ser aperfeiçoados, mas já encontramos algumas pistas nesta presente pesquisa.

Buscar este elo entre a arte e a sociedade, na tentativa de promover o crescimento do ser humano, não é fruto da modernidade e nem da globalização. Platão com seus escritos, por exemplo, nos remete a problemas sociais e trata-os com a oralidade e a comunicação; mesmo que trabalhando em bases imaginárias, o filósofo imaginou o que seria bom e ideal a uma sociedade.

Aristóteles trabalhando a Poética, nos remete ao real e ao emocional. No seu legado, deparamo-nos com estudos sobre a tragédia, a comédia, e outros, sempre fundamentando suas pesquisas em bases sociais, pois retratou indivíduos inseridos na realidade.

Nas atividades realizadas com o jogo teatral, há características que podem viabilizar a construção de um sujeito participante, com um olhar crítico e complexo diante da realidade, produzindo novos discursos e promovendo mudanças na sociedade em que está inserido. Creio que esta seja uma forma de contribuir com a construção das possibilidades de incorporação de novos discursos e práticas voltadas para a formação da autonomia.

A aproximação do Sistema de Jogos Teatrais, das peças didáticas ou mesmo de outros textos de teatro com os fatos da vida cotidiana e o imaginário das pessoas envolvidas no teatro-educação, trazem excelentes contribuições significativas no que se refere às dimensões sociais da prática teatral proporcionando a experiência de interação grupal e o relacionamento crítico com o mundo que o cerca.

As improvisações teatrais, quando contextualizadas e desenvolvidas de maneira crítica, podem trabalhar de maneira lúdica os aspectos das dimensões política, histórico-cultural, econômica e estética da sociedade.

Percebemos na pesquisa que a utilização dos modelos de ação⁷³ para a criação de textos teatrais, apresenta um aspecto que não observamos no momento da preparação do nosso projeto: a leitura de textos teatrais. Percebemos que trabalhar e estimular a leitura como atividade curricular em Oficinas de Teatro aumenta o interesse pelo gênero dramático, valorizar o teatro como ferramenta didática e pode estimular o surgimento de novos dramaturgos.

Outro aspecto a ser destacado, diz respeito à proposição que é possível trabalhar com não-atores um teatro completo, com todas as suas características, aplicando-se técnicas de interpretação, trabalho de corpo, de voz, improvisações, etc., e no final proporcionar ao público prazer estético. Para isso, o teatro deve ser visto como algo acessível e associado ao cotidiano dos envolvidos, desmistificando que teatro só é possível quando feito por atores preparados e experientes, em espaços formais. Evidentemente, o Teatro-educação tem características voltadas mais para a formação geral do indivíduo e para a sensibilização. Assim, não estamos comparando o teatro feito por atores e o teatro feito por alunos, estamos considerando que mesmo sendo feito por jovens de comunidades populares esse teatro pode apresentar características artísticas. A nossa proposta não apresenta finalidade comercial, mas, educacional, artística e pedagógica.

⁷³ No caso desta pesquisa eles foram retirados das peças didáticas, mas o modelo pode ser retirado de qualquer texto teatral.

Confirmamos nossa proposição a partir da utilização de teóricos da interpretação, como Bertolt Brecht, com aplicação de exercícios específicos de formação do ator, leituras, discussões e reflexões de peças teatrais, construção de um texto, respaldados também por dramaturgos e improvisação para o aprimoramento técnico.

Em relação à duração da oficina é recomendável que o mesmo tenha no mínimo a duração de um ano. Os próprios alunos comentaram que seria mais produtivo para eles um trabalho de maior duração. Por outro lado, mesmo com esse déficit de tempo, percebi que os alunos adquiriram uma maior consciência de corpo, voz e perceberam a importância que isso tem na prática teatral. Eles também apresentaram ao final do experimento uma sensibilidade mais aguçada em relação a temas sociais.

Além disso, a práxis do Teatro-educação, como processo dialético de reflexão-ação sobre o fazer educativo, caracteriza-se, sobretudo, por uma situação de comunicação entre seres humanos. Uma comunicação baseada em princípios como a democracia, dialogicidade e o multiculturalismo, essenciais a um fazer teatral onde as decisões são coletivas, respeitando-se a autonomia de todos, buscando-se assim mudanças. O educador Paulo Freire expressa bem esse sentimento quando diz que

a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo (FREIRE, 2006, p.78).

O Teatro-educação, no caso da prática em nossa oficina, deu frutos, em consonância com Boal (2005) e o seu Teatro do Oprimido, ao afirmar que os frutos do fazer teatral são a libertação, a partir da transformação social e educativa. Em nossa práxis os temas geradores foram extraídos da vivência dos participantes e isso possibilitou problematizar a realidade. A problematização induziu à crítica, à análise dos fatos, à busca de soluções e à percepção da complexidade a partir da inter-relação existente

entre as coisas, os fatos e os fenômenos. Os jovens no início da oficina ao falarem dos problemas de sua comunidade, o faziam como se fossem fatos consumados, sem solução. No desenrolar das atividades, discutindo os temas das peças didáticas e relacionando-os com a realidade deles, e à medida em que as improvisações iam acontecendo, a forma de encarar os problemas mudou completamente. Começaram a apontar soluções, desvelando a realidade social, encontrando a razão de ser dos fatos e, a partir daí, a busca de uma vida cidadã.

Também percebemos em nossa oficina a construção de um “sentido estético” através do Teatro-educação, onde os alunos desenvolveram uma atenção às expressões artísticas mais aprimoradas. Isto os ajudou a romper a timidez e a liberar suas emoções.

O ser humano vai renascendo ao longo da vida com aquilo que vai aprendendo. Ao aprender, ele próprio vai criando imagens que expressam sua visão de mundo. O trabalho que realizamos comprova isso. Tanto a parte teórica quanto a prática (Oficina), deixaram claro para nós que é possível trabalhar a realidade das pessoas (alunos, jovens, crianças, etc.) de forma lúdica, amparada numa prática teatral e com perspectivas de resultados muito positivos. Uma pequena evidência disso é uma resposta de um dos participantes, Ronei, ao questionário que aplicamos no primeiro dia da oficina com relação à pergunta que elementos deve ter num espetáculo teatral, ele respondeu laconicamente: “Produção”. Ao final da oficina fizemos a mesma pergunta e a resposta foi: “Argumentos, dúvidas e elementos teatrais para que a platéia seja questionada”.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Stella. **Técnica da representação teatral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- AGUILERA, Maria Veronica. **Carlos Drummond de Andrade: a poética do cotidiano**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2002.
- ALMADA, Izaías. **Teatro de arena: uma estética de resistência**. Boitempo Editorial, 2004.
- ALTERIDADE. In: HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
- ARISTÓTELES. **A poética**. São Paulo: Nova Cultura, 1999. (Os Pensadores)
- ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. **Linguagem e vida**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BAHIA, Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino. **Educação Artística. Diretrizes curriculares para o ensino fundamental**, Salvador: 1994.
- BARBA, Eugênio. Dramaturgia: ações em trabalho. In: **A Arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral**. São Paulo: Hucitec/ Unicamp, 1999, p. 68-71.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. **Arte- educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- _____. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1990.
- _____. (Org). **Arte / educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BAUMAN, Zigmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BENJAMIN, Walter. Que é o teatro épico: um estudo sobre Brecht. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Obras escolhidas, 1). P. 79-90.

BENTLEY, Eric. **O dramaturgo como pensador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BIERRENBACH, Maria Ignês R. S. **Política e planejamento social: Brasil 1956/1978**. São Paulo:Cortez, 1981.

BOAL, Augusto. **O arco-Íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Jogos para atores e não-atores**. 7. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2005a.

_____. **Stop: C'est magique**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.

BONFITTO, Matteo. **O ator compositor**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BORNHEIM, Gerd A. **A estética do teatro**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1992.

_____. **O sentido e a máscara**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

_____. **Teatro: a cena dividida**. Porto Alegre: L&PM, 1983.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Teatro Grego: tragédia e comédia**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 3. ed. Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. (Logos).

_____. **Teatro completo em 12 volumes/ V.3;** tradução Fernando Peixoto, Renato Borghi e Wolfgang Bader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Teatro completo em 12 volumes/ V.4;** tradução Fernando Peixoto, Renato Borghi e Wolfgang Bader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Teatro completo em 12 volumes/ V.5;** tradução Fernando Peixoto, Renato Borghi e Wolfgang Bader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Teatro completo em 12 volumes/ V.6;** tradução Fernando Peixoto, Renato Borghi e Wolfgang Bader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Brecht: Poemas 1913 – 1956.** Seleção e tradução Paulo César Souza. São Paulo: Brasiliense, 1967.

_____. **Antologia poética:** Bertolt Brecht. Seleção e tradução Edmundo Moniz. 2.ed. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1982.

BROOK, Peter. **O teatro e seu espaço.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação.** 2.ed. São Paulo: Artmed, 2003.

CABRAL, Beatriz (Org.) **Ensino do teatro: experiências interculturais.** Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999.

_____. **Drama como método de ensino. Arte em Foco.** Vol 1, n. 1, Florianópolis, 1998.

CAVALCANTI, Claudia. A revolução permanente de Bertolt Brecht . Sao Paulo. In: **Cult.** n. 7, fev.1998. p.24-33.

CAILLOIS, Roger. **O jogo e a os homens: a máscara e a vertigem.** Tradução José Garcez Palha. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.

CAMUS, Albert. **O Homem revoltado.** 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CARA, Salete de Almeida. **A poesia lírica.** São Paulo. Ática, 1985.

CARLOS, Liana da Silva. **Formular e desenhar uma pesquisa : exercícios e notas.** Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 2000.

CARONE, Modesto. **Bertolt Brecht: literatura, crítica e realidade**. São Paulo: Projekt – APPA, 1986.

CARLSON, Marvin. **Teoria do teatro: estudo histórico – crítico, dos gregos á atualidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CARREIRA, André; OLIVETTO, Daniel. **Processo coletivo e processo colaborativo: horizontalidade e teatro de grupo**. Disponível em
< http://www.polemica.uerj.br/pol19/cimagem/p19_andre_daniel.htm > Acesso em 12 out. 2007

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Debates).

CHAIKIN, Joseph. **The presence of the actor**. New York, Atheneum, 1977.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987

CHEKHOV, Michael. **Para o ator**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

CLURMAN, H. Jerzy Grotowski. In: WOLFORD, L.; SCHECHNER, R. (Org.) **The Grotowski sourcebook**. Londres e Nova Iorque: Routledge/TDR Series, 1997.

COSTA, Lúgia Militz da. **A poética de Aristóteles**. São Paulo: Ática, 2006.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Literatura e humanismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CUNHA, Helena Parente. Os gêneros literários. In: PORTELLA, Eduardo (Org.) **Teoria literária**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1979.

DELARI JÚNIOR, Achilles. **Psicologia e linguagem: em busca de possibilidades para o discurso psicológico contemporâneo**. Casa da Palavra, 1999. Disponível em:
<<http://delari.sites.uol.com.br/psicoling.htm>>. Acesso em: 19 maio 2006.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DICIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

DOURADO, Paulo; MILET, Maria Eugênia. **Manual de criatividade**. Salvador: Funceb: EGB, 1997.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Literatura ocidental**: autores e obras fundamentais. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997.

DUARTE JÚNIOR. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papyrus, 1988.

_____. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições Ltda., 2001.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986;

ELIOT, T.S. De Poe a Valéry. In: **Ensaio escolhidos**. Lisboa: Cotovia, 1992.

ESSLIN, Martin. **Brecht**: dos males, o menor: um estudo crítico do homem, suas obras e suas opiniões. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____. **Uma Anatomia do Drama**. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.

EWEN, Frederic. **Bertolt Brecht**: sua vida, sua arte, seu tempo. Tradução Lya Luft. São Paulo: Globo, 1991.

FARIA, João Roberto. As primeiras peças de Brecht. In: _____. **O Teatro na estante**. Cotia: Ateliê Editorial, 1998.

FARIAS, Sérgio. **A Apreciação do Espetáculo Teatral como Elemento Fundamental da Arte-Educação e da Formação de platéias**, Relatório de Pesquisa, desenvolvido no âmbito do GIPE-CIT (Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade e do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia). 2001.

FERREIRA, Sueli (Org.) **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

FOURNEAUT, Regina. **Jogos Dramáticos**. 5.ed. São Paulo: Ágora, 1994.

FORTUNA, Marlene. **A performance da oralidade teatral**. São Paulo: Annablume, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006.

FREITAS, Eduardo Luiz Viveiros de. **Luis Alberto de Abreu e o processo colaborativo**. 2004. Disponível em < http://www.pucsp.br/neamp/artigos/artigo_10.htm> Acesso em: 12 out. 2007.

GALENO, Alex. **Antonin Artaud: a revolta de um anjo terrível**. Porto Alegre: Sulinas, 2005.

GARCÍA, Santiago. **Teoria e prática do teatro**. São Paulo: Hucitec, 1988.

GASSNER, John. A parábola épica de Brecht: A boa mulher de Setzuan no Phoenix. In: _____. **Rumos do teatro moderno**. Rio de Janeiro: Lidor, 1965.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GRANDO, R.C. **O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino/aprendizagem da matemática**. Campinas: FE/UNICAMP. Dissertação de Mestrado, 1995.

GOLDSCHMIDT, Lindomar. **Sonhar, pensar e criar: a educação como experiência estética**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2004.

GOMES, Regina. **Elo vital: a interação espectador/filme**. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/sentido/elovital.html>>. Acesso em: 23 out. 2007.

GOMES, Renato Cordeiro. **A vigência de Brecht: o prazer do pensar**. Matraga: UERJ, 1987.

GRANT, Colin. As ficções do poder e os poderes da ficção: literatura e poder na ex-Alemanha Oriental. **Revista de Estudos de Literatura**. Belo Horizonte: Centro de Estudos Literários/UFMG.

_____. (Org.) **Literatura alemã contemporânea: ensaios críticos**. Rio de Janeiro: C. B. Grant / Inter Naciones, 1999.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GROTOWSKI, Jerzy; FLASZEN, Ludwik. **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski, 1959-1969**. São Paulo: Edições SECSP, 2007.

GUIA DA REDE DE SOLIDARIEDADE: Nordeste de Amaralina, Chapada do Rio Vermelho, Vale das Pedrinhas, Santa Cruz, Areal. 2005-2006.

GUINSBURG, J. **Stanislávski e o teatro de arte de Moscou**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. FARIA, João Roberto, LIMA, Mariangela Alves.(Orgs.) **Dicionário do teatro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

HEGEL. **Estética. Poesia**. Tradução Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães Editores, 1964.

HEISE, Eloá. **A lírica de Brecht**. São Paulo: Projekt - APPA. 1986.

_____. Paralelismo entre Dürrenmatt e Brecht. In: HEISE, Eloá (Org.) **Facetas da pós-modernidade**. São Paulo: DLM/FFLCH/USP, 1996.

HENRIQUES, Márcio Simeone (Org.) **Comunicação e estratégias de mobilização social**. São Paulo: Autêntica, 2004.

HUGO, Victor. **Do grotesco e do sublime**. Tradução do prefácio de Cromwell. São Paulo: Perspectiva, 1988.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. (Estudos).

ICLE, Gilberto. **Teatro e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

IESCA, José. **Mediação** : Edgar Morin, 2001. Disponível em: <<http://mediacaopuc.br.tripod.com/iesca.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2007.

INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto**. São Paulo: Scipione, 1988.

ISER, Wolfgang . Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa (Org.) **Teoria da literatura em sus fontes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

JANUZELLI, Antônio Janô. **A aprendizagem do ator**. São Paulo: Ática, 1992.

JAPÃO : O Império do Sol Nascente. Madri: Prado, 1997, v.1, p. 98. (Grandes Impérios e Civilizações

JAPIASSU, Ricardo . **Jogos teatrais na escola pública**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000200005&script=sci_arttext&tlng=en> Acesso em: 10 fev. 2007. (Revista da Faculdade de Educação. v. 24, n. 2. São Paulo, jul.-dez. 1998.)

_____. **Metodologia o ensino do teatro**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

KAMPF-LAGES, Susana. O comentário difícil: Walter Benjamin lê Bertolt Brecht, precursor de Jorge Luis Borges. **Revista dos Professores de Alemão no Brasil**. São Paulo: Projektp, 1999.

KONDER, Leandro. **Os marxistas e a arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

_____. **A poesia de Brecht e a História**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. (Org.). **Um vôo brechtiano: teoria e prática da peça didática**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KISHIMOTO, Tezuko Morchilde. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KUMIEGA, Jenifer. **O teatro laboratório de Grotowski**. 2. ed. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1986.

KUSNET, Eugênio. **Ator e método**. Rio de Janeiro: Hucitec, 2003.

LANGER K. Sussane. **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva, 2003 (Estudos).

LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a Matemática de 5ª a 8ª série**. São Paulo: Rêspel, 2004.

LEÃO. Raimundo Matos de. **Consideração a respeito do ensino do teatro**. Disponível em: < <http://www.fsba.edu.br/dialogospossiveis/artigos/3/09.pdf> > Acesso em: 20 jul. 2007

LEENHARDT, Pierre. **A criança e a expressão dramática**. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

LEFÈBVRE, H. O Teatro Épico de Brecht como crítica da vida cotidiana. In: **Teatro e vanguarda**. Lisboa: Presença, 1970.

LEITE, A. João Denys. O processo poético/científico de criação transdisciplinar do teatro. In: **Ensino de arte: reflexões**. Recife: ETFPE- ANARTE- Regional. 1994.

LESKY, Albin. **A tragédia grega**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LIGIÉRO, Zeca. **Teatro e comunidade: uma experiência**. Uberlândia, MG: Editora da UFU, 1983.

LOPES, Joana. Teatro na educação: séries iniciais. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, RS : Universidade de Santa Cruz do Sul. 1989.

_____. **Pega teatro**. São Paulo: Centro de Teatro e Educação Popular, 1981.

LOTMAN, Iuri. **A estrutura do texto artístico**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2006

LUCKESI, Cipriano Carlos (Org). Educação, ludicidade e prevenção das neoses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: **Ludopedagogia: Ensaio 1**. Salvador: UFBA/Faced, 2000.

LUDO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3.ed. rev. Curitiba: Positivo, 2004.p. 1051.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

LUNA, Sérgio. **Planejamento de Pesquisa: uma Introdução: elementos para uma análise metodológica**. São Paulo: EDUC – PUC-SP, 1998.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. **Currículo: Políticas e Práticas**. Cap. III. São Paulo: Papirus, 1999.

MACHADO, Irley (Org.). **Teatro ensino teoria e prática**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2004.

MAHEU, Cristina Maria D' Ávila Teixeira. **Decifra-me ou te devo: o que pode o professor frente ao Manual Escolar?** Disponível em: <http://www.obdalia.pro.br/tese_cristina.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2007. (Tese doutorado Faculdade de Educação da UFBA. 2001).

MAGALDI, Sábato. **O texto no teatro**. São Paulo: Perspectiva / Edusp, 1989.

_____. **Panorama do teatro brasileiro**. São Paulo: Global, 2001.

_____. **Iniciação ao teatro**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Teatro sempre**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MAGIOLLO, Luciana. **As marcas de um novo teatro**. Disponível em: <http://www.cooperativadeteatro.com.br/portal/articles.php?id=60>. Acesso em 21 ago. 2007.

- MARTINS, Marcos Bulhões. **Encenação em jogo**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MENDES, Cleise. **As estratégias do drama**. Salvador: EDUFBA, 1995.
- MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.
- _____. **A criação literária: prosa II**. 16.ed. São Paulo: Cultrix, 2000.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4.ed. São Paulo: Cortez/ Brasília: Unesco, 2005.
- MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- NOVELLY, Maria. **Jogos teatrais**. Campinas: Papyrus, 1996.
- OIDA, Yoshi. **O ator invisível**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 2001.
- ORTEGA Y GASSET, José. **A idéia do teatro**. São Paulo: Perspectiva. 1978.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1989.
- PALLOTTINI, Renata. **Dramaturgia: construção do personagem**. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. **O que é dramaturgia**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- PASTA JÚNIOR, José Antônio. **Trabalho de Brecht: breve introdução ao estudo de uma classicidade contemporânea**. São Paulo: Ática, 1986.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- PAZ, Otávio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PEIXOTO, Fernando. **Brecht: vida e obra**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.
- PENNA, Maura. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, Yara R. *et alii*, **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1995.
- PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975
- _____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

PRADO, Décio de Almeida. **Teatro em progresso: crítica teatral (1955-1964)**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1964.

_____. **Exercício findo: Crítica teatral (1964-1968)**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **Apresentação do teatro brasileiro moderno: crítica teatral (1946-1955)**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **O teatro brasileiro moderno**. São Paulo: Perspectiva, 2003

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

QUILICI, Cassiano Sydow. **Antonin Artaud: teatro e ritual**. São Paulo: Annablume, 2004.

RAMOS, Jânia Maria. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

READ, Herbert. **Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RENÔNES, Albor Vives. **O imaginário grupal: mitos, violência e saber no teatro de criação**. São Paulo: Agora, 2004.

RIBEIRO, Leo Gilson. **Cronistas do absurdo: Kafka, Büchner, Brecht, Ionesco**. Rio de Janeiro: José Álvaro, 1965.

RIZZO, Eraldo Pêra. **Ator e estranhamento: Brecht e Stanislavski, segundo Kusnet**. São Paulo: SENAC, 2001.

RODRIGUES, Wilma. Técnicas do distanciamento no teatro épico de Bertolt Brecht. **Revista de Letras**. Assis - UNESP, v. 13, p. 193-209, 1970/71.

_____. As peças didáticas na dramaturgia brechtiana. **Revista Araraquara**, v. 4, p. 189-213, 1978.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 1995. (Debates).

_____. **Teatro moderno**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1985. (Debates).

_____. **Prismas do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1993. (Debates).

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **História da literatura e do teatro alemães.** São Paulo: Perspectiva, 1993.

RYANGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Ler o texto contemporâneo.** São Paulo. Martins Fontes. 1998.

SALLES, Nara Graça. **Sentidos:** uma instauração cênica: processos criativos a partir da poética de Antonin Artaud. Tese de Doutorado em Artes Cênicas. UFBA, 2004.

SANT'ANNA, Catarina. Da *oralidade* escrita/inscrita no teatro: implicações na dramaturgia. In: ANAIS DO II. Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. **Como pesquisamos?** Salvador: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas – ABRACE, 2002.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores.** São Luís: Edufma, 2000.

SARTINGEN, Kathrin. **Brecht no teatro brasileiro.** São Paulo: Hucitec, 1998.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** São Paulo: Ática, 1989.

SCHLAFMAN, Léo. Os negócios do Senhor Brecht. In: _____. **A verdade e a mentira:** Novos caminhos para a literatura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

SCHWARZ, Roberto. A Santa Joana dos matadouros. In: _____. **Que horas são?** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. Altos e baixos da atualidade de Brecht. In: _____. **Seqüências brasileiras.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários.** São Paulo: Ática, 2006.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2001a.

_____. **O fichário de Viola Spolin.** São Paulo: Perspectiva, 2001b.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

STAIGER, Mil. **Conceitos fundamentais da poética**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda., 1969.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **A criação de um papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

_____. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

_____. **Minha vida na arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia Malagutti; ARALDI, Juciane. **Hip hop: da rua para a escola**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno (1880-1950)**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

O TEATRO LABORATÓRIO DE JERZY GROTOWSKI 1959-1969. **Textos e materiais de Jerzy Grotowski e Ludwik Flaszen com um escrito de Eugênio Barba**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

THEODOR, Erwin. **Perfis e sombras: estudos de literatura alemã**. São Paulo: EPU, 1990.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário do teatro**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

VIANNA, Tiche; STRAZZACAPPA, Marcia. Teatro na educação: reinventando mundos. In: FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes: construindo caminhos**. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2004, p. 115-38. (Agere)

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. In: _____. a formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984

VYGOTSKY, L.S., A. R. LURIA, LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: USP, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIRMAUX, Alain. **Artaud e o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

WEKWERTH, Manfred. **Diálogo sobre a encenação: um manual de direção teatral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

WILLIAMS, Raymond. **Tragédia moderna**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

WILLETT, John. **O teatro de Brecht**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

APÊNDICE A

Fotos

01



02



03



04



05



06



07



08



9



10



11



APÊNDICE B

Questionário

QUESTIONÁRIO – INÍCIO OFICINA DE TEATRO - PESQUISA DE DOUTORADO - PROFESSORA URÂNIA MAIA

DADOS PESSOAIS

Nome: _____ Idade: _____

Etnia: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Bairro: _____

Referência: _____

CPF: _____ RG: _____

Nome da Mãe: _____

Idade: _____

Sexo: Feminino () Masculino ()

Estado Civil:

Solteiro (a) ()

Separado ()

Casada ()

ESCOLARIDADE

Nome da Escola: _____

Nome da Diretora: _____

Endereço: _____

Série _____

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Está trabalhando no momento? Sim () Não ()

Se sim, qual é o tipo de trabalho e horário? _____ às _____

() Formal

() Cooperativa

() Doméstico

() Autônomo

() Voluntário

Outro (s)

Qual(is)? _____

Participa de algum tipo de atividade extra-escola? De que natureza

Turno que frequenta: () manhã () tarde () noite

Você se enquadra em algumas dessas representações:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> movimento negro | <input type="checkbox"/> medida sócio - educativa |
| <input type="checkbox"/> egressos de unidades prisioneiras | <input type="checkbox"/> movimento social |
| <input type="checkbox"/> portador de necessidades especiais | <input type="checkbox"/> apoio de eventos |
| <input type="checkbox"/> movimento indígena | <input type="checkbox"/> produção cultural |
| <input type="checkbox"/> outro (s) | <input type="checkbox"/> qual(is) _____ |

COMPOSIÇÃO FAMILIAR (RESIDÊNCIA)

Nome	Grau de parentesco	Escolaridade	Profissão/ Ocupação	Salário/ Renda
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				

QUAIS DOCUMENTOS POSSUEM? ASSINALE COM UM X.

Identidade	
Carteira de Trabalho	
CPF	
Titulo de Eleitor	
Salvador Card	
Carteira de Estudante	

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ OU ACESSA A INTERNET?

Meios de comunicação	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Raramente	Quase nunca
----------------------	--------------------	-----------------	-----------	-------------

Revistas				
Livros				
Jornais				
Revistas em quadrinhos				
Internet				

COM QUE FREQUÊNCIA VAI AO:

Locais	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Raramente	Quase nunca	Nunca
Parques					
Cinemas					
Espectáculos teatrais					
Espectáculos de dança					
Espectáculos musicais					
Shows					
Museus					
Shoppings					

QUAIS OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO QUE VOCÊ UTILIZA, ALÉM DOS MATERIAIS JÁ CITADOS ACIMA MARQUE COM O X.

Tv	
Rádio	
Telefone Público	
Telefone Fixo	
Telefone Celular	

Diga cinco habilidades suas?

Diga cinco coisas que não sabe fazer?

Diga cinco coisas que não gosta de fazer, mas faz? E por que faz?

Diga cinco dificuldades?

Você ou alguma pessoa da sua família recebe algum benefício do governo?

() Sim

() Não

OUTRAS QUESTÕES?

3.1. Já sabe usar o programa básico de informática? () sim () não

2. Você realizar alguma atividade cultural? Se sim qual?

() sim () não

Já fez teatro alguma vez? Onde?

O que lhe atraiu para essa oficina?

Qual seu interesse em participar da oficina?

Quais são suas expectativas com relação a essa oficina?

Como você poderá contribuir?

O que é teatro pra você?

SOBRE A VIDA EM SOCIEDADE

O que você compreende sobre políticas públicas para a juventude que se proponham formar um cidadão consciente e crítico?

O que você entende por ética e cidadania?

Para você, o que é comunidade, sociedade e grupo?

O que você entende sobre autonomia?

Como define mobilização social?

SOBRE O ESPETÁCULO TEATRAL E A INTERPRETAÇÃO TEATRAL

Para você o que é um bom espetáculo teatral?

Em que consiste uma boa interpretação teatral?

O que você compreende por técnica teatral? Para um bom espetáculo o ator precisa de técnica?

De que forma podemos construir um espetáculo teatral que promova uma comunicação eficaz com o público e que demonstre apuro técnico?

Como podemos analisar a qualidade de um espetáculo teatral?

Que elementos devem ter em um espetáculo teatral

SOBRE A DRAMATURGIA

O que você compreende sobre dramaturgia?

Das peças que você já assistiu, o que você achou da história apresentada?

O que você acha de uma dramaturgia que aborde temas relacionados com o seu cotidiano?

Que mudanças ocorreriam em sua vida com esse tipo de texto teatro?

Como essa dramaturgia poderia ser construída?

Qual a importância do texto teatral está diretamente relacionada com a sociedade em que você está inserido?

APÊNDICE C

HIP BRECHT HOP

CRIAÇÃO COLETIVA – COLAGEM TEATRAL REALIZADA NA OFICINA DE TEATRO SOB A ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA URÂNIA MAIA

PERSONAGENS:

FÁBIO - Jovem, 19 anos, morador do Nordeste de Amaralina. Idealista, vive o dilema entre prestar vestibular para Artes Cênicas ou agradar a mãe.

ZÉ SÉRGIO – Motoboy de um restaurante na Pituba, jovem 26 anos, irmão de Fábio.

RITA – 18 anos, namorada de Fábio, sonhadora. Faz trabalhos voluntários na Associação de moradores.

ALÍPIO – Dono do Restaurante onde Zé Sérgio trabalha. 45 anos, arrogante e autoritário.

ANTÔNIO – Jovem de 28 anos, colega de Zé Sérgio, trabalhador e honesto.

SORAIA – Filha de Sr. Alípio. Jovem de 20 anos, viciada em drogas - capaz de qualquer atitude para manter o vício.

ANINHA – Jovem de 16 anos, moradora do Nordeste de Amaralina, grávida, sem plano de saúde. Idealista e sonhadora.

MEIRE DOS SANTOS – Mulher de 33 anos, se intitula mulher de programas sociais, moradora do Nordeste de Amaralina. Líder comunitária, idealista e justa. Preocupada com as causas sociais da comunidade.

JORGE – Jovem, morador da comunidade do Nordeste de Amaralina.

MARILENE – Mãe de Fábio. Dona de casa, preocupada com o sustento e o futuro dos filhos.

OS ATORES NO PALCO CAMINHAM EM VÁRIOS SENTIDOS, CONVERSAM ENTRE SI, COMO SE ESTIVESSEM ANDADO EM UMA RUA BEM MOVIMENTADA. CONGELAM QUANDO O NARRADOR INICIA SUA FALA.

SE VOCÊ FAZ O QUE EU QUERO, EU CONCORDO COM VOCÊ

NARRADOR

ZÉ SÉRGIO É MOTOBOY DE UM RESTAURANTE E APÓS TER FEITO UMA ENTREGA, PASSA NA SUA CASA, LOCALIZADA NO NORDESTE DE AMARALINA, COM A FINALIDADE DE TROCAR DE ROUPA. DESCE DA MOTO TODO MOLHADO E CORRE DIRETO PARA BANHEIRO GRITANDO...

ZÉ SÉRGIO – Minha mãe! Minha mãe!

... NINGUÉM RESPONDE ...

ZÉ SÉRGIO – Cadê o povo desta casa?

FÁBIO, SEU IRMÃO ESTÁ CHORANDO NA COZINHA.

ZÉ SÉRGIO – O que está acontecendo, meu irmão... Brigou na rua? Foi assaltado? Já sei! Discutiu com a namorada! Diga aí, o que houve?

FÁBIO – A coisa é muito pior, mano. Estou pensando no meu futuro.

ZÉ SÉRGIO - Futuro? Que futuro, mano! Tá devendo grana para o Clovinho da Metranca?

FÁBIO – Não! Está achando que eu uso drogas, meu irmão?

ZÉ SÉRGIO – Se não é isso, então o quê é?

FÁBIO – Vá trocar sua roupa, você está todo molhado, daqui a pouco a gente conversa, ok?

ZÉ SÉRGIO ENTRA NO BANHEIRO E ABRE A TORNEIRA DO CHUVEIRO...

ZÉ SÉRGIO – Pôxa! Não tem água no chuveiro.

FÁBIO – A água da rua está sem pressão, não sobe para o tanque. Pega na torneira do quintal, lá tem água.

SAINDO DO BANHEIRO, PEGANDO O BALDE E CAMINHANDO EM DIREÇÃO DO QUINTAL RECLAMANDO...

ZÉ SÉRGIO – Eu duvido que no prédio onde meu patrão mora aconteça isso! Bairro de barão é outra coisa, até a água é mais forte, sobe rapidinho! ... É meu irmão! Tudo do pobre para subir é mais difícil. Veja se não tenho razão: Salário pra subir é de ano em ano, a construção da casa do peão, só Deus sabe quando sobe e a água só sobe depois de passar nas casas dos ricos.

FÁBIO – Ser pobre é dureza, irmão ...

ZÉ SERGIO CARREGANDO O BALDE CHEIO EM DIREÇÃO AO BANHEIRO.

ZÉ SÉRGIO – Fábio, você não me respondeu ainda porque estava chorando?

FÁBIO – Deixa para lá! Você já tem muita coisa para se preocupar.

ZÉ SÉRGIO – mas, eu faço questão de saber! Você sabe... Desde que nosso pai morreu, eu me sinto um pouco responsável por você. Pode falar, se eu não puder lhe ajudar fico na minha.

FÁBIO – Zé, você sabe que nossa mãe é muito influenciada pelo nosso padrasto. Tudo que o Mario fala ela aceita. Ela quer que eu estude para ser médico, engenheiro ou advogado... Nossa mãe acha que eu tenho que ser doutor de qualquer jeito, mesmo contra minha vontade.

ZÉ SÉRGIO – Mas... o que você quer fazer ? Vai parar de estudar?

FÁBIO – Não meu irmão! Não é nada disso. Quero estudar, mas minha vocação é outra. O que eu realmente quero fazer está muito distante do que nossa mãe pensa. Eu tenho muito medo que ela fique chateada e não aceite, não me apoie. Você sabe, não trabalho e, por isso, dependo dela.

ZÉ SÉRGIO – Mas, afinal o que você quer estudar? Pode me contar, não falo para ninguém.

FÁBIO LEVANTA DA MESA E FIXA O OLHAR NOS OLHOS DO IRMÃO E FALA

FÁBIO – Vou fazer vestibular para Artes Cênicas

ZÉ SÉRGIO ARREGALA OS OLHOS E ATÔNITO PERGUNTA

ZÉ SÉRGIO – Não entendi! Dá para repetir?

FÁBIO – Teatro! Artes Cênicas! Vou fazer teatro!

ZÉ SÉRGIO – Pensou bem nisso, irmão?

FÁBIO – Sim.

ZÉ SÉRGIO – É... Sinto muito te informar, mas você tem razão. Nossa mãe não vai gostar nada disso e o preconceituoso do Mário vai achar que você tá virando ... olha, deixa para lá!

CORO

O MAIS IMPORTANTE DE TUDO É APRENDER A ESTAR DE ACORDO. MUITOS DIZEM SIM, MAS SEM ESTAR DE ACORDO. MUITOS NÃO SÃO CONSULTADOS, E MUITOS ESTÃO DE ACORDO COM O ERRO. POR ISSO: O MAIS IMPORTANTE DE TUDO É APRENDER A ESTAR DE ACORDO.

MEU ESPELHO FUI EU MESMO QUE ESCOLHI.

MUITOS DIZEM QUE OS TEMPOS SÃO VELHOS, MAS EU SEMPRE SOUBE QUE VIVEMOS NUM TEMPO NOVO, COM IDÉIAS ANTIGAS. PORTANTO, PARTICIPEM DA LUTA CONTRA O QUE É PRIMITIVO, DA LIQUIDAÇÃO DO ALÉM. AQUELE QUE DIZ: MINHA MÃE EU AMO VOCÊ NÃO TEM QUE DIZER: MINHA MÃE EU SOU VOCÊ

CENA 2

IGUAIS, PORÉM DIFERENTES.

NARRADOR

FÁBIO E RITA SÃO NAMORADOS. RITA CHEGA LOGO APÓS A CONVERSA DOS IRMÃOS SOBRE A ESCOLHA DO CURSO UNIVERSITÁRIO. OS DEMAIS ATORES CONTINUAM ANDANDO E CONVERSANDO NA RUA. RITA COM EXPRESSÃO DE ALEGRIA BATE PALMAS NA PORTA DA CASA DE FÁBIO. A MOÇA ENTRA CHAMANDO POR FÁBIO...

RITA – Amor, você não sabe o que ganhei lá no centro comunitário?

FÁBIO – Trabalho!

RITA – Isso é o normal. Quero que você adivinhe o que eu ganhei para nós!

FÁBIO – Sei não! (curioso) Diga aí! O que foi que minha gata ganhou?

RITA – Dois ingressos para assistirmos aquela peça que você tanto queria. Aqui estão os convites (entrega-os a Fábio que lê desanimado) Que foi meu bem? Não gostou?

FÁBIO – Gostei! (com ar de tristeza).

RITA - Então por que essa cara?

FÁBIO - É que está chegando a hora de falar para minha mãe que vou fazer vestibular para teatro. Eu falei com o Zé Sérgio e ele achou que minha mãe não vai gostar nada dessa idéia.

RITA – E aí, você vai desistir?

FÁBIO – Não! Claro que não! Não sei como falarei com a minha mãe, estou muito preocupado. Não quero decepcioná-la, mas também não vou fazer o que eu não quero só para agradá-la. Isso tá esquentando minha cabeça...

RITA – Você sabe que pode contar comigo. Estou aqui para lhe apoiar, mas não vou negar que sua situação é muito delicada. Mas quando lhe mostrei o convite você nem ficou alegre. É um programa muito interessante, você não acha?

FÁBIO – Claro! Adoro teatro, mas é que você não prestou atenção no convite

RITA – (surpresa) Por que? Tá fora do prazo!... eu sabia! Pobre quando vê muita esmola tem que desconfiar, diga aí, já passou a data do espetáculo! É isso?

FÁBIO – Não! Eu tô falando é a respeito do local e do horário do espetáculo

RITA – O quê que tem?

FÁBIO – O horário é nove da noite, lá em Patamares . É um lugar muito distante, a peça vai terminar às onze e o último transporte para cá passa exatamente nesse horário. Os táxis não entram aqui de noite. A única alternativa é a gente pegar o circular R3, mas ele deixa a gente lá na pista. Andar na rua aqui, à meia-noite, a gente pode encontrar o carro do rôdo...

RITA – Ai! (espantada) É morte na certa! É pedir para morrer. Fábio, você tem razão! Além do mais (triste) meu amor, tá tendo briga entre os traficantes pela boca-de-fumo todos os dias aqui no bairro. Se o mundo fosse menos violento, se a nossa comunidade fosse diferente, não perderíamos oportunidades como estas.

FÁBIO – O difícil é entender que são pessoas como nós que causam todas essas situações. Nada disso era para estar acontecendo. Estamos no meio de uma luta

armada, onde nós brigamos com nós mesmos. São iguais pensando que são diferentes, brigando e matando seus iguais. Não sou semelhante, sou igual.

CORO

LÁ VÊM OS ASSALTANTES! COM POSSANTES EXÉRCITOS ATACAM NOSSA TERRA. POUPARÃO NOSSAS VIDAS, SE ENTREGARMOS TUDO DE QUE, PARA VIVER NECESSITAMOS. ENTRETANTO, POR QUE TEMER A MORTE E NÃO A FOME?

ELES GRITAM PARA NÓS:

RENDAM-SE! ENTREGUE PARA NÓS O SEU DINHEIRO, AS SUAS ROUPAS, O SEU RELÓGIO, SUA JUVENTUDE, A SUA DISPOSIÇÃO, A SUA ALEGRIA, ... A SUA ALMA!

MAS, PORQUE DILACERARMOS UNS AOS OUTROS?

DENTRO DE NOSSOS MUROS CONTINUA RUGINDO FURIOSA A LUTA PELO PODER.

CENA 3

NARRADOR:

NO RESTAURANTE, ONDE ZÉ SÉRGIO TRABALHA COMO MOTOBOY, MUITAS COISAS ACONTECEM, MUITAS COISAS ...

CORO

**NO REGIME QUE CRIARAM, A HUMANIDADE É EXCEÇÃO.
 ASSIM, QUEM SE MOSTRA HUMANO, PAGA CARO ESSA LIÇÃO.
 RENEGUEM DE TUDO AQUELE QUE AMIGÁVEL SE MOSTRAR!
 GUARDEM DISTÂNCIA DAQUELE QUE A OUTREM QUER AJUDAR
 SE HÁ ALGUÉM AO LADO COM SEDE:
 FECEM OS OLHOS BEM DEPRESSA!
 TAPEM OS OUVIDOS, SE ALGUÉM GEME PERTO DE VOCÊ!
 SE ALGUÉM GRITAR POR SOCORRO NÃO SE ARREDE DO LUGAR!
 QUEM SE ESQUECE DISTO É BOBO:
 VAI DAR DE BEBER A UM HOMEM, MAS QUEM BEBE MESMO É UM
 LOBO!**

SORAIA ESTÁ NERVOSA AO TELEFONE, OLHA PARA OS LADOS COM RECEIO QUE PERCEBAM SUA CONVERSA.

SORAIA- Pô cara já falei que vou conseguir a grana. Vê se descola o “bagulho” para hoje. Tá, sei que estou devendo, mas hoje sem falta eu consigo o dinheiro. Fica frio! Tá, tá, já falei, hoje! Vou desligar

ZÉ SÉRGIO - Seu Alípio! Seu Alípio!

ALÍPIO – Fala, Zé!

ZÉ SERGIO – Seu Alípio eu quero avisar ao senhor que hoje eu terei sair mais cedo, pois tá tendo guerra de gang lá no bairro.

ALÍPIO – Assim não vai dar. Essa novela não acaba nunca? Isso está acontecendo todo dia. Todo dia é uma guerra diferente... Eu estou achando que isso é uma forma...

ZÉ SÉRGIO – (interrompendo) - Seu Alípio, se eu chegar depois das dez os traficantes me detonam. É sério! Lá na comunidade tem toque de recolher...

SEU ALÍPIO VIRA AS COSTAS E DEIXA ZÉ SÉRGIO FALANDO SOZINHO. ZÉ SÉRGIO FICA DO LADO DE FORA DO RESTAURANTE AGUARDANDO QUE ALGUMA ENTREGA APAREÇA PARA IR LEVAR. OLHA DIRETO PARA O CAIXA NA ESPERANÇA DE SER CHAMADO. ELE VÊ ANTÔNIO, UM DOS MAIS ANTIGOS GARÇONS DA CASA, LEVANDO A CONTA QUE RECEBEU NA MESA PARA O CAIXA. LÁ ESTÁ SORAIA, A FILHA DE SR. ALÍPIO. ELA CONFERE O DINHEIRO E PASSA O TROCO. ZÉ SÉRGIO VÊ A MOÇA OLHANDO PARA UM LADO, OLHANDO PARA O OUTRO, APARENTEMENTE NERVOSA. DE REPENTE ELA DISFARÇA E COLOCA ALGO DENTRO DA BOLSA. ELA OLHA PARA O LADO DE FORA E NOTA QUE ZÉ SÉRGIO VIU E LEVA UM SUSTO. SORAIA FINGE QUE NADA ACONTECEU E DISFARÇA. ZÉ SÉRGIO ACHA AQUILO TUDO MUITO ESTRANHO, MAS... É A FILHA DE SEU ALÍPIO.

CHOVE DEMAIS E O MOVIMENTO ESTÁ FRACO.

SR. ALÍPIO – Gente vamos ajeitar a casa para fechar, vamos fechar logo.

NESTE INSTANTE, CHEGA UM CASAL.

SR. ALÍPIO - Zé Sergio, atenda os clientes que acabaram de chegar.

SR. ALÍPIO SE DIRIGE AO CAIXA PARA FECHAR AS CONTAS.

ZÉ SÉRGIO – Mas

SR. ALÍPIO – Mas o quê? Não ouviu eu falar com você? Vai logo atender os clientes! São eles que pagam o seu salário!

ZÉ SÉRGIO - (hesitante reclama). Seu Alípio, faltam vinte minutos para às dez.

ENTRA UM CLOW COM UMA PLACA AVISANDO QUE FALTAM 15 MINUTOS PARA AS 22 HORAS

SR. ALÍPIO VIRA AS COSTA E VAI EM DIREÇÃO AO CAIXA. LOGO VOLTA NERVOSO, SAI GRITANDO CHAMANDO ANTÔNIO, O GARÇOM.

Sr ALÍPIO – (Aos berros) Seu Antonio venha cá. Seu caixa está faltando R\$ 100,00. Vamos logo! Me entregue o dinheiro que você roubou! Vamos logo senão eu chamo a polícia e a coisa vai piorar para o seu lado!

ANTONIO – Sr, Alípio eu trabalho há muito tempo com o senhor e nunca faltou nada no meu caixa. Não sei o que houve.

SR. ALÍPIO – O que houve é que você botou no bolso o meu dinheiro.

ANTONIO – Sr. Alípio me respeite eu não sou ladrão. Estou aqui trabalhando, honestamente.

SR. ALÍPIO – É ... Estou vendo que terei que chamar a polícia. (Gritando) Soraia, liga para o Cosme da polícia e peça para ele dar um pulo aqui no restaurante, ligue agora é urgente!

ANTONIO – Sr. Alípio! Eu não fiz nada, não sou ladrão! A gente trabalha anos pra depois ser chamado de ladrão.

ZÉ SÉRGIO SE APROXIMA E FALA GRITANDO ...

ZÉ SÉRGIO – Eu vi quem pegou o dinheiro e não foi o Antonio.

SR. ALÍPIO – Então quem foi? A diferença aconteceu exatamente no caixa dele. Como você pode afirmar que não foi ele?

ZÉ SÉRGIO – Eu vi! Eu vi! E não foi ele. Acho que quem fez isso deve assumir e não deixar um pai de família “pagar o pato”. Ser chamado de ladrão sendo inocente.

SR. ALÍPIO – Foi ele sim! Tenho certeza! Se ele não tivesse pegado ele teria outra reação.

ANTONIO – O que o senhor quer, seu Alípio quer que eu faça o que para provar minha inocência? Eu não fiz nada, tenho certeza disso! Sou inocente!

SR. ALÍPIO – inocente, que nada! Você me roubou! Eu agora faço questão. Vamos para delegacia! Lugar de ladrão é na cadeia!

ZÉ SÉRGIO – Seu Alípio, não foi o Antonio! Eu tenho certeza do que estou falando! O senhor tem que acreditar em mim, eu vi!

SR. ALÍPIO - Já estou achando que vocês dois estão de armação!

ZÉ SÉRGIO – Tá Achando que eu sou ladrão também? Pois, eu vou falar bem alto quem é que é o ladrão aqui! O ladrão é sua filha querida! Foi ela que colocou o dinheiro do caixa de Antonio na bolsa, eu vi! (Gritando) Foi Soraia! Foi Soraia! Manda Prender agora sua filha seu Alípio, manda que eu quero ver.

SR. ALÍPIO – Eu Sabia... Vocês dois estão de armação! Vou mandar vocês embora por justa causa e vou processar os dois por injúria e difamação contra a minha filha. Dois safados... Ladrão e Ladrão! Vou colocar vocês atrás das grades.

ZÉ SÉRGIO – Soraia fale para seu pai o que você fez, fale!

SORAIA – Eu? Eu não fiz nada! Você acha que tenho necessidade de roubar meu próprio pai? Vocês dois estão de armação e ainda querem me culpar.

Só me faltava essa! Os dois querem dizer que eu própria vou me roubar, é demais! Por mim, vocês morrem atrás das grades para aprender a não pegar o que é dos outros. Meu pai, a polícia chegou! Vamos logo dar queixa desses dois ladrões, vamos!

CORO:

**VEJAM BEM O PROCEDIMENTO DESTA GENTE:
ESTRANHÁVEL, CONQUANTO NÃO PAREÇA ESTRANHO.
DIFÍCIL DE EXPLICAR, EMBORA TÃO COMUM.
DIFÍCIL DE ENTENDER, EMBORA SEJA A REGRA.
ATÉ O MÍNIMO GESTO, SIMPLES NA APARÊNCIA,
OLHEM DESCONFIADOS! PERGUNTEM
SE É NECESSÁRIO, A COMEÇAR DO MAIS COMUM!
E, POR FAVOR, NÃO ACHEM NATURAL
O QUE ACONTECE E TORNA ACONTECER
NÃO SE DEVE DIZER QUE NADA É NATURAL!
NUMA ÉPOCA DE CONFUSÃO E SANGUE,
DESORDEM ORDENADA, ARBITRIO DE PROPÓSITO,
HUMANIDADE DESUMANIZADA
PRECISAMOS DE UM NOVO COSTUME,
QUE DEVEMOS INTRODUIZIR IMEDIATAMENTE:
O CUSTUME DE REFLETIR NOVAMENTE DIANTE DE CADA NOVA
SITUAÇÃO**

CENA 4

O HOMEM NÃO AJUDA O HOMEM

NARRADOR

ANINHA É UMA ADOLESCENTE DE 16 ANOS, GRÁVIDA, QUE MORA NA CASA DOS TIOS, POIS FOI EXPULSA DE CASA LOGO APÓS OS PAIS DESCOBRIREM SUA GRAVIDEZ. ELA ESTÁ SOZINHA EM CASA QUANDO COMEÇA A SENTIR DORES E CONTRAÇÕES. LOGO SAI GRITANDO PELA RUA PEDINDO SOCORRO, TODOS OS ATORES PASSAM OLHANDO, INDIFERENTES E SE ESQUIVANDO. ATÉ QUE MEIRE DOS SANTOS, LÍDER COMUNITÁRIA, UMA MULHER DE PROGRAMAS SOCIAIS, APARECE E TENTA PARAR UM CARRO PARA CONDUZIR A GESTANTE PARA O POSTO DE SAÚDE. SEM SUCESSO, ELA SEGUE ANDANDO EM DIREÇÃO AO POSTO ...

ANINHA – Ai! Minha barriga! tá doendo! tá doendo!

MEIRE DOS SANTOS – Sacanas, ninguém presta socorro. Não existe mais solidariedade. O mundo está perdido. Pare! Pare! Sacana!

ANINHA – ai eu vou morrer não estou agüentado. Tá doendo demais, não estou agüentando. Gritando bem alto. Aaaiiiiiiiiiii ! (logo cai ao chão em frente a casa de Jorge)

JORGE OUVE O GRITO E SAI PARA VER O QUE ESTAVA ACONTECENDO... E VÊ ANINHA AGONIZANDO

JORGE - O que está acontecendo D. Meire?

MEIRE – A aninha desmaiou. Ela está se sentido mal, tentei parar algum carro para levá-la ao posto, mas ninguém parou. Por favor, me ajude levar a Aninha para o posto, eu não agüento com ela sozinha. Se ela ficar aqui vai morrer sem socorro!

JORGE – Vamos lá, D. Meire, vou ligar para o SAMU. Alô é do SAMU

SAMU (Uma atendente) – Sim, em que posso ser útil.

JORGE – (Desesperado) Tem uma menina aqui, em frente de minha casa quase morrendo!

SAMU (Uma atendente) – Tranqüilo – O nome completo da pessoa e o endereço?

JORGE – (colocando a mão para abafar o telefone e gritando para Meire) - D. Meire a senhora sabe o nome completo da menina?

MEIRE – Não, Fábio diga qualquer nome depois a gente acerta!

JORGE – O nome da vítima é Ana Paula Soares e o endereço é Rua do sobe desce, Travessa E, sem número, uma casa azul com duas janelas na frente.

SAMU (Uma atendente) – O Bairro? O senhor esqueceu o bairro.

JORGE – Nordeste de Amaralina

SAMU (Uma atendente) – O seu atendimento na fila é o de número trezentos e trinta e a previsão para a chegada da ambulância é de aproximadamente três horas, ok?

JORGE – (Para a atendente da SAMU) Que porra! Em três horas a menina já morreu, porra!

NARRADOR

JORGE BATE O TELEFONE, SAI CORRENDO E NA RUA SE JOGA NA FRENTE DE UM ÔNIBUS, FAZENDO-O PARAR E COLOCANDO ANINHA DENTRO DO VEÍCULO PARA CONDUZÍ-LA ATÉ O POSTO DE SAÚDE. O ÔNIBUS PARA EM FRENTE AO POSTO. JORGE E MEIRE CONDUZEM ANINHA (AOS BERROS) PARA O POSTO. NA RECEPÇÃO DO POSTO, OS DOIS ENTRAM GRITANDO ...

JORGE E MEIRE - Um médico! Um médico! Rápido! Um médico pelo amor de Deus!

TODOS OS ATORES FAZENDO BARULHO NA RECEPÇÃO E AJUDANDO A GRITAR

SEGURANÇA – Aí, meu irmão, pode voltar! Aqui não tem médico nenhum.

JORGE – Mas, é um caso de emergência

SEGURANÇA – Atendimento só entrando na fila!

MEIRE – Mas ela está morrendo. (Gritando e avançando para segurança) Ela está morrendo! Desgraça!

SEGURANÇA – (Empurrando e gritando) Calma aí mulher! Eu não posso fazer nada. Se vier para cima, novamente, te meto a porra!

JORGE – Cadê o Médico! Meu Deus ela está morrendo!

SEGURANÇA - Até agora não chegou médico nenhum. Vão para fila, porra! Para fila! (alando para todos na recepção) O médico do turno da manhã está de férias e não há substituto. Se quiser ser atendido, entre na fila pra pegar a ficha.

DEPOIS DE MUITA ESPERA, CHEGA UM AUXILIAR DE ENFERMAGEM E CONDUZ ANINHA PARA DENTRO DO POSTO, DEIXANDO JORGE E MEIRE NA RECEPÇÃO.

DEPOIS DE MUITA ESPERA, JORGE E MEIRE SE DIRIGEM A RECEPÇÃO DO POSTO PARA SABER NOTÍCIAS DE ANINHA.

JORGE E MEIRE- Como ela está?

VIGIA - Ela foi removida para o IPERBA, em Brotas.

JORGE – Como é que mandam ela para outro lugar e não avisam para gente?

SEGURANÇA – Aí, não tenho nada disso! Não é comigo não.

ELES SAEM COMO LOUCOS EM DIREÇÃO AO HOSPITAL QUE LEVARAM ANINHA. CHEGAM AO LOCAL, MAS NÃO A ENCONTRAM.

DESESPERADOS, TENTAM SABER O DESTINO DA MENOR NA RECEPÇÃO DO HOSPITAL.

JORGE – Quero saber onde está uma paciente, menor que estava com dores. Ela acabou de chegar vinda do posto de Saúde do Nordeste de Amaralina?

RECEPCIONISTA – Qual o nome dela?

MEIRE – Aninha. Não sabemos o sobrenome. Estamos só prestando socorro

RECEPCIONISTA – (Depois de algum tempo) – Não entrou nenhuma paciente com este nome. Aguarde mais um pouco aí que eu vou entrar em contato com a central de regulação para saber pra onde ela foi removida. Fique na recepção, por favor!

JORGE - (Falando para Meire) Isso é um absurdo! Eles não sabem para onde levaram Aninha. Que desorganização! Quero ver se isso acontece com um rico! Pobre tem que se lenhar mesmo, que é para ver se aprende a votar!

CORO:

ENTÃO O HOMEM AJUDA O HOMEM?

NÃO!

CERTAMENTE VOCÊS JÁ OBSERVARAM A AJUDA EM MAIS DE UM LUGAR.

SOB DIFERENTES FORMAS.

GERADA POR UM ESTADO DE COISAS QUE AINDA NÃO CONSEGUIMOS DISPENSAR:

A VIOLÊNCIA.

CONTUDO, NÓS OS ACOLHEMOS A ENFRETAR A CRUEL REALIDADE

COM UMA CRUELDADE AINDA MAIOR.

E, ABANDONANDO O ESTADO DE COISAS QUE GERA A NECESSIDADE,

ABANDONEM A NECESSIDADE,

PORTANTO, NÃO CONTEM COM AJUDA! NÃO CONTEM COM AJUDA!

RECUSAR A AJUDA SUPÕE A VIOLÊNCIA.

OBTER AJUDA SUPÕE A VIOLÊNCIA.

ENQUANTO A VIOLÊNCIA IMPERA, A AJUDA PODERÁ SER RECUSADA.

QUANDO NÃO MAIS IMPERAR A VIOLÊNCIA, A AJUDA NÃO SERÁ NECESSÁRIA.

POR ISSO, EM VEZ DE RECLAMAR AJUDA, É PRECISO ABOLIR A VIOLÊNCIA.

AJUDA E VIOLÊNCIA CONSTITUEM UM TODO.

E É ESTE TODO QUE É PRECISO TRANSFORMAR.

CENA 5

OPÇÃO

É O ÚLTIMO DE INSCRIÇÃO PARA O VESTIBULAR. CHEGOU A HORA DE FÁBIO CONTAR PARA MÃE, D. MARILENE, SOBRE SUA OPÇÃO DE FAZER VESTIBULAR PARA ARTES CÊNICAS. ELE CHEGA NERVOSO

E ANSIOSO PROCURANDO A MÃE PELOS CÔMODOS DA CASA. ELA ESTÁ NA COZINHA FAZENDO O ALMOÇO.

FÁBIO – Minha mãe eu quero falar com a senhora

D. MARILENE: Esta bem, daqui a pouco você fala. Estou fazendo o nosso almoço

(FÁBIO ESTÁ TÃO TENSO QUE FAZ MENÇÃO DE SAIR... MAS RETORNA. ELE ESTÁ CONVICTO E RETORNA PARA INTERPELAR A MÃE NOVAMENTE)

FÁBIO – Minha mãe eu quero falar com a senhora e tem que ser agora, enquanto estou com coragem.

D. MARILENE: Coragem... Então o negócio é sério. Espera aí que eu vou desligar o fogo. (Indo ao fogão, retornando e sentando-se a mesa) Vamos lá, pode falar agora.

FÁBIO – Minha mãe é sobre o vestibular. Hoje é o último dia de inscrição.

D. MARILENE – O Mário não te deu o dinheiro do vestibular?

FÁBIO – Deu sim, minha mãe. Não é sobre isso que eu quero falar...

D. MARILENE – Vamos logo, menino, desembucha! Tenho mais o que fazer!

FÁBIO – É sobre a minha escolha. É sobre o que eu quero fazer.

D. MARILENE – Oh, meu filho! Você será o primeiro da nossa família a entrar numa faculdade. Vamos investir tudo em você. Você será o primeiro doutor da família! Estou muito orgulhosa.

FÁBIO – É que eu não sei se a senhora vai gostar da profissão que eu escolhi para estudar. Eu quero fazer vestibular para... vestibular para ...

D. MARILENE – Vamos lá! Fala logo! Vamos lá!

FÁBIO – Minha mãe eu quero estudar Artes Cênicas. O que a senhora acha?

D. MARILENE – O que é essa tal de Artes Cênicas? Eu não conheço.

FÁBIO – Eu quero estudar Teatro.

D. MARILENE – O que? Como é que é? (congela a cena)

NESTE INSTANTE COMEÇA UMA ENORME GRITARIA SEGUIDA DE MUITOS DE TIROS E EXPLOSÕES, O CENÁRIO É DE UMA VERDADEIRA GUERRA URBANA (COREOGRAFIA AO SOM DA MÚSICA *ATÉ QUANDO?* DE GABRIEL “O PENSADOR”).

CORO:

ASSIM TERMINA A HISTÓRIA DE UMA VIAGEM QUE VOCÊS VIRAM E OUVIRAM.

E VIRAM O QUE É COMUM. O QUE ESTÁ SEMPRE OCORRENDO.

MAS A VOCÊS NÓS PEDIMOS:

NO QUE NÃO É DE ESTRANHAR, DESCUBRAM O QUE HÁ DE ESTRANHO!

NO QUE PARECE NORMAL, VEJAM O QUE HÁ DE ANORMAL!

NO QUE PARECE COMUM, VEJAM COMO É DE ESPANTAR!

NA REGRA, VEJAM O ABUSO APONTAR

E, ONDE O ABUSO APONTAR, PROCUREM REMEDIAR!

NEM POR ISSO O PÃO FICOU MAIS BARATO...

ANEXO A

Ficha Técnica do Espetáculo *Hip Brecht Hop*

Resultado da Pesquisa de Doutorado de Urania Maia
sob orientação do Prof. Doutor Sérgio Coelho Borges Farias

Hip Brecht Hop



Elenco:

Danúbia Maia, Diana Vasan,
Gabriete Figueiredo, Greice Campos,
Marcos Andrade, Nailson Dario,
Patty Dantas, Paulinho Furacão,
Rafaela Andrade, Ronei Silva

Colaboradores:

Cristhiane Veigga, Graska, Ricardo Att,
Roseli Santos e Zenny Luz



Parceria:



UFBA - ECART - Grupo de Pesquisa em Educação Cultura e Arte da



Sesi Serviço Social da Indústria



ANEXO B

DVD do Espetáculo *Hip Brecht Hop*

(ver contra-capa)