



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO E ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

JONES OLIVEIRA MOTA

JOGOS DE REVISTA

INTERCONEXÕES ENTRE JOGO E TEATRO DE REVISTA BRASILEIRO EM
EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE TEATRO

Salvador

2016

JONES OLIVEIRA MOTA

JOGOS DE REVISTA

INTERCONEXÕES ENTRE JOGO E TEATRO DE REVISTA BRASILEIRO EM
EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE TEATRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Eliene Benício Amâncio Costa.

Salvador

2016

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Mota, Jones Oliveira.

Jogos de revista: interconexões entre jogo e teatro de revista brasileiro em experiências no ensino de teatro / Jones Oliveira Mota. - 2016.

204 f.: il.

Inclui apêndices e anexos.

Orientadora: Profª. Drª. Eliene Benício Amâncio Costa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, Escola de Dança, Salvador, 2016.

1. Teatro de revista - Brasil. 2. Teatro - Estudo e ensino. 3. Jogos. I. Costa, Eliene Benício Amâncio. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. III. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. IV. Título.

CDD - 792.70981

CDU - 792.7(81)

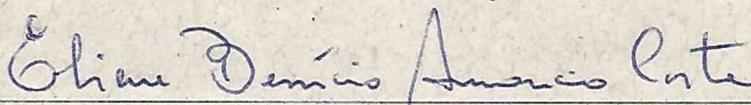
JONES OLIVEIRA MOTA

JOGOS DE REVISTA: INTERCONEXÕES ENTRE JOGO E TEATRO DE REVISTA BRASILEIRO EM EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE TEATRO

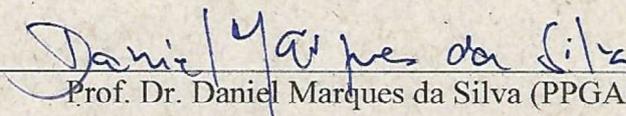
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes
Cênicas, Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 28 de março de 2016.

Banca Examinadora



Prof.^a. Dr.^a. Eliene Benicio Amancio Costa (Orientadora)



Prof. Dr. Daniel Marques da Silva (PPGAC/UFBA)



Prof. Dr. Cleverton Suzart Silva (UFBA)

A todos os professores e professoras de teatro engajados na
Educação pela liberdade.

AGRADECIMENTOS

A Daniel Moreno, meu companheiro, por sua colaboração contínua e sincera em todos os aspectos da minha vida. Sua paixão pelo Universo me faz aprender sobre ele e sobre mim. Me faz expandir.

A minha família, em especial a minha mãe, Neide Firmo, que apoia e assiste a todas as minhas escolhas.

Ao Núcleo Viansatã de Teatro Ritual, grupo que alicerça a minha vida artística e religiosa e me fez descobrir o poder do Tempo, do Caos, da Mariposa, do Abismo, da Vontade, da Escada em Espiral, da Hierofania e da Sinceridade. Aos meus eternos confrades (também do Coletivo Saladistar Produções) Amanda Maia, Daniel Moreno, Izabella Valverde, Jonatas Pinheiro, Juma Mascarenhas, Mariane Lobo e Victor Diomondes.

Aos integrantes da Companhia de Revista da Bahia (Daniel Moreno, Liz Novais e Taiana Lemos), que se jogam de corpo e alma em todas as proposições da Cia. em busca de uma prática do *Teatro de Revista Brasileiro* que o interconecte com a educação; com o teatro para infância e juventude; com a democratização do acesso ao teatro; e outras tantas possibilidades de manter vivo um gênero teatral tão importante para a história brasileira sem fazer dele peça de museu.

Aos colegas que contribuíram direta e indiretamente com a pesquisa: Andréia de Andrade, Cristiane Barreto, Jane Pin, Laíra Alves, Omar Leoni, Paula Rita Gonzaga e Vika Menezes.

Aos diversos alunos que participaram e se dedicaram em todas as experiências práticas analisadas na dissertação, em especial: Agemir Oliveira, Alan Gueb, Cissa Guimarães, Daniel Paim, Diego Pereira, Eliene Almeida, Evelin Pereira, Islane Santos, Jéssica Menezes, Júlia Bragato, Karla Estrela, Laís Prado, Laisa Ferreira, Larissa Cruz, Larissa Oliveira, Letícia Oliveira, Luan Gusmão, Lucas Barbosa, Lucas Santos, Martim Neves, Matheus Ávila, Maurício Carvalho, Michele Lima, Rafael Andrade, Rozin Daltro,

Suzana Almeida, Tiago Pitanga, Vagner Gomes, Verena Cruz, Victor Ferreira, Vitória Alana e Viviane Oliveira.

Aos Profs. Drs. Antonia Pereira, Fábio Dal Gallo, Gláucio Machado, Jacyan Castilho, Luiz Cláudio Cajaíba, Raimundo Matos de Leão e tantos outros que contribuíram para a minha formação como educador.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA e a CAPES por possibilitarem a realização dessa pesquisa;

Aos Profs. Drs. Daniel Marques e Cleverton Suzart pelas apuradas e generosas contribuições para a dissertação.

A minha querida e persistente orientadora Profa. Dra. Eliene Benício, que desde a graduação me instiga, incentiva e impulsiona.

É uma pena. É uma pena que os jovens não conheçam o teatro de revista. Teatro de revista não é só mulher lindíssima, não são só plumas, não são os paetês.

Marly Marley - A Vedete de São Paulo

RESUMO

MOTA, Jones Oliveira. Jogos de Revista: interconexões entre jogo e Teatro de Revista Brasileiro em experiências no ensino de teatro. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, PPGAC-UFBA. CAPES; Mestrado Acadêmico; Orientação de Eliene Benício A. Costa.

Esta dissertação, fruto de cinco anos de pesquisa (parte empírica, parte científica), apresenta e analisa propostas metodológicas para experimentação teórico-prática das interconexões entre jogo e as características e convenções dramáticas do *Teatro de Revista Brasileiro* no ensino formal e não-formal de teatro. Dentre os resultados alcançados, estão: a apropriação da noção de *motivo condutor*, oriunda da área de Música, como uma maneira peculiar de nomear o desígnio pessoal que faz o professor buscar uma forma própria de ensinar; o delineamento da concepção de *Organismo Didático* como a sistematização da didática do professor que deseja compreender melhor e aprimorar a sua práxis pedagógica; a sintetização das sete características do *Teatro de Revista Brasileiro* (atualidade, comicidade, criticidade, leveza, musicalidade, popularidade e sensorialidade), bem como a organização das suas convenções dramáticas em grupos de recursos (alusão, duplo sentido, paródia, quebra da quarta parede, metalinguagem, revelação dos procedimentos e coplas de apresentação), personagens (compadres, tipos, caricaturas vivas e alegorias) e componentes do roteiro (abertura, prólogo, apoteose, quadros – cômicos, fantásticos, críticos, de rua e de variedades, números de cortina e de plateia, monólogos e canções); a investigação e análise teórico-prática de seis experiências no ensino de teatro (2010 à 2015); a proposição de *Jogos de Revista* como conjunto de procedimentos metodológicos (integrante do *Organismo Didático*) capaz de possibilitar o ensino da linguagem teatral numa perspectiva *Emancipatória*; e, por fim, a organização de um compêndio com noventa e seis *Jogos de Revista* (disponível nos apêndices).

PALAVRAS-CHAVE: Teatro de Revista Brasileiro, Jogo, Ensino de Teatro.

ABSTRACT

This dissertation, resultant of a five-years research (which was partially empirical, partially scientific) presents and analyses methodological proposals for theoretical and practical experimentation of the interconnections between gaming and the characteristics and dramaturgical conventions of Brazilian Revue Theatre on formal and non-formal teaching of theatre. Among the findings of this research, there are: the appropriation of the notion of *leit motiv*, borrowed from Music, as a particular way of naming teacher's personal intention which drives him/her towards finding his/her own way of teaching; the outlining of the *Didactic Organism* concept as systematization of the didactic of the teacher who wants to better understand and improve his/her pedagogical *praxis*; the summarizing of *Brazilian Revue Theatre's* seven characteristics (topicality, comicality, criticality, legerity, musicality, popularity and sensoriality), as well as the organization of its dramaturgical conventions in groups of resources (allusion, *double sense*, parody, fourth wall breaking, metalanguage, procedure revelation and presentation couplets), characters (*compère*, stock characters, living caricatures and allegories) and script features (overture, prologue, apotheosis, *tableaux* – comical ones, fantastical ones, critical ones, street ones and trivia ones, curtain and audience numbers, monologues and canzonets); investigation and theoretical and practical analyses of six theatre teaching experimentations (between 2010 and 2015); the proposition of *Revue Theatre Games* as a group of methodological procedures (featured in the *Didactic Organism*) capable of enabling the teaching of theatre language in an emancipatory background; and, at last, but not at least, the organization of a ninety-six *Revue Theatre Games* compendium (available in the appendix).

KEYWORDS: Brazilian Revue Theatre, Theatre Games, Theatre Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Revista "Eu quero é me badalar", da Companhia Walter Pinto, em 1955. Fonte: <culturadigital.br>, 2015.....	25
Figura 2	Mostra Jogos de Revista (Jéssica Menezes e Matheus Ávila), 2014. Fonte: acervo pessoal (2014)	65
Figura 3	Mostra "Não deixa escapular" (Alan Gueb), 2012. Fonte: Acervo pessoal (2012)...	67
Figura 4	Caricaturas de si (Jéssica Menezes e Mariane Lobo). Fonte: acervo pessoal (2014)....	72
Figura 5	Charge "As três leituras da realidade-mundo". Fonte: Victor Diomondes (2015)...	76
Figura 6	Caricatura do cantor de pagode Léo Santana criada no processo (em destaque, Letícia Oliveira, Eric Flávio, Suzana Almeida, Lucas Santos, Martim Neves e Vitória Alana Ferreira). Fonte: acervo pessoal (2013).....	86
Figura 7	Vagner Gomes na mostra do 3º Ano A do Colégio Estadual Dep. Manoel Novaes (2011). Fonte: acervo pessoal.....	109
Figura 8	O pastor e seu megafone (Agemir Oliveira); o gay efeminado e seu leque (Victor Fernandes); e o caipira e seu chapéu de palha (Lucas Ferreira). Mostra A-corda, Salvador, 2013. Fonte: Acervo pessoal.....	112
Figura 9	Caricaturas vivas dos alunos do Curso de iniciação teatral e o Teatro de Revista Brasileiro 2013. Fonte: acervo pessoal.....	116
Figura 10	Jauá (Jane Pin), a praia popular de Camaçari-BA (Alan Gueb, o apresentador do concurso, a sua esquerda). Fonte: Arquivo pessoal (2012).....	118
Figura 11	Apresentação da mostra A-corda, Salvador! no Teatro Martim Gonçalves (em destaque, da esquerda para direita, Vitória Alana, Laisa Ferreira e Lucas Ferreira. Fonte: Acervo pessoal, 2013.	124
Figura 12	Alunos do 9º ano do Colégio Nossa Senhora da Luz (2011) apresentando um quadro crítico. Da esquerda para direita, em destaque, Tiago Pitanga, Larissa Cruz e Viviane Oliveira. Fonte: acervo pessoal.	126
Figura 13	Jogo de Revista: Cenas de Buzu. Taiana Lemos (sentada), Luan Gusmão, Liz Novais e Jessica Menezes. Fonte: Acervo pessoal (2015).	128
Figura 14	Final da mostra A-corda, Salvador! Teatro Martim Gonçalves, 2013. Resultado cênico do Curso de iniciação teatral e o Teatro de Revista Brasileiro. Fonte: Acervo pessoal.	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Exemplos de diagnósticos das turmas. Fonte: elaboração própria (2015)	38
Quadro 2	Etapas do processo, competências foco e interconexões. Fonte: elaboração própria	38
Quadro 3	Processos artístico-pedagógicos analisados. Fonte: elaboração própria (2015)...	59
Quadro 4	Jogo de Revista: Muaine, Suaine e Zuaine. Fonte: Elaboração própria (2015)...	62
Quadro 5	Jogo de Revista: Sátira de programas televisivos. Fonte: elaboração própria (2015)	64
Quadro 6	Jogo de Revista: Sessões de improvisação com sátira de programas televisivos. Fonte: elaboração própria (2015)	64
Quadro 7	Personagens. Fonte: Lira (2013, p. 28)	71
Quadro 8	Situações. Fonte: Lira (2013, p. 28).....	73
Quadro 9	Fonte: Palavra, fala e voz Lira (2013, p. 28).....	74
Quadro 10	Tipos de comicidade. Fonte: Lira (2013, p. 75-77).....	74
Quadro 11	Jogo de Revista: Cardume. Fonte: elaboração própria (2014)	84
Quadro 12	Jogo de Revista: Oh...!!! #1. Fonte: elaboração própria (2015).....	88
Quadro 13	Jogo de Revista: Aquele, aquilo, a coisa, o negócio. Fonte: elaboração própria .	92
Quadro 14	Jogo de Revista: Se é que você me entende. Fonte: Programa televisivo Quinta Categoria, MTV Brasil, 2008-2013.....	95
Quadro 15	Jogo de Revista: jogo da parede. Fonte: Adaptado de VENEZIANO, 1991, p. 178	96
Quadro 16	Paródia da abertura do desenho infantil Saint Seiya, Cavaleiros do Zodíaco (Saga de Hades). Fonte: criação dos alunos.	100
Quadro 17	Jogo de Revista: Quebrando paredes. Fonte: elaboração própria (2015).....	101
Quadro 18	Jogo de Revista: Metateatro. Fonte: elaboração própria.	103
Quadro 19	Jogo de Revista: Dando o ponto. Fonte: elaboração própria.....	103
Quadro 20	Jogo de Revista: Criação de coplas de apresentação. Fonte: elaboração própria	107
Quadro 21	Jogo de Revista: Mestres de cerimônia. Fonte: elaboração própria.....	108
Quadro 22	Jogo de Revista: Tempestade de tipos contemporâneos. Fonte: elaboração própria	111
Quadro 23	Personagens tipo. Fonte: elaboração dos alunos (2013 e 2014).....	111
Quadro 24	Jogo de Revista: Caracterização de tipos. Fonte: elaboração própria.	112
Quadro 25	Jogo de Revista: Que tipo sou eu? Fonte: elaboração própria.	112
Quadro 26	Jogo de Revista: Destipificando. Fonte: baseado no vídeo Não é por ser gay que eu... do canal Põe na Roda no site Youtube, 2015.	113
Quadro 27	Jogo de Revista: Imitação do outro em dupla. Fonte: elaboração própria.	114

Quadro 28	Jogo de Revista: Reunião de alegorias. Fonte: elaboração própria.....	117
Quadro 29	Jogo de Revista: Capoeira de alegorias. Fonte: elaboração própria.....	117
Quadro 30	Jogo de Revista: Misto de alegorias. Fonte: elaboração própria.....	117
Quadro 31	Revista de Ano e a Revista Moderna. Fonte: Veneziano (1991, p. 91 e 93).....	119
Quadro 32	Jogo de Revista: Atmosfera da cena. Fonte: elaboração própria.	120
Quadro 33	Jogo de Revista: Prólogo. Fonte: elaboração própria.....	121
Quadro 34	Jogo de Revista: Piada improvisada. Fonte: elaboração própria.....	122
Quadro 35	Jogo de Revista: Improvisação fantástica. Fonte: Matheus Ávila e Taiana Lemos (2015).....	123
Quadro 36	Jogo de Revista: Visitante extraterreno. Fonte: elaboração própria (2015).....	123
Quadro 37	Jogo de Revista: Visita a um espaço fantástico. Fonte: elaboração própria (2015).	124
Quadro 38	Jogo de Revista: Improvisação de charges políticas. Fonte: elaboração própria.	125
Quadro 39	Jogo de Revista: Improvisação com Rap. Fonte: elaboração própria.	125
Quadro 40	Jogo de Revista: Encontros ao acaso. Fonte: elaboração própria.....	127
Quadro 41	Jogo de Revista: Cenas de Buzu. Fonte: Daniel Moreno e Vika Menezes (2015)...	127
Quadro 42	Jogo de Revista: Oh...!!! 2. Fonte: elaboração própria.	129
Quadro 43	Jogo de Revista: O que devo fazer?. Fonte: elaboração própria.	129
Quadro 44	Jogo de Revista: Quem quer? Fonte: elaboração própria.....	130
Quadro 45	Jogo de Revista: Cortinas. Fonte: elaboração própria.....	132
Quadro 46	Jogo de Revista: Compendo apoteoses. Fonte: elaboração própria.	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
MOTIVO CONDUTOR	16
DELINEAMENTO DA PESQUISA	18
Bases metodológicas	19
Bases teóricas	21
Teatro de Revista Brasileiro.....	21
Noções de jogo no ensino de teatro.....	26
COMO ENCONTRAR	30
1. JOGOS DE REVISTA - ORGANISMO DIDÁTICO	32
1.1 PREMISSAS	32
1.1.1 Convicção.....	33
1.1.2 Participação	34
1.1.3 Diálogo.....	35
1.1.4 Utopia.....	36
1.1.5 Planejamento	36
1.1.5.1 Diagnóstico	37
1.1.5.2 Preparação	38
1.1.5.3 Investigação temática.....	39
1.1.5.4 Instrução.....	41
1.1.5.5 Reflexão	41
1.2 OBJETIVOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS.....	42
1.2.1 Contribuir para o desenvolvimento das competências pessoais	43
1.2.2 Desenvolver as competências sociais.....	45
1.2.3 Estimular a leitura crítica da realidade-mundo	46
1.2.4 Entusiasmá-lo à Participação Política	48
1.2.5 Favorecer o desenvolvimento das competências cognitivas.....	50
1.3 ETAPAS DO PROCESSO.....	51
1.3.1 Instaurar.....	51
1.3.2 Conquistar	54
1.3.3 Produzir	55
1.3.4 Mostrar	57

2. JOGANDO COM AS CARACTERÍSTICAS DO TEATRO DE REVISTA BRASILEIRO.....	59
2.1 ATUALIDADE.....	60
2.2 COMICIDADE.....	69
2.3 CRITICIDADE.....	75
2.4 LIGEIREZA.....	80
2.5 MUSICALIDADE.....	81
2.6 POPULARIDADE.....	84
2.7 SENSORIALIDADE.....	86
3. JOGANDO COM AS CONVENÇÕES DRAMATÚRGICAS DO TEATRO DE REVISTA BRASILEIRO.....	90
3.1 RECURSOS.....	91
3.1.1 Alusão.....	91
3.1.2 Duplo sentido.....	92
3.1.3 Paródia.....	96
3.1.4 Quebra da quarta parede.....	100
3.1.5 Metalinguagem e revelação dos procedimentos.....	102
3.1.6 Coplas de apresentação.....	106
3.2 PERSONAGENS.....	107
3.2.1 Compadres.....	107
3.2.2 Tipos.....	109
3.2.3 Caricaturas vivas.....	114
3.2.4 Alegorias.....	116
3.3 COMPONENTES DO ROTEIRO.....	119
3.3.1 Abertura.....	119
3.3.2 Prólogo.....	120
3.3.3 Quadros cômicos ou esquetes.....	121
3.3.4 Quadro de fantasia.....	122
3.3.5 Quadro crítico.....	125
3.3.6 Quadro de rua.....	127
3.3.7 Quadro de variedades ou Ato-variado.....	128
3.3.8 Números de plateia.....	129
3.3.9 Números de cortina, monólogos dramáticos, sentimentos e canções.....	131

3.3.10 Apoteose.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	144
COMPÊNDIO JOGOS DE REVISTA	144
DIAGNÓSTICOS	144
EMENTAS.....	180
QUESTIONÁRIOS.....	181
ROTEIROS	183
ANEXOS	190
COMENTÁRIOS E CRÍTICAS	190
MATERIAL GRÁFICO	197
REGISTRO FOTOGRÁFICO	202

INTRODUÇÃO

MOTIVO CONDUTOR

O que te conecta a *Educação*?

Essa pergunta volta e meia aparece para um professor em formação. Há em nós professores um desejo peculiar, uma hipótese, uma curiosidade. Há algo latente que, mais cedo ou mais tarde, brota como o *motivo condutor*¹ do caminho a ser trilhado.

Comigo, rapaz obstinado do interior da Bahia, o caminho tornou-se claro no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia - UFBA. O desejo de estudar o *Teatro de Revista Brasileiro*² e aliá-lo a minha prática como educador me arrebatou e me fez começar a experimentar algumas de suas infindáveis possibilidades.

As primeiras interconexões entre o universo do *Teatro de Revista Brasileiro* e o universo do **ensino de teatro** aconteceram timidamente em 2010 no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, em Salvador-BA. Nele eu estagiei pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, numa turma de 3º ano do Ensino Médio.

Em 2011 tive meu primeiro vínculo empregatício no Ensino Formal. Lecionei no Colégio Nossa Senhora da Luz, instituição privada, também em Salvador-BA. Assumi todas as turmas – da Pré-Escola ao Ensino Fundamental II. A grande quantidade de turmas, a faixa etária e o pouco tempo disponível para as aulas de teatro limitaram o estudo das interconexões com o *Teatro de Revista Brasileiro*. Ainda assim, a passagem por essa instituição foi bastante produtiva para o desenvolvimento da pesquisa.

No ano seguinte, selecionado pelo edital *Microprojetos Mais Cultura para Territórios de Paz* - uma parceria entre o *Ministério da Cultura* e o *Ministério da Justiça* - pude conduzir, junto com os demais integrantes da Cia. de Revista da Bahia (companhia da qual sou parte desde 2010), um processo artístico-pedagógico consistente. O *PHOC de Teatro: Oficina de*

¹ Termo traduzido do alemão *leitmotiv*, utilizado com mais frequência na área de música.

² Por *Teatro de Revista Brasileiro* me refiro ao conjunto de obras criadas em nosso país por artistas aqui residentes (mesmo que de origem estrangeira). “Ao colocar em cena as tolices, as asneiras dos políticos, dos poderosos, combiná-los à música própria da terra e desenhar um painel dos acontecimentos imediatos, este gênero nasceu para servir, sob medida, à nacionalidade de quem o adotar.” (VENEZIANO, 1996, p. 34).

Iniciação Teatral foi realizado no bairro em que eu residia, o PHOC 3, em Camaçari-BA³ – bairro que tinha na época um índice de violência elevado e por isso integrava os *Territórios de Paz* do *Ministério da Justiça*. Essa oficina com adolescentes, jovens e adultos me rendeu uma importante descoberta pessoal: interconectar o *Teatro de Revista Brasileiro* ao ensino de teatro era, de fato, o meu *motivo condutor*.

Impulsionado pela descoberta, decidi que o objeto do meu trabalho monográfico de conclusão da Licenciatura em Teatro seria a soma do *motivo condutor* com o objetivo de provocar a leitura crítica da realidade, à la Paulo Freire (2011b). A monografia, orientada pela Profa. Dra. Eliene Benício, apresentou uma análise da experiência no *Curso de iniciação teatral e o Teatro de Revista Brasileiro*⁴, realizado em 2013 com jovens de Salvador-BA.

Em 2014, já aluno do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas PPGAC-UFBA, experimentei novas interconexões numa formação chamada *Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos*⁵, composto majoritariamente por jovens alunos do Bacharelado Interdisciplinar em Artes da UFBA – BI de Artes-UFBA, em Salvador-BA. O objetivo do curso era elaborar jogos com base nas características e convenções do *Teatro de Revista Brasileiro*. Esse curso foi decisivo para o delineamento da pesquisa que aqui será apresentada. Tanto que, graças a ele, a atual pesquisa recebeu seu título definitivo: *Jogos de Revista*.

Mesmo com um sumário já esboçado, ainda havia características e convenções para se explorar. Optei então por realizar uma *Jornada de Experimentação* com os mesmos alunos do *Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos*, professores licenciados em teatro pela UFBA e os atores da Cia. de Revista da Bahia. A *Jornada de Experimentação* aconteceu no primeiro semestre de 2015 na Escola de Teatro da UFBA, em Salvador-BA.

Esse mais recente processo completa a soma de experiências que aqui será analisada. Soma que seria bem maior se houvesse mais tempo. No entanto, foi necessário ouvir as palavras da minha persistente orientadora e depois parar, olhar para trás, observar o caminho percorrido e organizar os conhecimentos construídos nos últimos anos. Só assim pude

³ A sigla PHOC significa Projeto Habitacional Organizado de Camaçari e o número refere-se a quantidade de bairros integrantes.

⁴ Quando foi realizado, o curso chamava-se *Curso de iniciação teatral através do Teatro de Revista Brasileiro*, mudei sua nomenclatura por perceber que o “através” não comunicava exatamente a proposta da atividade.

⁵ O título dessa atividade também sofreu alteração. Antes era *Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos teatrais*. Resolvi suprimir o “teatrais” para não aludir especificamente ao termo cunhado por Viola Spolin.

materializá-los nesta dissertação, com a esperança de que ela possa contribuir para a prática do professor de teatro, principalmente àquele em busca de seu *motivo condutor*.

DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta dissertação contém o ensaio da noção de *Jogos de Revista*, a estruturação do *Organismo Didático* resultante da minha práxis em sala de aula e as análises das interconexões entre jogo e *Teatro de Revista Brasileiro* nas seis já citadas experiências no ensino de teatro.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, consiste justamente na descrição e reflexão das experiências com as interconexões entre jogo e as características e convenções do *Teatro de Revista Brasileiro*, interconexões realizadas por meio da utilização de jogos já existentes, adaptados ou elaborados em sala de aula por mim e/ou pelos alunos. Deste modo, a pesquisa revela sua natureza aplicada, já que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

O interesse pela pesquisa prática do *Teatro de Revista Brasileiro* em sala de aula surgiu em 2010, por isso que as experiências anteriores ao meu ingresso no mestrado, mesmo que de natureza empírica, são aqui analisadas. Tais experiências, ainda que desobrigadas de métodos específicos de pesquisa e levantamento de dados (com exceção da realizada para o TCC), geraram registros (como relatórios, questionários, fichas de inscrição, comentários dos alunos e críticas de espectadores) que possibilitaram a inclusão e análise delas na dissertação. Em vista disso, as duas experiências realizadas no período do mestrado focaram na investigação das interconexões que haviam surgido como hipóteses nos anos anteriores e ainda não tinham sido verificadas.

Sobre pesquisas anteriores semelhantes a essa, após uma vasta procura na *Plataforma Lattes*⁶, em repositórios de diversas universidades e em sites de busca pela *internet*, encontrei registros de apenas duas publicações acadêmicas afins. A primeira é o resumo *O Teatro de Revista: uma possibilidade do ensino de arte-educação*, apresentado no 1º Congresso

⁶ Base de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>

Internacional de Pós-Graduação, Pesquisa e desenvolvimento Regional da FUNED/UEMG, 2003, em Divinópolis-MG, pelo Prof. Dr. Cláudio Guilarduci - UEMG; e a segunda é a monografia *Assim é a Nossa Cena: o teatro de revista como estímulo para criação no ensino público*, Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Teatro UFBA) apresentando em 2009 pela aluna Camila da Motta Rosa. O acesso ao conteúdo da primeira publicação não está disponível em meio digital, porém entrei em contato com os autores solicitando as publicações e obtive acesso à segunda citada, servindo-me então como referência.

Mediante o exposto, pude aprender pouco com pesquisas semelhantes, o que, no entanto, não impediu o desenvolvimento desta. Talvez essa carência de pesquisas afins tenha contribuído para a amplitude do estudo, já que precisei começar pelas noções mais básicas para poder, um passo de cada vez, desenvolver as experiências e estudá-las caso a caso.

Bases metodológicas

O principal procedimento metodológico para esta pesquisa qualitativa-descritiva, de natureza aplicada, é o estudo de caso.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um **programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social**. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe.

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma **perspectiva pragmática**, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 39. Grifos meus).

É numa perspectiva pragmática que, com esta dissertação, desejo apresentar as noções de *Jogos de Revista* e de *Organismo Didático*. Os *Jogos de Revista* não chegam a ser um sistema educativo, são um conjunto de procedimentos metodológicos integrantes de um *Organismo Didático* vivo e, por isso, em constante desenvolvimento. Quanto as interconexões, elas foram feitas inicialmente no campo teórico e depois no campo prático por meio do cruzamento hipotético das características e convenções do gênero revisteiro com jogos já existentes; da adaptação das convenções em jogos; e da criação de jogos; sempre

tomando como referência a historiografia do *Teatro de Revista Brasileiro* e os estudos acerca da noção de jogo no ensino de teatro. Em suma, as interconexões são as ligações recíprocas que vingaram, que deram certo na prática. Não caberá aqui a análise detalhada das tentativas falhas, mas elas aparecerão nas reflexões, já que também foram importantes no processo.

O *Organismo Didático*, por ser resultado de uma práxis pedagógica, demonstra um caráter análogo ao da poética resultante de uma prática artística. Digamos que o *Organismo Didático* seja a poética do Arte-Educador. Na concepção de Pareyson (1991, p. 11):

A poética é programa de arte, declarado num manifesto, numa retórica ou mesmo implícito no próprio exercício da atividade artística; ela traduz em termos normativos e operativos de um determinado gosto, que, por sua vez, é toda a espiritualidade de uma pessoa ou de uma época projetada no campo da arte.

Mas que fique claro que o ensaio que será feito desse organismo não é o objeto da investigação, porém, para se alcançar o objeto em sua completude, acredito ser imprescindível para o leitor o entendimento das premissas, objetivos político-pedagógicos e das etapas do processo, partes constituintes do organismo. Os *Jogos de Revista*, nessa conjuntura, é o órgão operativo, enquanto as demais partes têm aspectos predominantemente normativos.

Ainda em relação às bases metodológicas necessárias à investigação, é relevante apontar, de antemão, as influências da *Educação pela liberdade* defendida por Paulo Freire e da noção de *Antropofagia* preconizada por Oswald de Andrade. A minha crença no potencial emancipatório da Arte-Educação direcionou o meu olhar durante a revisão bibliográfica, as teorizações, as práticas e, posteriormente, o delineamento da práxis e a proposição do *Organismo Didático*. De forma parecida, a *Antropofagia*, como devoração cultural de técnicas exteriores, esteve presente desde as minhas primeiras práticas em sala de aula. Eu sempre precisei me alimentar de fontes externas para construir qualquer proposta de ensino. Não me atinha e nem me atenho a um único modelo, método ou forma. E, ao trabalhar com o *Teatro de Revista Brasileiro*, não podia ser diferente, afinal, a permeabilidade é parte da essência do gênero. Ele devora e transforma em cena tudo que lhe pode ser útil. Por isso também que o leitor perceberá a utilização de referências bibliográficas de diversas áreas do conhecimento.

O estudo da *Antropofagia*, ainda que preliminar, apresentou uma questão importante. Ao teorizar sobre a crise da filosofia messiânica, Oswald de Andrade (1990) me fez atentar para o risco de tornar messiânica uma proposta artístico-pedagógica que deseja ser lida como antropofágica.

A consciência do risco de interpretação messiânica me faz lembrar ao leitor, sempre que necessário durante a escrita, que as propostas metodológicas presentes no *Organismo Didático* e nos *Jogos de Revista* só devem ser replicadas se contextualizadas, se atenderem ao *motivo condutor* do Arte-Educador, ou seja, se contribuirão para o seu próprio aprendizado, porque só assim poderão contribuir para o aprendizado dos seus alunos. Contudo, que fique claro que as propostas de Paulo Freire, pilares do *Organismo Didático*, não são tidas por mim como messiânicas. O próprio Freire, mesmo que não diretamente, chama a atenção dos seus leitores para a necessidade de contextualização e crítica da *Educação pela liberdade* ao declarar que a “sectarização é um obstáculo à emancipação dos homens” (2011e, p. 34). No entanto, tal crítica deve ser dialética, dialógica, para não naufragar no sectarismo, como diz Andrade: “O perfeito militante é o mesmo boneco farisaico do puritanismo [...] que se apresentou ao mundo para edificá-lo, pedante, cretino, faccioso.” (1990, p. 139).

A *Antropofagia* ainda é um território novo para mim, por isso suas contribuições teóricas não serão aprofundadas no decorrer dessa dissertação, por outro lado, existem bases teóricas que precisam ser introduzidas a priori.

Bases teóricas

É ampla a bibliografia utilizada para sustentação teórico-prática da pesquisa, porém existem dois universos que precisam ser previamente apresentados. Conhecer o *Teatro de Revista Brasileiro* e as noções de jogo no ensino de teatro é fundamental para acompanhar o desenvolvimento e análise das suas interconexões.

Teatro de Revista Brasileiro

Ao pensar em *Teatro de Revista Brasileiro*, é possível que o leitor imediatamente imagine deslumbrantes Vedetes semicobertas de plumas e paetês descendo uma enorme escadaria. E não estaria errado. A fase do *Teatro de Revista Brasileiro* que focava no luxo e na fantasia foi a mais recente e por isso está mais “fresca” em nosso imaginário. No entanto, ela é apenas uma das diversas fases desse gênero teatral centenário.

De origem popular europeia, o *Teatro de Revista* chegou ao Brasil no final da década de 1850 e não tardou a ser absorvido pelos artistas brasileiros e, gradativamente, pelo gosto do público. Em terras ainda sob domínio do Império Português, o formato que vigorava era o da *Revista de Ano*, que tinha por objetivo revisar os principais acontecimentos do ano anterior (VENEZIANO, 1991).

Após a proclamação da república em 1889, a *Revista de Ano* encontrou no Rio de Janeiro solo fértil para se desenvolver. De modelo francês e fala à lusitana, os espetáculos do gênero volta e meia causavam polêmica com suas críticas políticas arrojadas e sensação com as novidades exportadas da Europa.

Em solo carioca, alguns nordestinos fizeram história no *Teatro de Revista*, como os baianos Moreira Sampaio (revisteiro⁷ e cançonetista⁸), Xisto Bahia (ator, cantor e compositor), De Chocolat (cançonetista, improvisador e dançarino) e o maranhense Arthur Azevedo⁹, que, além de produzir diversas obras literárias (como revistas, operetas, comédias, poesias), também escreveu para jornais e integrou os círculos da elite acadêmica brasileira (MENCARELLI, 1999).

Da Proclamação da República, em 1889, até meados da década de 1960, período de sua “extinção”, o *Teatro de Revista Brasileiro* passou por diversas modificações. Esse longo período histórico (de mais de cem anos!) foi descrito e estudado por diversos autores: Delson Antunes (2004), Roberto Ruiz (1998), Salvyano C. Paiva (1991), Neyde Veneziano (2010, 2006, 1996 e 1991) e outros. Com base em seus estudos, abordarei o gênero revisteiro por meio de uma visão global (visão possível graças à distância temporal). Contudo, essa visão não tentará resumir a totalidade do *Teatro de Revista Brasileiro* em um conceito fechado, pois poderia subtrair dele justamente o que tem de mais essencial: sua permeabilidade, sua atualização constante e sua profunda ligação com o presente.

Após revisar as obras dos autores já citados, observei a existência de sete características presentes em todas as fases do gênero, o que possibilita um entendimento mais amplo e, ao mesmo tempo, mais específico sobre ele. O delineamento das sete características também serve para esclarecer que o roteiro do *Teatro de Revista Brasileiro* não se dá por uma

⁷ “Revisteiro” era o nome dado ao autor de uma revista.

⁸ Compositor de canções.

⁹ Nome com o qual assinava os cartazes das revistas. Seu nome de batismo é Artur Nabantino Gonçalves de Azevedo.

sucessão desordenada de atualidades, pelo contrário, houve em toda a sua história convenções muito bem definidas (por vezes até obrigatórias). Destarte, para uma obra pertencer ao bojo do *Teatro de Revista Brasileiro*, considero que ela precisa conter as seguintes características: atualidade, comicidade, criticidade, ligeireza, musicalidade¹⁰, popularidade¹¹ e sensorialidade.

Todavia, as características supracitadas não precisavam ter o mesmo peso em toda a obra. Por exemplo, os modelos *Revista de Ano* e *Revista Feérica*¹² apresentavam todas as sete características, mas o primeiro focava na crítica dos costumes, enquanto o segundo se concentrava na fantasia e no luxo para causar sensação. Como a composição dramática dos espetáculos do gênero respondia a um sistema de convenções próprias, descompromissada com as exigências do modelo aristotélico, as características eram dosadas de acordo com o contexto histórico do momento de criação de cada obra.

Os modelos para composição dos textos dramáticos do *Teatro de Revista Brasileiro* sofreram diversas mudanças ao longo da história. Neyde Veneziano aborda detalhadamente essas mudanças no livro *O Teatro de Revista no Brasil: Dramaturgia e Convenções* (1991). Veneziano, ao comparar nessa obra a *espinha dorsal* da *Revista de Ano* (da qual Arthur Azevedo era o grande expoente pela sua maestria em escrever diálogos cômicos, versos bem metrados, finas alusões e críticas inteligentes) com a *estrutura clássica* da *Revista Brasileira*, denota o gradual processo de declínio da qualidade do texto, usando como exemplo a abdicação do *fio condutor*¹³ e do *Compadre*¹⁴ (VENEZIANO, 1991).

É claro que muitos fatores influenciaram o fim do modelo da *Revista de Ano*. Para Antunes, “a morte de Moreira Sampaio (1901) e de Arthur Azevedo (1908) criou um vácuo de bons autores.” (2004, p. 33). Esse “vácuo de bons autores” teria também influenciado na transformação definitiva do gênero revisteiro.

Quando se deu fim à obrigatoriedade do modelo da *Revista de Ano*, o Brasil já havia se tornado República. A partir daí o gênero entrou num ritmo desenfreado de modificações –

¹⁰ Em referência direta ao *Teatro Musical*, que equilibra música e dança na encenação.

¹¹ Por ser feito para o povo.

¹² Palavra oriunda do francês e que se refere a fadas, fantasia, deslumbramento, maravilhas.

¹³ Motivo condutor da narrativa, que, mesmo fragilmente, justificava a apresentação de quadros e episódios independentes. O fio condutor comumente nascia de um personagem em busca de algo ou era um tema central. (VENEZIANO, 1991).

¹⁴ Personagem obrigatório nas *Revistas de Ano*. Sua função era como a de um mestre de cerimônia, de um apresentador, que costurava toda a revista (comentando, dançando, fazendo piadas e etc.) lembrando ao público qual era o fio condutor da obra. (VENEZIANO, 1991).

claramente notadas na atualização dos elementos visuais e musicais da cena. “Ao contrário das *Revistas de Ano*, que se caracterizavam pela predominância do texto, os novos espetáculos equilibravam em proporções semelhantes os quadros de fantasia e as cenas cômicas.” (ANTUNES, 2004, p. 51).

A influência dos modelos trazidos pelas companhias estrangeiras era o motor da atualização do *Teatro de Revista Brasileiro*. Dentre tantos modelos, o *music-hall*¹⁵ foi, para Ruiz (1988), o disparador da “evolução” do gênero.

Esse *music-hall* se transformaria, na evolução da revista, na *féerie*, onde o luxo das montagens, a beleza das mulheres bem despidas e números fortes de atração procuravam suprir a falta do que antes era a força total do gênero: o texto. (RUIZ, 1988, p. 84).

Com a natural profusão de atualizações na forma do espetáculo, resultante das mudanças constantes no contexto sócio-político:

A cenografia, o guarda-roupa e os efeitos de luz passaram a ter, na *revista nova*, um peso decisivo no agrado dos espetáculos, que não era levado em conta na *revista antiga*. A fantasia sobrepunha-se à crítica. Não era mais “aquela” revista. Era outra coisa. A *féerie*. Mais para os olhos e a imaginação que para a inteligência e a reflexão. (RUIZ, 1988, p. 86)

O luxo e o erotismo – e suas grandes representantes, as Vedetes¹⁶ – estavam em ascensão. A partir da década de 1940 o artista mais prestigiado era Walter Pinto, empresário e revisteiro da companhia do Teatro Recreio.

Walter Pinto despontou com espetáculos de extrema exuberância, transformando o Teatro Recreio na grande referência das *Revistas* de grande porte. Apesar do sucesso, Veneziano (1996, p. 15) considera que o luxo distanciou o *Teatro de Revista Brasileiro* da sua essência:

O luxo abafa o texto que vai, aos poucos, se desviando para o *teatro de variedades*. Este teatro chamado revista vai tendo enfraquecida a sua linfa [sic], a sua mais autêntica razão de ser, que é a sátira e o contato com a atualidade, com a sociedade a que pertence. Perdendo esses ingredientes, o Teatro de Revista perde o sistema nervoso central, sua vitalidade.

¹⁵ De origem inglesa, eram basicamente shows de variedades que aconteciam num *music-hall*, assim o gênero e o espaço tinham o mesmo nome. As revistas francesas também foram influenciadas pelo *music-hall*.

¹⁶ Vedetes são [...] seres teatrais de primeira grandeza, que alimentam fantasias masculinas, alfinetam (com graça) políticos corruptos, cantam, dançam e denunciam injustiças sociais, indiretamente. Tudo isso sem fazer a ingênua. Ou, se quiser, fazendo a esperta dissimulada em mocinha boazinha. Porque vedete que é vedete é muito *chic*. Tem charme. Em geral, não fala palavrão. Ela faz alusão. Aliás, esta é a sua grande arma: a alusão. A plateia pode pensar o que quiser, a vedete sugere, mas não fala diretamente. (VENEZIANO, 2010, p.17)



Figura 1 Revista "Eu quero é me badalar", da Companhia Walter Pinto, em 1955. Fonte: <ulturadigital.br>, 2015.

A fase dos grandes, luxuosos e caros espetáculos foi a última do gênero. Após um século de vida, o *Teatro de Revista Brasileiro* chegava ao seu fim. Mas quem ou o que carrega a culpa pelo o fim de um gênero que já havia se consolidado no gosto do público? “Há um quarto de século discute-se a morte insepulta da revista buscando um culpado, ou um grupo de celerados a quem condenar pelo revisticídio. ” (PAIVA, 1991, p. 637). No entanto, mais importante que procurar os culpados pela descontinuação do *Teatro de Revista Brasileiro* como movimento artístico, é observar as heranças deixadas por ele.

As convenções do gênero revisteiro (dramatúrgicas, visuais, de composição, entre outras) continuam vivas até os dias de hoje nos desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro e São Paulo, em programas televisivos, em musicais, em shows de *Drag Queen* e outras manifestações culturais contemporâneas, mesmo que o público não conheça sua origem.

O *Teatro de Revista Brasileiro* contribuiu imensamente para o desenvolvimento político e cultural do nosso país: formou e lançou artistas importantes – como Arthur Azevedo, Moreira Sampaio, Xisto Bahia, Chiquinha Gonzaga, Walter Pinto, Virgínia Lane, Dercy Gonçalves e muitos outros – divertiu o público popular que lotava os teatros, influenciou a opinião pública, gerou empregos, atraiu artistas e companhias estrangeiras, demandou a construção e acelerou a modernização de edifícios teatrais, e tantos outros feitos registrados pelos historiógrafos.

Já sobre a contribuição do gênero para a educação brasileira, não encontrei afirmações precisas na historiografia revisada, salvo nos argumentos de Paiva (1991, p. 46) em defesa da importância do gosto do público, do direito deste de preferir a diversão – que, por sua vez, tem potencial educativo.

[...] convém lembrar aqui que o gosto não é a raiz, mas o fruto da cultura artística. Não se aprende do nada. E para desespero dos fanáticos do espontaneísmo, a dialética ensina que em nenhum caso o público decide sozinho o que deseja; os seus desejos são determinados em parte por aquilo que lhe é oferecido. Nesta troca de procura e oferta concretiza-se o processo de consciência estética. Nem no livre arbítrio todo-poderoso, nem no determinismo absoluto está o segredo, mas no jogo dos possíveis, dos ajustáveis. Por isto, a arte de massa nasce da ideia de ver na obra de arte um meio de distração ao invés de concentração intelectual, de lazer ao invés de educação. Mas, divertindo, levará ou poderá levar à reflexão; brincando, pode educar. E isto foi o que o teatro de revista proporcionou, a despeito dos seus inimigos internos e externos, dos que o queriam abastardar e dos que o guerreavam sem quartel. O compromisso da revista sempre foi mais com a *charge* do que com a fantasia, e só a fantasia *tout court*.

De fato, a essência do *Teatro de Revista Brasileiro* mais tem a ver com a *charge* que com a fantasia. Talvez por isso que, quanto mais próximo da fantasia (do luxo e do erotismo exacerbados), mais passou a ser chamado de *Teatro Rebolado*. Da *Revista de Ano* ao *Teatro Rebolado* foram mais de cem anos de mutação.

Seria muito arriscado tentar transportar para um processo artístico-pedagógico o *Teatro de Revista Brasileiro* em sua totalidade conceitual e histórica. Por isso escolhi trabalhar em sala de aula com as características e as convenções dramaturgias do gênero, produzindo interconexões dessas com o jogo no ensino de teatro.

Antes de abordar as interconexões realizadas, será necessário introduzir a noção de jogo mais apropriada para os *Jogos de Revista*.

Noções de jogo no ensino de teatro

Eleger apenas uma noção de jogo no ensino de teatro não abarcaria todas as experiências comportadas pelos *Jogos de Revista*. Se a escolha fosse usar o termo *Jogo Teatral*, o leitor provavelmente seria remetido ao sistema de Viola Spolin (2014, 2015). Por outro lado, se o termo *Jogo Dramático* fosse eleito, possivelmente o leitor o conectaria às propostas de Jean-Pierre Ryngaert (1981, 2009). E se o termo escolhido fosse apenas jogo?

Seria necessário então pensar o *Homo Ludens* e analisar filosoficamente o jogo como elemento da cultura para entender que:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”. (HUIZINGA, 2012, p. 33)

Dessa forma, o jogo é um fenômeno inerente ao ser humano e está presente em todos os momentos e aspectos da vida – da infância à terceira idade, da educação à jogatina (HUIZINGA, 2012).

No campo da educação, é muito utilizada a classificação de Piaget (1971) para o jogo. Para Piaget, o jogo se divide em três categorias: jogos de exercícios, jogos de símbolo e jogos de regra.

Os da primeira categoria, jogos de exercício, surgem sempre que uma nova habilidade é adquirida. Servem como treinamento dessa nova habilidade até alcançarmos seu domínio. Os jogos simbólicos implicam a representação de um objeto ausente, comparando um elemento existente com outro elemento imaginário, seria o jogo dramático por excelência, pois usa a representação de uma ação real em um nível fictício. Na terceira categoria, os jogos de regra, que atuam nas relações sociais, pois o regulamento é imposto por um grupo e sua infração corresponde a determinadas sanções, são a atividade lúdica social por excelência. (MUNIZ, 2015, p. 125)

No ensino de teatro essas três modalidades são amplamente utilizadas – da educação infantil à cursos profissionalizantes, adequando-se, evidentemente, a metodologia aplicada e aos objetivos do professor.

São muitos os estudos na área de educação sobre jogo e ludicidade, no entanto:

[...] não há na educação uma manifestação do dimensionamento real da importância da natureza do jogo no teatro, visto que uma abordagem exclusivamente educacional do jogo acaba por diminuir e eliminar o reconhecimento de suas qualidades estéticas e teatrais. (SOARES, 2010, p. 33).

Por assentir com a afirmação de Soares (2010), escolhi abordar o jogo pelas perspectivas de teóricos ligados à arte teatral.

Diversos professores, pesquisadores e artistas de teatro publicaram análises, sistemas ou manuais com o intuito de compartilhar suas experiências e descobertas. Provavelmente, o sistema mais conhecido no Brasil é o de Viola Spolin, batizado de *Theatre Games* (*Jogos Teatrais*, na tradução de Ingrid Koudela). Os *Jogos Teatrais* são jogos de regra que servem como “[...] complementos para aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas

e ideias fundamental [sic] para o desenvolvimento intelectual dos alunos.” (SPOLIN, 2015, p. 29), e suas principais características são: prescrição do *Foco*, de *Instruções* e dos pontos de *Avaliação* para cada jogo; estabelecimento de *Onde*, *Quem* e *O Quê* nas improvisações; e separação de palco e plateia. “É importante esclarecer que mesmo nos Jogos Teatrais realizados dentro de um ambiente escolar, a presença do público, que nesse caso são os estudantes, é fundamental para as propostas de Spolin.” (MUNIZ, 2015, p. 123)

Para enfatizar a diferença entre *Jogo Teatral* e o *Jogo Dramático (dramatic play)*, Ingrid Koudela (2001, p. 44) afirma que:

O processo de jogos teatrais visa a efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco. Este não constitui uma extensão da vida, mas tem sua própria realidade. A passagem do jogo dramático ou jogo do faz-de-conta para o jogo teatral pode ser comparada com a transformação do jogo simbólico (subjetivo) no jogo de regras (socializado). Em oposição à assimilação pura da realidade ao eu, o jogo teatral propõe um esforço de acomodação, através da solução de problemas de atuação.

Por mais que os jogos de regra, incluindo os *Jogos Teatrais*, sejam importantes para o ensino de teatro, restringir-se ao sistema de Spolin nas interconexões com as características e convenções do *Teatro de Revista Brasileiro* dificultaria o desenvolvimento da leitura crítica da realidade-mundo¹⁷ pelos alunos, uma vez que as situações vivenciadas e representadas nos *Jogos Teatrais* são avaliadas utilizando apenas o *Foco* como baliza, enquanto nos *Jogos de Revista* a avaliação enfatiza a reflexão crítica dos discursos (situações, falas e gestos) enunciados nos jogos.

Também atento aos discursos enunciados nos jogos, Jean-Pierre Ryngaert alerta que “os jogos que reproduzem a vivência sem nunca pôr em questão, ratificam os comportamentos mais tradicionais, aceitam os estereótipos mais gastos e afastam-se do modelo artístico.” (1981, p. 45). Em seguida, Ryngaert reitera que “é pela procura de novas soluções e pela vontade de inventar que o jogo dramático pode escapar à ratoeira da imitação estéril. É assim que se torna não só instrumento de análise do mundo mas também uma arma face ao mundo.” (1981, p. 45).

¹⁷ Esse binômio reforça a ideia de que a noção da realidade de um indivíduo depende da sua noção de mundo. E por “mundo” entende-se os aspectos locais e globais da sociedade.

Neste aspecto os *Jogos de Revista* se aproximam da noção de *Jogos Dramáticos* expressa por Ryngaert, embora deem mais ênfase às questões da relação opressor-oprimido, tal qual algumas das propostas de Augusto Boal no arcabouço do *Teatro do Oprimido*.

A primeira proposta de Boal aqui utilizada é a sistematização de jogos para atores e não atores, que tem como objetivo ajudar “[...] o não-ator (operário, camponês, estudante, paroquiano, empregado público, todos) a desentorpecer o corpo, alienado, mecanizado, ritualizado pelas tarefas quotidianas da sociedade capitalista.” (BOAL, 1982, p. 9). A segunda é o *Teatro Jornal*, que visa “[...] provocar uma leitura crítica das notícias, atribuindo a elas diferentes pesos e medidas.” (MUNIZ, 2015, p. 97).

Os *Jogos de Revista* recorrentemente abordam as relações de poder e opressão, mas não se restringem a elas. Ou melhor, os *Jogos de Revista* não se restringem a nenhum modelo pré-definido. Eles são permeáveis, atualizáveis e antropofágicos, assim como o sistema de *Jogos Performativos* desenvolvido por Roberto de Abreu Schettini, que se propunha a “comer referências, criar, *samplear*, ser um *bricoleur*, uma antena, um radar, e uma plataforma de interação com o mundo. Comer diferentes tradições, correntes, estéticas, poéticas, técnicas, modos, saberes e fazeres.” (2013, p. 60)

Como parte do *Organismo Didático*¹⁸ resultante da minha práxis pedagógica, as interconexões feitas nos *Jogos de Revista* assemelham-se à noção de *objeto estético* estudada por Soares (2010, p. 38), porque:

[...] permite uma prática pedagógica integradora e criativa, pois valoriza tanto o desenvolvimento expressivo e pessoal do aluno, como pressupõe a aquisição e o domínio da linguagem teatral, além de estabelecer relações com o contexto cultural do aluno e da sociedade.

Essa abordagem do jogo à luz da *educação estética do homem* (SCHILLER, 1995) feita por Soares (2010) serve, e muito, para se entender o jogo no ensino de teatro não como uma “ferramenta” expressiva, educacional, técnica ou contextual, mas como fenômeno completo em si. O jogo como *objeto estético* não dispensa interconexões, mas recusa qualquer caráter utilitarista.

¹⁸ Organismo porque é formado de partes menores com funções essenciais; organismo porque organiza. Didático porque ensina e aprende; porque é vivo. É um corpo de procedimentos metodológicos que se tornou visível na análise de um caminho artístico-pedagógico dotado de anseios, curiosidades, aprendizados, dúvidas e convicções.

Desta maneira, os *Jogos de Revista* localizam-se também no campo da *educação estética* proposta por Schiller (1995), porque possibilitam a aprendizagem da linguagem teatral, estimulam a leitura crítica da realidade-mundo e entusiasmam à *Participação Política*, além de proporcionarem o contato com a história do gênero revisteiro e contribuírem para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

COMO ENCONTRAR

No primeiro capítulo explicito as bases político-pedagógicas necessárias para a compreensão do *Organismo Didático* que regeu as experiências em sala de aula. O organismo é composto por partes que abrangem procedimentos normativos (premissas e objetivos) e operativos (etapas do processo). De maneira geral, os procedimentos operativos podem ser formados por diversas proposições, no entanto, compete ao recorte desta pesquisa analisar as interconexões e entre jogo e as características e convenções dramáticas do *Teatro de Revista Brasileiro*.

No capítulo segundo inicio o aprofundamento dos *Jogos de Revista* por meio da apresentação das sete características do *Teatro de Revista Brasileiro* (atualidade, comicidade, criticidade, ligeireza, musicalidade, popularidade e sensorialidade) e da análise das experiências com as interconexões entre elas e o jogo em sala de aula. Todos os acontecimentos descritos ocorreram nas etapas dois e quatro (conquistar e mostrar) dos processos artístico-pedagógicos.

No capítulo três investigo minuciosamente as interconexões entre os três grupos de convenções dramáticas do *Teatro de Revista Brasileiro* (recursos, personagens e componentes do roteiro, totalizando cerca de vinte convenções) com o jogo nas etapas três e quatro (produzir e mostrar) dos processos em sala de aula.

Tendo em vista que esta dissertação é apenas um dos primeiros resultados da criação de um *Organismo Didático* vivo e, por isso, em contínuo aprimoramento, creio que não há forma nominal do verbo jogar mais apropriada para intitular os capítulos dois e três que o gerúndio “jogando” – que denota uma ação prolongada, em desenvolvimento. É também nessa perspectiva (a de ação em desenvolvimento) que o leitor deve apreender essa pesquisa e, se

for o caso, replicar suas propostas metodológicas – fazendo uso, inclusive, do compêndio com noventa e seis *Jogos de Revista*.

1. ORGANISMO DIDÁTICO: JOGOS DE REVISTA

Os *Jogos de Revista* integram um *Organismo Didático*. Organismo porque é formado de partes menores com funções essenciais; organismo porque organiza. Didático porque ensina e aprende; porque é vivo. Este *Organismo Didático* não é um método, não é um sistema fechado. É um corpo de procedimentos metodológicos que se tornou visível na análise de um caminho artístico-pedagógico dotado de anseios, curiosidades, aprendizados, dúvidas e convicções.

Dar uma primeira forma a esse organismo me permitiu entender melhor a minha forma de ensinar, para assim então encontrar marcadores qualitativos que baseassem a análise das experiências na sala de aula (no ensino formal e não-formal). Desse modo, os *Jogos de Revista* ensaiam a construção de uma forma peculiar de ensinar e aprender teatro, com a consciência de que na noção de didática:

O desafio não reside somente no surgimento ou criação de novos procedimentos de ensino, ou em uma forma de facilitar o trabalho do educador e a aprendizagem do educando. Mais do que isso, a didática tem como compromisso buscar práticas pedagógicas que promovam um ensino realmente eficiente, com significado e sentido para os educandos, e que contribuam para a transformação social. (MAIA; SCHEIBEL; URBAN, 2009, p. 14)

Esses compromissos da didática não podem ser ignorados. Por isso, antes de analisar as interconexões teórico-práticas dos *Jogos de Revista*, é fundamental delinear as premissas, objetivos e etapas que constituem o *Organismo Didático* aqui referido.

1.1 PREMISSAS

Antes de entrar na sala de aula, algumas reflexões precisam ser feitas para que se tome as escolhas mais benéficas para o processo de ensino aprendizagem. Essas reflexões e suas consequentes escolhas estão diretamente ligadas à responsabilidade e ao papel assumido pelo professor.

Com base nos escritos de Paulo Freire e de outros educadores defensores da *Educação pela liberdade*, refletirei sobre o papel e a responsabilidade do professor nos *Jogos de Revista* por meio de cinco premissas: convicção, participação, diálogo, utopia e planejamento.

1.1.1 Convicção

Tomando como verdadeira a afirmação de que “uma educação sem esperança não é educação” (FREIRE, 2011c, p. 37), seria insensato afirmar que um professor sem esperança não é professor? Acredito que a principal convicção de qualquer educador deve ser a de que a mudança é possível. E de que o professor é parte fundamental para esta mudança.

Já nos *Jogos de Revista*, é importante estar convicto também de que o universo do *Teatro de Revista Brasileiro* é uma abundante fonte para processos artístico-pedagógicos. Se o professor não acreditar em seu próprio *motivo condutor*, como poderá conquistar os alunos para a sua proposta de processo artístico-pedagógico?

A segurança de que sua proposta de ensino é interessante é o primeiro passo para torná-la de fato interessante. Por outro lado, a crença por si só não é suficiente. O *motivo condutor* deve ser amplamente conhecido pelo professor. Isso não quer dizer que o professor precise ser especialista no assunto antes mesmo de entrar em sala de aula, mas sim que ele precisa ser capaz de conhecer criticamente a proposta que será compartilhada com os alunos.

Conhecer criticamente o que se acredita dificulta abordagens fanáticas e messiânicas. Quantos exemplos temos de professores que impõem suas ideologias? Que de tão militantes acabam por afastar os alunos? O professor convicto não é dono da verdade, é dono da Vontade¹⁹. Ele procura aprender sempre mais sobre o seu *motivo condutor* e convida os alunos a aprenderem com ele.

Aprender junto não é concordar em tudo. A convicção do professor não pode atropelar o direito de os alunos expressarem seus pontos de vista.

Não devo julgar-me, como profissional, “habitante” de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos “ignorantes e incapazes”. Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os “perdidos”, que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno. (FREIRE, 2011c, p. 25)

Mais importante que compartilhar suas próprias convicções é conhecer as convicções dos alunos e respeitá-las, mesmo que elas as vezes sejam apenas a repetição dos discursos

¹⁹ Com “V” maiúsculo para destacar todo o poder desta palavra/ação.

religiosos e/ou sectários mais clichês. O processo com *Jogos de Revista* parte de um convite, não de uma ordem.

1.1.2 Participação

A postura que assumi desde o primeiro dia em que tive a responsabilidade de ensinar foi a de sujeito participante da pesquisa, em oposição ao pesquisador “distanciado” das ciências naturais. Como eu, jovem aluno da graduação, poderia vestir a carapuça da sabedoria inabalável? Seria incoerente. Assim como os alunos, eu também estou na sala de aula para aprender.

A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. (FREIRE, 2011c, p. 34)

Mais que saber-se inacabado, é necessário **assumir-se** inacabado. Colocar-se como sujeito e tratar os alunos também como sujeitos²⁰, numa relação de respeito mútuo. Numa linha de raciocínio correspondente a essa, Suzana Viganó (2006, p. 30) propõe a noção de *agente cultural* em contraponto à noção tradicionalista de professor.

O *agente cultural*, por sua vez, deve dialogar com as escolhas daqueles com os quais agem. O fundamental é que proponha processos e não produtos, sem fechar os olhos para a diversidade. Que provoque consciências, para que estas se tornem senhoras de si e capazes de se autodeterminar, a partir não da crença cega em uma ideologia (isto não seria mais do que a manutenção da barbárie), mas a partir do enfrentamento dos conflitos.

Independentemente da nomenclatura escolhida (professor, educador, facilitador, agente cultural, etc.) o importante é provocar as consciências. Provocar para descobrir. Essa foi a ação praticada constantemente desde a descoberta do meu *motivo condutor* até a descrição das experiências. Não havia certezas, mas hipóteses e muita curiosidade. Houve também momentos de crise, de profunda dúvida, mas nada paralisante. Na verdade, os momentos de dúvida foram valiosos porque eles carregavam o *prelúdio da descoberta* (PAREYSON, 1991).

²⁰ Também dotados de inteligências, subjetividades, história, contexto e que, sendo assim, merecem respeito.

O professor, ao trabalhar com *Jogos de Revista*, deve ser um adepto do poder da dúvida. Deve, sempre que necessário, caminhar junto aos alunos pelos terrenos da dúvida, para assim problematizarem seus estoques de certezas. (RYNGAERT, 2009).

Colocar-se como sujeito do processo permite também que o professor possa olhar para si. Às vezes a preocupação em mostrar os resultados conquistados pelos alunos é tão grande que o professor mal consegue se perceber. Ele também está em constante formação e precisa ser avaliado (por si mesmo e pelos alunos).

Ao enxergar-se como verdadeiro participante do processo de ensino-aprendizagem, o professor provavelmente conseguirá estabelecer uma relação dialógica em sala de aula, independentemente da realidade encontrada.

1.1.3 Diálogo

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos [sic] do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2009, p. 115)

O professor da *Educação pela liberdade* não grita, oprime ou castiga, ele dialoga. E o diálogo não se separa da prática, não se apresenta fora do processo educacional.

Um professor convicto e participativo compartilha a noção de diálogo com os alunos e abre espaço para que eles lhe apontem comportamentos autoritaristas. Contudo, combater comportamentos autoritaristas não significa abrir mão da autoridade. A autoridade é “[...] um tipo especial de relação de poder [...]” (FURLANI, 1990, p. 19), especial e necessário para que o professor consiga cumprir a sua função:

O diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação. [...] Nesse processo se valoriza o saber de todos. O saber dos alunos não é negado. Todavia, o educador também não fica limitado ao saber do aluno. O professor tem o dever de ultrapassá-lo. É por isso que ele é professor e sua função não se confunde com a do aluno. (GADOTTI, 1996, p. 81)

Em todas as experiências com *Jogos de Revista*, a busca pela instauração de uma relação horizontal foi constante. O diálogo deveria ser uma premissa de todos os sujeitos do processo artístico-pedagógico. Só assim a *Utopia* seria alcançada.

1.1.4 Utopia

É possível alcançar a *Utopia*? Para Freire (2011d, p. 140), sim.

Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade de que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o *sonho* por que lutamos.

A esperança e o otimismo são preponderantes para qualquer professor que atue pela melhoria da educação. O otimista persiste, o pessimista desiste. Desiste de educar, de estimular, de agir. O ponto alto da concepção freireana de *Utopia* é justamente a sua proposta de ação concreta: “[...] a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 2001, p. 32).

A *Utopia* deve ser praticada pelo professor e pelos alunos. Assim como o diálogo, ela deve ser uma constante em todas as fases do processo com os *Jogos de Revista*, e por isso também está presente no planejamento artístico-pedagógico.

1.1.5 Planejamento

O planejamento de um processo com *Jogos de Revista* é formado por cinco partes que se complementam: diagnóstico, preparação, investigação temática, instrução e reflexão. Cada uma dessas ações tem sua utilidade e funcionamento próprio.

1.1.5.1 Diagnóstico

Um planejamento deve ser feito com o máximo possível de informações prévias. Essas informações estarão sempre relacionadas com o contexto que se vai trabalhar e com o tipo de atividade que se pode ou se deseja desenvolver.

No caso de atividade com formatos pré-definidos, o professor precisará fazer um diagnóstico que inclua informações como: turno; ano; faixa-etária; número de alunos; carga horária (por aula, semana, mês, unidade, semestre e total); detalhes da localidade da escola; se a escola é privada ou pública; porte da instituição; recursos disponíveis (sala de aula, espaços abertos e fechados, equipamentos de áudio-mídia, e outros mais.); e projeto político-pedagógico da instituição (objetivos, projetos interdisciplinares, temas transversais).

Já quando a atividade é elaborada pelo próprio professor, cabe a ele definir bem o que deseja realizar, colocando como prioridade o bom desenvolvimento da atividade e não o que será mais cômodo para si. Nesses casos, o professor precisa ser bastante flexível, pois quando a atividade é posta em prática ela se molda à realidade, podendo mesmo precisar de grandes ajustes.

Munido de informações prévias, o professor saberá um pouco sobre os alunos e assim poderá iniciar a condução do processo com mais firmeza. Nos primeiros dias, poderá levantar mais informações sobre a turma e seu contexto (incluindo-se nele) a fim de finalizar o diagnóstico.

Como exemplo, seguem os diagnósticos de duas das seis experiências que vivi com os *Jogos de Revista*²¹.

Nome	<i>Colégio Nossa Senhora da Luz</i>	<i>PHOC de Teatro: Oficina de Iniciação Teatral</i>
Local	Pituba, Salvador, Bahia	PHOC 3, Camaçari, Bahia
Turma(s)	Do 7º ao 9º ano	
Número de alunos	Cerca de 120	8 assíduos
Faixa etária	12 aos 16 anos	16 aos 30 anos
Carga-horária	50 minutos semanais por turma	15 horas semanais
Duração	1 ano	5 semanas
Detalhes da localidade	Bairro de classe média de Salvador, próximo à shoppings,	Bairro de classe baixa de Camaçari, com alto índice de violência, próximo ao centro da

²¹ Todos os diagnósticos estão disponíveis no apêndice.

	hospitais e áreas de lazer.	cidade.
Recursos disponíveis	Ar-condicionado, sala multimídia, sala de artes, salão de jogos, materiais diversos de papelaria e som.	Salas apertadas, quentes e com chão inadequado para atividades corporais. Som e materiais didáticos e de papelaria financiados pelo projeto.

Quadro 1 Exemplos de diagnósticos das turmas. Fonte: elaboração própria (2015)

1.1.5.2 Preparação

A preparação das aulas dependerá do diagnóstico prévio. Só com ele o professor poderá definir quantas e quais etapas²² conseguirá abarcar no processo:

Etapas	Função	Competências foco	Interconexões
1.	Instaurar	Pessoais	---
2.	Conquistar	Sociais e produtivas	Características
3.	Produzir	Produtivas	Convenções
4.	Mostrar	Produtivas	Características e convenções

Quadro 2 Etapas do processo, competências foco e interconexões. Fonte: elaboração própria

O professor que leciona em turmas com carga horária reduzida certamente não conseguirá executar todas essas etapas. Uma solução é considerar apenas a primeira e a segunda etapas. Se ainda assim não couber no tempo disponível, o professor pode, para a segunda etapa, selecionar apenas as características do *Teatro de Revista Brasileiro* que mais se adequem ao perfil averiguado no diagnóstico. Essa solução foi a única possível em algumas experiências com *Jogos de Revista*. No Colégio Nossa Senhora da Luz, por exemplo, cada turma trabalhou com uma característica diferente, servindo de base para a criação do quadro que comporia o espetáculo obrigatório de final de ano – neste caso, uma *Revista*.

Não há fórmula mágica de planejamento que funcione em qualquer contexto. Poupar trabalho na hora de planejar põe todo o processo em risco. O aluno atento sabe distinguir entre o professor planejado, o desorientado e o que “planeja” tudo na hora. Por outro lado, ser “planejado” não é ser estanque. O planejamento e o professor precisam ser flexíveis. O processo normalmente dita suas necessidades. É preciso estar atento para atendê-las da melhor maneira possível.

²² As etapas serão detalhadas no tópico 1.3 *Etapas do processo*.

Não há como prever o futuro, mas há como se planejar para ele. Nessa perspectiva, o professor se prepara e planeja porque sabe que o processo só terá bons resultados se for bem conduzido. O professor que está preparado para o processo demonstra respeito pelo que faz, transformando a aula num espaço dialógico de ensino-aprendizagem.

1.1.5.3 Investigação temática

No início de cada aula, todos sentam em círculo (sem distinção de lugar e no mesmo plano) para dialogar sobre os últimos acontecimentos importantes do bairro, da escola, da cidade, do país, do mundo. Acontecimentos relevantes do momento. É nesse círculo de diálogo inicial, que aqui poderíamos chamar também de *Círculo de Cultura*²³, que surgem os *temas geradores*. “Os temas, na verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa subunidade epocal, um conjunto de *temas geradores*, e, noutra, não os mesmos, necessariamente. ” (FREIRE, 2011e, p. 137)

Os sujeitos escolhem, dialogando, o tema ou temas da aula (ou da semana). São eles que vão gerar os discursos nos jogos. O professor deverá estar sempre atento ao desenvolvimento da turma a ponto de, se necessário, sugerir temas por meio da leitura de um texto (escrito ou mesmo em foto, charge, infográfico, ilustração, pintura, música, vídeo, notícia e etc.). Os temas não devem ser definidos a priori pelo professor, eles são parte do processo, daí que a investigação temática é “[...] um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador. ” (FREIRE, 2011e, p. 138)

Os alunos são os revisteiros dos *Jogos de Revista*. Por isso, os *temas geradores* precisam ser aceitos sempre, de preferência, por **todos** os alunos. Obrigar os alunos a falarem sobre um tema não seria uma atitude dialógica. Os temas podem ser propostos pelo professor e pelos alunos, mas a escolha final é sempre dos alunos.

²³ Termo cunhado por Paulo Freire para designar seu método de alfabetização de jovens e adultos.

Camila Rosa (2009, p. 37-38), ao refletir sobre as notícias escolhidas pelos alunos para basear a construção compartilhada de uma *Revista de Ano* na escola pública, confirma o papel fundamental do aluno no processo de investigação temática:

O que mais chama atenção e me leva a repensar este subitem [sobre a seleção de notícias para improvisações] é a importância das escolhas feitas por cada aluno [...], bem como o conjunto que elas formaram no espetáculo teatral. Muitas das opções tiveram referência ao ambiente em que estão inseridos, servindo como meio de reflexão e de criação para a cena. Procurando estabelecer uma relação com o que foi escolhido e o que não entrou no espetáculo, percebo que as escolhas refletiam o senso crítico dos alunos.

No caso dos *Jogos de Revista*, a escolha será efetivada sempre que o tema atender a alguns pré-requisitos. Antes de levar o tema para o jogo, os alunos devem responder à pergunta: esse tema dá jogo de revista? O sim será respondido sempre que o tema for risível, criticável e popular. Os temas que não atenderem a estes três pré-requisitos são entendidos como temas “interditados”²⁴.

A necessidade de se criar pré-requisitos surgiu após uma aula com os alunos do *Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos*, em que o tema escolhido foi “aborto”. Por mais que seja criticável e popular, o tema do aborto, ao menos na realidade daquela turma, não era risível. É difícil rir, por meio do jogo, de um tema ainda embaraçoso, que toca em diversas feridas sociais, políticas e religiosas. A efemeridade do jogo não deu conta da profundidade das reflexões necessárias acerca desse tema²⁵.

Todo o tema que atender aos três pré-requisitos e que seja do interesse de todos os alunos deve ser levado ao jogo. As formas de abordar o tema por meio do jogo serão apresentadas e analisadas nos próximos capítulos. Antes é importante considerar as maneiras utilizadas para dar instruções e refletir sobre o jogo no ensino de teatro.

²⁴ Inspirado na noção de “interdição” na psicanálise, uso o termo para indicar os temas que dificultam a abordagem das características do *Teatro de Revista Brasileiro* no jogo.

²⁵ Esse mesmo tema poderia de alguma forma se tornar risível por meio de alguma construção dramática elaborada. Os revisteiros conseguiram transformar temas “carrancudos” em piadas. Mas não se pode confundir o aqui-agora dos jogos com o processo de escrita dramática. Ao dizer que os alunos são revisteiros desejo afirmar que são eles os emissores dos discursos e não exigir deles maestria dramática.

1.1.5.4 Instrução

A ideia de professor como *juiz*, proposta nos *Jogos Performativos* (SCHETTINI, 2013) é a que mais se adequa a função do professor durante os momentos de jogo, pois o coloca como parte deles. O *juiz* fala com todo o time, sem diferença de tratamento. “O *juiz* é um poeta e deve cuidar do que diz, principalmente quando o discurso se direciona ao time. É preciso cuidar poeticamente do que é dito para que as falas do *juiz* sejam provocativas e estimuladoras para o time inteiro.” (SCHETTINI, 2013, p. 71).

A instrução é fundamental para que as regras dos jogos sejam mantidas e cumpridas. O professor como *juiz* é o guardião das regras e por isso precisa conhecê-las muito bem. Nos *Jogos Teatrais* de Viola Spolin (2015) as instruções estão diretamente associadas ao *Foco* dos jogos. A autora define as instruções que inicialmente devem ser dadas pelo professor até que ele não precise mais seguir o roteiro. Nos *Jogos de Revista* não há instrução pré-formatada.

Reforço que as indicações devem ser dadas ao grupo e não ao indivíduo. Dessa forma, mesmo que haja apenas um aluno falando baixo, o professor deve reportar-se a todos: “compartilhem sua voz com o público” ou “compartilhem a cena com o público”. Acredito que a instrução para o coletivo é mais eficaz que a instrução para o indivíduo – ao menos quando a finalidade do processo é predominantemente pedagógica.

1.1.5.5 Reflexão

Separar, para o final de toda aula, o momento da reflexão (também em círculo, como no diálogo inicial) é fundamental para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica. A práxis é o ato ação-reflexão, um ato cíclico e contínuo (FREIRE, 2001). Após gerar temas e levá-los ao jogo, é preciso refletir criticamente sobre eles.

Os temas geram os discursos nos jogos; os discursos geram diálogos; diálogos geram reflexão. Dessa forma, o professor não deve focar nos aspectos técnicos do jogo e sim nos discursos, afinal não se está formando atores, mas alunos que devem ser atuantes no palco e na vida. É com base nos discursos que o professor deve levantar ao menos uma pergunta

disparadora para o momento do diálogo final. A pergunta deve ser objetiva, mas indireta, de forma que não sirva para acusar ou afrontar os alunos²⁶. Se o discurso emitido no jogo denotar extremismo ou fanatismo, o professor deve ter o máximo de cuidado em sua abordagem. O apontamento direto de um discurso e de seu emissor pode colocá-lo na defensiva e dificultar o diálogo.

O momento da reflexão servirá então para, a partir dos temas e discursos, denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante. Assim, nesse momento, olhar-se-á os discursos como resultado da estrutura desumanizante alimentada pelo sistema vigente. Que estrutura é essa? Que sistema é esse? É possível mudá-lo? Como? Se forem esboçadas respostas para essas perguntas, mesmo que estejam no microcosmo pertencente a cada tema ou sejam relacionadas ao contexto local, já se poderá afirmar que o processo está próximo de alcançar seus principais objetivos político-pedagógicos.

O professor convicto e participante que estabelece uma relação dialógica e utópica e possibilita que toda aula seja capaz de gerar, instruir e refletir está tentando conscientizar os alunos, enquanto que, com eles, também se conscientiza. “[...] este e não outro nos parece ser o *papel* do trabalhador social que optou pela mudança.” (FREIRE, 2011c, p. 81)

1.2 OBJETIVOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Possibilitar a aprendizagem da linguagem teatral e colaborar para o desenvolvimento das quatro aprendizagens pilares da educação²⁷ (DELORS, 1998) são os principais objetivos dos *Jogos de Revista*.

É comum encontrar professores que repetem incansavelmente os modelos canônicos de maneira descontextualizada ou se restringem a teorizar sobre a história do teatro. Mesmo em condições adversas múltiplas – salas inadequadas, preconceito dos demais professores, curta carga-horária por turma, desinteresse dos alunos, dentre outras, (CAMAROTTI, 1999) é preciso encontrar energia para oportunizar aos alunos o aprendizado da linguagem teatral e o

²⁶ No decorrer da análise do processo citei algumas perguntas que surgiram durante os jogos.

²⁷ Aprender a ser; aprender a conviver; aprender a fazer; e aprender a conhecer, elucidadas em *Educação: um tesouro a descobrir* – Publicação do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI em 2010, presidido pelo educador Jacques Delors.

desenvolvimento das quatro aprendizagens pilares por meio do equilíbrio entre os objetivos artísticos e educacionais. A *Arte* assim não estará em detrimento da *Educação*, nem a *Educação* em detrimento da *Arte*:

É desse modo que se torna possível aproximar Arte e Educação. Uma ligação que se faz sentir com clareza na expressão Arte-Educação, a qual, ao imprimir natureza substantiva aos dois termos do binômio, aponta a ausência de qualquer noção de supremacia de um ou outro elemento. Uma conjunção interativa, produtiva e voltada para o homem, sua transformação e a transformação do mundo que ele habita, através do estímulo à formação e ao desenvolvimento de sua consciência crítica. (CAMAROTTI, 1999, p. 33).

Dessa forma, a aprendizagem da linguagem teatral estará em sincronia com o desenvolvimento das quatro aprendizagens pilares da educação (DELORS, 1998) e das suas correspondentes *competências*²⁸ (COSTA, 2004): Aprender a ser – competências pessoais; aprender a conviver – competências sociais; aprender a fazer – competências produtivas e aprender a conhecer – competências cognitivas.

1.2.1 Contribuir para o desenvolvimento das competências pessoais

As competências pessoais envolvem os processos de formação da identidade, da autoestima, do autoconceito, da autoconfiança, da visão destemida de futuro, do “querer-ser”, do projeto de vida, do sentido da vida, da autodeterminação, da resiliência, da autorealização e da plenitude humana (COSTA, 2004). Desenvolver todas essas competências em um processo artístico-pedagógico é uma tarefa difícil, principalmente porque o processo é apenas um recorte temporal na vida dos sujeitos participantes, mas que ainda assim pode contribuir consideravelmente para a formação do sujeito.

A formação do indivíduo é contínua e constante. Não cabe ao professor dos *Jogos de Revista* acompanhar o desenvolvimento psicológico de cada aluno em sua relação sócio afetiva (não seria a função dos psicólogos?) e nem os convidar a expor seus traumas e questões pessoais (a não ser que se inclua o trabalho com o *Psicodrama* e que se saiba lidar com os efeitos de tais questões).

²⁸ A divisão das aprendizagens em competências foi feita pelo professor Antônio C. G. da Costa, no livro *Educação para desenvolvimento humano* (2004).

Nem por isso nós vamos confundir tudo ou renunciar à distinção entre os lugares do jogo teatral e os lugares da terapia. Seria preciso, no entanto, parar de temer qualquer manifestação da afetividade na atividade teatral e de considera-la uma situação psicodramática. A manifestação pública de um estado *sensível* não deve ser classificada com o rótulo de psicanálise, pois nos condenaríamos a nos interessar por um trabalho artístico apenas abstrato, árido, que imita em vão os desafios dos vivos depois que todos os vestígios humanos tivessem desaparecido. (RYNGAERT, 2009, p. 38)

O apontamento supracitado é bastante elucidativo. O professor dos *Jogos de Revista* não propõe a transformação da sala em um espaço terapêutico, mas deve estar preparado para a possível manifestação de questões íntimas dos alunos. Questões estas que, segundo Ingrid Koudela (1996, p. 56), fazem parte de um constate processo de aprendizagem “oculto”:

O processo de aprendizagem “oculto” é aquele vivido subterraneamente pelos participantes, individualmente. Trata-se de processos mobilizados no plano “oficial”, que são difíceis de serem dirigidos do exterior. Processos de aprendizagem dessa natureza ocorrem em diferentes graus em todo trabalho com teatro, os processos de aprendizagem “ocultos” raramente aparecem refletidos como tais. Sua verbalização é difícil porque se relacionam de forma complexa com passagens da vida individual. O processo de aprendizagem “oculto” deve permanecer como tal e não se tornar objeto de avaliação em grupo, embora isso possa ocorrer eventualmente.

Quando questões íntimas dos alunos são verbalizadas, torna-se importante detectar a origem de cada uma delas. Se a questão é de origem externa à turma (familiar, por exemplo), o ideal é que o professor converse a sós com o aluno e o aconselhe a procurar formas de solucionar o problema por si só ou com ajuda especializada (psicopedagoga, psicóloga ou outra profissional qualificada). Já se a questão apresentada for ocasionada pela própria turma (como nos comuns casos de *bullying*), o professor deve propor que o tema vá para o jogo. Esses são os casos em que será preciso tomar alguns cuidados para tornar o tema risível sem reforçar a opressão por meio da ridicularização inerente à comédia. Esses cuidados serão devidamente discutidos no item *comicidade* (presente no capítulo 2 desta dissertação).

Contudo, é impossível dissociar a aprendizagem da linguagem teatral do desenvolvimento das competências pessoais porque quando o aluno se expõe à experiência do jogo ele precisa olhar para si, bem como para o outro.

1.2.2 Desenvolver as competências sociais

Os jogos de regras, como os *Jogos Teatrais* e os *Jogos de Revista*, estão ontologicamente ligados às competências sociais. Ao cumprir as regras, acordadas em grupo, para a convivência e para o jogo, o aluno deve, mediado pelo professor: aprender a não agredir o semelhante, a comunicar-se, a interagir, a decidir em grupo, a se cuidar, a cuidar do lugar em que vive e a valorizar o saber pessoal (COSTA, 2004). A atenção a essas aprendizagens deve ser permanente para fortalecer o espírito de grupo, de comunidade.

Acredito que o teatro, arte coletiva por natureza, possa ir de encontro à cultura do *self* que está se incorporando nesta sociedade globalizada e se alastrando pelos espaços de ensino.

Ter o foco apenas no indivíduo roubou as atenções dos problemas das instituições culturais e da política social. A qualidade do individualismo como liberdade era um mito baseado em certos ideais de classe, etnia e gênero, mas era considerada como uma realidade universal. (FREEDMAN apud SOUCY in BARBOSA, 2005, p. 43).

Do individualismo filosófico à atual cultura do *self*, existe o agravante tecnológico. Nos intervalos ou recreios é possível contar nos dedos os alunos que não estejam com seu *smartphone* em mãos. Às vezes os alunos estão em conjunto, mas as interações se resumem aos grupos virtuais da rede social da moda. A aula de teatro torna-se, então, uma das poucas oportunidades para uma real socialização.

No jogo coletivo o indivíduo precisa estabelecer uma relação de cumplicidade para conseguir alcançar os objetivos. Até mesmo quando o objetivo é a própria criação do jogo, a cumplicidade é essencial para o desenvolvimento das competências sociais: “as criações dos jogos fluíram com facilidade e me senti à vontade para criar e receber as propostas dos colegas, ampliando meus olhares e entendendo as minhas dificuldades.” (Luan Gusmão, aluno do *Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos*. Avaliação escrita em 9 dez. 2014. Texto completo em anexo.)). Só que até se construir uma relação de cumplicidade, diversos problemas surgirão. Seja na escolha dos *temas geradores*, no formato do jogo, nos discursos emitidos, no não cumprimento das regras, nas relações interpessoais ou na relação com o ambiente interno e/ou externo (como o excesso de cadeiras na sala e o barulho externo, por exemplo). Mas os problemas são importantes, pois o empenho para resolução deles é umas das formas mais eficazes de socialização.

1.2.3 Estimular a leitura crítica da realidade-mundo

Além de aprender a conviver, é preciso aprender a fazer. As competências produtivas englobam tanto as capacidades de ler e escrever, de fazer cálculos e resolver problemas, de descrever e interpretar dados, fatos e situações, de localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada, de planejar, trabalhar e decidir em grupo e de aprender habilidades básicas, específicas e de gestão (COSTA, 2004) – capacidades altamente valorizadas pelo sistema educacional vigente, que ainda atende aos interesses das elites da sociedade capitalista (DEMO, 2002), quanto às capacidades de **receber criticamente os meios de comunicação** e de **compreender e atuar em seu entorno social**²⁹ (COSTA, 2004) – capacidades que surgem como objetivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (nº 9394/96), mas que não encontram as condições necessárias para serem efetivadas (DEMO, 2008).

O educador Pedro Demo (2002), ao procurar soluções para os problemas da educação contemporânea, propôs a noção de *Educação Permanente*, um projeto educacional que deveria ter o mesmo peso da educação básica e teria a cidadania como razão de ser. A *Educação Permanente* estaria “[...] a serviço da constituição do sujeito capaz de história própria, em primeiríssimo lugar, estabelecendo a continuidade persistente da luta contra a pobreza política” (DEMO, 2002, p. 158) por meio de sete vias de aplicação, sendo *o acesso crítico à informação* uma delas.

Para Demo, “os processos de produção da ignorância podem ser fomentados por inúmeras iniciativas do sistema [...]” (2002, p. 23). Uma das iniciativas do sistema capitalista para empobrecimento político é a

[...] manipulação dos meios de comunicação, à medida em que são mantidos como gigantesco *advertising* do sistema, seja na produção insistente de “pão e circo”, ou no sustento de representações sociais atreladas e subalternas, ou no controle e filtragem elegante da informação, ou na gestação de formas ostensivas ou subliminares de adesismo, de tal sorte a provocar o convencimento público de que os privilégios são mérito natural ou histórico; não deveriam, pois, ser desfeitos ou atacados, convindo à população permanecer ao lado dos governantes e detentores da riqueza; embora facilmente se exagere a força condicionante dos meios de comunicação, como se o público apenas se submetesse a eles, cabe reconhecer sua capacidade manipulativa, o que já se evidencia no fato de que as elites

²⁹ Tais capacidades acima destacadas são componentes essenciais para a *Educação pela liberdade* defendida por Paulo Freire (2001, 2009, 2011a-e).

sempre buscam dominá-los e de que a propaganda comercial sustenta e perpassa os programas;” (DEMO, 2002, p. 24-25)

A solução estaria no acesso crítico à informação, proposta pelo autor

[...] com a finalidade principal de poder, de uma parte, conhecer os fluxos de informação e, de outra, introduzir no mundo da informação a possibilidade de interferência crítica; a informação mais estratégica neste sentido seria aquela voltada para o exercício da cidadania: saber sobre todos os direitos possíveis, saber como acionar entidades públicas, saber sobre grupos organizados que querem influir nos meios de comunicação (programação na televisão, problemas das crianças e jovens na *internet* e no mundo virtual em geral, questões da manipulação da propaganda, etc.), saber sobre tendências ideológicas dos produtores de informação, e assim por diante; trata-se, pois, de ter acesso à informação do modo mais desimpedido possível, bem como de poder influir no processo de produção e uso da informação. (DEMO, 2002, p. 163)

O acesso crítico à informação é fundamental, mas a leitura crítica da realidade-mundo não se resume a isso. Também é muito importante despertar a leitura das relações de poder inerentes às relações humanas, do funcionamento do sistema vigente e de outros fatores importantes. Além disso, há sempre de se lembrar em sala de aula que a “responsabilidade” pelo empobrecimento político não é da mídia ou da tecnologia em si, mas de quem faz uso dela. (PAPPENHEIM, 1993; FREIRE, 2011b).³⁰

No universo da *Educação pela liberdade*, a leitura da realidade-mundo é preponderante para o processo de *conscientização* (FREIRE, 2001) dos sujeitos. Para facilitar a visualização prática da ideia da *consciência crítica*, Paulo Freire (2011c, p. 53-54) lista suas dez características:

1. Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema.
2. Reconhece que a realidade é mutável.
3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.
4. Procura verificar ou testar descobertas. Está sempre disposta às revisões.
5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.
6. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-

³⁰ Na análise das experiências abordarei as estratégias utilizadas para despertar a leitura crítica (capítulos 2 e 3).

versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.

7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.
8. É indagadora, investiga, força, choca.
9. Ama o diálogo, nutre-se dele.
10. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.

Essas características tornam-se marcadores de percepção. Baseando-se nelas é possível saber quando o aluno toma consciência crítica e passa a ler criticamente a sua realidade-mundo. Conscientizar é dever do professor engajado na melhoria da sociedade (FREIRE, 2011c). Contudo, nos *Jogos de Revista* a conscientização deve ser alcançada por meio da linguagem teatral.

O mergulho na corrente viva da linguagem [teatral] acende também a vontade de lançar um olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de maneira própria. Podemos conceber, assim, que a tomada de consciência se efetiva como leitura de mundo. Apropriar-se da linguagem é ganhar condições para essa leitura. (DESGRANGES, 2011, p. 23)

O ensino de teatro, quando extrapola as abordagens puramente técnicas e se integra à realidade social, deixa de ter um caráter utilitarista (para o ensino de habilidades, conteúdos ou para livre expressão do *self*) e obtém um caráter estético. Esse caráter estético atende à noção de *Educação Estética* defendida por Schiller (1995, p. 19) e que é resumida por Soares (2010):

Ao falar sobre educação estética, estou me referindo à educação plena do indivíduo que leva em consideração o ser humano como um todo articulado, física, mental, emocional, política e espiritualmente. A educação estética proporciona ao aluno a oportunidade de se conhecer na relação com o outro e com o mundo de maneira integrada, participativa e criativa.

O aluno que lê criticamente a realidade-mundo e desenvolve uma relação consciente com ele por meio da *Educação Estética* provavelmente atuará efetivamente em seu entorno social.

1.2.4 Entusiasmar à Participação Política

Alcançar a *consciência crítica* não é o suficiente para se melhorar o entorno social. Paulo Freire concorda com esta afirmação e diz: “o meu equívoco consistiu em não ter

tomado estes polos – conhecimento da realidade e transformação da realidade – em sua dialeticidade. Era como se desvelar a realidade já significasse a sua transformação. ” (FREIRE, 2011b, p. 239)

Certamente, a melhor forma de transformação da realidade é pela *Participação Política* (DALLARI, 1984), não só nos modelos tradicionais de organização e ativismo – sindicatos, movimentos, partidos políticos, associações e outras organizações, mas também nos novos possíveis modelos (MACHADO, 2011) – como petições eletrônicas, produção de conteúdo crítico, mobilização via *hashtag*³¹, “vomitações³²”, “twitações³³”, dentre outras. Evidentemente, a participação política pela internet ainda não é tão efetiva como a presencial e organizada (como movimentos sociais, por exemplo), no entanto, é preciso estar atento e aberto a essas novas formas de participação.

O jurista Dalmo de Abreu Dallari (1984, p. 37) argumenta de forma bastante elucidativa sobre a importância da conscientização e do ato de entusiasmar (principalmente aos mais oprimidos e marginalizados) à *Participação Política*:

Todos podem exercer alguma influência política, desde que tomem consciência de que são seres humanos iguais aos outros e de que não devem conformar-se com as injustiças. Como bem observou o filósofo Marcuse, o primeiro passo para um escravo conquistar sua liberdade é ele tomar consciência de que é escravo.

Evidentemente, é muito difícil o indivíduo marginalizado e dominado descobrir sozinho que dispõe de meios para reagir. Por isso é necessário que todos aqueles que já tomaram consciência realizem um trabalho de conscientização dos demais, falando, discutindo, ensinando, demonstrando exemplos históricos que os mais fracos podem vencer os mais fortes e que a força do grupo pode compensar a fraqueza do indivíduo.

Para que os indivíduos marginalizados conquistem a possibilidade de participar ativamente das decisões é indispensável que ocorra primeiro sua transformação interior. É preciso que dentro de cada um nasça a convicção de que é justo e possível participar. Depois virá automaticamente o desejo de participação, sobretudo para os mais injustiçados.

³¹ *Hashtag* é a palavra-chave antecedida do símbolo # utilizada em algumas redes sociais. No twitter.com, por exemplo, existem listas nacionais e internacionais com as palavras-chave mais utilizadas no momento. Aquelas que atingem o topo das listas tornam-se indicadores da opinião pública.

³² Coordenada por uma página virtual no Facebook de mesmo nome, o *vomitação* é uma ação coletiva que consiste em comentar com um *emoticon* vomitando em páginas, perfis ou publicações de pessoas ou órgãos públicos e privados que deram declarações ou cometeram ações repudiadas pelos seguidores da página *vomitação*.

³³ Segue a mesma lógica de repúdio do *vomitação*, no entanto, é feito na rede social *twitter* por meio de *hashtag*.

1.2.5 Favorecer o desenvolvimento das competências cognitivas

O quarto e último objetivo refere-se às competências cognitivas: aprender a aprender, ensinar o ensinar e conhecer o conhecer (COSTA, 2004).

Pode-se afirmar que na atual “sociedade da informação” (GADOTTI, 2000) em que estamos inseridos, o aprender a aprender é muitas vezes entendido como aprender a memorizar. No bombardeio cotidiano de imagens, dados e informações, tudo acontece e nada **nos** acontece. Já faz tempo que filósofos e educadores apontam para os problemas de se confundir informação com conhecimento (BONDÍA, 2001; CALVINO, 1990).

Ítalo Calvino, há mais de 15 anos, constatou que “em nossa memória se depositam, por estratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo.” (1990, p. 107). De forma parecida aponta Jorge Larrosa Bondía (2001, p. 22), pintando o retrato do sujeito da informação:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça.

Para Bondía, informação é o contrário do conhecimento. Com este mesmo fundamento, há ainda mais tempo, Paulo Freire alertou para o perigo da educação bancária – aquela que compreende os alunos como baús vazios que precisam ser preenchidos de “conhecimentos” (2011b). Está claro que estes “conhecimentos” a que Freire se referia tinham mais a ver com “informações” – superficiais ou até mesmo inúteis, que, por estarem completamente deslocadas da realidade do sujeito ou por não terem utilidade em sua vida prática, rapidamente eram esquecidas.

No combate à superficialidade da informação e em busca do verdadeiro conhecimento (aquele que é duradouro, útil e profundo), o professor deve convidar os alunos a aprenderem a sentir prazer com a aprendizagem.

Uma aprendizagem efetiva, seja em que área for, depende fundamentalmente do prazer. Qualquer um pode verificar isso por si mesmo. Basta reportar-se à sua experiência enquanto aluno e comparar o quanto lhe foi transmitido de informação, ao longo de sua permanência na escola, e o quanto de tudo isso permaneceu registrado em sua mente. (CAMAROTTI, 1999, p. 39-40).

Já para ensinar a ensinar, o professor pode possibilitar aos alunos a condução de jogos já conhecidos por todos, assim poderá despertar ou reforçar neles o desejo de se tornarem

professores. Se a turma for composta por professores em formação, será então necessário traçar todo o planejamento ajustado a esse público.

Em todos os casos, é relevante que o professor entenda sobre os processos de produção de conhecimento (conhecer o conhecer). Assim ele poderá instigar os alunos a pesquisarem sobre o que lhes interessam, aprofundando seus conhecimentos e gerando novos conhecimentos.

Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marketeiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem *sentido para a vida* das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis. (GADOTTI, 2000, p. 9)

Na corrente viva da linguagem teatral, todos os sujeitos (alunos e professores) seguram seus remos e juntos definem a direção do barco. O professor, porém, é o único que carrega a luneta. Ele tem o poder de ver mais à frente.

1.3 ETAPAS DO PROCESSO

O professor deve conhecer o mapa que traçou. O percurso planejado, do qual será o condutor. Por isso, para concluir o ensaio do *Organismo Didático*, introduzo as quatro etapas do processo com *Jogos de Revista*: instaurar, conquistar, produzir e mostrar.³⁴

1.3.1 Instaurar

Os primeiros momentos com a turma são essenciais para a instauração do espírito de grupo. E o primeiro passo é conhecer e integrar os sujeitos (alunos e professor).

³⁴ Vale apontar a influência do livro *Manual de Criatividades* (DOURADO; MILET, 1998) para a elaboração das etapas do processo, já que esse livro foi a primeira referência metodológica utilizada por mim para o ensino de teatro.

Nos primeiros dias de aula, depois de compartilhar um pouco da vida pessoal e profissional, o professor pode perguntar aos alunos sobre suas famílias, suas crenças (religiosas e políticas) e seus gostos e pedir que listem todas as suas habilidades artísticas, esportivas e lúdicas (como tocar violão, jogar bola, nadar). A apresentação dos sujeitos é fundamental para o desenvolvimento das relações interpessoais. Parece-me que quanto mais os sujeitos se conhecem, mais se integram, mais se sentem parte de um só grupo e mais se dispõem a trabalhar em equipe.

As primeiras aulas também servem para que o professor conheça a dinâmica do espaço e das pessoas envolvidas. A sala é quente ou fria? Bem ou mal iluminada? Os alunos costumam estar calmos ou agitados no horário da aula? Existe muita ou pouca interferência externa, como barulho, raios de sol, vento e poeira? São essas observações que completam o diagnóstico da turma e permitem que o processo se desenvolva com base na realidade.

Após conhecer o espaço e os alunos, o professor deve mediar o estabelecimento de acordos de grupo para convivência e desenvolvimento das aulas – como afastar as carteiras, levar roupas confortáveis, tirar os calçados e outras necessidades que variam de acordo com a realidade encontrada. A mediação dos acordos de grupo é a primeira oportunidade para o professor mostrar que é possível estabelecer relações horizontais e dialógicas. Se os alunos estiverem convencidos de que essas são as relações mais interessantes para o processo, o professor poderá solicitar que todos se engajem em construí-las e consolidá-las.

Ao educador que assume uma postura dialógica e horizontalizada é perceptível a reação de estranhamento dos alunos. Talvez alguns estejam tão acostumados à condição de “sem luz”, aquele que é visto como um baú vazio, na concepção bancária da educação, que ao serem convidados a falar e a participar reagem, inicialmente, com estranhamento.

Uma coisa é seu professor lhe dar o piloto para que você escreva no quadro, ou deixar você responder uma pergunta ou ainda liberar uma aula para uma roda discussão – enquanto durante todo o resto do curso a hierarquia que delimita quem sabe e quem não sabe esteja bem definida.

Quando a gente lida com um sistema de educação desse tipo, é difícil de se reconhecer como alguém que também tem coisas a dizer. O aluno é um quadro em branco. Parece que tudo o que ele vive fora da escola não representa experiência, vivência, aprendizado.

Então quando me foi dada a oportunidade de falar sobre o que eu vivia e aprendia fora da sala de aula, eu não soube o que dizer por que eu já estava acostumada a ser um quadro em branco, disposta a ouvir e aprender tudo o que meu professor me dizia. Como as coisas que eu ouvia na rua ou conversava com meus amigos poderiam ter alguma serventia ali dentro? Eu relutei algumas vezes em me posicionar e tomar a frente nas aulas pensando ter vergonha ou, mais uma vez, não ter o que dizer, ou pensando que não

fazia sentido eu estar propondo alguma coisa ali. (Mariane Lobo, aluna do *Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos*. Avaliação escrita em 24 dez. 2014. Texto completo em anexo.)

É imprescindível ultrapassar o estranhamento de alguns alunos e conseguir acordar com todos que a relação dialógica deve ser um objetivo comum. Só assim se chegará a um dos mais importantes passos dessa etapa: o despertar do prazer de jogar em grupo.

Mais que aplicar jogos que trabalhem com questões individuais o professor deve, no momento da reflexão, elevar a autoestima dos alunos, incentivá-los a serem sempre mais confiantes, determinados, resilientes e otimistas.

Para instaurar o processo com os *Jogos de Revista*, é fundamental observar o comportamento dos indivíduos em relação ao jogo. O jogo deve causar excitação: “A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo.” (HUIZINGA, 2012, p. 5).

Deve-se dar, nesta fase, bastante atenção aos alunos que se recusarem a jogar. O jogo é excitante e fascinante por essência. O que faz um aluno abdicar do prazer de jogar? É preciso compreender melhor caso a caso para que seja possível atrair todos os alunos para o processo criativo. Se não houver maneira de atrair alguns alunos para o jogo, o grupo deve encontrar outras maneiras deles se envolverem com o processo. O professor ou o grupo jamais devem obrigar pessoa alguma a jogar. “Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada.” (HUIZINGA, 2012, p. 10).

O professor, com a turma já integrada e mais à vontade, deve instruir sobre códigos básicos da linguagem teatral, apresentar e jogar com as noções de palco-plateia, de improvisação, de exposição, de planos, de foco, de atenção, de postura, de velocidade, de composição e quantas mais couberem no tempo disponível, bem como explorar jogos introdutórios que exijam pouca exposição individual, como brincadeiras tradicionais e dinâmicas de apresentação e integração³⁵. Os *Jogos Teatrais* de Viola Spolin são bastante úteis para se introduzir os códigos básicos da linguagem teatral.

³⁵ Jogos introdutórios, brincadeiras e dinâmicas são facilmente encontradas em livros de recreação e em *websites*.

Quando o processo com o jogo se instaura, chega a hora de conquistar os alunos para o *Teatro de Revista Brasileiro*.

1.3.2 Conquistar

A segunda etapa guarda a chave para um processo satisfatório com *Jogos de Revista*: a conquista. É comum que alguns alunos nunca tenham ido a um edifício teatral, que acreditem que o fazer teatral esteja estritamente ligado à televisão ou ao cinema, e que nunca sequer tenham ouvido falar em *Teatro de Revista Brasileiro*. Poderia citar aqui diversos casos reais que dariam estofa a esses argumentos, mas será menos tedioso para o leitor confirmá-los perguntando a qualquer professor de teatro que já tenha lecionado em escola pública, por exemplo.

“Ir ao teatro ou gostar de teatro também se aprende. E ninguém gosta de algo sem conhecê-lo. De que maneira pode se considerar relevante, e até mesmo imprescindível aquilo que não conhecemos em todas as suas possibilidades?” (DESGRANGES, 2003, p. 33). Por isso é fundamental conquistar os alunos, despertar neles o interesse pelo fazer teatral e pela história do *Teatro de Revista Brasileiro*.

As novas gerações precisam conhecer o que aconteceu no mundo, e no mundo da arte, para que possam se conhecer melhor culturalmente. Um povo precisa ter domínio de sua cultura. Também precisam saber expressar-se, não com um grito da alma e sim um expressar embasado, pensado. Um expressar que junte o conhecimento com os sentimentos. (BARBOSA, 2005, p. 149).

No entanto, a abordagem do *Teatro de Revista Brasileiro* não deve ser exclusivamente teórica.

Na prática em sala de aula, observo, atualmente, que muitos professores com formação especializada em teatro, diante das inúmeras dificuldades estruturais e pedagógicas da escola, optam por ensinar aos alunos somente História do Teatro. No entanto, limitar a prática do ensino do teatro a este único aspecto é perigoso e reducionista. O teatro se distingue de todas as outras matérias, pois tem o seu princípio no jogo teatral. Este é o seu elemento peculiar, que o difere de todas as outras artes. O jogo teatral se realiza no *campo da experimentação*, nas possibilidades criativas do espaço, na feitura artesanal de suas imagens. (SOARES, 2010, p. 37).

A história do gênero deve ser apresentada de forma panorâmica. É mais produtivo para o processo que os alunos percebam a importância do gênero para a nossa cultura do que se tornem especialistas no assunto. Notei na prática que começar por um aprofundamento histórico atrapalha, já que o objetivo não é trazer a história para o jogo, mas sim fazê-la

inspiração para se viver o presente. Por isso que nesta fase os jogos devem se relacionar às sete características que acredito estarem presentes no *Teatro de Revista Brasileiro*³⁶.

A abordagem do *Teatro de Revista* em sala de aula não deve ser vista como uma “ressuscitação” do gênero, mas como uma releitura do mesmo nos domínios da Arte-Educação. E nesses domínios faz mais sentido explorar o gênero revisteiro em seu formato de origem (*Revista de Ano*) que em seu formato final (*Revistas Feéricas*). Isso não quer dizer, porém, que evitar o formato das “grandes revistas” seja negar o uso da sensorialidade (fantasia, surpresas, efeitos, luxo...). Mesmo sem recurso financeiro, nada impede o professor e os alunos de serem inventivos para causar sensação. Dessa forma,

Não se trata de defender uma estética da “pobreza” ou do mal acabado, visto o intenso processo de empobrecimento humano, pedagógico, econômico e político pelo qual a escola passa, mas antes, de verificar maneiras de ver surgir dentro da escola uma Pedagogia que vislumbre o sonho, a fantasia e o desejo crítico de mudança. (SOARES, 2010, p. 19).

Ao trabalhar com as características do *Teatro de Revista Brasileiro* na sala de aula, os sujeitos ultrapassam a história do gênero enquanto jogam, passando então a revistar a sua própria realidade-mundo.

1.3.3 Produzir

A terceira etapa, a de produção, foca no desenvolvimento de duas das competências produtivas: a leitura crítica da realidade-mundo (e dos meios de comunicação) e a *Participação Política* (atuação no entorno social).

Nesta etapa, a definição dos *temas geradores* e sua investigação prática no jogo já devem ser hábitos. Dessa maneira, o professor poderá interconectar os jogos com as convenções do *Teatro de Revista Brasileiro*. A este ponto do processo, os jogos costumam tender naturalmente para a abordagem utópica, denunciando a estrutura desumanizante: relações de opressão, exploração, manipulação, preconceito, mazelas sociais, dentre outros problemas políticos, econômicos, históricos e sociais; cabendo a todos refletir e anunciar as possíveis estruturas humanizantes.

³⁶ Que serão detalhadas no próximo capítulo.

A necessidade de improvisação aumentará significativamente na etapa de produção. A improvisação será parte do jogo. Seu uso permitirá o desenvolvimento da espontaneidade dos alunos, mas estará alicerçado pelos *temas geradores*, limitado pelas regras do jogo e direcionado pelas convenções do gênero.

Assim, a criação é livre e, ao mesmo tempo, necessita ser paulatinamente limitada para que os improvisadores saibam que jogo estão jogando, qual é o seu círculo de possibilidades e que, sendo óbvios (outra questão de suma importância para Johnstone), consigam explorar verticalmente as potencialidades de suas reações espontâneas [...] (MUNIZ, 2015, p. 85)

Como defendem Muniz (2015) e Johnstone (apud MUNIZ, 2015), a improvisação precisa de limites para desenvolver todo o potencial dos alunos. Aprendi na prática que a total liberdade na improvisação dificulta o encontro de um fio condutor para a narrativa.

Outra questão importante acerca do jogo e da improvisação é a competitividade.

Spolin diferencia o que seria uma competitividade positiva, que estimula o jogador a alcançar seus objetivos, e uma competitividade negativa, que impede que o grupo se escute, provocando ansiedade e nervosismo e impedindo o desenvolvimento do jogo ou da ação improvisada. (MUNIZ, 2015, p. 130)

Já Schettini (2013) aboliu a competitividade do processo com os *Jogos Performativos*. Para ele a competitividade pouco ou nada contribui para o fortalecimento do espírito de grupo. Nos *Jogos de Revista* a competitividade positiva contribui para o processo.

As experiências me levam a perceber o quanto teorizar sobre a improvisação é uma missão ingrata. “A improvisação é uma prática de grupo da qual é inútil generalizar as propriedades; ela só adquire todo o seu sentido num determinado contexto. O objetivo que lhe é atribuído é uma consequência direta da ideologia daqueles que a adotam”. (MOUNIER apud RYNGAERT, 2009, p. 89). A improvisação é efêmera e estará sempre restrita a leitura da realidade-mundo dos alunos, assim como elucida Huizinga ao afirmar que o jogo “[...] se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização.” (HUIZINGA, 2012, p. 12). É por isso que nos *Jogos de Revista* os *temas geradores* e a reflexão são tão importantes.

É na prática improvisacional do jogo que se obtêm os discursos que servem de base para reflexão crítica. A *conscientização* e o estímulo à *Participação Política* só se tornam possíveis quando o processo comporta a prática utópica. Só se aprende a improvisar improvisando e só se melhora o entorno social agindo.

1.3.4 Mostrar

No ensino formal não se deve obrigar os alunos a atuarem para um público externo ao da sala de aula. Os alunos devem ter o poder de escolher ir a público ou não, cabendo ao professor lidar com essa escolha, afinal a função do ensino de teatro não se resume a formação de atores e montagens de produtos artísticos.

Consideremos, portanto, a abertura para um público como uma possibilidade, não como um objetivo final que deve ser atingido a qualquer preço, sobretudo em detrimento dos indivíduos. O acabamento de um trabalho (sempre provisório) é uma eventualidade, não uma exigência que impõe a ditadura de resultados visíveis. (RYNGAERT, 2009, p. 31-32)

Ao que me parece, ainda existe uma “ditadura do produto” nas instituições de ensino formal, em especial nas instituições privadas. Algumas escolas exigem a montagem de espetáculos, e os professores, com a carga horária ínfima que costumam ter para suas aulas, acabam direcionando todo o processo para a criação do produto, ocupando-se menos com o desenvolvimento das aprendizagens e competências pilares dos sujeitos envolvidos.

Como Ryngaert, acredito que o produto final no ensino formal deve ser visto como uma possibilidade e não como obrigação³⁷. Ainda assim, a escolha de abertura para um público deve ser feita em conjunto com os alunos, afinal de contas eles serão os mais expostos. Para tomar essa decisão, é preciso responder a perguntas como: estamos suficientemente preparados? É viável? Será prazeroso?

Quando a turma escolhe apresentar-se a um público externo, deve-se definir o melhor formato para apresentação. Indicarei a seguir algumas opções, tomando por base experiências próprias e de outros pesquisadores.

A primeira possibilidade é a montagem de uma *Revista de Ano*. Neste formato, os alunos escolhem os *temas geradores* melhor desenvolvidos nos jogos e que atendam às características e convenções do gênero. Baseado nos temas escolhidos, nas improvisações desenvolvidas e nas reflexões, o professor deve mediar a criação de um fio condutor e

³⁷ Já no caso de atividades do ensino não formal, o professor que anseie montar um produto final deverá deixar isso claro na ementa, de forma que o aluno atestará que consente com a exposição da obra a ser construída já no momento de inscrição, não havendo assim imposição.

posteriormente de um roteiro para o espetáculo. Essa possibilidade foi testada em duas experiências com *Jogos de Revista*³⁸.

A segunda possibilidade é a de *Improvisação como Espetáculo*, “[...] um estilo teatral no qual atores criam cenas no instante, junto ao público e no calor da ação.” (MUNIZ, 2015, contracapa). Esse tipo de apresentação só é indicado para alunos que já dominam a linguagem teatral. Ao final do curso *Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos* (2014) foi realizada uma sessão de improvisação como espetáculo. O roteiro do espetáculo se baseava na sátira de quadros de programas de TV. Era uma *Revista* com temática televisiva³⁹.

Essas duas possibilidades representam uma pequena porção das dezenas de alternativas que podem ser encontradas pelo professor e pelos alunos. Em meu ponto de vista, o importante é que em todo e qualquer caso as apresentações sejam sucedidas de bate-papo com o público presente. Apresentar-se em público pode contribuir imensamente para o aprendizado da linguagem teatral e dialogar com o público pode contribuir ainda mais para o desenvolvimento das capacidades produtivas.

³⁸ A primeira no *PHOC de Teatro, oficina de iniciação teatral* (2011) e a segunda no *Curso de Iniciação Teatral e o Teatro de Revista Brasileiro* (2013). Maiores informações sobre as montagens estão disponíveis nos apêndices e anexos.

³⁹ Os jogos que compuseram o roteiro desse espetáculo serão analisados ao longo dos capítulos 2 e 3.

2. JOGANDO COM AS CARACTERÍSTICAS DO TEATRO DE REVISTA BRASILEIRO

Com base na revisão bibliográfica acerca do *Teatro de Revista Brasileiro*, observei a existência de sete características presentes nos espetáculos do gênero: atualidade, comicidade, criticidade, leveza, musicalidade, popularidade e sensorialidade.

As características foram trabalhadas individualmente em sala de aula e aqui serão analisadas em ordem alfabética. A ordem de experimentação prática não foi e nem precisa ser na mesma aqui empregada. Por outro lado, considero importante que se aborde primeiro a *Atualidade*, a *Comicidade* e a *Criticidade* porque creio que sejam a essência do *Teatro de Revista Brasileiro*.

As interconexões foram feitas inicialmente no campo teórico por meio do cruzamento lógico das características e convenções com jogos já existentes ou criados. Em seguida, as interconexões foram testadas em seis processos artístico-pedagógicos. A saber:

Ano	Instituição ou nome da atividade	Turma ou classificação etária	Informações adicionais	Cidade
2010	Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes	3º ano A do ensino médio	Instituição pública PIBID Teatro UFBA	Salvador
2011	Colégio Nossa Senhora da Luz	7º ao 9º ano do ensino fundamental	Instituição privada	Salvador
2012	PHOC de Teatro: Oficina de iniciação teatral	Jovens	Financiado pelo Ministério da Cultura	Camaçari
2013	Curso: Iniciação Teatral e o Teatro de Revista Brasileiro	Jovens	Atividade de extensão - UFBA	Salvador
2014	Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos	Jovens (maioria com graduação em curso no BI de Artes-UFBA)	Atividade de extensão - UFBA	Salvador
2015	Jornada de experimentação	Graduandos e Professores Licenciados em Teatro	Atividade de extensão - UFBA	Salvador

Quadro 3 Processos artístico-pedagógicos analisados. Fonte: elaboração própria (2015).

2.1 ATUALIDADE

O *Teatro de Revista* está ontologicamente ligado a *atualidade*⁴⁰, “[...] uma vez que a revista trabalha diretamente com o aqui e agora, com os fatos do presente a que está ligada, ou, conseqüentemente, não seria revista. ” (VENEZIANO, 1996, p. 16). A revisão da *atualidade* integra a essência de um gênero que se alimenta dos fatos, dos costumes, da moda e de tudo mais que seja de interesse do público. O *Teatro de Revista* sempre se prestou ao papel de crítico político e social – das façanhas do Império Português instaurado no Brasil às decisões dos presidentes da república – intimidando-se apenas nos períodos de forte censura.

A *atualidade* é a nossa percepção do presente. Tudo aquilo que ainda está fresco na memória, que ainda não foi ultrapassado ou substituído. O tempo da *atualidade* hoje é veloz. Estamos na “sociedade da informação”, em que chovem novidades de todos os tipos e proporções a todo o momento. Vivemos na “sociedade globalizada”, em que podemos saber, em tempo real, o que está acontecendo em qualquer parte do planeta. Hoje, nós já podemos assistir ao vivo o que ocorre em ruas mundo afora.

Não era assim quando o *Teatro de Revista* chegou ao Brasil. Ainda não havia televisão, rádio ou cinema. Quando *As Surpresas do Senhor José da Piedade* estreou em 1859, tornando-se o marco da chegada do gênero ao Brasil, a única mídia encarregada de espalhar as notícias era o jornal impresso. Mas o número de analfabetos era tão grande que o alcance dos jornais era bastante limitado. As notícias se espalhavam não pelo pequeno número de leitores, mas pelo boca-a-boca que deles partia. Neste contexto, não é difícil entender o porquê dos espetáculos revisteiros serem tão procurados pelo público da época. “A *Revista de Ano* trazia o debate das ruas para os palcos. Era uma obra aberta para várias leituras, abarcando a diversidade cultural da grande cidade através das alusões que realizava.” (ANTUNES, 2005, p. 16). Pode-se afirmar então que a *Revista de Ano* era a grande responsável pela retrospectiva dos acontecimentos.

⁴⁰ Estudei a possibilidade de substituir o termo *atualidade* por *contemporaneidade*, mas optei pelo primeiro porque ele, além de ser o termo mais utilizado pelos historiógrafos do *Teatro de Revista Brasileiro*, não é ambíguo quanto o segundo. A noção de *contemporaneidade* é dada como sinônimo de atualidade nos dicionários de língua portuguesa, mas também está relacionada a um período histórico específico. No teatro, por exemplo, para a vanguarda dos anos 50 é dada o título de *teatro contemporâneo*, como discorre Ryngaert no livro *Ler o teatro contemporâneo* (1998).

Com o final desse formato, o gênero não estava mais atrelado aos acontecimentos do ano anterior, tornando-se ainda mais atual, um periódico vivo de opiniões satíricas e espetaculares. Mesmo com o surgimento do rádio, do cinema e da televisão, o *Teatro de Revista* não interrompeu sua conexão com a atualidade, nem mesmo quando perdeu a preferência do público de entretenimento, nem mesmo quando se dedicou ao luxo – afinal o luxo também fazia parte da atualidade (VENEZIANO, 1991).

De lá para cá, a tecnologia midiática deu enormes passos. Somos hoje ávidos consumidores de informação. Estar atualizado é estar informado. Onde há sinal de satélite, há consumo de informação. O jornalismo está desenvolvendo novos canais midiáticos; estamos cercados pelas notícias, pelas propagandas, pelas descobertas científicas, pelas fofocas sobre os famosos, pelas notícias dos conflitos armados que eclodem em qualquer parte do planeta; sabemos da vida de muitos nas redes sociais. Estamos divididos entre dois mundos: o real e o virtual. Nesse contexto, haveria razão para existência de um espetáculo de *Revista* hoje?

O *Teatro de Revista* conseguiria abarcar todas as informações (notícias, novidades, conteúdos, fofocas e etc.) na velocidade que a mídia nos oferece? Em meio a bombardeios de imagens, como nos diz Calvino (1990), a avalanches incansáveis de informações, há espaço ou tempo para a experiência? (BONDÍA, 2001)

No contexto atual, os *Jogos de Revista* pescam com linha e anzol num oceano de informações. Selecionam um *tema gerador* por vez (que pode ser baseado também numa informação, notícia, livro ou outro recurso) e o levam adiante: dissecam, criticam, ironizam, castigam por meio do riso (BERGSON apud XIMENES, 2010).

Os *temas geradores* também podem abordar os costumes. Quais os costumes dessa geração *hi-tech*⁴¹? Como ela interage com as mídias, com a política, com a religião, com o outro? Jogar com a *atualidade* é revisar os acontecimentos com o objetivo de investigá-los.

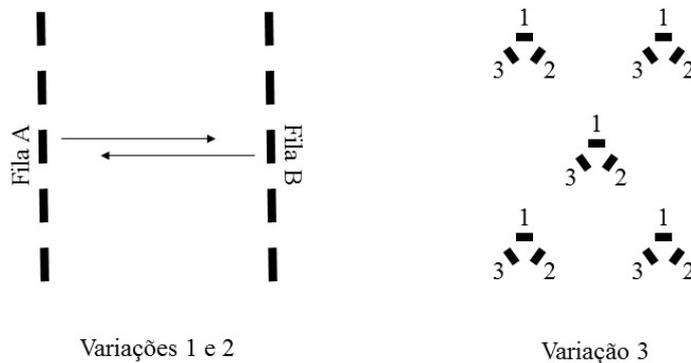
A investigação temática deve evitar generalizações. Quanto mais recortado for o *tema gerador*, mais potencial crítico-reflexivo ele terá. A transformação da informação em *tema gerador* abre caminho para que se ultrapasse a superficialidade da informação e dos seus aliados, o periodismo e a opinião (BONDÍA, 2001), para se chegar às experiências práticas por meio dos jogos e também ao conhecimento, por meio da reflexão.

⁴¹ Chama-se de *hi-tech* tudo aquilo que possui tecnologia avançada.

No processo com os jovens alunos do *Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos*, a *atualidade* foi vastamente explorada na prática. O primeiro jogo que se interconectava com esta que é a primeira e mais importante característica do *Teatro de Revista* tinha o objetivo de trabalhar a espontaneidade dos alunos por meio da inclusão de notícias e assuntos do cotidiano. O *tema gerador* era “motivadores e consequências da fofoca”. A ideia do jogo surgiu da sonoridade de um exercício vocal.

Muaine, Suaine e Zuaine

Três personagens estereotipados: Muaine é o fofoqueiro, Suaine, o passivo e Zuaine, o crítico.



Variação 1: Os alunos se organizam lado a lado em duas filas com a mesma quantidade. As filas são dispostas com os alunos frente a frente numa distância razoável. A fila A caminha como Muaines até a fila B que ouve como Suaines. Cada Muaine tem apenas o tempo da caminhada para escolher ou criar uma informação e conta-la para a Suaine que está a sua frente. As Muaines sempre começam as frases com: "menino, nem te conto...". Em seguida, assim que as Muaines retornam à posição inicial, a fila B tornam-se as Muaines. O jogo assim se repete, alternando-se as filas e também mudando a ordem dos jogadores nas filas.

Variação 2: O formato é o mesmo da parte 1, mas agora os Suaines devem responder rapidamente à informação dada pelo Muaine à sua frente.

Variação 3: Os alunos se dividem em trios. Cada trio faz três rodadas. Em cada rodada um aluno diferente faz o Muaine, o Suaine e o Zuaine. O Muaine fala, o Suaine replica e o Zuaine dá sua contrarréplica de forma crítica. Quando todos os trios explorarem os três personagens estereotipados, devem se desfazer e criar novos trios.

Obs.: Todos jogam juntos. Não há necessidade de dividir palco e plateia.

Esse jogo foi um importante disparador criativo de atualidades espontâneas nas aulas e serviu para refletirmos sobre as razões que levam as pessoas a criarem boatos e fofocarem sobre a vida dos outros. Por que as revistas de fofoca ainda vendem tanto? Qual a origem do prazer de conhecer a intimidade alheia? Discutimos também a futilidade do jornalismo que se propõe a esse tipo de entretenimento: da invasão da privacidade dos famosos, das futilidades da elite tão bem representadas nas *socialites* brasileiras.

As reflexões que surgiram a partir do *tema gerador* “motivadores e consequências da fofoca” também figuraram nos jogos que satirizaram a divulgação das notícias e o formato dos programas televisivos. Muitos outros temas também alimentaram esses jogos, como “a mídia golpista⁴²”, “o jornalismo e a manipulação das informações”, “a objetificação da mulher na televisão” e “o racismo na televisão”. A seguir, a descrição desses jogos:

Sátira de programas televisivos

Divididos em grupos com no mínimo três jogadores, os alunos elegem um apresentador em cada rodada e improvisam cenas com um ou mais quadros convencionais de programas televisivos. O objetivo é satirizar o formato do programa sem fugir do *tema gerador* da aula. Eis os quadros que podem ser trabalhados:

Anônimos em ação | Artista convidado | Barraco ou reencontro | Caridade | Coletiva de imprensa | Culinária | Denúncia, crimes ou abordagem policial | Depoimento | Desafio, gincana ou *game* | Dicas e variedades | Disfarce | Entrevista de estúdio | Namoro, casamento, reconciliação | Pronunciamento | Propaganda | Reality show musical, de moda, de culinária, de *Drag Queen* e etc. | Repórter – em entrevista, em situações normais ou extremas | Transformação.

Varição 1: Cada grupo improvisa uma ou mais cenas por quadro.

Varição 2: Os grupos sorteiam o quadro que será improvisado.

Varição 3: Cada grupo sorteia três ou mais quadros que serão improvisados na ordem definida pelo apresentador.

Varição 4: Todos os jogadores vão para a cena. Um apresentador é eleito. Ele escolhe os quadros e os alunos que improvisarão cada um deles. Nesse caso, o apresentador pode indicar qual a situação abordada no quadro e quais os personagens.

⁴² Assim é chamado o movimento midiático que manipula claramente as informações para desfavorecer o governo da situação.

Obs.: É importante determinar o tempo de elaboração da cena a ser improvisada para que não se prepare demais o que será feito, além do tempo da improvisação, para que não se alongue muito.

Quadro 5 Jogo de Revista: Sátira de programas televisivos. Fonte: elaboração própria (2015)

Esses jogos permitem diversos desdobramentos. Os jovens alunos do *Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos* alegavam ter prazer no ato de satirizar os programas. O prazer da sátira advém da sensação de retaliação à manipulação midiática, retaliação permitida pela comicidade⁴³.

Os jogos de sátira de programas televisivos foram explorados do início ao final do processo ao ponto da turma decidir fazer uma mostra aberta ao público no formato *improvisação como espetáculo*. Vale ressaltar que os alunos envolvidos já tinham alguma experiência com teatro e, por isso, estavam mais dispostos a se expor ao público por meio da improvisação.

A estrutura do espetáculo de improvisação foi formada por sessões temáticas, que, organizada numa sequência de sete passos, transformou-se em jogo:

Sessões de improvisação com sátira de programas televisivos

- a) Alguém da plateia sorteia um tema;
- b) Os jogadores e a plateia têm até 10 minutos para discutirem criticamente o tema;
- c) Alguém da plateia sorteia o nome de um dos jogadores;
- d) O jogador sorteado torna-se o apresentador e inicia o programa introduzindo o tema;
- e) O apresentador escolhe três quadros diferentes para o seu programa;
- f) Os jogadores participam dos quadros com prontidão: entram em cena assim que o quadro e a situação são anunciados pelo apresentador;
- g) O apresentador, com os demais jogadores, termina o programa da maneira mais apoteótica possível.

Quadro 6 Jogo de Revista: Sessões de improvisação com sátira de programas televisivos. Fonte: elaboração própria (2015)

⁴³ Argumento que será desenvolvido na próxima seção: Comicidade.



Figura 2 Mostra Jogos de Revista (Jéssica Menezes e Matheus Ávila), 2014. Fonte: acervo pessoal (2014)

A mostra foi bem recebida pelo público presente, que destacou a importância do bate-papo antes da improvisação, pois ficava claro que o que era discutido com a plateia permeava o discurso dos alunos jogadores.

A sátira de programas televisivos é um meio proveitoso para se trabalhar com a *atualidade*, mas não é o único. O *Teatro Jornal* proposto por Augusto Boal (1975) também serviu de inspiração para o desenvolvimento de jogos improvisacionais sobre a *atualidade*. A diferença entre os jogos de sátira de programas televisivos e o *Teatro Jornal* é o foco. O primeiro satiriza o formato dos programas e a maneira como as notícias são emitidas – as notícias em si são acessadas por meio de alusões. Já o segundo investe na transposição da notícia para a cena por meio do olhar crítico sobre a notícia e a possível parcialidade da mídia jornalística que a divulgou.

O *Teatro Jornal* tem como função popularizar os meios de fazer teatro e desmitificar a “objetividade” do jornalismo, tratando os assuntos do dia ou da semana sem intermediários e a partir da perspectiva de um determinado coletivo. Um de seus principais objetivos é o de provocar uma leitura crítica das notícias, atribuindo a elas diferentes pesos e medidas. Segundo Boal, cada jornal tem uma orientação política, e a imparcialidade do jornalismo é questionável, dependendo do lugar que a notícia ocupa no jornal ou do ponto de vista de que é contada. (MUNIZ, 2015, p. 97)

Nas aulas com o 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Dep. Manoel Novaes, eram utilizadas notícias de jornais do dia para criação de improvisações. A turma era dividida em grupos, que improvisavam cenas baseadas numa mesma notícia. O objetivo era destacar os

diferentes pontos de vista sobre a mesma notícia ou informação. As notícias eram escolhidas de acordo com o *tema gerador* eleito para a aula. Vez ou outra, quando os alunos demonstravam insatisfação com as improvisações realizadas, era lhes dada a opção de repetir as mesmas improvisações por mais uma ou duas vezes. Assim todos teriam a possibilidade de ajustar a performance ou o discurso. Essa estratégia é defendida por Ryngaert (2009) em seus *Jogos Dramáticos*.

Outro procedimento interessante para abordagem da *atualidade* é a relação com o espaço físico, com a urbanidade, temática recorrente no *Teatro de Revista* carioca (SUSSEKIND, 1986). No *PHOC de Teatro: Oficina de Iniciação Teatral*, a relação do povo com a cidade foi amplamente explorada. Camaçari-BA, cidade onde a oficina foi realizada, atualmente é a maior e mais produtiva cidade da região metropolitana de Salvador. Além de ter uma vasta orla marítima, abriga o maior Polo Industrial do Estado da Bahia. Por causa das indústrias, a cidade recebe trabalhadores e familiares de diversas cidades do Brasil e moderniza-se rapidamente (para atender a demanda da população e das indústrias). Como a proposta da oficina era voltar o olhar dos participantes à cultura do próprio bairro (o PHOC 3), foi necessário lançar um olhar crítico e panorâmico sobre a cidade.

Os *temas geradores* nessa oficina incluíam aspectos sempre relacionados à cidade. As improvisações partiam sempre do *Onde*: praça, feira, ônibus, praia, etc. As improvisações geraram esquetes interessantes ao ponto de o espetáculo de finalização ser construído apenas com os esquetes, alinhavados por um simples fio condutor:

O espetáculo *Não deixa escapulir* conta a história de uma garotinha que viaja para Camaçari a procura do seu pai, que abandonou sua família para tentar uma vida melhor. Na maior cidade da região metropolitana ela encontra personagens típicos de cada localidade que é levada a conhecer. Entre as peculiaridades apresentadas estão a feira, o transporte, a orla, o polo e o PHOC, recortes fundamentais para uma revista camaçariense. (Programa do espetáculo).

Dentre as improvisações, havia uma em que os alunos apresentavam de forma satírica os “benefícios” das empresas do Polo para a cidade. Os alunos demonstraram nos discursos emitidos que estavam atentos aos reais benefícios que as empresas ofereciam e aos inúmeros malefícios que traziam também, principalmente no que tange a questão ambiental. A leitura crítica da realidade da cidade, sem dúvida, aconteceu.



Figura 3 Mostra “Não deixa escapular” (Alan Gueb), 2012. Fonte: Acervo pessoal (2012)

Para além das improvisações, a *atualidade* também pode ser abordada por meio da *historicização*, um “termo introduzido por BRECHT. Historicizar é mostrar um acontecimento ou uma personagem à luz social, histórica, relativa e transformável.” (PAVIS, 2008, p. 196).

Já deve estar claro para o leitor que o *Teatro de Revista Brasileiro* de fato não existe sem a alusão à *atualidade*. Logo, se um texto de uma *Revista* antiga fosse levado para os palcos na forma original, o espetáculo automaticamente deixaria de ser uma *Revista*. Sim, porque o texto escrito no passado, por mais que seja uma obra prima, só funcionava no passado, visto que englobava as atualidades de sua época. A montagem literal de uma *Revista* iria de encontro às principais características do gênero. Não seria atual, seria pouco engraçada e nada ligeira (porque, por exemplo, a língua portuguesa sofreu enormes mudanças nas últimas décadas). Desse modo, a *historicização* é a maneira mais adequada de se trabalhar com os textos das *Revistas* antigas.

A *historicização* é a “operação que consiste em adaptar ao tempo presente um texto antigo, levando em conta circunstâncias contemporâneas, o gosto do novo público e modificações da fábula que se tornaram necessárias pela evolução da sociedade.” (PAVIS, 2008, p. 31).

Ainda não trabalhei em sala com a *historicização* de uma *Revista*⁴⁴, mas pude trabalhar com a *historicização* de contos literários com turmas do Colégio Nossa Senhora da Luz. Na turma de 9º ano do ensino fundamental, o conto escolhido pelos próprios alunos foi “Peter Pan” e o *tema gerador* foi “pessoas em situação de rua”, que também era o tema da turma no projeto político-pedagógico da instituição em 2011. O exercício de *historicização* do conto foi feito individualmente por todos os alunos em formato de sinopse. Depois de lerem suas criações, os alunos elegeram, com minha ajuda, o texto mais interessante para ser improvisado e depois encenado. Um fato que vale a nota: a sinopse escolhida foi elaborada pelo aluno que tinha mais passagens pela diretoria e que era criticado constantemente pelos outros professores nas reuniões de avaliação:

Peter Pan é um menino de rua que trabalha vendendo balas no sinal. Um dia ele conhece dois meninos que estavam em situação de rua há pouco tempo. Eles tinham fugido de casa por causa do seu pai. Eles tiraram nota baixa na escola e para não apanharem feio fugiram para a rua, mas Peter Pan não sabia que eles eram ricos. Os três ficaram amigos. Peter Pan dividia os alimentos, as roupas e o dinheiro que ganhava. Com tanta solidariedade os meninos perceberam que nem todos os garotos de rua são delinquentes e descobriram também que ele vendia bala a mando do padrasto, que a maior parte do dinheiro não ia para Peter e que tinha um traficante que aliciava os menores para se prostituir e vender drogas. Após dois dias na rua eles viram a realidade, mas seu pai os encontrou. Eles contaram o que tinham passado na rua e que só sobreviveram por causa de Peter. Com isso, o pai e eles levaram Peter para casa e o adotaram. (Aluno do 9º ano do Colégio Nossa Senhora da Luz, 2011)

As improvisações extrapolaram o texto e geraram muitas reflexões acerca do tema “pessoas em situação de rua”. A investigação temática foi levada a diante. Os alunos visitaram um abrigo em Salvador-BA responsável pela produção do jornal *Aurora da Rua*, periódico engajado na minimização dos danos às pessoas em situação de rua; ajudaram a vender os jornais; e fizeram campanhas para arrecadação de alimentos, roupas e material de higiene pessoal. No final do ano, o esquete tornou-se o quadro crítico da *Revista Vida, uma viagem em busca de paz*, apresentada em conjunto com outras turmas.

Ao trabalhar com a *historicização* pude me certificar que "a combinação entre a parte fixa – texto – e a parte móvel – jogo teatral – propõe que o controle sobre a aprendizagem não ocorra de forma fechada ou previsível [...]" (KOUDELA, 1996, p. 120). Ao se trabalhar com

⁴⁴ O professor que desejar trabalhar com *historicização* de *Revistas* encontrará bons excertos em PAIVA, 1991, p. 665; p. 668; e 687.

textos em processos com *Jogos de Revista* deve-se buscar justamente a extrapolação do “controle sobre a aprendizagem”. Quando os alunos historicizam um texto, eles se aproximam dele, eles se tornam, mais uma vez, os revisteiros, os donos do discurso.

2.2 COMICIDADE

A *comicidade* é um dos principais ingredientes do *Teatro de Revista*. Gênero de espetáculos de entretenimento e diversão que ainda é visto por alguns como medíocre e indecente, não só por sua origem popular, mas também por sua indiferença aos modelos da “alta comédia” e por seu último formato, o das *Revistas Feéricas* (luxuosas e eróticas - chamadas até de *Teatro Rebolado*).

Antes de prosseguir a análise das experiências, é imprescindível apresentar algumas noções acerca do universo da *comicidade* a fim de que se desfaçam os preconceitos que comumente tentam desqualificar a utilização do cômico no ensino de teatro.

Em primeiro lugar, é preciso entender melhor o significado da palavra *diversão*. Divertir, do latim *divertere*, significa “voltar-se em outra direção”⁴⁵. Diversão é o oposto de conversão, do ato ou efeito de converter, da mudança moral para “melhor”⁴⁶.

A palavra *diversão* geralmente aplicada ao cômico (assim como aos jogos e à pornografia) opõe-se à *conversão* própria do trágico e do patético (assim como a do erotismo e do sagrado, como bem mostra Bataille). O método cômico para fazer o pensamento dançar é “puxar o tapete”, é lançar a desconfiança sistemática a todas as garantias do real e do verdadeiro. Valem para isso todos os recursos à fantasia, ao inverossímil, à negação da causalidade. (MENDES, 2008, p. 219)

A *diversão* na *comicidade* é então a indicação clara de “[...] que os valores e normas sociais não passam de convenções humanas, úteis à vida em comum, mas dos quais

45 Diversão. *Origem da Palavra*. Disponível em <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/diversao/>>. Acesso em 22 nov. 2015

46 Conversão. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em <<http://www.priberam.pt/dlpo/convers%C3%A3o>>. Acesso em 22 nov. 2015

poderíamos nos privar e que poderíamos substituir por outras convenções.” (PAVIS, 2008, p. 59).

A *comicidade* diverte justamente porque “puxa o tapete” ao apontar os defeitos “ocultos” de algo ou alguém. (ANDRADE, 2009). “Na perspectiva bergsoniana, o risível se estabelece quando se percebe, através de sua elaboração, a rigidez dos valores da sociedade, lançando luz à certas atitudes que são condenáveis do ponto de vista moral.” (XIMENES, 2010, p. 32).

Ao propor interconexões entre jogo e o *Teatro de Revista Brasileiro*, estou consequentemente propondo também o trabalho com a comédia em sala de aula. Acredito, assim como Andrade (2009, p. 73), que “[...] é equivocado acreditar que ‘comédia não se aprende na escola’, procedimento que me parece demonstrar a negação do gênero.” Por ter sido vítima do preconceito de alguns professores acerca do trabalho com a comédia na escola, enfatizei, ao descrever as premissas dos *Jogos de Revista*, a importância do professor ter plena convicção do que deseja. A convicção é uma premissa, porque “[...] os tipos de arte que nós, como professores, apoiamos, irão refletir nossas próprias posições. Isto porque toda expressão artística tem conteúdo explícito e implícito.” (SOUCY in BARBOSA, 2005, p. 48).

E é o conteúdo o foco do trabalho com a *comicidade* no processo com *Jogos de Revista*. Para alcançar os objetivos político-pedagógicos é mais importante refletir sobre o conteúdo do jogo (que é a soma dos discursos dos jogadores) que avaliar os alunos com os critérios utilizados para avaliar comediantes. O ensino de teatro na escola não precisa visar a formação de atores, bem como o ensino da comédia não precisa visar a formação de comediantes.

Ao pensar o processo de ensino com *Jogos de Revista* na perspectiva da *Educação pela liberdade*, a *comicidade* satírica é a que mais atende aos seus objetivos político-pedagógicos⁴⁷ porque “[...] põe em cena e critica uma prática social ou política ou um vício humano.” (PAVIS, 2008, p. 56-57). No entanto, as críticas não devem apontar para os próprios alunos, mas para as situações de opressão e para os personagens opressores percebidos por eles. O professor não pode permitir que os jogos e improvisações sirvam de desculpa para os alunos se insultarem, para cometerem *bullying* consentido pelo professor e assim criarem conflitos

⁴⁷ Inclusive, os jogos com sátiras a programas televisivos, abordados na subseção *atualidade*, servem de exemplo para o uso bem direcionado da sátira em sala de aula.

desnecessários. Essa é mais uma razão para que os *temas geradores* sejam bem delimitados nos jogos e improvisações.

A análise das interconexões com jogos relacionados à *comicidade* será feita no decorrer de toda a dissertação, afinal os mecanismos da comicidade estão inexoravelmente ligados a diversas convenções do *Teatro de Revista Brasileiro*.

Os mecanismos da comicidade foram estudados pelo filósofo Henri Bergson (1859-1941) e serviram de base para diversos estudos, incluindo o de Fernando Lira Ximenes (2010)⁴⁸, que resultou na sistematização de dezenas de jogos no livro *Jogos para cenas cômicas* (LIRA, 2013). O autor aborda os mecanismos por meio dos seguintes grupos de jogos: personagens; situações; palavra, fala e voz; e do texto à cena. (LIRA, 2013).

Para apresentar de forma concisa e didática os mecanismos da comicidade, transcreverei os quadros elaborados por Lira (2013) de acordo com os grupos de jogos supracitados e com os mecanismos que interessam ao processo com *Jogos de Revista*.

Mecanismo	Procedimentos	Formas
Imitação	Repetição dos gestos Automatismo das ações Contraste com as situações Exagero nas formas	De um corpo de outra pessoa De um vício refletido no corpo Do corpo de um animal Da forma de um objeto qualquer (privada, cadeira, uma pintura, vento e etc.)
Deformidade Física	Exagero nas formas Incoerência com a situação Discrepância com outros personagens	Cego – Gordo – Magro – Careca Baixo – Alto – Gago - Fanhoso
Deformidade Moral	Contraste entre o que se diz e o que se faz Exageros nas ações	Bruto – Avarento – Vaidoso Mentiroso – Esperto
Insociabilidade	Minimização nos gestos Obstinação nas ações	Distraído – Tímido Ingênuo – Medroso

Quadro 7 Personagens. Fonte: Lira (2013, p. 28)

Todos esses mecanismos serão abordados nas interconexões entre jogo e convenções de personagem do *Teatro de Revista Brasileiro*. No entanto, desde a segunda etapa do processo, já se pode introduzi-los.

Quando os alunos já estão integrados (na etapa dois do processo), chega a hora de ampliar a cumplicidade. Uma boa forma de fazê-lo é com jogos de *exposição* (SPOLIN, 2005), o desenvolvimento da capacidade de se expor ao olhar analítico do público. Essa capacidade é importante no trabalho com a comicidade. Rir de si é saudável em sala de aula

⁴⁸ Para atender as normas da ABNT, referir-me-ei a esta obra como “LIRA, 2013” porque em sua ficha catalográfica o sobrenome “Ximenes” foi suprimido.

quando o riso é fruto da constatação e aceitação da própria imperfeição humana. Para adquirir essa capacidade, os alunos precisam ter as competências pessoais bem desenvolvidas. Há uma linha que separa o riso saudável do riso que é fruto de violências físicas e psicológicas (o riso do *bullying*), linha esta que não deve ser ultrapassada.

O melhor caminho para aprender a rir de si mesmo não é o da sátira, é o do exagero. O jogo “Caricatura de si” (LIRA, 2013, p. 30)⁴⁹ possibilita o exagero e, conseqüentemente, a ampliação da capacidade de *exposição* dos alunos.

- Observar o rosto com um espelho;
- Detectar alguma deformidade;
- Prolongar ou alargar essa deformidade;
- Mostrar para o colega;
- Brincar com essas possibilidades.

Esse jogo foi feito com os alunos do *Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos*. Ao exagerar aquilo que consideravam ser as suas deformidades, todos os alunos se expuseram sem constrangimentos ao olhar e ao riso do outro. “Estudar a comicidade sem considerar a presença do público é perder um personagem fundamental, que serve de guia e estímulo para o ator.” (ANDRADE, 2009, p. 74).

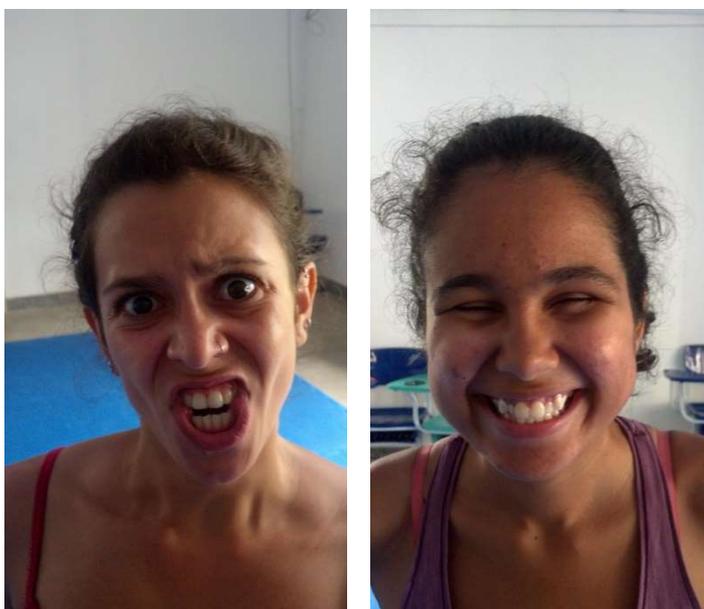


Figura 4 Caricaturas de si (Jéssica Menezes e Mariane Lobo). Fonte: acervo pessoal (2014)

⁴⁹ Todos os jogos sistematizados por Lira (2013) são descritos em forma de lista.

Na sala de aula, o público são os próprios alunos, por isso é importante trabalhar bastante a exposição nesse ambiente, porque o aluno que não conseguir se expor para conhecidos, dificilmente se abrirá para um público estranho.

Prosseguindo com a apresentação dos mecanismos da comicidade, segue o quadro com os mecanismos relacionados às situações cômicas:

Mecanismo	Procedimentos	Formas
Boneco de mola	Repetição	Compressão e distensão moral Compressão e distensão física Efeito surpresa
Marionete	Inversão	Fazer o outro de bobo Pessoa como coisa Uma pessoa se passando por outra
Bola de neve	Inversão Interferências das séries	Reação em cadeia “Quiproquó” ou equívocos Deslocamentos de contexto

Quadro 8 Situações. Fonte: Lira (2013, p. 28)

Desses mecanismos, o mais trabalhado em sala de aula foi o da marionete. Os jogos abarcavam a ideia do humano como marionete, inicialmente para ampliar a consciência corporal e o domínio do movimento – num exercício em duplas em que um aluno só se movimenta sob o comando tátil do outro (BOAL, 1982) e depois para criação de situações cômicas. Lira descreve o passo-a-passo desse jogo sob o título “Marionete humana” (2013, p. 51-52):

- Deve buscar haver uma formação de duplas;
- Os integrantes devem trabalhar uma cena onde deve haver uma pessoa que manipule o corpo da outra;
- Depois da cena ser apresentada, ela deve ser feita novamente, mas agora para cada gesto realizado pela marionete, deve ser inserido um som para aquele momento.

Esse jogo é ainda mais interessante quando o *tema gerador* envolve questões sobre relações de poder. Perguntas como “na sociedade, pessoas são manipuladas?” podem ser disparadoras de valiosas reflexões ao final da aula.

Outros jogos acerca dos mecanismos de situação sistematizados por Lira (2013) servem às interconexões com a comicidade e com convenções do *Teatro de Revista Brasileiro*, porém, como alguns ainda estão no campo das hipóteses, não serão analisados aqui, apesar de disponíveis nos apêndices para que o leitor possa conhecê-los.

Seguirei então para os mecanismos relacionados a palavra, fala e voz.

Mecanismo	Procedimentos	Formas
Jogos com a fonética e a morfologia das palavras	Inversão Interferência das séries	Trocadilho Duplo Sentido

		Paradoxo ou incoerência dos sentidos
Transposição ou deslocamento entre a sintaxe e semântica	Interferência das séries Repetição Inversão	Entre o dito e o pensado (ironia) Por distração do pensamento (ato falho) Do sentido figurado para o sentido próprio Do solene para o familiar (degradação) Do íntimo para o solene (elevação ou exagero) Do moral ou banal para o técnico ou profissional

Quadro 9 Fonte: Palavra, fala e voz Lira (2013, p. 28)

Os jogos que utilizam esses mecanismos são de maior complexidade e estão ligados com as convenções do *Teatro de Revista Brasileiro*, por isso serão apresentados e analisados no capítulo três. O mesmo se dará com o último grupo de jogos proposto por Lira (2013), que apresentam as categorias de comicidade resultantes de diferentes associações entre os mecanismos.

Segue abaixo uma adaptação do quadro formulado por Lira (2013, p. 75-77) contendo apenas as categorias de comicidade mais utilizadas no *Teatro de Revista Brasileiro*:

Cenas	Características	Problemas de Comicidade
Comicidade de costumes	As situações e falas sociais ridículas são mais evidentes do que os personagens.	O uso exagerado da caracterização dos personagens e das falas, ofuscando a comicidade da situação e piadas.
Comicidade de caráter	Os personagens ridículos são mais evidentes que as situações e as falas.	Não evidencia a comicidade dos personagens, por não estabelecer contraste entre as falas e as situações apresentadas.
Comicidade satírica	Evidencia uma crítica social: política, religiosa, educacional, de relacionamento, etc.	Evidencia uma crítica preconceituosa, ou com referências limitadas a um grupo restrito, apresentada em contexto não adequado.
Comicidade paródica	Evidencia-se pelo rebaixamento ou a ridicularização de situações, personagens ou falas conhecidas em contextos não cômicos.	Quando apresentadas para o grupo de pessoas que desconhecem os referenciais parodiados.
Comédia farsesca	Evidencia-se a mentira, alguém se passando por outro, alguém enganando alguém; e o mal entendido, com muitas peripécias.	Falta de ritmo e agilidade da cena, com previsibilidade de suas surpresas.
Comédia irônica	Evidencia-se mais na fala que na personagem ou na situação, quando o que se quer dizer é o inverso do dito.	A não percepção do que se diz, não é o que se quer dizer.
Comicidade metateatro	Quando há um distanciamento da cena com finalidade de comentar para o público o que está sendo apresentado. É teatro falando de teatro.	A falta de ritmo, previsibilidade da cena, a não diferenciação entre os atores e as personagens.

Quadro 10 Tipos de comicidade. Fonte: Lira (2013, p. 75-77)

Estudar os mecanismos da comicidade é uma forma de reconhecer a complexidade da comédia e de torná-la aplicável no ensino de teatro. É também uma forma de desmanchar o preconceito que faz com que muitos atribuam a representação cômica a um talento particular. A comédia pode sim ser aprendida na escola e o professor interessado encontra nos

mecanismos meios para ensiná-la. (ANDRADE, 2009). Contudo, não só de comicidade viveu o *Teatro de Revista*.

2.3 CRITICIDADE

A *criticidade* é um dos carros-chefes do *Teatro de Revista Brasileiro*, principalmente no período das *Revistas de Ano*. O senso crítico era essencial para os que escreviam, encenavam, interpretavam e assistiam à espetáculos de *Revista*, pois “é um gênero para fazer rir e, por conseguinte, para criticar (*ridendo cartigat mores*).”, como afirma Veneziano (1991, p. 87).

O público das *Revistas* recebia bem a crítica política e social, associada a comicidade e a atualidade, porque talvez houvesse neles “[...] o desejo de vingar-se dos seus opressores naturais através da liberdade de os ver ridicularizados, mesmo no faz-de-conta da qual é parte a representação do grotesco embutida no teatro de revista.” (PAIVA, 1991, p. 40). Por outro lado, tais espetáculos pouco agradavam aos políticos e poderosos alvejados pelas críticas. Para todos aqueles que exercem algum tipo de controle econômico e político “[...] não é nada reconfortante o modo cômico de agir, inimigo que é não apenas do medo, mas de todo mecanismo de controle, de garantias de estabilidade.” (MENDES, 2008, p. 212).

Na verdade, não é a revista um instrumento de luta do proletariado contra a burguesia, mas um instrumento de luta das classes desfavorecidas de modo geral – num arco que vai do mendigo, do *lumpen* e do subempregado ao assalariado de macacão e ao colarinho branco – contra a classe dominante. Nada mais comprobatório desse confronto do que a atitude desses desfavorecidos, enquanto espectadores: ver/ouvir, nas revistas de teatro, as críticas, mesmo as mais inconsequentes, ao poder dos opressores, aplaudem-nas por se sentirem momentaneamente compensados das suas frustrações. (PAIVA, 1991, p. 23-24)

Volta então a ideia de que a crítica feita nos domínios da comédia tem o objetivo de punir certas práticas sociais ou políticas e/ou os vícios humanos. O objetivo mencionado é relacionado por Freud ao propósito de agressão e desnudamento presente nos *chistes*. No entanto, o próprio Freud reconhece que os *chistes* provocam determinadas emoções, como reitera Mendes (2008, p. 30):

Se aceitarmos a ambiguidade constitutiva do efeito espirituoso – a intenção consciente de fazer rir, servindo a um propósito inconsciente de agressão ou desnudamento – depois do estudo de Freud, é impossível afirmar que “as emoções” estão ausentes do processo cômico; necessitam ser afastadas, como vimos, emoções bem determinadas, talvez todas integrantes do naipe

da compaixão e do medo, mas de modo algum as que estão associadas às **pulsões agressivas** e libidinais, para falar apenas das que foram devidamente *reconhecidas* por Freud. (Grifo meu).

A comicidade crítica ou satírica precisa de certa “pulsão agressiva”. Por isso, ao dialogar sobre os problemas sociais na sala de aula é preciso afastar emoções que impeçam os alunos de lerem criticamente à realidade-mundo. Essas emoções não só servem como possíveis bloqueios da leitura crítica, mas também para manter o olhar mítico e ingênuo sobre o mundo. A “pulsão agressiva” da sátira é normalmente uma reação aos golpes cometidos contra os direitos do povo (direitos humanos, sociais, culturais, políticos, etc.). O aluno que não reage provavelmente está alheio às manipulações e opressões que sofre e enxerga a realidade como algo imutável (ou não se enxerga como capaz de agir para essa mudança), demonstrando uma postura ingênua frente ao mundo. Por outro lado, a “pulsão agressiva” necessária para tirar um indivíduo da imobilidade e torná-lo consciente não deve ser confundida com o furor sectário daqueles que expõem uma postura fanática perante o mundo. “[...] Não é a conscientização que pode levar o povo à ‘fanatismos destrutivos’. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação.” (FREIRE, 2011e, p. 36).

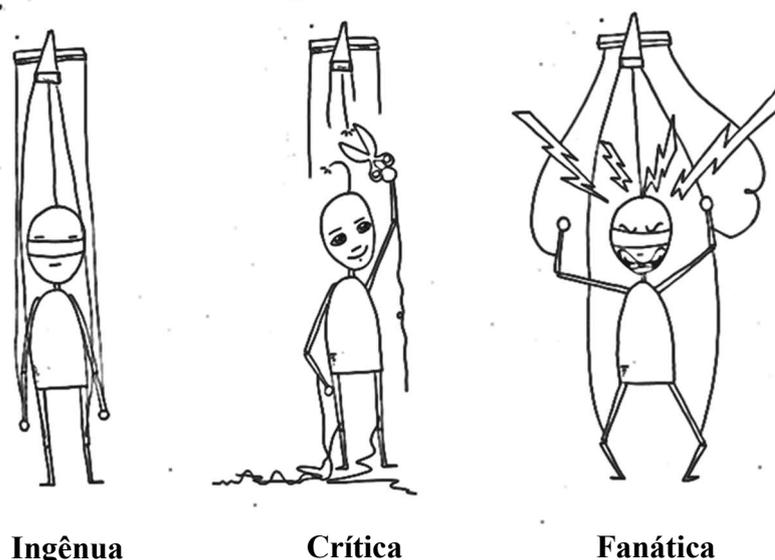


Figura 5 Charge “As três leituras da realidade-mundo”. Fonte: Victor Diomondes (2015).

A postura que interessa aos *Jogos de Revista* é a postura *crítica* resultante da emancipação do sujeito (FREIRE, 2001, 2009, 2011a-e). Porém, *crítica* aqui extrapola as noções de “juízo”, “opinião” ou “reprovação”. O pensamento crítico ideal parte do sujeito que percebe a realidade e se arrisca a transformá-la, impele ao diálogo e é mutável.

Mas meu raciocínio não era esse nas primeiras práticas com o *Teatro de Revista Brasileiro* em sala de aula. Quando estagiei no Colégio Estadual Dep. Manoel Novaes em 2011, por exemplo, acreditava que ler criticamente a realidade-mundo era formular julgamentos distanciados e politicamente corretos sobre algo. Mudei de perspectiva quando me deparei com o seguinte argumento de Pedro Demo (2008, p. 15- 16):

Aprender não é acabar com as dúvidas, mas conviver criativamente com elas. Por parte do professor, não se trata, de “tirar dúvidas”, mas de fazer outras tantas. Temos aí um sentido claro pós-moderno: conhecimento é processo dinâmico de questionamento permanente, não gerando respostas definitivas, mas perguntas inteligentes. O professor que tira dúvidas, coíbe o aluno de aprender, já que evita o saber pensar. E quem sabe pensar não encontra coisas definitivas, mas harmoniza-se com a imprecisão da realidade e a precariedade da ciência [...]. A formação da consciência crítica e criativa faz parte do saber pensar. Neste sentido, não vale apenas destacar a importância do conhecimento, mas igualmente sua face dúbia. **Porquanto, saber pensar é, antes de mais nada, saber desconfiar e desconstruir.** (Grifo meu).

O sujeito que lê criticamente a realidade-mundo também pensa criticamente. O sujeito consciente desconfia e desconstrói porque acredita na reconstrução, porque é utópico. Ele desconfia constantemente dos próprios discursos e dos discursos alheios e evita reproduzir discursos ou informações sem antes entender bem o seu conteúdo, a sua fonte e a razão de sua propagação. Ele também, mesmo ao perceber-se tomado por alguma certeza, sabe da possibilidade de desconstruí-la, já que vive em um “processo dinâmico de questionamentos permanente” – e essa não é uma apologia a uma vida de incertezas eternas, mas de abertura permanente ao conhecimento.

O processo com *Jogos de Revista* deve ser desconstrutor de certezas e disparador de desconfianças. Por isso que não interessa aqui a crítica como simples julgamento, reprovação ou opinião frente à realidade-mundo.

Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. (BONDÍA, 2001, p. 22)

Os olhares de Bondía (2001) e de Freire (2009) me levam a crer que a opinião tende à repetição ingênua de discursos alheios que servem para manter o status quo das classes dominantes. A visão crítica então precisa basear-se em conhecimento e não em informações –

já que informação não é sinônimo de conhecimento (BONDÍA, 2001; GADOTTI, 2000) – para assim gerar diálogos e não opiniões.

[...] para qualquer crítica, é preciso conhecimento. O adquirimos com rodas de discussão, trazendo a cada aula assuntos, muitos deles polêmicos, onde encontramos entre nós diversas opiniões e visões, alguns assuntos que claramente traziam uma forma de desconforto por parte de alguns. Víamos isso, ainda que particularmente falando, como ponto positivo, pois quando íamos para a ação dos jogos, tudo conversado, todas as opiniões estavam ali presentes de forma crítica, afinal, é uma das características do Teatro de Revista. (Jessica Menezes, aluna do *Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos*. Avaliação escrita em 8 dez. 2014. Texto completo em anexo.)

A leitura crítica da realidade-mundo é, sem dúvidas, o primeiro passo para a *conscientização*. E a forma de estimular o desenvolvimento da visão crítica dos alunos por mim escolhida foi permeada pela investigação, prática e reflexão com *temas geradores*. Cito como exemplo uma das aulas ministradas no *Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos*, em 2014:

Sentados em círculo conversamos todos sobre as notícias e informações divulgadas nos últimos dias. Os fatos mais polêmicos no momento estavam relacionados ao tema “maus tratos a animais”. O diálogo começou com a informação de que cachorros de rua que costumam permanecer no campus da UFBA no bairro de Ondina foram agredidos por estudantes da instituição. Para que todos entendessem melhor os casos, solicitei que os alunos pegassem seus *smartphones*, pesquisassem sobre o assunto e compartilhassem com os demais. Solicitação que prontamente foi atendida. Eis um trecho de uma das notícias:

Menos de uma semana após um cachorro ser agredido dentro do campus da **Universidade Federal da Bahia** (UFBA), em Ondina, um novo caso de maus tratos a animal foi registrado no local e **causou revolta** entre os alunos nesta terça-feira (18/11).

Segundo uma denúncia feita pela estudante de **Medicina Veterinária** Alva Oliveira em um grupo da universidade no **Facebook**, o cão teve o **ânus perfurado por um objeto cortante**, conforme constatado pelos veterinários que socorreram o animal. (Novo..., 2014. Grifos do autor)

O diálogo acalorado sobre o tema acabou por abranger outras questões. Discutiu-se sobre as formas “cruéis” de produção em larga escala de alimentos de origem animal e sobre uma carta pública supostamente escrita por médicos veterinários baianos pedindo aos conterrâneos que não votassem em Marcell Moraes, vereador da cidade de Salvador, para o cargo de Deputado Estadual. A carta foi divulgada em um canal de comunicação que tem

como maior representante um apresentador de televisão e político baiano. Eis um trecho da tal carta disponível na notícia:

Recentemente um jovem vereador, até então inexistente nas atividades de proteção animal dentro do âmbito da medicina veterinária, por meio de propagandas e politicagem, criou um falso personagem e se elegeu vereador em nossa Capital, e até então têm vomitado uma série de projetos de leis incoerentes, inconsistentes e sem nenhum conteúdo técnico que tenha algum efeito positivo na causa da proteção animal, muito pelo contrário, as suas propostas têm atrapalhado e ridicularizado esta causa, inclusive desrespeitando e atacando os Médicos Veterinários que são os ÚNICOS profissionais capacitados para promover a prevenção de doenças e a saúde animal por intervenção clínica e/ou cirúrgica. (Veterinários..., 2014)

Desconfiados do canal que divulgou a carta e do remetente genérico, pesquisamos outras notícias relativas ao vereador em questão e concluímos que, de fato, suas candidaturas pareciam bastante oportunistas⁵⁰. Após dialogar calorosamente sobre tais questões, os alunos escolheram o tema “proteção aos animais” para gerar os discursos nos jogos e, posteriormente, as reflexões.

Na prática com os jogos, os alunos que cometeram maus tratos aos cachorros da UFBA e o vereador “protetor dos animais” foram amplamente satirizados. A “pulsão agressiva” dos alunos era claramente posta em cena para denunciar e punir as deformidades morais dos sujeitos citados. As reflexões pós-jogo foram bastante enfáticas e demonstraram que satirizar os problemas e opressões em cena é uma forma de aprofundar a leitura crítica da realidade em que se está inserido.

A experiência supracitada também foi importante para evidenciar que o acesso à internet disponível nos *smartphones*, quando usado para fins de pesquisa e aprofundamento dos temas discutidos em sala, contribui imensamente para a conversão das informações em conhecimento no processo com *Jogos de Revista*.

⁵⁰ Porque o vereador não tinha nenhuma experiência na área. Porque não havia outros candidatos relevantes defendendo a mesma causa. Porque os órgãos que representam à classe médica veterinária volta e meia repudiavam colocações públicas feitas pelo vereador. Essas são algumas das razões encontradas.

2.4 LIGEIREZA

Por ligeireza se entende o ritmo do espetáculo de *Revista* e sua linguagem popular, livre e objetiva. “A linguagem livre, que a literatura só iria admitir após a Semana de Arte Moderna, aterrissou muito antes nesta composição dramaturgica mestiça que é a revista.” (VENEZIANO, 1991, p. 163). O *Teatro de Revista Brasileiro* não se atinha às receitas dramaturgicas canônicas reservadas a tragédia e a alta comédia. Certamente os Revisteiros não tinham, ao escrever seus textos, o objetivo de que eles se fixassem, se perpetuassem como obras primas, mas que fossem grandes diversões para as plateias. Desta forma, a linguagem era sempre acessível⁵¹, pois o público precisa entender rapidamente todas as situações.

Em termos linguísticos, dada a aparente irresponsabilidade face à estética acadêmica, bem como a necessidade imediata de falar diretamente ao povo com um linguajar próximo a ele, no Teatro de Revista apareciam neologismos, gírias, trocadilhos, formas libertas da gramática rígida, brasileirismos. (VENEZIANO, 1991, p. 162)

Já em relação ao ritmo do espetáculo, a ligeireza do *Teatro de Revista* dava-se também pela forma como eram organizados dramaturgicamente os componentes do roteiro (quadros, esquetes, atos, etc.).

O ritmo do espetáculo revisteiro era calcado na lei do contraste: a um ator que falava pausadamente, contrapunha-se outro que metralhava o texto. Na construção dramaturgica, uma cena muito agitada era antecipada por outra mais parada. Contraste. Era o que não faltava na revista. (VENEZIANO, 1991, p. 107)

Tudo era feito para que o público tivesse a sensação de que o tempo passou “voando”, mesmo que o espetáculo durasse duas horas ou mais.

Trata-se exatamente da costura, da articulação entre as unidades do espetáculo (sejam elas cenas, quadros, atos), as quais lhe conferem a tal dinâmica rítmica e de significação. Tem sido defendida aqui a ideia de que o ritmo de uma obra artística é resultante do *modus* de articulação entre suas partes, seja qual for o suporte para a linguagem que se utilize – palavras, espaço, desenho, atores. [...]” (CASTILHO, 2013, p. 116)

Na sala de aula, jogos que envolvem *tradução* e o procedimento cômico de *inversão* são produtivos para evidenciar a linguagem ligeira. Dos jogos aplicados que envolvem *tradução*, cito o da *Blablação: Intérprete #1*:

⁵¹ Exceto quando o revisteiro citava trechos de obras rebuscadas.

DESCRIÇÃO: Variante A: Times de dois. Um jogador fala uma língua estrangeira, fazendo uma palestra ou conferência para uma plateia (os membros da classe) em Blablação. O segundo jogador entende a língua do palestrante e é o intérprete para a plateia. O palestrante faz pausas para deixar que o intérprete dê a sua versão daquilo que foi dito em português para que a plateia possa entender.

Variante B: Times de três. Dois jogadores falam línguas diferentes (ambos usam Blablação). O terceiro jogador entende ambas as línguas e atua como intérprete: o intérprete ouve um jogador e, dirigindo-se ao outro, traduz o que foi comunicado usando o português. A conversação continua entre os dois estrangeiros através do intérprete que fala sempre português. (Também pode-se usar dois intérpretes.). (SPOLIN, 2014, jogo B17)

Esse jogo colabora com o desenvolvimento da comunicação e expressão oral e corporal dos alunos, além de possibilitar que eles exercitem a espontaneidade e a improvisação. O uso da atualidade e criticidade é totalmente possível nesse jogo desde que o *tema gerador* esteja definido. A comicidade também não é difícil de ser alcançada neste jogo, porque ele inclui uma língua grotesca: o gramelô.

Já os jogos que incluem o procedimento cômico de *inversão* (LIRA, 2013) resumem-se ao exercício de inverter um enunciado da linguagem solene para a íntima e da linguagem formal, técnica ou profissional para a linguagem informal ou cultural (como sotaques ou gírias de comunidades específicas).

A linguagem e o ritmo ligeiro do espetáculo *Revisteiro* podem ser vistos também como parte constituinte da musicalidade do espetáculo:

A notação e a composição musicais fornecem o esquema diretor do jogo teatral, permitindo aos espectadores, assim como aos atores, “sentir o tempo em cena como sentem os músicos”. “Um espetáculo organizado de maneira musical não é um espetáculo no qual se toca música ou se canta constantemente atrás do palco; é um espetáculo com uma partitura rítmica precisa, um espetáculo no qual o *tempo* é organizado com rigor” (MEIERHOLD, 1992, apud PAVIS, 2008.)

2.5 MUSICALIDADE

A noção de musicalidade aqui está associada à de *Teatro Musical* – gênero que abarca os espetáculos que unem música e dança. No entanto, essa noção hoje está impregnada das referências à *Broadway* (aos musicais norte-americanos em geral, na verdade). Há, porém,

diferenças entre suas formas contemporâneas e antigas. Patrice Pavis (2008, p. 392) afirma que:

Esta forma contemporânea (a ser distinta da opereta ou a comédia musical) se esforça para fazer com que se encontrem texto, música e encenação visual, sem integrá-los, fundi-los ou reduzi-los a um denominador comum (como a ópera wagneriana) e sem distanciá-los uns dos outros (como as óperas didáticas de Kurt WEILL e B. BRECHT). [...] O teatro musical é um vasto canteiro de obras onde se experimentam e se testam todas as relações imagináveis entre os materiais das artes cênicas e musicais.

Já a *Opereta*, por exemplo, tinha tema central e andamento (o *allegro-vivace*) definidos. A *Opereta*, criada por *Offenbach*, é mãe do *can-can* e prima do *Teatro de Revista*. Ela também tinha a atualidade, a comicidade e a criticidade como características, mas não era permeável como a *Revista*. É um misto de comédia e melodrama, enquanto a *Revista* é um misto de fragmentos: de tudo um pouco. (VENEZIANO, 1996, p. 26).

A música também se fragmentava, não ambicionando ter a unidade e originalidade da opereta. [...]. Ouvia-se, numa revista, desde canções sertanejas tiradas do repertório popular até páginas conhecidíssimas de Suppé e Offenbach. (PRADO, 2008, p. 103)

As músicas no *Teatro de Revista Brasileiro* eram tocadas sempre ao vivo por orquestras inteiras (nos grandes espetáculos) ou por pequenos grupos de instrumentistas (nas *Revistas de Bolso*⁵²).

Outro elemento importante era “o coro, obrigatório nas boas revistas, [que] acompanhava de princípio a fim a ação, cantando e dançando.” (PRADO, 2008, p. 103). O coro era o principal elemento de junção entre a música e a dança. Os atores do coro, além de cantar, precisavam dançar, reforçando que “[...] a revista não é só o que se fala e o que se canta; a dança é elemento imprescindível nas diferentes formas de teatro musicado [...].” (PAIVA, 1991, p. 20). A dança contribuiu bastante para o *Teatro de Revista Brasileiro*. O que seria dos espetáculos sem o *can-can*, o *maxixe*, e outras danças de salão ou tablado?

Para trabalhar com a *musicalidade* em sala de aula precisei recorrer as abordagens pedagógicas específicas para o ensino de música e de dança. Como domino pouco essas áreas, as abordei de maneira introdutória, focando nos aspectos mais próximos ao saber do ator, como o conhecimento do próprio corpo, o controle do movimento, o conhecimento do próprio timbre, as noções de volume, ritmo e atmosfera musical, por exemplo.

⁵² Espetáculos de pequeno porte apresentados em teatros com pequena lotação (ANTUNES, 2004).

Os primeiros jogos propostos no livro *Musicalizando Crianças*, de Ieda Moura (2011) serviram de base para a introdução da música na sala de aula. Um deles é o *Conto sonoro com narração* (p. 18):

Nesta atividade, vários objetos são trazidos à sala de aula para que sejam pesquisadas as diversas possibilidades sonoras de um deles. O professor [ou um aluno] improvisa oralmente uma pequena história na qual esses sons possam ser incluídos. Durante a narração, os alunos atuam como sonoplastas, interferindo com o material sonoro conveniente para ilustrar o desenrolar das situações.

Esse jogo introduz à musicalização e permite a inclusão do *tema gerador* na narração improvisada.

Para introduzir as noções de ritmo, som e movimento utilizei, dentre outros, os jogos *1, 2, 3 de Bradford* e *Muda cacique* (ambos disponíveis no compêndio no apêndice). Já para introduzir a dança, utilizei, ainda que de maneira incipiente, as *ações corporais simples* sistematizadas por Rudolf Laban (1978). O uso de procedimentos provenientes dos estudos da área de dança ainda me é desafiador. Por esse motivo que no trabalho com a *musicalidade* aplico mais os jogos da área de teatro que incluam habilidades específicas das áreas de música e dança.

Por fim, para não deixar de lado a abordagem prática do *coro*, compartilho os jogos utilizados que possibilitam o desenvolvimento de aspectos necessários ao trabalho com o coro (como deslocamento, repetição e imitação em grupo). É o caso do jogo *Cardume*:

Cardume

Um ou mais grupos de alunos se movimentam em cascata. Um aluno por vez, que esteja em uma extremidade, assume a proposição de percursos, planos, ritmos, sons e outras variáveis. Os alunos devem manter o máximo de atenção para não se baterem uns com os outros.

Varição 1: Os movimentos e sons propostos devem estar relacionados com um *tema gerador*.

Varição 2: Inclusão de frases nas proposições para serem repetidas em cascata.

Varição 3: Repetição sincrônica das frases.

Varição 4: Repetição das frases com aumento ou diminuição gradual de volume (um aluno por vez repete a frase. Se o propositor falou baixo, os alunos aumentam o volume, um de cada vez, até todos falarem, se o propositor falou alto, eles abaixam o volume até o último

falar.

Varição 5: Seguindo o ritmo de uma música (é interessante começar com músicas instrumentais e de ritmo menos acelerado).

Varição 6: Os movimentos e sons propostos devem estar relacionados com um personagem tipo ou alegórico (na etapa três do processo).

Quadro 11 *Jogo de Revista: Cardume. Fonte: elaboração própria (2014)*

Quaisquer jogos grupais que envolvam movimentos, sons ou falas em cascata, cânone ou sincronia, podem ser utilizados para praticar a improvisação em *coro*. No entanto, é mais coerente com o processo aplicá-los na fase de *Instauração*.

2.6 POPULARIDADE

O termo *Teatro Popular* é tão polêmico e discriminatório que Patrice Pavis, autor do *Dicionário de Teatro* (2008, p. 393), escolheu discorrer sobre ele da seguinte forma:

O mais simples, para desenrolar a meada, é determinar a que noções aquela de teatro popular se opõe, já que é verdade que o termo tem um uso polêmico e discriminatório:

- o teatro elitista, erudito, o dos doutos que ditam regras;
- o teatro literário que se baseia num texto inalienável;
- o teatro de corte cujo repertório se dirige, no século XVII, por exemplo, aos altos funcionários, aos notáveis, às elites aristocráticas e financeiras;
- o teatro burguês (*boulevard*, ópera, setor de teatro privado, do melodrama e do gênero sério);
- o teatro político que, mesmo sem ser vinculado a uma ideologia ou um partido, visa transmitir uma mensagem política precisa e unívoca.

O *Teatro de Revista Brasileiro* também se opõe às noções supracitadas. Seu foco, de maneira geral, voltava-se para um público popular e heterogêneo. Por isso os temas abordados nos espetáculos eram de interesse do povo, o que ampliava a chance de sucesso das obras e o alcance de público, principalmente no Rio de Janeiro, onde o gênero mais se expandiu.

O público, em busca de entretenimento, lotava os diversos teatros da capital fluminense, principalmente os da Praça Tiradentes e, no intervalo entre uma sessão e outra⁵³, agitava os sambas e batucadas da região.

⁵³ No ápice da produção *revisteira*, os espetáculos eram feitos em sessões para dar conta da grande procura do público. Havia até três espetáculos por dia nos teatros da Praça Tiradentes.

No decorrer da história do gênero, é perceptível o progressivo desequilíbrio entre os quadros com temáticas baseadas nas atualidades e aqueles com temáticas eróticas ou exóticas. Durante a *Era Vargas* (de 1930 a 1945), os espetáculos de *Revista* ampliaram os apelos eróticos – combinados com constantes entusiasmos de caráter populista e nacionalista. “Do sexo cabe agora falar, como lugar por excelência em que o imaginário da revista se manifesta e projeta. Imaginário que se desenvolve entre dois polos: o erotismo e o exotismo. ” (REBELLO apud VENEZIANO, 1991, p. 107).

O erotismo, a hipersexualização, os padrões de beleza, os tabus sexuais, e tantos outros temas fazem parte do pensamento contemporâneo acerca da sexualidade e do direito à liberdade sexual. O diálogo em sala de aula não pode fugir deles.

Os temas supracitados se relacionam diretamente com a cultura de massa contemporânea: músicas recheadas de conteúdo explícito; propagandas, novelas, filmes e séries de conteúdo sexista ou machista; e outros tipos de produtos comerciais que estão cada vez mais obscenos. Por essas e outras razões, algumas historiografias taxam a cultura de massa como inferior: “o conteúdo de nossos programas de história ensina não apenas o que pensamos ser importante em nossa cultura, mas também o que pensamos ser inferior. ” (SOUCY in BARBOSA, 2005, p. 46).

Por mais que alguns produtos da cultura de massa sejam eticamente incompatíveis com processos educacionais (por conta de conteúdos explícitos), principalmente com alunos menores de idade, a cultura de massa não pode ser proibida de permear os *Jogos de Revista*. Não há porque aceitar que a cultura de massa e até mesmo a cultura popular continuem sendo vistas como inferiores ou mesmo antipedagógicas por alguns professores. A cultura de massa pode sim permear um processo educacional. O importante, mais uma vez, é a leitura crítica dessas obras por meio da investigação de *temas geradores*, do diálogo e da reflexão.

No curso *Iniciação teatral e o Teatro de Revista Brasileiro* (2013), os produtos da cultura de massa foram recorrentemente discutidos, influenciando diretamente os jogos e improvisações.



Figura 6 Caricatura do cantor de pagode Léo Santana criada no processo (em destaque, Leticia Oliveira, Eric Flávio, Suzana Almeida, Lucas Santos, Martim Neves e Vitória Alana Ferreira). Fonte: acervo pessoal (2013)

Permitir que os alunos compartilhem em sala de aula e reflitam criticamente os produtos artísticos que fazem parte do seu cotidiano (como músicas de *pagode*, *arrocha* e *axé*), reforça o caráter popular do processo com *Jogos de Revista*. Dessa forma, com base na acepção de Boal (1972), os *Jogos de Revista*, tanto no processo quanto em eventuais produtos, assim como o *Teatro Jornal* (BOAL, 1972), “pertence à quarta categoria de teatro popular; aquela em que o teatro é feito pelo povo e para o povo, eliminando a diferença entre ‘o artista’ e o ‘não artista’ e democratizando as técnicas e os meios do fazer teatral.” (MUNIZ, 2015, p. 97)

2.7 SENSORIALIDADE

A *sensorialidade* é a qualidade daquilo que transmite sensações. Os espetáculos revisteiros buscavam causar “sensação” no público por meio dos quadros de fantasia, das apoteoses e surpresas, da divulgação dos artistas famosos no elenco e das participações especiais (quando se utilizava quadros de variedades, por exemplo).

No que concerne ao uso dos fatos da atualidade em cena, o *Teatro de Revista Brasileiro*, assim como alguns meios de comunicação contemporâneos, não tinha compromisso com a seriedade. Os fatos da atualidade eram representados satiricamente, aludidos ou parodiados em cenas ficcionais, mas não eram inventados, como hoje se faz no sensacionalismo

jornalístico. “O sensacionalismo é a produção de noticiário que extrapola o real, que superdimensiona o fato. Em casos mais específicos, inexistente a relação com qualquer fato e a ‘notícia’ é elaborada como mero exercício ficcional.” (ANGRIMANI, p. 16, 1995)

No *Teatro de Revista* os fatos eram transformados em cena apenas quando podiam ser divertidos por meio dos recursos revisteiros. Ainda assim, poucos fatos importantes ficavam de fora, tendo em vista que os bons revisteiros conseguiam levar para a cena até as catástrofes sem perder as características do gênero. É o caso da *Revista de Ano “O Jagunço”*, de Arthur Azevedo, que espelhava os acontecimentos do ano de 1897 com ênfase na *Guerra de Canudos*. Nos versos dessa obra, que evidentemente desejava provocar sensação, Arthur Azevedo (apud RUIZ, 1988, p. 69-70) teceu suas críticas:

O Jagunço não é tão-somente
O matuto fanático e mau,
Que nos ínvios sertões mata a gente
Escondido por trás de um bom pau.

É jagunço o palúrdio parola,
Que o progresso não quer da nação
E, sem ter convicções na cachola,
Prega idéias de restauração.

[...]

E também a jagunço promove
Quem querendo fortuna fazer,
Especula com o sangue do povo,
Pondo o câmbio a descer, a descer...

O malandro que “come” do Estado,
Que só sabe dizer “venha a nós”,
E não está da República ao lado,
É jagunço, e jagunço feroz!

O estrangeiro feliz que se “arranja”
E “arranjado”, um bom coice nos dá,
É jagunço – jagunço da estranja
Que é pior que os jagunços de cá!

Dos jagunços o grupo é tão forte,
Que há jagunços aos centos e aos mil;
Há jagunços no Sul e no Norte,
Há jagunços por todo Brasil!

É possível reconhecer no trecho supracitado todas as características do *Teatro de Revista Brasileiro*. É atual (para a época); cômico (por apontar deformidade moral, deslocamentos de contexto e outros mecanismos de comicidade); crítico (porque evidencia um ponto de vista sobre a realidade); ligeiro (porque foi escrito numa linguagem simples,

comparada a linguagem formal da época); musical (por estar escrito em versos com métrica apropriada para canto); popular (por ter um público abrangente) e sensorial (porque provoca sensações na plateia ao comparar com jagunços alguns tipos urbanos corruptos mais aceitos pela sociedade, por exemplo).

Dentre as outras formas de causar sensação no público se incluíam técnicas e efeitos especiais fantásticos (normalmente importados da Europa), atores famosos no elenco, participações especiais e surpresas. Um bom exemplo de “surpresa” é a apoteose da burlleta⁵⁴ *O Mambembe*, de Arthur Azevedo, em que era repentinamente exibida uma grande imagem do futuro Teatro Nacional (no Rio de Janeiro), maravilhando o público (PRADO, 2008).

Em sala de aula, trabalhei com a sensorialidade por meio de dois jogos. O primeiro jogo está relacionado às participações especiais de artistas circenses, exóticos ou inovadores comumente presentes nos Quadros de Variedades ou Atos Variados, como será visto no capítulo 3.

Oh...!!! #1

Em círculo, um aluno de cada vez faz um movimento que remeta à mágica ou que pareça especial e fantástico (o aluno pode simplesmente dar dois pulos, desde que o faça parecer sensacional), ao terminar o movimento os demais alunos respondem com a expressão de admiração: “Oh...!!!”.

Variação 1: Divididos em grupos e em palco e plateia, os grupos combinam um movimento e apresentam para a plateia, que deve reagir com “Oh...!!!”, “Bravo!” e/ou com palmas. O objetivo é ampliar as possibilidades de reação para não a tornar monótona.

Variação 2: Ainda em grupos, os alunos devem improvisar um tipo de atração sorteada pelo professor/juiz. Como num quadro de variedades do *Teatro de Revista*, os grupos apresentam números rápidos (improvisados) e recebem a reação da plateia ao final. Os números podem ser de canto, dança, mágica, improvisação, mímica, palhaçaria, adestramento, equilibrismo, contorcionismo e outros tantos. O professor/juiz pode também definir e cronometrar o tempo das apresentações.

Quadro 12 Jogo de Revista: Oh...!!! #1. Fonte: elaboração própria (2015)

⁵⁴ Comédia de costumes musicada que, através de pequenas burlas (farsas, quiproquós, enganos, etc.), apresentam temas nacionais. Sem dissimulação não há burlleta. A revisão dos fatos não é preponderante como na revista. (VENEZIANO, 1991)

O segundo resume-se a abordagem do jogo de *sátira de programas televisivos*, mas com ênfase sensorial. Todos os quadros e variações devem ser improvisados com base nas noções de sensorialidade relativas ao *Teatro de Revista Brasileiro* e as de sensacionalismo relativas aos meios de comunicação contemporâneos.

3. JOGANDO COM AS CONVENÇÕES DRAMATÚRGICAS DO TEATRO DE REVISTA BRASILEIRO

O *Teatro de Revista Brasileiro* sobreviveu por mais de cem anos, tempo suficiente para seus fazedores definirem (enquanto faziam) as convenções do gênero.

A convenção é um contrato firmado entre autor e público, segundo o qual o primeiro compõe e encena sua obra de acordo com normas conhecidas e aceitas pelo segundo. A convenção compreende tudo aquilo sobre o que plateia e palco devem estar de acordo para que a ficção teatral e o prazer do jogo dramático se produzam. (PAVIS, 2008, p. 71)

Hoje, com a distância temporal, fica mais fácil olhar panoramicamente para toda a história e categorizar as convenções.

Considerando-se que a autoria de uma obra teatral não compete apenas ao dramaturgo, mas também aos atores, encenadores, sonoplastas, figurinistas, cenógrafos, maquiadores e outros criadores, é possível afirmar que as convenções de um gênero teatral extrapolam as convenções dramatúrgicas. Assim, teriam que ser consideradas também as convenções de atuação (como o uso de “cacos” e prosódia), as visuais (cenários, figurinos e etc.), as de composição (como as cascatas de espuma, de fumaça, de plumas e até de mulheres), as convenções musicais e outras. Porém, por tais convenções estarem voltadas à encenação, seria dispendioso trabalhar com elas em processos artísticos-pedagógicos que não se destinam obrigatoriamente a montagens. As convenções dramatúrgicas do gênero possibilitam mais benefícios para tais processos.

As convenções dramatúrgicas trabalhadas em sala de aula não incluem aqui as formas de escrita e apresentação gráfica do texto (incluindo seus versos, músicas e rubricas), e sim os seus recursos dramatúrgicos, personagens convencionais e componentes do roteiro.

É importante elucidar que não houve uniformidade de convenções do início ao final da história do gênero. Elas eram ajustadas ao contexto histórico, incluindo aí o gosto do público. Portanto, as convenções que serão mostradas aqui, diferentemente das características, não estiveram presentes em todas as fases do *Teatro de Revista Brasileiro*. Elas foram encontradas no livro *O Teatro de Revista no Brasil: Dramaturgia e Convenções*, de Neyde Veneziano (1991) e reorganizadas por mim em grupos de recursos, personagens e componentes do roteiro.

3.1 RECURSOS

O primeiro grupo envolve os recursos comumente utilizados pelos revisteiros e atores: a alusão, o duplo sentido, a paródia, a quebra da quarta parede, a metalinguagem, a revelação dos procedimentos e as coplas de apresentação⁵⁵.

Os recursos são os meios utilizados pelos dramaturgos para produzir entretenimento capaz de divertir, criticar e causar sensação no público. Os recursos servem também para assegurar o caráter popular, abdicando-se do desejo do teatro sério de produzir obras-primas para possibilitar a produção de obras acessíveis a todos os intelectos, agradando, então, ao grande público.

3.1.1 Alusão

Veneziano (1996, p. 30) defende ser a *alusão* a grande convenção do *Teatro de Revista Brasileiro*:

A revista é um espetáculo inteiramente composto por alusões voluntárias a fatos recentes. E a alusão é um recurso de linguagem que consiste em se dizer uma coisa e fazer-se pensar em outra. O encanto da revista reside o prazer da *alusão*. Alusões que podem aparecer sob diferentes formas: históricas, quando elas se referem a fatos históricos conhecidos; políticas, quando atuam no campo da paródia aos homens do governo; verbais, quando se utilizam de palavras que tenham duplo sentido (*double sens*) e se apresentem como um ingênuo equívoco e até mitológicas, calcadas num ponto qualquer da fábula disfarçada como metáfora do presente. A *alusão*, cujo rastos se encontra nos ritos populares e nas formas carnalizadas espontâneas, é, também, um meio com que se vinga o povo da ordem social imposta.

De fato, é a *alusão* o recurso mais utilizado em todas as fases do gênero revisteiro. Para introduzir esse recurso em sala de aula, criei o jogo descrito a seguir:

Aquele, aquilo, a coisa, o negócio

Grupos de 3 ou 4 alunos. Cada grupo escolhe um assunto, pessoa, objeto, sentimento ou outra coisa relacionada ao *tema gerador* do dia. Os grupos improvisam cenas em que se

⁵⁵ Coplas de apresentação são auto-apresentações cantadas em versos pelos personagens.

referem ao assunto, pessoa e etc. sempre como “aquele”, “aquilo”, “a coisa”, “o negócio”, “aquela coisa” e etc.

Ao final de cada improvisação os alunos da plateia devem compartilhar o objeto da alusão. A improvisação terá êxito quando a plateia não tiver dificuldade de entender o que foi aludido pelo grupo.

Quadro 13 Jogo de Revista: Aquele, aquilo, a coisa, o negócio. Fonte: elaboração própria

Esse jogo permite o exercício da *alusão* na cena e também pode desvelar discursos preconceituosos. Por exemplo, se a pessoa aludida no jogo for homossexual, por exemplo, possivelmente irão aparecer falas como “aquele que só veste rosa”, “que só ouve Madonna” e etc. Essas falas que, na verdade, são apenas repetições de discursos preconceituosos existentes na sociedade, devem ser levadas para reflexão no intuito de que se tome consciência delas, para que então se pare de repeti-las no dia-a-dia. Falas com alusões sexuais podem aparecer também e não devem ser rechaçadas caso a turma não tenha idade e maturidade para tal. Em turmas formadas por jovens (16 a 35 anos⁵⁶), a *alusão* deve ser aprofundada nos jogos de *duplo sentido*. Já em turmas com adolescentes e pré-adolescentes (12 a 15 anos), os jogos de *duplo sentido* devem ser moderados de acordo com a relação da turma com as questões da sexualidade. O sexo e a sexualidade não devem ser olhados como tabus, mas precisam ter abordagens adequadas para faixa etária de cada turma.

3.1.2 Duplo sentido

No período Imperial (1822-1889), a sociedade brasileira em formação era conduzida pelas leis e costumes de Portugal. O moralismo e os bons costumes, frutos da dominação cristã, imperavam junto à corte. O sexo era um absoluto tabu e jamais deveria ser explicitado. No entanto, todos os gêneros do teatro popular estão intrinsecamente ligados ao baixo ventre, aos desejos primeiros, aos impulsos humanos (MENDES, 2008). Com a *Revista* não seria diferente.

Havia uma ignorância generalizada sobre a sexualidade, afinal, pouco se estudava, discutia ou difundia informações sobre tal assunto, que deveria permanecer intocado dentro de

⁵⁶ Segundo o Estatuto da Juventude (2012).

quatro paredes. No meu ponto de vista, quanto mais proibido é um tema, mais curiosidade ele desperta. A sexualidade sempre foi uma temática da *Revista* e recebeu crescente importância no decorrer da história. Quanto mais rígida a censura, maior a explicitação do tema. Com as primeiras ordens de censura (acontecidas em Portugal por meio da Lei Lopes Vaz) o surgimento das Vedetes conferiu novos ares à *Revista*, que focou mais na sexualidade e no erotismo como temas provocadores e atrativos de público. No entanto, naquela época não havia na *Revista* o explícito, não havia pornografia e sim erotismo. O tema era sempre abordado por meio do recurso do Duplo Sentido (*Double-sens*, em francês)⁵⁷.

Descendentes diretos das comédias de feira parisiense, as revistas foram fiéis aos assuntos ligados ao erotismo. [...] A influência da revista lusitana *Tintim por Tintim*, que chegou com a primeira grande vedete espanhola Pepa Ruiz, em 1889, teria incitado os autores nacionais a se utilizarem mais e mais do *double-sens* como uma prática revisteira das mais marcantes. (VENEZIANO, 1991, p. 171)

O duplo sentido era posto no texto e aprimorado pela interpretação dos atores. Quanto maior o poder de insinuação dos atores, maior o delírio do público. Além das palavras, o corpo feminino⁵⁸ também era utilizado para complementar as insinuações.

Acompanhado de gestos codificados, de olhares insinuantes e de pausas reveladoras, o *double-sens*, embora previamente escrito, ia além do próprio texto. Completava-se com a interpretação. [...] O gosto das plateias exigia piadas cada vez mais picantes. A ordem para que se escrevesse um bom número de *double-sens* era a de se utilizar palavras que parecessem obscenas aos ouvidos. Habitualmente, no final do quadro, dava-se uma *limpada* como que insinuando estarem a malícia e a moralidade somente na cabeça dos assistentes. (VENEZIANO, 1991, p. 173).

O duplo sentido fazia a imaginação do público fervilhar. O teatro era um dos poucos lugares em que se poderia tocar no tema, mesmo que não diretamente. O duplo sentido poderia ser utilizado em qualquer momento da revista, seja em um quadro com foco em tal recurso ou em qualquer outro momento proposto pelo autor ou pelo próprio ator no calor das apresentações.

Na revista *Ninguém segura a pororoca*, de Milton Amaral⁵⁹ (apud VENEZIANO, 1991, p. 174), há um bom exemplo de uso do duplo sentido no texto. Esse espetáculo criou o maior alvoroço, sem perder o foco: a saúde das pessoas.

⁵⁷ Sempre me referirei ao termo em português, por considerar que este recurso já foi absorvido pela nossa cultura, tornando-se nosso também.

⁵⁸ E também o masculino, em menor escala, já nas últimas fases do gênero.

(Declama) A pobrezinha andava depauperada que quase foi pro Beleléu. Um dia, porém, salvou-se com a imediata ação do Ferro. Assim que a menina tomou Ferro, deu para engordar que foi uma beleza! Está provado que o Ferro é um grande fortificante. Estimula, satisfaz e engorda ao mesmo tempo. Quem toma Ferro, cria novas energias. Porém... a pessoa não pode abusar, porque... Ferro demais... Enfraquece!... Ele tem que ser tomado por medida, grande ou pequena e... de várias maneiras. (Pausa) Uns tomam por via bucal, isto é, pela boca. E, outros... na veia ou... nas nádegas, depende do gosto. A verdade é que cada um toma Ferro como quiser. O negócio é entrar no Ferro direitinho. (Canta)
 Tome Ferro, Tome Ferro, Tome Ferro
 O Ferro dá vigor ao coração.
 O Ferro faz junção com proteínas,
 E até levanta, qualquer depressão.

O duplo sentido foi fundamental para a permanência da *Revista* no gosto popular e conseqüentemente nos teatros. Porém, quanto mais a censura apertava, mais a sensualidade, o erotismo e a abordagem do tema era afrouxada. As maiores censuras sofridas pelo *Teatro de Revista* no Brasil aconteceram no período da ditadura militar declarada com o golpe de 64.

É gozado. A ditadura foi uma faca de dois gumes. Ela proibia tanta a sátira política, e ela liberava o palavrão! Foi aí que o rebolado começou. Palavrão... palavrão... porque era a única maneira de se sobreviver no teatro. Nós tínhamos que sobreviver. Todos tinham que sobreviver. Então ficou tudo na base do palavrão e eu saí fora. Foi isso que a ditadura e a censura fizeram com a gente. (Marly Marley apud VENEZIANO, 2009, p. 290-291)

A *Revista*, no entanto, não pode ser culpada pelo seu instinto de sobrevivência relacionado diretamente à evolução da sociedade. A censura foi a grande responsável pela substituição da crítica política pelo apelo sexual. “A censura era rígida em relação às palavras, mas os textos sabiam insinuar pornografias e, repletos de sentidos duplos, ficavam abertos à malícia dos espectadores. ” (VENEZIANO, 1991, p. 51). Ainda assim, “nada era explícito naquela época. Tudo passou a ser explícito da década de 60 para cá. ” (Armando de Oliveira in *As Vedetes...*⁶⁰).

De fato, a partir da década de 1960, a crítica política perdeu espaço na *Revista*. O luxo tornou-se o foco, e semicobertas de plumas e paetês brilhavam as Vedetes. O problema é que este último formato da *Revista*, que foi chamado por muitos de *Teatro Rebolado* justamente por preocupar-se mais com o rebolado das mulheres despidas e por substituir a qualidade do

⁵⁹ O ano da obra não foi encontrado.

⁶⁰ Não encontrei mais referências do Documentário além do link disponibilizado no site *youtube.com*. O link pode ser encontrado nas referências.

texto e da interpretação por jogos de luz, efeitos cenográficos e traquitanas, mesmo com todo o esforço para manter grandes produções, não poderia competir com a abrangência e velocidade da programação televisiva, que na época era a maior das novidades.

Se a essência da *Revista* é a revisão da atualidade, quando o gênero perde o foco na revisão e o coloca quase que exclusivamente na explicitação das temáticas sexuais (incluindo quadros de *strip-tease*, por exemplo), ele deveria deixar de ser considerado *Revista*. Assim o *Teatro Rebolado* seria entendido como uma derivação do gênero, e não como parte da evolução do mesmo.

O formato do *Teatro Rebolado* é bastante diferente do formato original, a *Revista de Ano*, e isso não significa que seja pior. No entanto, em minha prática pedagógica, preferi focar na *Revista de Ano* por ser a criticidade uma das características mais importantes para a minha investigação.

Não se deve negar as temáticas sexuais no trabalho com adolescentes, jovens e adultos, porque essas podem ser propulsoras de reflexões importantes. A questão, no caso de processos educacionais, é a forma de abordagem dessas temáticas. E é na abordagem que o duplo sentido aparece como recurso fundamental.

No trabalho com os alunos do *Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos*, as temáticas sexuais eram introduzidas recorrentemente nos jogos improvisacionais. E o disparador da inserção das temáticas era o desejo do educando de causar o riso. Como vimos na seção *Comicidade*, os assuntos ligados ao baixo corporal são utilizados desde o nascimento da comédia popular como forma rápida de provocar o riso. Porém, quando se busca alcançar reflexões críticas a partir dos jogos teatrais, ceder a fabricação do riso fácil por meio de palavrões e pornografia impede o alcance dos objetivos político-pedagógicos.

Com esse argumento, sentei com os educandos (jovens entre 18 e 30 anos) na avaliação de uma das aulas e discutimos sobre como aproveitar as temáticas sexuais sem fugir dos objetivos. Apresentei o recurso do duplo sentido como opção viável e concordamos em trabalhar com ele.

O primeiro jogo realizado foi o “se é que você me entende”:

Se é que você me entende...

Os jogadores devem fazer alusões relacionadas ao *tema gerador* terminando todas as falas sempre com a frase: “se é que você me entende...”.

Com base nesse jogo construímos diálogos entre os jogadores, que resultaram em pequenas cenas. Outro jogo que pode ser utilizado é a improvisação de cenas em que só se ouve as falas resultantes de uma ação, como era feito, por exemplo, no quadro *da parede*:

Dois personagens que executavam uma ação ingênua, como trocar uma lâmpada ou fechar a mala enquanto um outro, separado dos dois pela parede, somente ouvia um diálogo altamente escandaloso. As brincadeiras giravam em torno de falas do tipo “não acerto o buraco”, “você vem por cima que eu fico em baixo”, “com jeitinho vai” etc. (VENEZIANO, 1991, p. 178)

Jogo da parede

Divisão em duplas. Cada dupla escolhe dois personagens que executarão uma ação ingênua, (como trocar uma lâmpada ou fechar a mala) atrás de uma parede (representada por um tecido opaco aberto e segurado por outra dupla) enquanto os alunos na plateia somente ouvem o diálogo aparentemente escandaloso. As falas resultantes da ação devem ter conteúdo com duplo sentido como: “não acerto o buraco”, “você vem por cima que eu fico em baixo”, “com jeitinho vai” e assim por diante.

Quadro 15 Jogo de Revista: jogo da parede. Fonte: Adaptado de VENEZIANO, 1991, p. 178

A temática sexual pode trazer temas atuais que precisam ser discutidos, como a liberdade sexual, a homofobia e as doenças sexualmente transmissíveis. No *Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos* (2014), exploramos tais temáticas em cena, mas as tratamos com o merecido cuidado, utilizando a comicidade com inteligência, sem apelar para palavrões e pornografia. Sem dúvidas, o duplo sentido possibilita o exercício de imaginação.

3.1.3 Paródia

No Brasil do início do século XX, já no período Republicano, quando o Rio de Janeiro já havia se tornado a Capital Federal, se intensificava a busca pela modernização. Era a *Belle Époque* brasileira. Tentava fazer do Brasil um anexo da Europa, imitando os costumes e linguagem desta.

[...] O modelo é europeu. O novo cenário exigia novos figurinos. Cartolas, chapéus baixos, sobrecasacas, paletó de casemira clara (como os dos ingleses) e chapéu de palha trariam o toque *chic e art nouveau*. Novos costumes foram incorporados à vida fluminense. O chá das cinco, o *footing* no Flamengo, a crônica social. Coelho Neto instalou a *Liga em defesa da Estética* e Luís Edmundo, a *Liga contra o Feio*. Foram proibidos curandeiros, as beberagens, as barracas, os cordões, os líderes messiânicos, o

bumba-meu-boi, os batuques. Nada deveria lembrar o Brasil inculto e miserável. O progresso traria costumes civilizados. E a civilização era a Europa. (VENEZIANO, 1991, p. 35).

No entanto, como a geografia se impõe e nenhuma cultura consegue ignorá-la, por mais que a classe popular aqui nascida fosse impelida a comportar-se como europeia, o melhor que conseguia era parodiar os costumes de além-mar. E muitos assim o faziam, tornando paródico o próprio estilo de vida.

No âmbito das artes, os eruditos de sangue ou trajes europeus ditavam o que era de qualidade com um simples critério: quanto mais europeu, mais autêntico e valioso, e se for francês, então, tinha ainda mais valia. Longe das poucas salas em que se reuniam os eruditos, estava a maioria, que encontrava no teatro seus momentos de diversão. E era para esta maioria, que não falava francês, mas enchia as plateias, que os escritores do teatro popular começaram a parodiar textos europeus (VENEZIANO, 1991).

As primeiras paródias faziam a transposição do contexto europeu para o brasileiro, transformando personagens e situações, mas mantendo o enredo. Mesmo com o desprezo de parte dos “eruditos”, as paródias caíram no gosto popular. Arthur Azevedo, em resposta ao ator Cardoso da Mota, que o acusou de implantar em nossas terras “o gênero teatral mais nocivo, mais canalha e impróprio de figurar num palco cômico!” (RUIZ, 1988, p. 63), quantifica o sucesso da paródia:

Quando aqui cheguei do Maranhão, em 1873, aos 18 anos de idade, já tinha sido representada centenas de vezes, no teatro São Luís, a *Baronesa de Caiapó*, paródia de *Grã-Duquesa de Gerolstein*. Todo o Rio de Janeiro foi ver a peça, inclusive o imperador, que assistiu, dizem, a mais de vinte apresentações consecutivas, fazendo até com que inventassem que ele estava apaixonado pela Ismênia.

Quando aqui cheguei, já tinham sido representadas, com grande êxito, duas paródias de *Barbe-bleue*, uma, o *Barba de milho*, assinada por Augusto de Castro, comediógrafo considerado, e outra, o *Traga-Moças*, por Joaquim Serra, um dos mestres do nosso jornalismo.

Quando aqui cheguei, já o Mestre (Machado de Assis, nota nossa) que mais prezo entre os literatos brasileiros passados, havia colaborado, embora anonimamente, nas *Cenas da vida do Rio de Janeiro*, espirituosa paródia da *Dama das Camélias*. (RUIZ, 1988, p. 63-64)

Azevedo também cita o escritor francês *Scarron*, cujas “farsas e paródias fazem parte do patrimônio da literatura francesa.” (RUIZ, 1988, p. 65). O estilo francês, para os eruditos, deveria ser simplesmente copiado, mas jamais abasileirado.

Sem preocupar-se com a erudição, o *Teatro de Revista* parodiava textos completos – como no caso da *Filha de Maria Angu*, paródia de *La fille de M^{me} Angot*, escrita por Arthur Azevedo – ou apenas cenas e músicas conhecidas pelo grande público.

A paródia é uma “peça ou fragmento que transforma ironicamente um texto preexistente, zombando dele por toda espécie de efeito cômico.” (PAVIS, 2008, p. 278). E não é um recurso novo, já que por volta de 405 a.C Aristófanes parodiou obras de Ésquilo e Eurípedes em *As Rãs* (PAVIS, 2008).

O alvo da paródia pode ser a própria obra, seu autor, sua criação, contexto ou qualquer outro tema relevante. A paródia torna-se revisão ao lançar um novo olhar para determinado acontecimento.

Nas experiências em sala de aula, a criação de paródias foi disparadora de interessantes reflexões. Na turma do 7º ano do Colégio Nossa Senhora da Luz (2011) os alunos criaram sinopses parodiando o conhecido conto da Chapeuzinho Vermelho e selecionaram a que julgaram mais interessante:

Depois da Chapeuzinho ter exterminado o lobo mau, ela decidiu exterminar todos os lobos vendendo-os ilegalmente para o comércio de comida japonesa. Em toda história o lobo mau é o vilão, mas nesta o coitado é indefeso. Então tem que ter um super-herói ou super-heroína para deter a doutora do mal: Chapeuzinho Vermelho. E adivinha quem é a salvadora dos lobos indefesos? Isso mesmo! A vovozinha, que, apesar de tudo, acha que o lobo não deve virar *sushi*. Veja no que vai dar esta grande confusão que envolve a Chapeuzinho, a Vovó e os Lobos indefesos.⁶¹

A partir da sinopse, os educandos (divididos em grupos) criaram improvisações. A maioria incluía aspectos de dois jogos aplicados anteriormente naquela turma:

O primeiro foi *A cidade dorme*, uma dentre dezenas de variações dos jogos de detetives – aqueles em que se sorteia um detetive com o objetivo de descobrir e prender um criminoso (ladrão, assassino ou até um lobo) que comete suas atrocidades tentando manter-se anônimo. Das diversas variações experimentadas, as mais interessantes foram a que o detetive era o próprio lobo e a que o lobo se fingia de morto, dando muito trabalho ao detetive. Essas variações permitiram que a turma, ao avaliar o jogo, percebesse que nem sempre as coisas (ou as pessoas) são o que parecem ser. Que devemos estar mais atentos, para não sermos enganados e para não sermos preconceituosos.

⁶¹ Sinopse original transcrita e corrigida.

O outro jogo marcante foi criado com base na paixão de grande parte dos educandos pelos desenhos animados de luta, no estilo *Cavaleiros do Zodíaco* e *Dragon Ball*⁶². Era a moda. Eles só falavam nisso. Eu não poderia desconsiderar esse fato. Se o deixasse de lado, eu não seria condizente com a *Revista* – que levava as modas e as novidades para o palco. Criamos um jogo para revisar aquela moda: desenhamos um quadrado de giz no chão para ser o ringue e fizemos três filas indianas, duas com os lutadores e uma com os juizes. A cada partida os jogadores tinham direito a um golpe em cada um dos três *rounds*. Terminada a vez do trio, passava para o final da fila e o próximo assumia a posição. As partidas eram comandadas pelos juizes, e ao final delas o juiz definia o vencedor. Experimentamos jogar em câmera lenta, em silêncio, só com uma perna, na ponta do pé, só com personagens de desenhos e etc. Sempre respeitando a regra mais importante: manter uma distância segura dos demais jogadores.

Com base nas improvisações resultantes da sinopse e dos jogos supracitados, criamos o quadro em que a Chapeuzinho enfrentava no ringue lobos de diversas histórias e lugares, derrotando todos eles e vendendo-os para o comércio ilegal de comida japonesa. Quando a Chapeuzinho estava para ser nomeada a campeã, entrava em cena a Vovó super-heroína. A Chapeuzinho levava o maior susto ao perceber que a próxima adversária era a sua própria avó, de quem, por conseguinte, ouvia um sermão.

No processo de criação desta paródia do conto de fadas da Chapeuzinho Vermelho, pudemos refletir sobre temas como a terceira idade, a crueldade contra animais e até sobre maniqueísmo, contribuindo para a desconstrução dos estereótipos da menina inocente, do lobo mau e da idosa indefesa. A reversão das funções dos personagens do conto original causou estranhamento nos espectadores e, conseqüentemente, o riso.

A apresentação da paródia para o público nos rendeu mais aprendizados. Quando a Vovó super-heroína entrava em cena, um grupo de educandos cantava uma paródia (criada pelos próprios) da abertura do desenho infantil *Saint Seiya, Cavaleiros do Zodíaco (Saga de Hades)*:

A noite chega pra nos dominar Com um profundo azul Em meio a escuridão Cortando o espaço onde tudo está	A idade chega pra nos dominar Com uma profunda dor nas costas Em meio a osteoporose Onde há lobos pra poder salvar
--	---

⁶² Desenhos orientais inspirados em mangás.

Guerreiro sonhador A deusa vai buscar	Idosa lutadora A Chapeuzinho vai achar
--	---

Quadro 16 Paródia da abertura do desenho infantil *Saint Seiya, Cavaleiros do Zodíaco (Saga de Hades)*.
Fonte: criação dos alunos.

Por não conhecer a obra original, o público formado por pais e parentes dos alunos, adultos em maioria, não entendeu a sátira. Já os alunos das outras séries que estavam na coxia gargalhavam, reforçando a tese de que é preciso certa redundância⁶³ (FISKE, 1990) para que a paródia funcione. Ao usar uma paródia em sala de aula é necessário certificar-se de que todos os educandos conhecem a obra original. Sem essa prévia relação com a obra original, não haverá espaço para o riso e a reflexão. O mesmo serve para a apresentação da paródia para outro público. O que foi construído com este *Jogo de Revista* no contexto da sala de aula, por mais criativo, intenso e valioso que seja, pode não funcionar com um público diferente. O contexto é preponderante.

Para se parodiar algo é preciso tomar uma distância crítica do alvo, mas sem esquecê-lo, como nos diz Patrice Pavis (2008, p. 278):

O discurso parodiante nunca deve permitir que se esqueça o alvo parodiado, sob pena de perder a força crítica. Ele cita o discurso original deformando-o; apela constantemente para o esforço de reconstituição do leitor ou espectador. Sendo ao mesmo tempo citação e criação original.

A paródia é um recurso poderoso no trabalho com *Jogos de Revista* porque permite que os criadores dediquem mais tempo ao discurso – pois a forma nasce da imitação. É na dualidade sincrônica citação-criação original que reside o seu poder cômico, crítico e educativo.

3.1.4 Quebra da quarta parede

A *quarta parede* é uma convenção do teatro ilusionista ou naturalista utilizada para dar ao espectador a impressão de que há uma parede imaginária entre a plateia e o palco, colocando-o apenas como observador da cena (PAVIS, 2008).

Seja compondo, seja interpretando, pensem também no espectador como se ele não existisse. Imaginem, na beira do palco, uma grande parede que os

⁶³ Segundo John Fiske (1990), redundância é aquilo que numa mensagem é previsível ou convencional.

separa da plateia; atuem como se o pano não se levantasse. (DIDEROT apud PAVIS, 2008, p. 316)

Nos domínios do *Teatro de Revista Brasileiro* (e do *Teatro Popular* de maneira geral), a *quarta parede* pouco serve, porque o público é desejado como parceiro da cena. O público é o centro da atenção do ator cômico e também do ator do *Teatro de Revista*.

O teatro ilusionista preserva seus atores ao fechá-los dentro da caixa preta, porém o ator cômico incorpora o espectador no centro de sua atenção, convertendo-o em sujeito e objeto de seu espetáculo. O espectador é arrancado de seu voyeurismo quando o ator derruba a quarta parede e fala diretamente com ele, atribuindo-lhe uma dupla função ao transformá-lo em confidente e parceiro de cena. (ANDRADE, 2009, p. 77)

Para experimentar a quebra da *quarta parede* em sala de aula, elaborei o seguinte jogo:

Quebrando paredes

Divisão de grupos de 3 ou 4 alunos. Cada grupo improvisa uma cena no estilo ilusionista ou naturalista (é importante que o professor explique o conceito desses estilos antes) com base no *tema gerador* do dia, atrás de uma parede (representada por um tecido opaco aberto e segurado por outro grupo), de forma que os alunos na plateia só ouçam as falas.

Ao comando do professor, os alunos que seguravam a parede real a retiram, mas os alunos improvisadores continuam como se nada tivesse acontecido. Um novo comando do professor determina a quebra da quarta parede imaginária. Os alunos improvisadores devem então continuar a cena relacionando-se com a presença da plateia (trocando olhares, dirigindo-se a ela e etc.).

Quadro 17 Jogo de Revista: Quebrando paredes. Fonte: elaboração própria (2015)

Esse jogo permite que os alunos descubram formas de se relacionar com o público, diminuindo a timidez e servindo de ensaio para as apresentações em público que normalmente fazemos na vida (como apresentar um trabalho na escola e falar de si numa entrevista).

Outro recurso utilizado para quebrar a *quarta parede* e também para comentar os acontecimentos mostrados nos palcos da *Revista* é o uso do personagem *senhor da plateia*⁶⁴, que tinha a função de, interpretando alguém da plateia, intervir no espetáculo:

Brincando sob uma pretensa naturalidade, as intervenções do *monsieur du parterre* [senhor da plateia] teatralizavam as expectativas do público e

⁶⁴ Do francês *monsieur du parterre*.

permitted que a metalinguagem característica das revistas de ano ocorresse de forma lúdico-didática. (VENEZIANO, 1991, p. 144)

Jogar com o recurso *senhor da plateia* em sala de aula torna-se interessante quando os alunos se utilizam dele para, intervindo na improvisação dos colegas em cena, comentar criticamente os discursos proferidos nela, influenciando no rumo da improvisação.

A *quebra da quarta parede* é um recurso basilar para os jogos com a metalinguagem, a revelação dos procedimentos e as coplas de apresentação.

3.1.5 Metalinguagem e revelação dos procedimentos

A *metalinguagem no Teatro de Revista* é a utilização de autoexplicações.

“Para se impor como gênero, foi comum uma certa metalinguagem. Era necessário haver uma explicitação que permitisse ao espectador a compreensão do funcionamento da revista, com seus múltiplos quadros, suas mutações, suas sátiras.” (VENEZIANO, 1991, p. 31).

Como gênero *ligeiro*, o objetivo é que o público entenda tudo, das convenções aos procedimentos técnicos.

Sem o desejo de criar efeitos de ilusão (comum no teatro naturalista), o gênero explicitava tudo que servia para facilitar o entendimento do público, para despertar o riso e causar sensação. Essa explicitação levava à revelação de procedimentos. Em alguns espetáculos de *Revista*, por exemplo, havia um impasse entre o ator e o “ponto”⁶⁵. O impasse provocava o riso da plateia, que acreditava ser algo inesperado, quando na verdade era proposital. “A prática de revelar as técnicas dramatúrgicas e até da encenação sempre seduziu as plateias.” (VENEZIANO, 1991, p. 141)

Para trabalhar em sala de aula com esses recursos é preciso introduzir as noções básicas sobre a linguagem e os tipos de espaço teatral. Só assim os jogos de *metalinguagem e revelação dos procedimentos* serão divertidos e farão sentido.

Dentre os *Jogos de Revista sobre metalinguagem*, dou como exemplo o jogo *Metateatro*:

⁶⁵ O “Ponto” era o responsável por soprar as falas para os atores caso eles se esquecessem delas. Essa função era imprescindível na época porque os textos eram longos e, quando das apresentações por sessões, porque as Companhias ensaiavam pouco entre uma montagem e outra.

Metateatro

Divididos em grupos, os alunos improvisam cenas em que atores e diretor estão ensaiando para um espetáculo.

Quadro 18 Jogo de Revista: Metateatro. Fonte: elaboração própria.

Quanto à revelação de procedimentos, os jogos utilizados apelam para o imaginário dos alunos sobre os bastidores dos espetáculos contemporâneos e sobre a função do “Ponto”, hoje inexistente.

Dando o ponto

Duplas. Um aluno improvisa o Ponto enquanto outro improvisa o Ator. O professor entrega um pequeno texto para o Ponto “soprar” para o Ator – que deve repetir e representar o texto soprado. O Ponto deve estar escondido numa caixa de papelão, atrás de uma mesa ou sentado de costas para a plateia, de modo que só o ator consiga ver o seu rosto. O ideal é que todos os alunos improvisem o papel do Ponto e do Ator e que o professor distribua textos diferentes.

Variação 1: Como no início, mas com dois atores e dois pontos. Cada ponto sopra as falas de um personagem do diálogo entregue pelo professor.

Variação 2: Como na variação 2, mas com três atores e três pontos.

Variação 3: Em trios. Fazendo o uso de dois celulares e um fone, o ponto deve se colocar em um lugar estratégico da sala para que possa ver os atores sem ser ouvido pela plateia. O ponto liga para o ator que está com o celular e o fone. Os alunos improvisam uma cena e um deles precisa interagir com o outro considerando também as indicações do ponto. É importante que o ponto dê indicações precisas e espere a improvisação se desenvolver antes de dar novas indicações.

Quadro 19 Jogo de Revista: Dando o ponto. Fonte: elaboração própria

Os jogos supracitados contribuem para desmitificação da linguagem e do fazer teatral, revelando, mesmo que de forma lúdica, os processos necessários para se chegar ao produto final. O jogo “Dando o ponto” ainda tem a peculiaridade de resgatar uma função importante na história do teatro que é desnecessária no teatro contemporâneo.

Ainda sobre a revelação dos procedimentos, os espetáculos podiam expor também os seus processos de produção e de hierarquização do trabalho, já que o *Teatro de Revista Brasileiro* tinha uma forte verve comercial.

As companhias que encenavam espetáculos de *Revista* eram empresas ou tinham empresários associados. Assim como no teatro musical americano, o maior responsável pelos espetáculos era o empresário. Eles que escolhiam o texto, o elenco e tinham total poder de decisão, tanto na parte administrativa quanto na artística.

O exemplo mais contundente da hierarquia no fazer do *Teatro de Revista Brasileiro* é o *Sistema Vedete*, no qual a atriz começava no posto de *Girl* e precisava subir um degrau por vez para tornar-se uma estrela. A escada não é apenas uma metáfora: no *Sistema Vedete*, bastante explorado pelo empresário e revisteiro Walter Pinto (1913-1994), as atrizes precisavam subir e descer exaustivamente, dia após dia, uma enorme escadaria, até possivelmente serem consideradas as estrelas do espetáculo (VENEZIANO, 2010).

As Vedetes não são personagens, são personas. Vedete é uma espécie de título, de certificado de estrela. Justamente por serem mais que efêmeros personagens, as Vedetes têm uma grande importância no gênero revisteiro. Gênero que, em sua fase feérica, tornaram definitivamente as mulheres sua grande atração. Tanto é que na década de 1940 “[...] as *girls* da Companhia Recreio conquistaram, com seus belos corpos e sorrisos provocantes, um salário superior ao de muitos atores.” (ANTUNES, 2004, p. 109). Essa fase do *Teatro de Revista Brasileiro* exaltava a figura feminina por meio de talento, beleza, sensualidade e esplendor. Mas toda essa exaltação também era decorrente do processo de objetificação e hipersexualização da mulher, processo que foge ao recorte dessa dissertação, mas que direciona a abordagem da noção de Vedete na prática em sala de aula.

Numa aula do curso *Iniciação teatral e o Teatro de Revista Brasileiro*, por exemplo, historicizamos a noção de Vedete comparando-as com as atuais “divas do Pop”. No diálogo surgiram críticas às propagandas que divulgam imagens ilusórias de mulheres perfeitas. Imagens ilusórias porque são tão alteradas em programas de computador que se distanciam completamente da realidade, criando padrões de beleza inalcançáveis.

A outra forma de se trabalhar com a noção de Vedete é pela própria abordagem prática da revelação da hierarquia na improvisação. Abordagem que visa apontar as relações de poder e opressão e refletir criticamente sobre elas. Assim, nos jogos sobre os procedimentos hierárquicos, deve-se vivenciar as relações de poder tanto na perspectiva da contradição opressor-oprimido, quanto na perspectiva do sucesso profissional e da fama.

Um dos jogos utilizados em sala de aula foi o “Papéis enumerados”, publicado por Mariana Muniz (2015, p. 236)⁶⁶. Funciona da seguinte forma:

Haverá uma festa de uma empresa e todos foram convidados do cargo mais alto ao mais baixo. São divididos papéis numerados (de quantos forem os atores) e colocados na testa de cada um. O nível de importância se dá de uma forma decrescente. Ninguém sabe seu próprio número e cada jogador deve se relacionar com aquele que julga ser do seu grupo de relacionamento até descobrir qual é o seu número. O número maior tem o pior cargo, e o número 1 é o cargo mais alto.

Observações: Pode-se, para dificultar a descoberta e o jogo através das relações, colocar uns 3 ou 4 números a mais do total de atores. Ex: são 10 atores; os números vão de 1 a 14, quatro números ficam de fora e pode ser qualquer um, como o 5, o 11, o 3 e o 13.

Esse jogo foi aplicado no processo com os alunos do 3º Ano A do Colégio Estadual Dep. Manoel Novaes. Nas reflexões pós jogo percebi a complexidade que é dialogar sobre as relações de poder e opressão na sala de aula do ensino formal. Quando se tem pouquíssimo tempo com os alunos, é preciso dar ênfase a um único objetivo político-pedagógico. Escolhi enfatizar no estímulo a leitura crítica da realidade-mundo com aqueles alunos, mesmo sabendo que talvez não houvesse tempo de ir muito longe.

As reflexões após as práticas com jogos de hierarquia demonstravam que alguns alunos reconheciam que eram oprimidos e aceitavam a dominação. Desconfio que as razões para a aceitação sejam as mesmas descritas por López (2013, p. 84):

Existem duas últimas razões para os agentes aceitarem a dominação: é cultivada, de alguma forma, no dominado, a esperança de ascensão social. O dominado sonha em um dia ter chance de ser dominador. O preço para lhe darem esta chance é ser obediente, disciplinado, em suma, aceitar de forma mais que perfeita a alienação que lhe impõem. Isso chega a ser ridículo, pois o dominado acha que um dia ganhará domínio de alguém (como se domínio fosse transferível) por reconhecimento a sua capacidade de aceitar a própria alienação. Em suma, ele acha que será dominador se for obediente.

Percebi comportamentos parecidos em alguns alunos do Colégio Nossa Senhora da Luz, instituição privada que atende alunos de classe média em Salvador. Não é preciso ser especialista em comportamento humano para perceber o esforço de quem deseja parecer com seu opressor, como explica Freire: “Em sua alienação, os oprimidos querem a todo custo parecer-se com o opressor, imitá-lo, segui-lo. Este fenômeno é comum, sobretudo nos

⁶⁶ Esse jogo já me era conhecido na prática, mas na época de aplicação eu não conhecia nenhuma publicação com sua descrição.

oprimidos de classe média, que aspiram igualar-se aos homens *eminentes* da classe superior.” (2001, p. 71). No entanto, a percepção da alienação de outrem de nada serve quando não se age para que ele desperte. E as ações que me couberam foram a de distribuir os jogos e de incentivar as reflexões, ciente de que a *conscientização* não acontece de forma instantânea.

Hoje percebo que jogar com a revelação da hierarquia no fazer teatral do gênero revisteiro é uma forma pertinente para desvelamento das relações de poder (incluindo a contradição opressor-oprimido) no processo com *Jogos de Revista*. A abordagem da *metalinguagem e revelação dos procedimentos* da produção, além de mostrar que até o produto final muito trabalho é necessário, permite a reflexão sobre o ofício do artista e as relações de poder que o organiza.

3.1.6 Coplas de apresentação

Eu sou a Revista-de-Ano
 Brasileira;
 Quem diz que as artes profano,
 Diz asneira.
 Aqui, como em toda parte,
 Sou benquista.
 Porque há sempre um pouco de arte
 Na revista.
 Sem que a sociedade ofenda,
 Sou risonha,
 E não devo dessa prenda
 Ter vergonha.
 Nestes tempos bicudos
 Me parece
 Que quem cura os carrancudos
 Bem merece.
 Eu sou a Revista-de-Ano
 Brasileira.
 Tenho sorriso magano!
 Sou faceira!
 (AZEVEDO apud VENEZIANO, 1991, p. 158)

Essas são as coplas de apresentação da alegoria da *Revista de Ano* na *Revista Gravoche*, de Arthur Azevedo, encenada em 1899.

As coplas (em francês, *couplets*) eram composições em versos destinadas a serem cantadas. [...] A função destas pequenas composições fragmentadas, como a própria dominação sugere, era a de fazer com que cada um dos personagens, ao adentrar à cena, se auto-apresentasse cantando, dizendo seu

nome, sua profissão, seus gostos e outros dados esclarecedores. (VENEZIANO, 1991, p. 155-156)

As coplas trabalhadas em sala de aula são criadas pelos próprios alunos por meio do jogo abaixo:

Criação de coplas de apresentação

Individualmente ou em grupos os alunos criam coplas de apresentação (versos rimados que apresentem personagens compadres, tipos, alegóricos ou caricatos). As coplas são apresentadas aos demais alunos.

Varição 1: Divididos em grupos, os alunos criam improvisações com base nas coplas de apresentação.

Quadro 20 Jogo de Revista: Criação de coplas de apresentação. Fonte: elaboração própria

A criação de coplas serve principalmente como ponto de partida para a improvisação de personagens convencionais do *Teatro de Revista Brasileiro* apresentados a seguir.

3.2 PERSONAGENS

O grupo de personagens convencionais do *Teatro de Revista Brasileiro* é composto por compadres⁶⁷, tipos, caricaturas vivas e alegorias. Os jogos e improvisações com personagens servem para investigação em sala de aula, podendo (ou não) vir a ser utilizados em mostras ou espetáculos.

3.2.1 Compadres

Da revista ser compadre
O meu sonho era – e não há
Profissão que mais me quadre
Posição que mais me vá.
Eu sou pau p’ra toda a obra!
Pronto sempre me acharão!
Meu espírito manobra

⁶⁷ Tradução do termo francês *compère*, que ao “pé da letra” significa compadre e é uma espécie de mestre de cerimônias, de apresentador.

Em qualquer situação.

Em sendo preciso
Dançar o can-can,
Até que o sorriso
Do sol da manhã
Formoso desponete,
Eu posso dançar
Sem me fatigar!

(Exceto de *O Gravoche*, 1899, de Arthur Azevedo in RUIZ, 1988, p.77)

O compadre era o “aglutinador, apresentador, comentarista, dançarino, cantor, bufão, contador de piadas, ele atravessava a revista de ponta a ponta como a costurar os diversos quadros, cristalizando a dinâmica do pacto com a plateia [...]” (VENEZIANO, 1991, p. 117). Esse personagem era obrigatório nas *Revista de Ano*, que tinham a existência de um fio condutor como regra. Ele era o responsável por conferir alguma unidade ao espetáculo, mesmo que frágil. “O compadre poderia também, como um camaleão, se travestir de outros personagens durante o desenrolar da ação, não como um substituto de um ator, mas como um elemento a mais de comicidade e interferência.” (VENEZIANO, 1991, p. 117).

Quando esta dupla era um casal, então a mulher era a *comère* (a comadre). Aí o jogo funcionava na construção de um *compère* mais popular, grosseiro, trapalhão que se contrapunha a uma *comère* mais culta, requintada e refinada, que falava francês e explicava certos termos ao seu parceiro bobo e ingênuo. Ele, o representante autêntico do povo. Ela, a desvendá-lo até os mistérios do teatro, algo que só aos iniciados é dado entender. (VENEZIANO, 1991, p. 118)

Para interconectar o compadre, a comadre e o jogo na prática em sala de aula, propus o jogo *Mestres de cerimônia*:

Mestres de cerimônia

Alunos divididos em grupos de 5 ou mais. Cada grupo sorteia um tipo de cerimônia em que haja mestres ou apresentadores (como formaturas e premiações, por exemplo). Cada grupo elege dois mestres de cerimônia que devem dar as coordenadas da cerimônia improvisada por todos os alunos do grupo.

Quadro 21 *Jogo de Revista: Mestres de cerimônia. Fonte: elaboração própria.*

Esse jogo contextualiza a noção de compadre, possibilitando que os alunos entendam bem a função desse personagem. O jogo de *sátira de programas televisivos* também pode ser utilizado para trabalhar a noção do compadre, basta que os alunos improvisem os apresentadores dos programas com esse enfoque.



Figura 7 Vagner Gomes na mostra do 3º Ano A do Colégio Estadual Dep. Manoel Novaes (2011).
Fonte: acervo pessoal.

Na mostra de final de ano da turma do 3º Ano A do Colégio Estadual Dep. Manoel Novaes, Salvador-BA (2011), havia um compadre. A mostra comportou apenas um quadro de comédia (com um casal de personagens que era revezado por todos os alunos), o compadre fez a apresentação do quadro antes das cortinas se abrirem. Para o aluno que o interpretou, o mais desafiador foi improvisar a partir das reações do público (formado por alunos do colégio). Acredito que o desafio advenha do fato de que o compadre, um personagem cômico, não se limita a interpretar aquilo que está no texto, ele “inventa partes de seu próprio texto, num procedimento, muitas vezes, co-autoral.” (ANDRADE, 2009, p. 74)

3.2.2 Tipos

Personagem-tipo, na definição de Pavis (2008, p. 410) é o “personagem convencional que possui características físicas, fisiológicas ou morais comuns conhecidas de antemão pelo público e constantes durante toda a peça.”. Outra maneira de definir o personagem-tipo é pela sua forma de construção, que deve sacrificar qualquer possibilidade de individualização ou originalidade. O personagem *tipo* é generalizado e amplo. “O espectador não tem a menor dificuldade em identificar o *tipo* em questão de acordo com um traço psicológico, um meio social ou uma atividade.” (PAVIS, 2008, p. 410).

O Teatro de Revista sempre se apoiou em tipos populares que refletiram o panorama político-social do momento. [...] E, também como na *Commedia*

dell'Arte, algumas destas máscaras sociais (como podem ser considerados os tipos) foram tornando obrigatórias suas presenças, transcendendo-se à categoria dos personagens-fixos da revista brasileira. (VENEZIANO, 1991, p. 122)

Para aprofundar a noção de personagem-tipo, é importante distingui-la das noções de *arquétipo* e *estereótipo*. O *arquétipo* é um modelo primitivo ou universal, “[...] um tipo de personagem particularmente genérico e recursivo dentro da obra, uma época ou dentro de todas as literaturas e mitologias.” (PAVIS, 2008, p. 24), já o *estereótipo* vai além do personagem, é uma “concepção congelada e banal de uma personagem, de uma situação ou de uma improvisação.” (PAVIS, 2008, p. 144).

Segundo Daniel Marques (2005, p. 31), o personagem-tipo,

[...] distintamente do estereótipo, opera, mais que uma soma de dados externos, uma síntese substancial de características de um gênero, o que faz que ele adquira maior espessura e, assim, possa estabelecer, no transcórre da peça, novas relações com outros personagens-tipo. Essa poderosa operação de síntese realizada pelo personagem-tipo permite-lhe um sem-número de possibilidades de ação – e sua tão longa existência teatral. O que no estereótipo é o somatório acumulativo de características, no tipo cômico é a sublimação destas.

O personagem-tipo, então, responde às particularidades do contexto histórico-cultural. Os *tipos cômicos* consagrados no *Teatro de Revista* carioca, como o Malandro, a Mulata e o Português, por exemplo, talvez pouco provoquem o riso e o interesse em jovens alunos soteropolitanos. Os personagens-tipo a serem criados por meio do jogo precisam ser contemporâneos aos alunos, ou seja, devem estar conectados à *atualidade* deles.

O trabalho com personagens-tipo em sala de aula começa pelo seu reconhecimento, passa pelo desenvolvimento de improvisações e finaliza na sua desconstrução. O primeiro passo é a explicação da noção de personagem-tipo, reforçando a sua importância para o *Teatro de Revista Brasileiro* e dando exemplos dos tipos mais utilizados nos espetáculos. O segundo passo é a aplicação do seguinte jogo:

Tempestade de tipos contemporâneos

O professor explica a noção de personagem-tipo e depois distribui papeis e canetas para os alunos. O professor pede que os alunos façam uma tempestade de ideias com os personagens-tipo contemporâneos que vierem as suas cabeças.

Os alunos escrevem todos que conseguirem ouvir. Ao final, separados em grupo, os alunos escolhem os tipos mais próximos da realidade local e fazem uma nova tempestade de ideias com palavras relacionadas a cada tipo.

Quadro 22 *Jogo de Revista: Tempestade de tipos contemporâneos. Fonte: elaboração própria*

Reuni na imagem abaixo todos os *tipos* reconhecidos pelos alunos do *Curso de iniciação teatral e o Teatro de Revista Brasileiro* (2013) e do *Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos* (2014).

Ansioso	Atleta	Baiano	Beata	Bêbado	Caipira
Carioca	Comunista	Coxinha	Cult	Empregado	Estressado
Evangélico	Feirante	Feminista	Garoto de programa	Gay efeminado	Gay enrustido
Gringo	Ingênuo	Lerdo	Machista	Maconheiro	Malandro
Medroso	Mineiro	Moralista	Nerd	Neurótica	Pagodeiro
Pastor	Patrão	Patricinha	Paulista	Petralha	Piriguete
Pobre	Policial	Político	Português	Professor	Prostituta
Religioso	Rico	Sapatão	Tímido	Travesti	Zen

Quadro 23 *Personagens tipo. Fonte: elaboração dos alunos (2013 e 2014)*

A tempestade de ideias para reconhecimento e definição dos tipos contemporâneos é uma forma prática de observar a leitura da realidade-mundo dos alunos. O personagem-tipo, ao ser nomeado, induz a sua interpretação em cena, já que brota do imaginário coletivo dos alunos. Daí já se pode partir para a improvisação, levando em conta que, assim como a máscara, o personagem-tipo tem contornos bem definidos, mas que proporcionam infinitas possibilidades de criação.

É estranho pensar que quanto mais fechado, mais livre, mas no caso da máscara a situação é exatamente essa. O ator está limitado por ela, mas, ao mesmo tempo, tem todo repertório, consciente ou não, sobre o qual improvisar e, assim, não há limites, e o paradoxo se constrói. (MUNIZ, 2015, p. 29)

Para definir o contorno, a forma corporal dos personagens, trabalhei com os alunos a caracterização física do personagem-tipo:

Caracterização de tipos

O professor e os alunos levam acessórios variados. Cada aluno receberá um acessório e terá que criar uma escultura que corresponda a um personagem tipo que usaria o objeto. Em seguida o aluno deve se movimentar com o objeto.

Varição 1: Os alunos dialogam com os outros improvisando um tipo.

Varição 2: Em grupos, os alunos recebem um acessório do professor e criam uma cena improvisada contendo um personagem tipo relacionado ao acessório.

Varição 3: Mesma lógica da variação 2, mas todos os alunos improvisam o mesmo tipo.

Varição 4: Mesma lógica da variação 3, mas todos os alunos dos grupos recebem um acessório e improvisam um tipo diferente.

Quadro 24 Jogo de Revista: Caracterização de tipos. Fonte: elaboração própria.

A caracterização serve de impulso para a criação do personagem e permite que os alunos fiquem mais confiantes nas improvisações, já que tem elementos visuais corroborando para a sua identificação.



Figura 8 O pastor e seu megafone (Agemir Oliveira); o gay efeminado e seu leque (Victor Fernandes); e o caipira e seu chapéu de palha (Lucas Ferreira). Mostra A-corda, Salvador, 2013. Fonte: Acervo pessoal

Após ter explorado a improvisação de personagens-tipo por meio de diversos jogos (disponíveis nos apêndices), iniciei o processo de desconstrução dos tipos. Com base na afirmação de que “no fundo todos nós somos um tipo cômico, basta que identifiquemos no comportamento aquilo que muitas vezes temos de obsessivo.” (XIMENES, 2010, p. 51), elaborei e apliquei o jogo *Que tipo sou eu?*

Que tipo sou eu?

Divisão em grupos. Cada aluno (diante das listas de *tipos* feitas no jogo nº67) escolhe um personagem-tipo com o qual se identifique e depois o improvisa em grupo.

Quadro 25 Jogo de Revista: Que tipo sou eu? Fonte: elaboração própria.

Quando propus esse jogo, os alunos o receberam com certo melindre. A meu ver, o motivo era o medo de, após ridicularizar tanto os personagens-tipo, serem ridicularizados por eles. Medo esse que, se de fato existiu, se dissolveu nas improvisações. Identificar-se com um *tipo cômico* não é diminuir-se, é apenas aceitar que ninguém está alheio ao contexto em que vive.

Após esse jogo, os alunos passaram a olhar para as máscaras sociais de forma diferente. Eles passaram a buscar as possíveis razões que fazem um personagem-tipo ser reconhecido. Quais comportamentos repetitivos, função ou condição social fizeram nascer a ideia de “piriguete”, de “gringo” ou de “pagodeiro”? Com o aparecimento dessas questões, elaborei, com base em um vídeo postado no canal *Põe na Roda* no Youtube⁶⁸, o jogo *Destipificando*, com o objetivo de desconstruir as generalizações que, em alguns momentos, geram pensamentos e atitudes preconceituosas dentro e fora da sala de aula.

Destipificando

Trios. O primeiro aluno diz a frase: “Não é por ser...”, o segundo aluno completa com um personagem-tipo, o quarto aluno inclui a frase “Que eu necessariamente...”, o quinto conclui com um costume relacionado ao personagem-tipo citado. Exemplo:

1º aluno: Não é por ser...

2º aluno: Nerd,

3º aluno: Que eu necessariamente...

1º aluno: Seja fã de Star Wars.

E assim sucessivamente.

Variação 1: Mesma lógica com todos os alunos em círculo.

Variação 3: Mesma lógica da variação 2, mas em círculos com grupos menores.

Quadro 26 Jogo de Revista: *Destipificando*. Fonte: baseado no vídeo *Não é por ser gay que eu...* do canal *Põe na Roda* no site Youtube, 2015.

Dentro da sala de aula os preconceitos que surgiram foram sempre discutidos nas reflexões, mas não me foi possível acompanhar o comportamento do aluno em suas outras esferas sociais. Buscar que os alunos tomem consciência dos *tipos contemporâneos*, se aproximem deles e os desconstruam nos jogos é uma maneira de tentar – utopicamente – que

⁶⁸ Não é por ser gay que eu... Põe na roda. Canal do site Youtube. (1min56seg). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=f5E5U_LO2c4> Acesso em 22 jun. 2015

os alunos percebam que são cocriadores da sociedade em que vivem. Assim, ao tipificarem comportamentos alheios estão tipificando os seus próprios.

3.2.3 Caricaturas vivas

Fora de contexto, é possível confundir a caricatura encenada nas *Revistas* com as caricaturas criadas por desenhistas. Os princípios de ridicularização e sátira são os mesmos, mas as produções são distintas. A caricatura na cena necessita de um ator que a interprete, por isso a chamo de *caricatura viva*.

Esta convenção revisteira consiste pois, em retratar ao vivo pessoas conhecidas da política, das artes, das letras ou da sociedade. O texto esmera-se em aproximar do linguajar da pessoa real enfocada, buscando a forma adequada de expressão para vestir o conteúdo que lhe é típico. Na encenação, copia-se a figura: o mesmo penteado, a mesma indumentária, os mesmos gestos. O resultado é, quase sempre, hilariante. A plateia reconhece com facilidade o ridicularizado que, geralmente, aparece camuflado sob um outro cognome. (VENEZIANO, 1991, p. 136.)

A *caricatura viva* tem grande importância no *Teatro de Revista* justamente por ser uma das convenções dramáticas mais utilizadas em todas as fases da história do gênero. “Tantas e tantas eram as caricaturas diretamente decodificadas pela plateia que se chegou a imaginar serem elas a única marca registrada do gênero.” (SUSSEKIND, 1986, p. 104).

Para se trabalhar com essa convenção em sala de aula é preciso antes trabalhar com a *imitação*. Além de utilizar jogos de outros autores, elaborei e apliquei o jogo *Imitação do outro em dupla*.

Imitação do outro em dupla

Em duplas, os alunos posicionam-se frente a frente. O professor estipula um tempo de mais ou menos 5 minutos para que cada aluno da dupla dê o máximo de informação possível sobre si mesmo. O aluno então terá uma oportunidade para falar de si e outra para observar o outro. O ideal é que o aluno preste muita atenção a forma do outro falar e agir (os trejeitos, o sotaque, e tudo mais que houver de peculiar). Após se observarem, as duplas se apresentam uma por vez. Cada componente da dupla tem que apresentar-se para todos como se fosse o outro.

Obs.: É mais interessante aplicar esse jogo quando a turma já está integrada.

A *imitação* é um elemento fundamental para introduzir o trabalho com a caricatura. O que diferencia a caricatura da simples imitação é o exagero. As sutilezas da personalidade satirizada precisam ser ampliadas para que o público as identifiquem. “[...] A caricatura consiste em tomar-se qualquer particularidade e aumentá-la até que se torne visível para todos.” (ANDRADE, 2009, p. 80).

A matéria prima da construção da *caricatura viva* é a observação da personalidade a ser satirizada. E a observação pode se dar sem nenhum contato direto, apenas com a visualização de fotos, vídeos, gravações radiofônicas e comentários de outras pessoas. Imaginem o ator Xisto Bahia, o primeiro brasileiro a levar à cena uma *caricatura viva*, tendo que satirizar o barão do café João José Fagundes de Rezende, chamado de Barão de Caiapó por Arthur Azevedo, na revista *O Mandarim*, no ano de 1884, em que não existia televisão, muito menos internet (VENEZIANO, 1991). Talvez o tempo de observação e pesquisa feito por Xisto Bahia poderia hoje ser reduzido a algumas horas de pesquisa na *internet*.

A observação é a matéria prima da *caricatura viva* e a sátira e a ridicularização são seus princípios. Mas por que tudo isso faz a caricatura ser engraçada? Segundo Fernando Ximenes, em seu estudo sobre o risível na perspectiva do filósofo Bergson, “O risível está no exagero do que há de negativo no caráter.” (2010, p. 48). É a ampliação dos aspectos negativos – dos vícios da personalidade satirizada, que dará o efeito cômico da *caricatura viva*.

No mesmo livro, Ximenes cita um trecho da obra de Bergson em que o filósofo afirma que “[...] O riso é verdadeiramente uma espécie de trote social, sempre um tanto humilhante para quem é objeto dele.” (BERGSON apud XIMENES, 2010, p. 49). Para o público das revistas as *caricaturas vivas* eram hilárias, mas certamente os satirizados não gostavam muito da “brincadeira”. Existem diversas passagens nos livros de história do *Teatro de Revista* que contam as polêmicas, protestos e até censuras movidas pela revolta das personalidades satirizadas. Até o próprio Arthur Azevedo provocou uma estrondosa polêmica quando se viu representado na revista *Há alguma diferença?* de Augusto Fábregas. Azevedo sentiu-se vítima de grosserias e caluniosas insinuações. Mais grave que as polêmicas foram as censuras que volta e meia impediam assuntos políticos no palco. (VENEZIANO, 1991).

Após expor a noção de *caricatura viva* para os alunos do *Curso de iniciação teatral e o Teatro de Revista Brasileiro* (2013), propus um desafio. Os alunos tinham que, durante o final de semana, escolher uma pessoa bastante famosa e preparar uma caricatura, podendo utilizar

figurinos, adereços e maquiagem na apresentação. Eles aceitaram. Atores, cantores, jornalistas, pastores e até personagens de Cinema e TV foram caricaturados.



Figura 9 Caricaturas vivas dos alunos⁶⁹ do Curso de iniciação teatral e o Teatro de Revista Brasileiro 2013. Fonte: acervo pessoal.

O uso da caricatura é interessante porque mostra aos mais distraídos o que o caricaturado disfarça.

A criação de *caricaturas vivas* é mais uma forma de se perceber a leitura crítica dos alunos, pois é imprescindível que eles observem a forma como a personalidade satirizada interfere no meio, desvelando as suas escolhas políticas e suas deformidades morais.

3.2.4 Alegorias

Segundo Veneziano (1991), a origem das *alegorias* remonta à Idade Média, com as *moralidades*, composições dramáticas que personificavam o Vício, a Virtude, o Bem, o Mal e

⁶⁹ Da esquerda para a direita: Leticia Oliveira, Lucas Santos, Islane Santos, Evelin Pereira, Victor Ferreira, Lucas Barbosa, Karla Estrela, Maurício Carvalho (no chão), Suzana Almeida, Martim Neves, Agemir Oliveira, Rafael Andrade, Mariane Lobo e Laisa Ferreira.

outras qualidades pertencentes ao pensamento da época. No entanto, “a revista dessacralizou a alegoria e a colocou a serviço da sátira. Tornou-a menos universal e mais característica, evocando as Senhoras Pindaíba, Doença e o Senhor Golpe do Baú, assuntos de interesse no momento.” (VENEZIANO, 1991, p. 139).

Antes de jogar, os alunos precisam entender que interpretar a alegoria da Doença, por exemplo, não é interpretar um sujeito doente; a Fome não é um ser faminto; a Igreja não é o pastor. “Com este recuso [a alegoria], as abstrações ou coisas inanimadas são representadas através de personagens que se expressam numa linguagem figurada.” (VENEZIANO, 1991, p. 138). Por isso comecei com jogos mais simples, como *A pessoa coisificada* e *As pessoas coisificadas em ação* de Lira (2013), que trabalham com a corporificação de objetos inanimados: objetos e alimentos. Depois parti para jogos que trabalhavam também as abstrações: instituições, marcas, sentimentos, doenças, dentre outras.

Com essas opções de alegorias, desenvolvi no *Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos* (2014) e na *Jornada de Experimentação* (2015) três diferentes jogos:

Reunião de alegorias

Divisão em grupos. Cada grupo sorteia uma das categorias de alegorias (instituições, sentimentos, doenças, coisas e etc.) e improvisa uma cena em formato de reunião apenas com personagens alegóricos. Exemplo: Se o grupo sortear “os sentimentos”, a reunião poderá ter presentes o amor, o ódio, a esperança e etc.

Quadro 28 Jogo de Revista: Reunião de alegorias. Fonte: elaboração própria.

Capoeira de alegorias

Um aluno escolhe uma alegoria e começa a improvisar com ela, outro aluno, ao entender a alegoria do primeiro, entra em cena improvisando outra alegoria buscando dialogar com ele. Um terceiro aluno entra em cena com outra alegoria tomando o lugar de um dos anteriores, e assim sucessivamente.

Varição 1: Permite-se ficar até três alunos em cena.

Quadro 29 Jogo de Revista: Capoeira de alegorias. Fonte: elaboração própria.

Misto de alegorias

Divisão em grupos. Cada aluno sorteia uma alegoria. Os grupos precisam criar e improvisar uma cena com as diferentes alegorias sorteadas.

Obs.: Os alunos precisam dizer para a plateia qual é a sua categoria ao entrar em cena por meio de *coplas de apresentação*.

Quadro 30 Jogo de Revista: Misto de alegorias. Fonte: elaboração própria.

Percebi durante a aplicação desses jogos que é preciso estimular o aluno a livrar-se de qualquer impulso *naturalista* e a divagar sobre como seria ser uma alegoria. O que a Fome é, faz, sente ou deseja? Dou como exemplo a fala de uma aluna que improvisava “A Escada” no jogo *Misto de alegorias*: “Eu não aguento mais ser pisada diariamente. Eu sinto muita dor de cabeça”. O jogo rendeu uma boa pergunta metafórica para o momento de reflexão: pessoas sobem na vida pisando nos outros?

No trabalho com alegorias é importante incluir também as *coplas de apresentação*. “Para as alegorias este procedimento era constante, já que o desvio de significação não seria permitido. [...]. Tudo poderia ser personificado, desde que corretamente apresentado. ” (VENEZIANO, 1991, p. 157). Assim, em todos os jogos os alunos devem apresentar a sua alegoria antes de começar a improvisar. Mesmo que seja com uma simples fala do tipo: “oi, eu sou a escada”.

A apresentação dos personagens alegóricos pode ser feita também pelo *compadre* ou por outros personagens. Assim foi feito na mostra *Não deixa escapulir*, resultado artístico do *PHOC de Teatro: Oficina de Iniciação Teatral* (2012), no *quadro de variedades*, quando um apresentador trazia para o público uma competição musical entre três praias de Camaçari-BA. A primeira era *Guarajuba*, a metida, que cantava uma música estrangeira. Depois vinha *Arembepe*, a hippie, cantando um *reggae*. E então *Jauá*, a popular, cantando um *arrocha* da moda. Depois das músicas o público votava na sua preferida. *Jauá* era sempre a vencedora.



Figura 10 *Jauá (Jane Pin), a praia popular de Camaçari-BA (Alan Gueb, o apresentador do concurso, a sua esquerda). Fonte: Arquivo pessoal (2012)*

3.3 COMPONENTES DO ROTEIRO

Em todas as fases do *Teatro de Revista Brasileiro* houve regras para a composição do roteiro do espetáculo, da sua estrutura. Com base na obra de Veneziano (1991), é possível comparar a espinha dorsal da *Revista de Ano* com a estrutura da *Revista Moderna*:

Revista de Ano	Revista Moderna
Prólogo ou quadro de abertura; Coplas de apresentação; Intercalação de quadros episódicos ou de caricaturas; Três apoteoses (uma ao final de cada ato); Obs.: Era obrigatória a existência de um fio condutor e de ao menos um compadre.	1º ato: Prólogo ou número de abertura (que pode ser precedido por uma abertura ⁷⁰ orquestrada); Alternância de números de cortina, quadro de comédia, de fantasia e assim por diante; Apoteose; 2º ato: Sem o prólogo, é repetida a fórmula do primeiro ato, porém, de maneira mais ligeira.

Quadro 31 Revista de Ano e a Revista Moderna. Fonte: Veneziano (1991, p. 91 e 93)

A comparação desses modelos evidencia que o formato comum inclui prólogo, quadros diversos e apoteose. Os revisteiros eram livres para intercalar com seus próprios critérios os quadros que compunham o miolo dos espetáculos, podendo utilizar-se de quadros cômicos, fantásticos, críticos, de rua e de variedades; números de cortina e de plateia; e/ou de monólogos e canções. Cada parte com sua função, como descreverei a seguir.

3.3.1 Abertura⁷¹

Antes de se abrirem as cortinas, a orquestra⁷² (organizada no fosso do teatro) tocava uma música destinada a criar a atmosfera do que seria mostrado em seguida, a apresentar musicalmente a “proposta” do espetáculo, como ainda pode ser visto nas óperas.

Na sala de aula com os alunos do *Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos* (2014), a *abertura* era criada pelos próprios alunos e servia para direcionar a história que seria improvisada:

⁷⁰ Em francês, *ouverture*. Música instrumental que apresentava a atmosfera do espetáculo antes das cortinas se abrirem.

⁷¹ Do francês *ouverture*.

⁷² Ou pequenos grupos musicais, em caso de espetáculos com menos recursos.

Atmosfera da cena

Dois ou mais grupos. Um grupo escolhe uma faixa de uma trilha sonora conhecida e murmureja ou toca um trecho dela para criar a atmosfera da cena que será interpretada a seguir pelos outros grupos.

Obs.: O importante é que a trilha indique atmosferas claras, como suspense, terror, alegria...

Varição 1: Mesma lógica, mas com trilhas sonoras mecânicas levadas pelo professor e selecionadas pelos alunos do grupo fora de cena.

Varição 2: O professor escolhe as trilhas que serão tocadas para os grupos improvisarem.

Quadro 32 Jogo de Revista: Atmosfera da cena. Fonte: elaboração própria.

No jogo supracitado, por exemplo, foram utilizadas trilhas de filmes dos seguintes gêneros cinematográficos: ação, aventura, espionagem, erótico, fantasia, faroeste, guerra, musical, policial, romance, suspense e terror. Pude observar na aplicação desse jogo que, de fato, a trilha sonora tocada antes da cena ser iniciada define sua atmosfera e, conseqüentemente, influencia na improvisação.

3.3.2 Prólogo

Sua função é, inicialmente nas *Revistas de Ano*, apresentar o movimento do fio condutor e, posteriormente, com o abandono da necessidade de fio condutor, a de apresentar toda a companhia. Era comum também que os prólogos tendessem para a fantasia e para a mágica, até mesmo nas obras de Arthur Azevedo (VENEZIANO, 1991). Sobre sua duração, o *prólogo*

[...] não deveria ser longo demais, para não cansar o espectador, nem curto a ponto de não dizer a que veio. Deveria ter dialogação ágil, entremeada de música e, se possível, desenvolver-se em mais de uma fase, para dar dinamismo ao espetáculo e não fazê-lo malograr logo de início. (VENEZIANO, 1991, p. 95)

Quando os revisteiros do *Teatro de Revista Brasileiro* abandonaram de vez o uso do fio condutor, os prólogos passaram a ser chamados de *prólogos musicais*, pois serviam apenas para apresentar todo o elenco por meio de músicas e coreografias.

Em sala de aula, deixei de lado o *prólogo musical* e apostei em jogos que incluíssem o exercício de introdução da cena, como pode ser visto no jogo *Prólogo*.

Prólogo

Divisão em grupos. Cada grupo escreve um curto prólogo de uma história para ser improvisada.

Quando terminarem, o professor informa que a história não será improvisada pelo grupo que a criou, mas por outro. Daí o primeiro grupo apresenta (como compadres) seu prólogo e o segundo grupo improvisa com base nele. Depois o segundo grupo apresenta seu prólogo e o terceiro o improvisa. E assim sucessivamente.

Varição 1: Dois grupos. O primeiro grupo elege um compadre. O compadre improvisa um prólogo e, com base nele, um grupo de alunos cria uma cena. Ao fim da improvisação o primeiro grupo vai para a plateia e o segundo segue para o palco.

Quadro 33 Jogo de Revista: Prólogo. Fonte: elaboração própria.

Improvisar *prólogos* e cenas com base neles impele o desenvolvimento da espontaneidade. “A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela.” (SPOLIN, 2005, p. 4). No caso do jogo com o prólogo, a realidade a ser vista e explorada é aquela criada pelo e para o jogo. É a realidade do jogo, o primeiro dos sete aspectos da espontaneidade (SPOLIN, 2005).

3.3.3 Quadros cômicos ou esquetes

Muito utilizados nos espetáculos revisteiros, o quadro cômico ou esquete é “[...] uma cena curta que apresenta uma situação geralmente cômica, interpretada por um número de atores sem caracterização aprofundada ou de intriga aos saltos e insistindo nos momentos engraçados e subversivos.” (PAVIS, 2008, p. 143)

Quanto aos procedimentos dramáticos para a construção de um quadro cômico, pode-se dizer que ele girava em torno de uma trama extremamente simples, ágil e bem urdida. Como uma farsa, a ação era calcada ‘*num enredado de enganos e logros que um personagem faz ao outro*’. E, como na Comédia Nova e na *Commedia dell’Arte*, o rocambolésco e os quiproquós estavam presentes num sistema hilariante de ações e relações. [...] Tudo acontecia de forma muito rápida, pois estes quadros eram sempre curtos, claros e concisos. Apesar da pequena extensão, era aí o momento em que a revista deixava de lado seu caráter épico para se tornar verdadeiramente dramática. Porque passava agora a prender-se a um enredo, ainda que sumário, e a apresentar conflitos, ainda que externos. [...] O importante do esquete era o fecho. [...] A intriga deveria ser solucionada por uma reviravolta [...]. (VENEZIANO, 1991, p. 103).

Era comum também que esses quadros fossem simplesmente a dramatização de uma piada – com ou sem relação com o fio condutor. Em sala de aula, a pesquisa, escolha e improvisação de piadas transformaram-se em jogo:

Piada improvisada

Divisão em grupos. Cada grupo acessa a *internet* por meio de aparelhos portáteis pessoais (como *smartphones*, *tablets* e etc.), pesquisa piadas que possam ser improvisadas com o número de alunos do grupo, escolhe a que melhor pode ser associada ao *tema gerador* do dia e a improvisa em seguida.

Obs.: O professor deve levar algumas piadas impressas para o caso de os alunos não possuírem os equipamentos citados acima.

Quadro 34 Jogo de Revista: Piada improvisada. Fonte: elaboração própria.

É comum que os alunos escolham piadas carregadas em preconceitos, o que certamente irá se refletir no diálogo ao final da aula. Sempre que isso aconteceu, encaminhei a discussão para ponderações acerca dos preconceitos contidos nas piadas e não para o fato dos alunos as terem escolhido. É mais importante desfazer os preconceitos que simplesmente atacar os alunos, inclusive porque eles podem ter escolhido piadas preconceituosas justamente para despertar reflexões.

A criação de quadros cômicos em sala de aula é também uma possibilidade de explorar mais os mecanismos de comicidade e jogos para cenas cômicas mencionados no segundo capítulo dessa dissertação.

3.3.4 Quadro de fantasia

Os *quadros de fantasia* apresentavam situações localizadas em espaços fantásticos como o Monte Olimpo, Marte, o mundo dos duendes, o inferno, uma boca humana e tantos quantos permitir a imaginação.

Os revisteiros utilizavam esses quadros com o intuito de satirizar metaforicamente a realidade e, com a modernização do *Teatro de Revista*, de causar sensação na plateia com efeitos especiais. Os *quadros de fantasia* eram os momentos em que “[...] o luxo, a iluminação, os figurinos e a cenografia imperavam [...]. [A fantasia] fazia parte da estrutura

do espetáculo e suas indicações vinham incluídas na peça escrita.” (VENEZIANO, 1991, p. 105).

Os quadros de fantasia só foram transformados em jogo quando, na *Jornada de Experimentação* (2015), dividi os participantes em grupos e pedi que criassem jogos com base nas convenções do gênero. O grupo formado pelos participantes Matheus Ávila (aluno do BI de Artes-UFBA) e Taiana Lemos (atriz da Cia. de Revista da Bahia e Licenciada em Teatro – UFBA) criou então o jogo *Improvisação fantástica*.

Improvisação fantástica

Três grupos. O primeiro grupo decide e compartilha qual será o local fantástico (castelo fantasma, circo de pulgas, Saturno, dentre muitos) e depois cria o cenário desse local com os próprios corpos. O segundo grupo observa o cenário e cria uma trilha sonora para o local. O terceiro grupo observa os anteriores e improvisa uma cena com o cenário proposto e com a trilha em execução. O jogo é repetido até que todos os grupos tenham criado o cenário, a trilha e a improvisação.

Quadro 35 *Jogo de Revista: Improvisação fantástica. Fonte: Matheus Ávila e Taiana Lemos (2015).*

A improvisação de *quadros de fantasia* deve, sempre que possível, fazer críticas sociais por meio da alusão ou de personagens. Com personagens, por exemplo, dois jogos podem ser utilizados. O primeiro é inspirado em um recurso muito comum em um dado período do *Teatro de Revista* para abrir o *prólogo*. Consiste em criar uma cena localizada no:

[...] Olimpo repleto de deuses, no Parnaso com Apolo e suas musas, no inferno com seus diabinhos ou em qualquer outro planeta. A partir deste recurso, um desses deuses ou seres extraterrenos desceria à terra para verificar como andavam as coisas e, no seu passeio observador à capital, tudo se lhe apresentava de forma criticada e confusa. (VENEZIANO, 1991, p. 92)

Visitante extraterreno

Grupos. Os alunos improvisam um quadro em que um ser extraterreno visita a nossa terra, encontrando personagens e situações que abordem questões sociais do contexto histórico atual.

Quadro 36 *Jogo de Revista: Visitante extraterreno. Fonte: elaboração própria (2015).*

O segundo jogo propõe o contrário:

Visita a um espaço fantástico

Grupos. Os alunos improvisam um quadro em que um personagem-tipo visite um espaço fantástico, encontrando personagens e situações que abordem questões que aludem ao nosso contexto histórico atual.

Quadro 37 *Jogo de Revista: Visita a um espaço fantástico. Fonte: elaboração própria (2015).*

Em 2013, no *Curso de iniciação teatral e o Teatro de Revista Brasileiro*, a aplicação desse jogo rendeu uma cena para a mostra *A-corda, Salvador!*, que contava a história de um Caipira do interior da Bahia que viajava para Salvador com o sonho de ser cordeiro de carnaval.

O quadro feérico de ‘A-corda, Salvador!’ mostrava a passagem do Caipira pelo céu baiano. Lá ele encontrava figuras importantes como *Dona Chamô* e *Jorge Aclamado*. Nesse momento os atores-educandos aproveitavam para fazer várias piadas satíricas sobre as principais manchetes da atualidade. Falava-se da copa, dos políticos, do metrô e até da família Veloso. Só que, quando os anfitriões do céu descobriam o sonho do Caipira, resolviam mandá-lo de volta para a terra. (MOTA, 2013, p. 82)

A mostra era uma revista do ano de 2012, ano da morte de Dona Canô, matriarca da família Veloso⁷³ e do centenário do poeta e escritor baiano Jorge Amado, personalidades que foram caricaturadas em cena.



Figura 11 *Apresentação da mostra A-corda, Salvador! no Teatro Martim Gonçalves (em destaque, da esquerda para direita, Vitória Alana, Laisa Ferreira e Lucas Ferreira. Fonte: Acervo pessoal, 2013.*

⁷³ Família de músicos internacionalmente conhecidos, como Caetano Veloso e Maria Bethânia.

O exemplo supracitado evidencia o potencial crítico-reflexivo da improvisação com *quadros de fantasia*.

3.3.5 Quadro crítico

Os *quadros críticos* eram direcionados exclusivamente à crítica política e social, satirizando com caricaturas e alegorias os governantes locais e as mazelas que assolavam a sociedade.

Para compor *quadros críticos* trabalhei com improvisações baseadas em *charges* políticas:

Improvisação de charges políticas

Divisão em grupos. Cada grupo acessa a internet por meio de aparelhos portáteis pessoais (como *smartphones*, *tablets* e etc.), pesquisa *charges* políticas, escolhe a que melhor se associa ao *tema gerador* do dia e a improvisa em seguida.

Obs.: O professor deve levar algumas *charges* políticas impressas para o caso de os alunos não possuírem os equipamentos citados acima.

Quadro 38 *Jogo de Revista: Improvisação de charges políticas. Fonte: elaboração própria.*

Outra possibilidade para a criação de quadros críticos é a aplicação do jogo:

Improvisação com Rap

Divisão em grupos. Cada grupo acessa a internet por meio de aparelhos portáteis pessoais (como *smartphones*, *tablets* e etc.), pesquisa músicas de *rap* com críticas sociopolíticas, escolhe a que melhor se associa ao *tema gerador* do dia e a improvisa em seguida.

Obs.: O professor deve levar alguns *raps* em CD (ou outra mídia, de acordo com os equipamentos disponíveis) para o caso de os alunos não possuírem os equipamentos citados acima.

Quadro 39 *Jogo de Revista: Improvisação com Rap. Fonte: elaboração própria.*

Esse jogo foi aplicado no 9º ano do Colégio Nossa Senhora da Luz (2011). Os alunos escolheram a música *Pátria que me pariu*, de Gabriel O Pensador, para servir de inspiração à improvisação.

Uma prostituta, chamada Brasil se esqueceu de tomar a pílula,
e a barriga cresceu
Um bebê não estava nos planos dessa pobre meretriz de dezessete anos

Um aborto era uma fortuna e ela sem dinheiro
 Teve que tentar fazer um aborto caseiro
 Tomou remédio, tomou cachaça, tomou purgante
 Mas a gravidez era cada vez mais flagrante
 Aquele filho era pior que uma lombriga
 E ela pediu prum mendigo esmurrar sua barriga
 E a cada chute que levava o moleque revidava lá de dentro
 Aprendeu a ser um feto violento
 Um feto forte escapou da morte
 Não se sabe se foi muito azar ou muita sorte
 Mas nove meses depois foi encontrado, com fome e com frio,
 Abandonado num terreno baldio.

(4x) Pátria que me pariu!
 Quem foi a pátria que me pariu!?
 (Trecho da letra da música *Pátria que me Pariu*, de Gabriel O Pensador,
 1993)

O *rap*, estilo musical que integra um dos pilares do *Hip hop*⁷⁴, é muito utilizado em processos arte-educacionais com o objetivo de possibilitar a leitura crítica da realidade-mundo nos educandos justamente porque, ao integrar discurso político e poesia, costuma tecer fortes críticas à sociedade.



Figura 12 Alunos do 9º ano do Colégio Nossa Senhora da Luz (2011) apresentando um quadro crítico. Da esquerda para direita, em destaque, Tiago Pitanga, Larissa Cruz e Viviane Oliveira. Fonte: acervo pessoal.

⁷⁴ O livro *Teatro Hip-hop: A performance poética do Ator-MC* (2014) é um bom começo para aqueles que desejarem estudar mais a fundo as possibilidades de trabalho com essa cultura musical no ensino de teatro.

3.3.6 Quadro de rua

O *quadro de rua* tem a função de fazer com que um personagem, localizado num espaço público, possa encontrar por acaso diversos outros personagens (tipos, caricaturas vivas e alegorias). Um exemplo é o programa televisivo *A Praça é Nossa*, exibido desde 1987 na emissora brasileira SBT.

Um quadro de rua pode ser improvisado por meio do jogo:

Encontros ao acaso

A turma define um lugar público para a improvisação se estabelecer (pode ser uma praça, um parque, uma lanchonete). Um aluno improvisa o protagonista, o único que só sairá de cena ao final. Os outros alunos entram em cena quando desejarem, improvisando os personagens que lhes vierem à mente. Cada jogada deve ter entre 3 e 5 personagens, sendo finalizada com a saída do protagonista.

Quadro 40 *Jogo de Revista: Encontros ao acaso. Fonte: elaboração própria.*

Na *Jornada de Experimentação* (2015), os participantes Daniel Moreno (ator da Cia. de Revista da Bahia e Bacharel em Artes Cênicas – UFBA) e Vika Menezes (Licenciada em Teatro – UFBA) criaram o jogo *Cenas de Buzu*:

Cenas de Buzu

Grupos de 4 alunos. As improvisações devem acontecer dentro de micro-ônibus (aqueles em que o motorista é também o cobrador). Os alunos de cada grupo devem se dividir entre os personagens: 1. Motorista/cobrador (a); 2. Idoso (a); 3. Jovem; 4. Personagem surpresa. A improvisação começa apenas com os três primeiros personagens até que, no momento mais propício, o quarto personagem entra no ônibus. A partir daí o professor deve dar comandos para que os alunos troquem de personagem entre si sem perder o fio condutor da improvisação. O jogo acaba quando todos os alunos tiverem interpretado os quatro personagens.

Quadro 41 *Jogo de Revista: Cenas de Buzu. Fonte: Daniel Moreno e Vika Menezes (2015).*



Figura 13 Jogo de Revista: *Cenas de Buzu*. Taiana Lemos (sentada), Luan Gusmão, Liz Novais e Jessica Menezes. Fonte: Acervo pessoal (2015).

A prática com o *quadro de rua* por meio do jogo traz para a sala de aula o potencial crítico-reflexivo sobre a rua. Quais são os personagens-tipo que “vivem” na rua? Que trabalham nela? Que se divertem nela? Quais as situações mais comuns ocorridas na rua? Todas essas perguntas são disparadoras para as improvisações com o imaginário e experiências dos educandos sobre e a rua.

3.3.7 Quadro de variedades ou Ato-variado

Os *quadros de variedades* ou *ato-variado* começaram a ser inseridos nas *Revistas Modernas*. Eram compostos por pequenos e diversos números artísticos.

Uma segunda versão do jogo *Oh...!!!* foi feita para se trabalhar com esses quadros em sala de aula:

Oh...!!! #2

Em grupos, os alunos devem improvisar um tipo de atração sorteada pelo professor. Como num quadro de variedades do *Teatro de Revista*, os grupos apresentam números rápidos (improvisados) e recebem a reação da plateia ao final.

Os números podem ser de canto, dança, mágica, improvisação, mímica, palhaçaria, adestramento, equilibrismo, contorcionismo e outros tantos. O professor pode também definir e cronometrar o tempo das apresentações. No término da apresentação de cada número os demais alunos respondem com as expressões “Oh...!!!”, “Bravo!” e/ou com palmas.

Quadro 42 Jogo de Revista: Oh...!!! 2. Fonte: elaboração própria.

Esse jogo exige que os educandos pensem rápido no tipo de número que será apresentado, desenvolvendo assim a *espontaneidade* e a capacidade de se expor à plateia com segurança. O jogo pode ser utilizado também como aquecimento no início das aulas.

3.3.8 Números de plateia

Era o momento especialmente dedicado ao contato com o espectador. Nas *Revistas de Ano* o público era incitado a participar fazendo perguntas e comentários. Já na *Revista Moderna* as Vedetes desciam para fazer a alegria do público masculino, que era maioria. (VENEZIANO, 1998).

Para se trabalhar com *números de plateia*, elaborei dois jogos ainda não aplicados em sala de aula. O primeiro deles faz referência às *Revistas de Ano* e o segundo às *Revistas Modernas*:

O que devo fazer?

Divisão em grupos. Os alunos improvisam uma cena com os personagens convencionais do *Teatro de Revista Brasileiro* e com base no *tema gerador* do dia. Em um determinado momento, um dos personagens é impelido a tomar uma decisão. O aluno que estiver interpretando tal personagem deve perguntar ao público “o que devo fazer?”. O aluno então vai até a plateia, ouve os alunos que tenham sugestões a dar e escolhe uma das respostas. A resposta escolhida deve mudar o rumo da improvisação.

Quadro 43 Jogo de Revista: O que devo fazer?. Fonte: elaboração própria.

Esse jogo implica em um procedimento de *distanciamento*. O *distanciamento* (ou *estranhamento*), efeito amplamente estudado por Bertolt Brecht, “não é apenas um ato estético, mas, sim, político: o efeito de estranhamento não se prende a uma nova percepção ou a um efeito cômico, mas a uma desalienação ideológica.” (PAVIS, 2008, p. 106). O

procedimento utilizado no jogo, além de incluir ativamente a plateia, quebra qualquer possibilidade de ilusão que possa ser criada na improvisação.

Para Veneziano (1991) esse efeito certamente já está presente no *Teatro de Revista Brasileiro* antes mesmo de ser difundido por Brecht e Piscator, já que os textos de Arthur Azevedo, por exemplo, “permitia ao ator o deboche, o pacto com a plateia, chamando a atenção para a crítica que o ator faria do personagem. Um *distanciamento* que partia de uma abertura no texto e se concretizada, evidentemente, na interpretação.” (VENEZIANO, 1991, p. 107).

O segundo jogo, que também faz uso do *distanciamento* e é inspirado em quadros das *Revistas Modernas*, em que as Vedetes desciam do palco e abordavam o público com músicas e perguntas recheadas de *duplo sentido*.

Quem quer?

Um aluno por vez vai ao palco e improvisa uma copla apresentando um objeto (que pode ser o próprio ator, caso escolha interpretar uma alegoria). Após deixar claro qual o objeto, o aluno vai até a plateia e o oferece. O objetivo é brincar com a plateia por meio de alusões.

Quadro 44 Jogo de Revista: Quem quer? Fonte: elaboração própria.

Um exemplo de abordagem é compartilhado pela atriz Sandra Gabby no início do documentário *As Vedetes do Brasil*⁷⁵, com direção de Dimas Oliveira Junior e Felipe Harazim.

“Eu sou a uva do Rio Grande
 Eu sou a uva muito gostosa
 Eu sou a uva de grande parreira
 Todos me chupam de qualquer maneira
 Ai, como eu gosto de ser chupada...”
 Aí eu ia na plateia e dizia “a senhora dá licença? Ah... O senhor quer chupar um pouquinho? Chupa. Olha, eu lavei essas uvas. E pensa que eu não lavei?”
 Mas era uva mesmo, né. Eu dava pra ele chupar. “Ai! Não chupa assim! Não. Tem que chupar devagarinho, bem devagarinho. Assim, quer ver?” Aí eu botava a uva na boca e ficava [chupa a uva sensualizando com graça]. Ah, o povo morria de rir. (Sandra Gabby in *As Vedetes do Brasil*, Documentário).

É claro que, como problematizado na subseção *duplo sentido*, as alusões eróticas só devem ser incluídas nos jogos quando a turma tiver idade e maturidade para tal. No entanto, a

⁷⁵ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=0lnhtAwIFRE>> Acesso em 15 nov 2014.

alusão pode ser utilizada fazendo referência a outras questões. Suponhamos que, por exemplo, um aluno improvise a alegoria do *Dinheiro Sujo*, se apresentando em coplas criadas por ele que aludam ao dinheiro conseguido por meios ilegais, dinheiro que, ironicamente, depois de lavado, torna-se sujo, e assim se ofereça à plateia. A alusão é política e moral e a reação da plateia pode desembocar em interessantes reflexões.

3.3.9 Números de cortina, monólogos dramáticos, sentimentos e cançonetas

Havia nos teatros da época da *Revista* uma segunda cortina bem mais leve que era rapidamente movimentada em sentido horizontal. A função dessa segunda cortina era esconder o palco enquanto havia trocas de cenário. A sua frente acontecia os números (ou quadros) de cortina⁷⁶, que eram compostos por números cômicos, sentimentais, de variedades ou cançonetas e monólogos dramáticos – verdadeiros *lazzi*⁷⁷ que cabiam perfeitamente em qualquer *Revista*, já que seu objetivo era apenas o de prender a atenção da plateia durante um tempo determinado (VENEZIANO, 1991).

Os números, quadros ou cenas de cortinas (ou apenas “cortinas”) poderiam servir também para conduzir e/ou organizar quadros independentes do espetáculo revisteiro sem compadre e sem fio condutor aparente.

As cortinas poderiam também ter motes sentimentais. Em meio ao espetáculo revisteiro “[...] poderia haver uma cortina sentimental, com um monólogo ou uma cançoneta, que já havia desde Arthur Azevedo.” (VENEZIANO, 1991, p. 107). A cortina sentimental seria aquela com tendência melodramática, que seria acompanhada de uma cançoneta – uma pequena canção de assunto ligeiro ou satírico.

Já o monólogo dramático era o texto interpretado por um único ator (o que tinha a mais alta carga dramática do elenco). O objetivo do monólogo era causar contraste, fazendo o público se emocionar para depois explodir de alegria na apoteose (VENEZIANO, 1991).

Neste ritmo de contrastes, podia ser muito comum, embora não obrigatório, o monólogo puxar a apoteose. A estrutura finalizadora seria, então, assim:

⁷⁶ As principais e majestosas cortinas italianas só se movimentavam no início e no final dos espetáculos.

⁷⁷ Segundo Pavis, os *lazzi* são jogos de cena que compunham os textos das formas mais primitivas da comédia. Na contemporaneidade os *lazzi* também são utilizados como suporte visual para muitas encenações. (2008).

Cançoneta.
 Monólogo.
 Apoteose. (VENEZIANO, 1991, p. 109)

A utilização de *monólogos dramáticos* demonstra que os revisteiros do *Teatro de Revista Brasileiro* abriam exceções à *comicidade* para ampliar o encantamento do público com a *apoteose*.

Os números de cortina (e todas as suas possibilidades) poderão ser experimentados em sala por meio do jogo *Cortinas*:

Cortinas

Pelo menos 3 grupos. Dois grupos vão para cena. O primeiro improvisa um número de cortina (em frente a um tecido estirado por dois alunos, tecido grande o suficiente para cobrir o segundo grupo). Enquanto o primeiro grupo improvisa, o segundo se caracteriza (com acessórios levados por eles mesmos e pelo professor). Quando o primeiro grupo finaliza o número de cortina, os alunos retiram o tecido para que o segundo grupo improvise outro quadro convencional. O jogo se repete até que todos os grupos tenham feito números de cortina.

Quadro 45 Jogo de Revista: Cortinas. Fonte: elaboração própria.

Por meio de jogos com os *números de cortina*, *monólogos dramáticos*, *sentimentos e cançonetas* o professor pode estimular os alunos a experimentarem mais o recurso do *contraste*. Sendo este um mecanismo de *comicidade* muito utilizado no *Teatro de Revista*, o contraste (oposição entre rico e pobre, bobo e esperto, gordo e magro, bem e mal, um ator que fala rápido e outro que fala devagar, um quadro lento e um quadro mais ligeiro, por exemplo) é bem aceitos pelo público e por isso bastante utilizado pelos revisteiros (ANDRADE, 2009; VENEZIANO, 1991).

3.3.10 Apoteose

Presente em todas as *Revistas*, a *apoteose* era o grande final. Tinha que ser exuberante e surpreendente para fazer a plateia delirar. Muitas estratégias eram utilizadas: patriotismos, festividades, grandes números coreográficos, efeitos especiais, entre outros. Alguns

espetáculos chegaram a apresentar seis apoteoses, mas o que normalmente funcionava eram duas, uma ao final de cada ato.

É importante ressaltar que o tema da apoteose não tinha nada a ver com o restante da revista, mesmo considerando-se as revistas antigas. Os atos pareciam terminados e depois vinha uma apoteose. Durante muito tempo este quadro final teve a conotação de exaltação patriótica. Principalmente entre 1914 e 1918, o período da Primeira Guerra Mundial e com a fase regional-nacionalista. (VENEZIANO, 1991, p. 110-111)

Se a apoteose não estava ligada ao fio condutor e nem era seu foco a resolução do enredo, ela era apenas festa, exaltação. “Um convite aos aplausos. Sem nenhuma vergonha. Isto era a apoteose. E entre vibrações e heroísmos, entre música e deslumbramentos, desfilava toda a companhia para terminar, quase sempre, no grito brasileiríssimo: OBA!” (VENEZIANO, 1991, p. 113)

Para transpor a magnitude da apoteose para a sala de aula com os poucos recursos financeiros normalmente disponíveis no ensino formal, aproveitamos sempre de materiais simples, mas com grandes formas (como leques gigantes de papel, tecidos, cordas, guarda-chuvas, dentre outros), que possam ser manipulados pelos alunos no intuito de proporcionar uma composição cênica mais robusta. Tais materiais podem ser levados pelos próprios alunos para a composição de *apoteoses*.

Compondo apoteoses

Os alunos e o professor devem levar para sala de aula variados materiais simples, mas com grandes formas (como leques gigantes de papel, tecidos, cordas, guarda-chuvas, dentre outros). Eles escolhem juntos uma música “apoteótica” que seja relevante para o processo artístico-pedagógico.

Parte 1: Em grupos divididos por tipo de material, os alunos brincam com as possibilidades oferecidas pelo material escolhido, movimentando-os e experimentando-os criativamente no ritmo da música selecionada.

Parte 2: Os alunos escolhem três movimentos experimentados, criam uma ordem para eles e os repetem diversas vezes.

Parte 3: Os grupos apresentam para os demais suas ordens de movimento com os materiais.

Parte 4: O professor e os alunos compõem juntos uma apoteose que inclua os movimentos de todos os grupos relacionando-os com a música.

Parte 5: O professor filma a apoteose para que todos os alunos possam ver o resultado.

A experiência mais marcante com a criação colaborativa de uma apoteose foi no *Curso de iniciação teatral e o Teatro de Revista Brasileiro*, tanto é que a apoteose foi utilizada na mostra *A-corda, Salvador!* No último quadro, o Caipira, personagem principal, era levado até a corda para realizar, finalmente, o seu sonho de ser cordeiro do trio da Vedete Sangalo. Depois de resolvida a história, vinha a apoteose, uma grande festa ao som do sucesso do carnaval baiano *A Roda* (1987), da cantora soteropolitana Sarajane.



Figura 14 Final da mostra *A-corda, Salvador!* Teatro Martim Gonçalves, 2013. Resultado cênico do *Curso de iniciação teatral e o Teatro de Revista Brasileiro*⁷⁸. Fonte: Acervo pessoal.

⁷⁸ Da esquerda para direita, Agemir Oliveira, Victor Fernandes, Luana Mendes, Laisa Ferreira, Karla Estrela, Lucas Ferreira, Mariane Lobo, Suzana Almeida, Lucas Santos, Rafael Andrade, Verena Cruz, Evelin Pereira, Islane Santos, Martim Neves, Vitória Alana Ferreira e Lucas Barbosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cinco anos de investigação - parte empírica, parte científica – resultaram em valiosos aprendizados. Comecei muito jovem, testando as interconexões enquanto as aprendia, com a consciência de que sempre haveria muito mais a ser experimentado. No entanto, hoje já é possível apontar com clareza os primeiros resultados de uma investigação que não se finda aqui.

Dos resultados, alguns surgiram por serendipidade⁷⁹ – já que não eram esperados – e outros foram produzidos pela própria investigação teórico-prática. Dentre os resultados não esperados estão a apropriação da noção de *motivo condutor*, oriunda da área de música, como uma maneira peculiar de nomear o desígnio pessoal que faz o professor buscar uma forma própria de ensinar, e o delineamento da concepção de *Organismo Didático* como a sistematização da didática do professor que deseja compreender melhor e aprimorar a sua práxis pedagógica. Contudo, vale ressaltar que tanto a noção de *motivo condutor*, quanto a concepção de *Organismo Didático* aqui referidas estão inexoravelmente ligadas à minha trajetória de professor de teatro e pesquisador-sujeito, mas que poderão servir de referência para todos aqueles que desejarem. Em relação aos resultados esperados, a maioria deles foi alcançada.

Essa dissertação possibilitou a sintetização das sete características do *Teatro de Revista Brasileiro* (atualidade, comicidade, criticidade, leveza, musicalidade, popularidade e sensorialidade), bem como a organização das suas convenções dramáticas em grupos de recursos (alusão, duplo sentido, paródia, quebra da quarta parede, metalinguagem, revelação dos procedimentos e coplas de apresentação), personagens (compadres, tipos, caricaturas vivas e alegorias) e componentes do roteiro (abertura, prólogo, apoteose, quadros – cômicos, fantásticos, críticos, de rua e de variedades, números de cortina e de plateia e monólogos e canções), sempre com base na historiografia disponível sobre o gênero. Esses exercícios teóricos de sintetização e organização foram primordiais para a investigação teórico-prática das interconexões entre as características e convenções dramáticas do gênero revisteiro com o jogo em seis experiências no ensino de teatro. Interconexões realizadas por meio de

⁷⁹ Do inglês *serendipity*, é a capacidade ou ação de fazer descobertas valiosas por acaso.

apropriações, adaptações e criações em sala de aula que possibilitaram a análise crítica das experiências e deram origem a um compêndio com noventa e seis *Jogos de Revista* (disponível nos apêndices).

No que tange à Arte-Educação, os seis processos realizados entre 2010 e 2015 cumpriram seus objetivos político-pedagógicos (como explicitado nas análises dispostas nos capítulos dois e três): possibilitaram a aprendizagem da linguagem teatral; contribuíram para o desenvolvimento das competências pessoais; desenvolveram competências sociais; estimularam a leitura crítica da realidade-mundo; entusiasmaram à *Participação Política* e favoreceram o desenvolvimento das competências cognitivas.

Diante dos resultados, creio ser possível afirmar que a proposição de Jogos de Revista como conjunto de procedimentos metodológicos (integrante do Organismo Didático) é capaz de possibilitar o ensino da linguagem teatral numa perspectiva *Emancipatória*, evidenciando a responsabilidade sócio-política do professor que escolheu utilizá-la. Com isso, ratifico que a proposta de *Jogos de Revista* não foi criada com o anseio de tornar-se método, sistema ou manual “pasteurizado” e replicável em qualquer contexto. Essa pesquisa existe para compartilhamento do organismo vivo que é fruto de uma prática arte-educacional que se nutre dos aprendizados do passado e das descobertas do presente.

[...] uma metodologia de ensino é resultado de uma prática pessoal e particular, desenvolvida e adquirida diariamente na sala de aula. É algo em constante processo de elaboração e transformação. Por isso muitos educadores ao sistematizar uma experiência pedagógica, nos alertam para o risco de transformar uma metodologia num receituário de normas e regras fechadas. Na prática acabamos por reinventar todos os métodos. Não existem receitas, métodos ideais para se ensinar teatro na escola. O mais importante é aprimorar em si mesmo o que se pretende atingir com os seus próprios alunos, ou seja, desenvolver sua própria capacidade de jogo. (SOARES, ano, p. 111)

É nesta perspectiva (a de poder converter o que pretendo atingir com meus próprios alunos em aprimoramento para mim mesmo) que permaneço debruçado sobre as potencialidades de interconexões entre *Arte-Educação* e *Teatro de Revista Brasileiro*. Isso porque a mistura da força desse gênero teatral tão importante para o teatro no Brasil com o poder transformador da Arte-Educação permite uma infinidade apoteótica de resultados.

Dentre a infinda gama de possibilidades de desdobramentos, almejo continuar mergulhado para investigar as possíveis interconexões entre as características e convenções dramáticas do *Teatro de Revista Brasileiro* e a teoria e prática da *Peça Didática* de Bertolt

Brecht por meio do jogo em novas experiências no ensino de teatro. Dessa maneira, será possível aprofundar o estudo teórico-prático sobre os *Jogos de Revista*, aprimorar o *Organismo Didático*, estimular o desenvolvimento de atividades formativas em arte que valorizem períodos históricos do *Teatro Brasileiro* e, principalmente, traçar as interconexões do gênero revisteiro com noções brechtianas como *historicização*, *efeito de distanciamento* (ou *estranhamento*), *pluralidade textual*, *efeitos visuais*, *musicais* e etc. (ROSENFELD, 1985). Novas interconexões que sugiram como hipóteses na escrita da dissertação.

Elucidados os resultados e possibilidades de desdobramentos, resta-me desejar que essa obra tenha sido útil ao leitor. Se as páginas aqui compartilhadas tiverem contribuído com um professor de teatro, escrevê-las já terá valido a pena. E se, na infinidade de desdobramentos possíveis, novas interconexões forem realizadas, a história do *Teatro de Revista Brasileiro* agradecerá por termos mantido seu brilho aceso por meio da Arte-Educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elza de. Mecanismos de comicidade no ensino do teatro. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (Org.). *Cartografias do ensino de teatro*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 73-84.

ANDRADE, Oswald de. A crise da filosofia messiânica. In: _____. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 1990. p. 101-155.

ANGRIMANI, Danilo. Parte I Sensacionalismo na Comunicação. In: _____. *Espreme que sai sangue: um estudo do sensacionalismo na imprensa*. São Paulo: Summus, 1995.

ANTUNES, Delson. *Fora do sério: Um panorama do teatro de revista no Brasil*. Rio de Janeiro: Funarte, 2004.

BARBOSA, Ana Amália T. B. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. Ana Mae Barbosa (org.) – São Paulo: Cortez, 2005.

BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 4.^a Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. *Técnicas latino-americanas de teatro popular: uma revolução copernicana ao contrário*. São Paulo, Hucitec, 1975.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira*. Campinas, p. 20-28, julho de 2001.

BRASIL. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o estatuto da juventude. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 ago. 2013.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMAROTTI, Marco. *Diário de um corpo a corpo pedagógico e outros elementos de arte-educação*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

CASTILHO, Jacyan. *Ritmo e dinâmica no espetáculo teatral*. São Paulo: Perspectiva, Salvador, BA: PPGAC/UFBA, 2013.

COSTA, A.C.G. da. *Educação para do Desenvolvimento Humano*. Saraiva, 2004.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *O que é participação política*. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

DELORS, Jacques; EUFRAZIO, José Carlos. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: Ranços e avanços*. 20ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. *Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa*. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2011.

_____. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

DOURADO, Paulo; MILET, Maria Eugênia. *Manual de Criatividades*. Ed. EGBA. Salvador, 1998.

ESTRELA D'ALVA, R.; NASCIMENTO, R. M. *Teatro Hip-hop: A performance poética do ator-MC*. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

FISKE, John. *Introduction to Communication Studies*. New York: Routledge, 1990.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para liberdade e outros escritos*. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. *Educação e mudança*. Tradução Lillian Lopes Martin. 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011d.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011e.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

FURLANI, L.M.T. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas Atuais da Educação*. *Revista São Paulo em Perspectiva*. v.14/ n°.2/ Abr-Jun 2000.

_____. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo freire; Brasília; DF; Unesco, 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUILARDUCI, Cláudio. O Teatro de Revista: uma possibilidade do ensino de arte-educação. In: *1º Congresso Internacional de Pós-Graduação, Pesquisa e desenvolvimento Regional da FUNED/UEMG*, 2003, Divinópolis. 1º Congresso Internacional de Pós-Graduação, Pesquisa e desenvolvimento Regional da FUNED/UEMG, 2003. v. 1. p. 1-136.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução João Paulo Monteiro. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KOUDELA, Ingrid. *Jogos Teatrais*. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

_____. *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva : FAPESP, 1996.

LIRA, Fernando (Org.). *Jogos para cenas cômicas*. Fortaleza: Grupo Crise, 2013.

LÓPEZ, Fábio López. *Poder e Domínio: Uma visão anarquista*. S.l.: Faisca Publicações Libertárias, 2013.

MACHADO, Mônica. *Consumo e politização: discursos publicitários e novos engajamentos juvenis*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2011.

MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani; URBAN, Ana Claudia. *Didática: organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

MARQUES, Daniel. O tipo cômico: construção dramatúrgica, atorial e cênica. In: *Repertório Teatro & Dança – Ano 8, Nº 8 – 2005.1 – Salvador*. Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas.

MENCARELLI, Fernando Antonio. Há sempre um pouco de arte na revista. In _____. *Cena Aberta: a absolvição de um bilontra e o teatro de revista de Arthur Azevedo*. Campinas: Ed. da UNICAMP, Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 1999.

MENDES, Cleise Furtado. *A gargalhada de Ulisses: a catarse na comédia*. São Paulo: Perspectiva / Salvador: Fundação Gregório de Mattos, 2008.

MOTA, Jones Oliveira. *Teatro de revista brasileiro e educação: a leitura crítica da realidade-mundo por jovens atores-educandos*. 2013. 120 f. il. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Teatro) - Escola de Teatro - Universidade Federal da Bahia, 2013.

MOURA, Ieda Camargo de. *Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical*. Curitiba: Ibipex, 2011.

MUNIZ, Mariana de Lima e. *Improvisação como espetáculo: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

PAIVA, Salvyano Cavalcante de. *Viva o Rebolado!:* vida e morte do teatro de revista brasileiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

PAPPENHEIM, Fritz. *Alienação do homem moderno: uma interpretação baseada em Marx e Tönnies*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PAREYSON, Luigi. *Os Problemas da Estética*. Tradução Maria Helena Nery Garcez. 3ª ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PRADO, Décio de Almeida. *História concisa do teatro brasileiro: 1570-1908*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

ROSA, Camila da Motta. *Assim é a Nossa Cena: o teatro de revista como estímulo para criação cênica no ensino público formal - 2010*. 114 f.: il. Monografia (graduação) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2010.

ROSENFELD, Anatol. *O Teatro Épico*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

RUIZ, Roberto. *Teatro de revista no Brasil: do início à I Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: INACEN, 1988.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. Tradução Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____. *O jogo dramático no meio escolar*. Tradução Christine Zurbach e Manuel Guerra. Editora Centelha, Coimbra, 1981.

_____. *Ler o teatro contemporâneo*. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo; Martins Fontes. 1998.

SCHETTINI, Roberto de Abreu. *Jogos performativos: política, poética e espetacularidade na formação de professores de teatro e dança*. 2013. 317f. il. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2013.

SCHILLER, Friedrich von. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 3ª ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SOARES, Carmela. *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010.

SOUICY, Donald. Não existe expressão sem conteúdo. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. Ana Mae Barbosa (org.) – São Paulo: Cortez, 2005.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor*. Tradução Ingrid Dormien Koudela. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Tradução Ingrid Dormien Koudela. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. *Improvisação para o teatro*. Tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SUSSEKIND, Flora. *As revistas de ano e a invenção do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira / Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.

VENEZIANO, Neyde. *As grandes vedetes do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

_____. *De pernas para o ar: o Teatro de Revista em São Paulo*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

_____. *Não adianta chorar: teatro de revista brasileiro... Oba!* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. *O teatro de revista no Brasil: dramaturgia e convenções*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. *As regras do jogo: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático*. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

XIMENES, Fernando Lira. *O Ator Risível: Procedimentos para as Cenas Cômicas*. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2010.

SITES

Conversão. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em <<http://www.priberam.pt/dlpo/convers%C3%A3o>>. Acesso em 22 nov. 2015

Diversão. *Origem da Palavra*. Disponível em <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/diversao/>>. Acesso em 22 nov. 2015

Novo caso de agressão a animal na UFBA: cão sofre perfuração no ânus. *Comunica Bahia*. Bahia, 19 nov. 2014. Disponível em: <<http://comunicabahia.com.br/novocasodeagressaoanimalnaufbacaosofreperfuracaonoanus/>>. Acesso em: 24 nov. 2015

Veterinários da Bahia divulgam carta para pedir às pessoas que não votem em candidato “protetor dos animais”. *Varela Notícias*. Bahia, 02 out. 2014. Disponível em: <<http://varelanoticias.com.br/veterinariosdabahiadivulgamcartaparapediraspessoasquenaovotememcandidatodosbichinhos/>>. Acesso em: 24 nov. 2015

VÍDEOS DISPONÍVEIS NA INTERNET

As Vedetes do Brasil (Documentário). Direção de Dimas Oliveira Junior e Felipe Harazim. Documentário a cores. (50 min.). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=0lnhtAwIFRE>> Acesso em 15 nov 2014.

Não é por ser gay que eu... *Põe na roda*. Canal do site Youtube. (1min56seg). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=f5E5U_LO2c4> Acesso em 22 jun. 2015

APÊNDICES

COMPÊNDIO JOGOS DE REVISTA

O conjunto de jogos descritos a seguir, intitulados de *Jogos de Revista*, fazem parte do *Organismo Didático*, que inclui premissas, objetivos político-pedagógicos e etapas do processo. Os jogos transcritos, adaptados ou criados por educandos terão as fontes citadas.

JOGANDO COM AS CARACTERÍSTICAS DO TEATRO DE REVISTA BRASILEIRO:

Atualidade

1. Construindo uma história

Grande grupo sentado em círculo. O coordenador escolhe um jogador que iniciará contando uma história. A história pode ser conhecida ou inventada. Em qualquer momento na história, o coordenador aponta aleatoriamente para outros jogadores que devem imediatamente continuar a partir de onde o último parou, mesmo que seja no meio de uma palavra. Por exemplo, o primeiro jogador: *O vento soprava...*, segundo jogador: *... o chapéu caiu de sua cabeça*. Os jogadores não devem repetir a última palavra previamente enunciada pelo contador.

Fonte: SPOLIN, 2014, ficha A76

2. Construindo uma história para leitura

Times com leitores igualmente habilitados ou grupos de leitura regulares. Um time lê a mesma seleção ao mesmo tempo. O instrutor indica um jogador que inicia lendo em voz alta. Todos os jogadores devem acompanhar silenciosamente palavra por palavra, pois o instrutor irá alternar a leitura em voz alta de um jogador para outro randomicamente. Cada novo leitor chamado não deve repetir a última palavra pronunciada pelo leitor prévio ou introduzir quaisquer novas palavras no texto.

Fonte: SPOLIN, 2014, ficha A77

3. *Construindo uma história: Congelar a palavra do meio*

Cinco ou quinze jogadores jogam cada um por sua vez no círculo. O primeiro jogador inicia a história e, quando quiser, congela no meio da palavra que está dizendo. O próximo jogador deve continuar a história finalizando a palavra não terminada do jogador que o antecedeu. O jogador não deve concluir a mesma palavra que o jogador antecedente tinha em mente. O novo final deve combinar com o início da palavra para formar uma nova palavra que dê continuidade à história. Uma vez que o grupo tenha se familiarizado com a variante acima, o próximo jogador pode ser apontado randomicamente em lugar de seguir na ordem do círculo.

Fonte: SPOLIN, 2014, ficha A79

4. *Contar a sua própria história*

Um ator conta qualquer coisa que realmente lhe aconteceu: ao mesmo tempo os seus companheiros ilustram a história que ele vai desenvolvendo. O ator que narra não pode interferir, nem fazer correções durante o exercício. No fim se discutirão as diferenças. O narrador terá a oportunidade de comparar as suas reações com as dos seus companheiros.

Fonte: BOAL, 1982, p. 88

5. *Conversação com envolvimento*

Times com dois ou mais jogadores. Os jogadores estabelecem um tópico de discussão e procedem comendo e bebendo uma refeição farta enquanto sustentam conversação contínua.

[O tópico de discussão deve ser o *tema gerador* do dia]

Fonte: SPOLIN, 2014, ficha A37

6. *Frase feita*

Pensa-se em duas ou mais frases feitas, refrões, ditos populares, frases recentes de algum dirigente ou demagogo. Cada ator recebe uma palavra de cada uma dessas frases. Durante o jogo, cada ator deve responder às perguntas que lhe fazem os outros, encontrando sempre maneira de incluir na resposta a sua palavra-chave. Estabelecem-se várias conversações ou uma só. O jogo acaba quando um grupo de atores consegue descobrir todos os que possuem as palavras que formam a sua frase feita. É importante que cada ator, ao responder, o faça com frases compatíveis com a ideologia que julga relacionar-se com a frase que inclui sua palavra-chave. Por exemplo: “Só o povo salvará o povo”. Um ator terá a palavra “só”, o

segundo “o”, o terceiro “povo”, etc. Ninguém sabe quem pertence ao seu grupo: cada qual tem que descobrir através da utilização, nas respostas, da palavra que lhe coube.

Fonte: BOAL, 1982, p. 88

7. *História contada por muitos atores*

Um ator começa uma história que é continuada por um segundo ator, seguindo-se um terceiro, até que todo o elenco tenha contado essa história, cada qual um pedaço. A par disso, outro grupo de atores pode fazer a mímica da história que está sendo contada.

Fonte: BOAL, 1982, p. 111

8. *Historicização 1*

Adaptação de trechos de obras antigas (como contos, poemas, histórias conhecidas, dramas, tragédias, comédias, revistas e etc.) para a linguagem informal dos alunos, experimentando as demais características da revista.

Fonte: PAVIS, 2008, p. 196

9. *Iluminando*

Grupo todo. Dois jogadores entram em acordo sobre um tópico secreto de conversação. Iniciam discutindo o tópico na presença de outros jogadores. Não devem fazer afirmações falsas, embora procurem ocultar o assunto dos outros jogadores. Os outros jogadores não devem fazer perguntas ou adivinhar o tópico em voz alta mas sim participar da conversação quando acreditam conhecer o assunto. O primeiro jogador pode desafiar aqueles que entram no jogo que, se estiverem corretos, podem permanecer no jogo. Caso esteja incorreto, o jogador deve voltar, estando fora em uma terça parte [...]. Os jogadores podem eventualmente participar da conversação por algum tempo sem despertar suspeita ou serem desafiados. O jogo é realizado até que todos os jogadores estejam dentro ou fora.

Fonte: SPOLIN, 2014, ficha A97

10. *Ilustrar com um tema*

Dá-se um tema: prisão, por exemplo. Cada ator avança e sem que outros quatro o vejam faz com o corpo a ilustração desse tema. Depois, cada um dos quatro vem, cada um de sua vez, e faz a sua própria ilustração, diante dos companheiros que observam. Por exemplo: o primeiro

pode ilustrar o tema “prisão” ficando deitado, lendo; outro, olhando por uma janela imaginária; um terceiro jogando cartas; um quarto cozinhando; um quinto olhando com raiva para fora. Outro tema: igreja. Pode um fazer-se padre, outro de sacristão, outro de noivo, outro de turista, etc.

Fonte: BOAL, 1982, p. 89

11. Ilustrar uma história

Um grupo de atores conta uma história, cada um por sua vez, enquanto no palco outro grupo de atores “ilustra” essa história, utilizando os seus corpos. Para facilitar nas primeiras vezes os atores devem mostrar imagens estáticas, imóveis. Posteriormente, devem mostrar uma cena móvel.

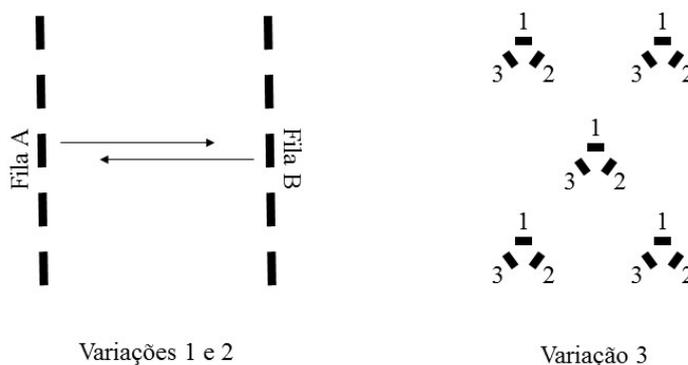
A história pode ser absolutamente surrealista: o que interessa é dar ao grupo atuante uma oportunidade de responder imediatamente com os seus corpos às propostas que surgem.

Por isso é importante que as propostas da história incluam árvores, animais, vento, ondas do mar, choros, castelos, metralhadoras, tanques de guerra, calor, frio, guerra e paz, floresta e cidade, praias e campos, etc. A resposta corporal deve ser imediata e não deve ser interrompida: o mesmo ator pode passar de leão a bomba que explode através de uma “metamorfose” e não através de um “corte” na interpretação dessas duas coisas díspares.

Fonte: BOAL, 1982, p. 88

12. Muaine, Suaine e Zuaine.

Descrição: Três personagens estereotipados: Muaine é o fofoqueiro, Suaine, o passivo e Zuaine, o crítico.



Varição 1: Os alunos se organizam lado a lado em duas filas com a mesma quantidade. As filas são dispostas com os alunos frente a frente numa distância razoável. A fila A caminha

como Muaines até a fila B que ouve como Suaines. Cada Muaine tem apenas o tempo da caminhada para escolher ou criar uma informação e conta-la para a Suaine que está a sua frente. As Muaines sempre começam as frases com: "menino, nem te conto...". Em seguida, assim que as Muaines retornam à posição inicial, a fila B tornam-se as Muaines. O jogo assim se repete, alternando-se as filas e também mudando a ordem dos jogadores nas filas.

Varição 2: O formato é o mesmo da parte 1, mas agora os Suaines devem responder rapidamente à informação dada pelo Muaine à sua frente.

Varição 3: Os alunos se dividem em trios. Cada trio faz três rodadas. Em cada rodada um aluno diferente faz o Muaine, o Suaine e o Zuaine. O Muaine fala, o Suaine replica e o Zuaine dá sua contrarréplica de forma crítica. Quando todos os trios explorarem os três personagens estereotipados, devem se desfazer e criar novos trios.

Obs.: Todos jogam juntos. Não há necessidade de dividir palco e plateia.

13. Sátira de programas televisivos

Divididos em grupos com no mínimo três jogadores, os alunos elegem um apresentador em cada rodada e improvisam cenas com um ou mais quadros convencionais de programas televisivos. O objetivo é satirizar o formato do programa sem fugir do *tema gerador* da aula.

Eis os quadros que podem ser trabalhados:

Anônimos em ação | Artista convidado | Barraco ou reencontro | Caridade | Coletiva de imprensa | Culinária | Denúncia, crimes ou abordagem policial | Depoimento | Desafio, gincana ou *game* | Dicas e variedades | Disfarce | Entrevista de estúdio | Namoro, casamento, reconciliação | Pronunciamento | Propaganda | Reality show musical, de moda, de culinária, de Drag Queen e etc. | Repórter – em entrevista, em situações normais ou extremas | Transformação.

Varição 1: Cada grupo improvisa uma ou mais cenas por quadro.

Varição 2: Os grupos sorteiam o quadro que será improvisado.

Varição 3: Cada grupo sorteia três ou mais quadros que serão improvisados na ordem definida pelo apresentador.

Varição 4: Todos os jogadores vão para a cena. Um apresentador é eleito. Ele escolhe os quadros e os alunos que improvisarão cada um deles. Nesse caso, o apresentador pode indicar qual a situação abordada no quadro e quais os personagens.

Obs.: É importante determinar o tempo de elaboração da cena a ser improvisada para que não se prepare demais o que será feito, além do tempo da improvisação, para que não se alongue muito.

14. Sessões de improvisação com sátira de programas televisivos

- a) Alguém da plateia sorteia um tema;
- b) Os jogadores e a plateia têm até 10 minutos para discutirem criticamente o tema;
- c) Alguém da plateia sorteia o nome de um dos jogadores;
- d) O jogador sorteado torna-se o apresentador e inicia o programa introduzindo o tema;
- e) O apresentador escolhe três quadros diferentes para o seu programa;
- f) Os jogadores participam dos quadros com prontidão: entram em cena assim que o quadro e a situação são anunciados pelo apresentador;
- g) O apresentador, com os demais jogadores, termina o programa da maneira mais apoteótica possível.

Comicidade

15. Caricatura de si

Observar o rosto com um espelho;
 Detectar alguma deformidade;
 Prolongar ou alargar essa deformidade;
 Mostrar para o colega;
 Brincar com essas possibilidades.

Fonte: LIRA, 2013, p. 30

16. Comodidade e ridículo

Numa roda de ritmo e movimento, um ator vai para o centro e faz todos os movimentos e ritmos que sejam “cômodos” e “naturais”; entra um companheiro e fá-lo mudar para o que lhe parecer mais incômodo e antinatural: o ator na “berlinda” e os da roda seguem-no. O companheiro sai e o ator do centro regressa aos movimentos cômodos; entra um segundo ator e fá-lo mudar novamente.

A comodidade é, muitas vezes, uma defesa contra o ridículo além de ser mecanizadora.

Fonte: BOAL, 1982, p. 105

17. Corpo incomodado

Pensa-se num desejo que não pode ser explicitado publicamente (Ex: sexual, ira, inveja, fome, etc.);

Procure imaginar que ele está crescendo e deseja saltar para fora do corpo;

Identificar por qual parte do corpo este desejo interno quer saltar para fora;

Explicitar corporalmente, em diversos graus, a luta entre o desejo e sua repressão;

Apresente-se para o grupo, negando com palavras este desejo, enquanto continua os gestos do corpo.

Fonte: LIRA, 2013, p. 35

18. Dublagem

Dois ou três jogadores (Subtime A) escolhem jogadores do mesmo sexo para serem suas vozes (Subtime B). Este grupo inteiro (Subtime A e Subtime B) estabelece Onde, Quem e O Quê. Os jogadores que fazem a voz se reúnem em torno de um microfone com uma visão clara da área do jogo onde os jogadores que fazem o corpo movem os lábios como se estivessem falando, mas devem usar a Blablação silenciosa, sem balbuciaras palavras exatas. Os dois subtimes seguem o seguidor com a voz e a ação. Peça para os jogadores trocarem de posição – quem faz a voz passa a fazer o corpo, e quem faz o corpo passa a fazer a voz. Continue como o mesmo Onde, Quem e O Quê, ou escolha um novo.

Fonte: SPOLIN, 2014, ficha C39

19. Fala ironizada

Formar duplas. Construir diálogos em que o dito é o contrário do que se pensa, através do tom da palavra ou gestos físicos.

Fonte: LIRA, 2013, p. 70

20. Interferência das séries

Entrega-se duas cenas contendo: diálogos curtos, duas personagens e falas variadas de uma discussão. Mais ou menos duas falas para cada um.

Na primeira cena, as personagens são padres; na segunda, são travestis;
Divide-se o grupo em equipes de duas pessoas para ensaiar as cenas;
Após a apresentação das duplas, realiza-se novamente fazendo vários tipos de interferências (personagem de uma cena com a personagem de outra, ou a mesma cena com os personagens trocados, ou cenas acontecendo simultaneamente, com pergunta de um lado e resposta de outro).

Fonte: LIRA, 2013, p. 55

21. O corpo é o vício moral

Todos caminham normalmente pela sala. A partir de um vício moral [: mentira, falsidade, ganância, hipocrisia, etc.] sugerido pelo professor, fazer transparecer o vício através de um gesto corporal.

Fonte: LIRA, 2013, p. 32

22. Repetição e inversão

Divide-se o grupo em duplas;
Cada dupla cria uma cena onde apresente personagens opostos (um forte e um fraco, ou um opressor e um oprimido, ou um velho e outro jovem);
Deve preocupar-se em mostrar essa oposição no corpo e na fala, de maneira caricatural, usando estereótipos;
Em seguida, as duplas repetem as mesmas cenas invertendo a construção postural das personagens.

Fonte: LIRA, 2013, p. 54

Criticidade

23. Alternativa do superego

Em certa cena um ator tem um superego, e ambos dialogam com um interlocutor que fala ao ator como se fosse este quem diz as coisas do superego; o ator tem de aceitar como suas as consequências do que diz o superego. Podem-se também utilizar dois superegos, cada qual oferecendo uma alternativa que deve, neste caso, ser escolhida pelo ator principal.

Fonte: BOAL, 1982, p. 87

24. *Conversação em três vias*

Lado	centro	lado
B	A	C

Os jogadores de cada lado (B e C) escolhem um tema e envolvem o jogador do centro em uma conversa como se o jogador do outro lado não existisse. O jogador do centro deve conversar sobre ambos os lados, sendo fluente em ambas as conversas (respondendo e iniciando quando necessário), sem excluir nenhum dos dois jogadores dos dois lados. Com efeito, o jogador do centro mantém uma conversa sobre os dois assuntos. Os jogadores dos dois lados conversam apenas com o jogador do centro (A). Não deve ser feita nenhuma tentativa para ouvir ou entrar na conversação com o jogador do outro lado. Faça rodízio até que cada jogador tenha sido o jogador do centro. Para manter o desafio, perguntas simples como *O que você acha de...?*, *Você gosta de...?* devem ser evitadas.

[Os jogadores B e C devem emitir opiniões opostas acerca do mesmo tema]

Fonte: SPOLIN, 2014, ficha A91

25. *Irritação Física #1*

Times de quatro ou mais jogadores. Os jogadores estão sentados em uma plataforma esperando para fazer um discurso. Cada um por sua vez, os jogadores devem se ocupar com uma irritação física que os atormenta e que não pode ser facilmente solucionada, sob o escrutínio da plateia: um colar enroscado; queimadura de sol; coceira entre as costas. Falando, o jogador mascara todas as tentativas para aliviar a irritação, integrando o alívio através da criatividade.

Fonte: SPOLIN, 2014, ficha C24

26. *Um tema, muitas opiniões*

Grupos de 3 ou mais alunos. Todos os grupos têm um determinado tempo para encontrar em meios de comunicação (por meio da internet pelos *smartphones* dos próprios alunos ou, caso a turma não tenha esses aparelhos pessoais, por meio de diferentes jornais e/ou revistas) 3 ou mais opiniões a respeito do *tema gerador* do dia. Cada grupo escolhe uma opinião e improvisa uma cena para os demais grupos.

27. Variações de escultura

A) O ator faz a escultura de um determinado tema (a sua cidade, o regime político atual, a sua escola ou fábrica, etc.); seguidamente, deve fazer a escultura de como seria esse tema idealmente; depois deve fazer a escultura da transição possível entre a primeira imagem (real) e a segunda (ideal). Todos devem participar na discussão das imagens da transição, mas sem falar; cada qual fazendo as modificações que lhe pareçam necessárias na primeira imagem, para que seja possível chegar à segunda; deve-se formar uma verdadeira assembleia de escultores, sempre sem falar, mostrando as suas opiniões apenas através das imagens propostas.

B) A um sinal do encenador, cada ator que participa na escultura é autorizado a executar um gesto e só um: isso faz com que a escultura adquira vida própria e se modifique rumo a uma imagem ideal determinada, não por um escultor a partir do exterior, mas sim por decisão das próprias “estátuas”; quer dizer, o próprio complexo de conflitos move-se em direção a uma nova estabilidade. Esta variação é a estátua animada.

Fonte: BOAL, 1982, p. 82

Ligeireza

28. Blablação: Intérprete #1

Variante A: Times de dois. Um jogador fala uma língua estrangeira, fazendo uma palestra ou conferência para uma plateia (os membros da classe) em Blablação. O segundo jogador entende a língua do palestrante e é o intérprete para a plateia. O palestrante faz pausas para deixar que o intérprete dê a sua versão daquilo que foi dito em português para que a plateia possa entender.

Variante B: Times de três. Dois jogadores falam línguas diferentes (ambos usam Blablação). O terceiro jogador entende ambas as línguas e atua como intérprete: o intérprete ouve um jogador e, dirigindo-se ao outro, traduz o que foi comunicado usando o português. A conversação continua entre os dois estrangeiros através do intérprete que fala sempre português. (Também pode-se usar dois intérpretes.)

Fonte: SPOLIN, 2014, ficha B17

29. Blablação: intérprete #2

Times de três ou mais jogadores entram em acordo sobre Onde, Quem O Quê de forma que ao menos um intérprete seja necessário da mesma forma como em Blablação: Intérprete #1. Exemplos: uma casa comercial; uma ronda policial; contratando uma empregada; uma festa para diplomatas em visita etc.

Fonte: SPOLIN, 2014, ficha B18

30. Pense e rime

Divide-se em dupla;

Define-se um tema ou situação para a improvisação;

O primeiro diz uma frase;

O segundo deve responder com uma frase que rime com a última palavra da frase anterior;

Em seguida, o mesmo dá procedimento ao diálogo, tentando manter a coerência com o tema, diz outra frase, que será parâmetro para a próxima rima;

Agora é a vez do primeiro, diz uma frase que rima, e outra que gera rima, e assim, sucessivamente.

LIRA, 2013, p. 69

Musicalidade

31. 1, 2, 3 de Bradford

1. Primeira parte:

a. Cada par conta até três, em voz alta, alternadamente: o primeiro jovem diz “1”; o segundo diz “2”; o primeiro diz “3”; o segundo diz “1”; o primeiro diz “2”; o segundo diz “3” e assim em diante.

b. Devem tentar contar o mais rápido possível.

2. Segunda parte:

a. Em vez de dizer “1”, o primeiro jovem passará a emitir um som e fazer um gesto rítmico e nenhum dos dois dirá mais a palavra “1”, que se transformará num movimento rítmico e num som inventados pelo primeiro jovem. Então, o primeiro jovem emitirá um som e fará um gesto, o segundo dirá “2”, o primeiro dirá “3”, o segundo emitirá o som e fará o gesto criados pelo primeiro, o primeiro dirá “2”, o segundo dirá “3”, e assim por diante.

b. O som e a ação criados pelo primeiro no início desta segunda sequência devem ser repetidos sempre, no lugar do “1”.

3. Terceira parte:

a. Além de um som e de um movimento entrarem no lugar do “1”, o segundo jovem inventará outro som e outro movimento, sempre que for para falar “2”.

b. O par jogará por alguns minutos, tentando ser o mais dinâmico possível.

4. Quarta parte:

a. Um dos dois jovens substituirá o “3”, por outro som e gesto.

b. Então, teremos um tipo de dança, somente com sons e movimentos rítmicos, sem nenhuma palavra.

Segunda Opção:

Em vez de se realizar o exercício aos pares (visto que se pode tornar demasiado confuso e difícil) os participantes poderão fazê-lo em círculo, onde em sequência, vão dizendo 1, 2, 3, 1, 2, 3 e gradualmente substituindo os números por sons e movimentos. Os que errarem deverão sair do círculo.

Fonte: FAO, sem ano, p. 10

32. As marionetes musicadas

Os participantes começam ouvindo a trilha sonora, não criando nenhum gesto corporal;

Depois a música volta a ser tocada, onde cada participante deve criar uma série de gestos individualmente, conforme o ritmo da música;

Quando todos os grupos já tiverem se apresentado, tocará uma nova trilha, a qual todos os grupos formados anteriormente buscaram criar uma cena a partir dela e dos gestos criados no início do exercício.

Fonte: LIRA, 2013, p.53

33. Cardume

Um ou mais grupos de alunos se movimentam em cascata. Um aluno por vez, que esteja em uma extremidade, assume a proposição de percursos, planos, ritmos, sons e outras variáveis.

Os alunos devem manter o máximo de atenção para não se baterem uns com os outros.

Varição 1: Os movimentos e sons propostos devem estar relacionados com um *tema gerador*.

Variação 2: Inclusão de frases nas proposições para serem repetidas em cascata.

Variação 3: Repetição sincrônica das frases.

Variação 4: Repetição das frases com aumento ou diminuição gradual de volume (um aluno por vez repete a frase. Se o propositor falou baixo, os alunos aumentam o volume, um de cada vez, até todos falarem, se o propositor falou alto, eles abaixam o volume até o último falar.

Variação 5: Seguindo o ritmo de uma música (é interessante começar com músicas instrumentais e de ritmo menos acelerado).

Variação 6: Os movimentos e sons propostos devem estar relacionados com um personagem tipo ou alegórico (na etapa três do processo).

34. Conto Sonoro

O conto sonoro consiste no relato de uma história. Improvisada ou não, cuja finalidade é ressaltar os elementos sonoros que a constituem. A história pode ser expressa com ou sem narração.

1ª etapa: Conto sonoro com narração

Nesta atividade, vários objetivos são trazidos a sala de aula para que sejam pesquisadas as diversas possibilidades sonoras de cada um deles. O professor improvisa oralmente uma pequena história na qual esses sons possam ser incluídos. Durante a narração, os alunos atuam como sonoplastas, interferindo com o material sonoro conveniente para ilustrar o desenrolar das situações.

2ª etapa: Conto sonoro sem narração

Um grupo de crianças, escondidas atrás de um pano, monta e executa uma história somente com sons (vozes, sons de boca, instrumentos musicais, objetos diversos). Depois da execução, os ouvintes relatam o que imaginaram durante a audição e, em seguida e, em seguida, o grupo expõe sua versão.

Nem sempre há coincidência entre a intenção dos apresentadores e as interpretações dos ouvintes, o que não é um problema, pois a expressão musical é subjetiva, apenas sugerindo situações, sem traduzir com exatidão alguma ideia.

Fonte: MOURA, 2011, p. 18

35. Diálogo cantado

Dois ou mais jogadores entram em acordo Onde, Quem e O Quê. Todo diálogo deve ser cantado.

Fonte: SPOLIN, 2014, ficha B47

36. Eco

Dois grandes times. Os jogadores de um time ficam de pé um atrás do outro, formando uma coluna. As duas colunas estão de frente uma para a outra como se estivessem jogando Cabo de Guerra [...]. O primeiro jogador na coluna 1 fala uma palavra ou frase. Iniciando com o primeiro na coluna 2, a palavra ou frase é repetida por cada jogador sucessivo na coluna 2, sem intervalo. Cada jogador deve tomar a palavra ou frase e diminuir a intensidade do som, de forma que ele finalmente desapareça no fim da linha. Então o primeiro jogador da coluna 2 fala uma palavra ou frase para que a coluna 1 faça o eco e o jogo continua indo e voltando entre as colunas.

Fonte: SPOLIN, 2014, ficha C33

37. Jogo de ritmo e movimento

Formam-se duas equipes. A primeira, a um sinal, começa a fazer individualmente todos os tipos de sons e movimentos rítmicos que lhe ocorrem. Todos os componentes desse grupo têm 30 segundos para unificar os seus movimentos, ritmos e sons. Se ao fim desses 30 segundos o grupo adversário considerar que estão todos fazendo uniformemente, a mesma coisa, começa a fazer o mesmo que o primeiro grupo fez. Se considerar que não, denuncia ao juiz os que não estão conformes. Se o juiz estiver de acordo, perdem e saem os que faziam movimentos irregulares. Mas se o juiz não está de acordo, o primeiro grupo tem direito de eliminar um ator do segundo, à escolha. Uma vez interrompido o jogo, recomeça-se da mesma maneira. Se não se interrompeu (se não houve denúncia ao juiz), o segundo grupo começa a imitar o primeiro, tendo também 30 segundos para unificar movimentos, sons e ritmo.

Fonte: BOAL, 1982, p. 71

38. Movimento rítmico

Dez ou quinze jogadores por time permanecem sentados ou em pé na área do jogo.

Parte I: O instrutor fala o nome de algum objeto, como trem, máquina de lavar, aeronave, bicicleta, etc. Cada jogador imediatamente, sem pensar, faz algum movimento que o objeto lhe sugere. Quando os movimentos se tornarem rítmicos e fluentes, os jogadores devem se movimentar pela área do jogo, acompanhados por música quando possível.

Parte II: O instrutor rapidamente propõe Onde (veja exemplos abaixo). Sem interromper os movimentos rítmicos, os jogadores desenvolvem Quem e O Quê no Onde.

Fonte: SPOLIN, 2014, ficha B45

39. Quem iniciou o movimento?

Os jogadores permanecem em círculo. Um jogador sai da sala enquanto os outros escolhem alguém para ser o líder, que inicia os movimentos. O jogador que saiu é chamado de volta, vai para o centro do círculo e tenta descobrir o iniciador dos movimentos (mexendo as mãos, batendo os pés, balançando a cabeça, etc.). O líder pode mudar de movimentos a qualquer momento, mesmo quando o jogador do centro estiver olhando para ele. Quando o jogador do centro descobrir o iniciador, dois outros jogadores são escolhidos para assumir seus lugares.

Fonte: SPOLIN, 2014, ficha A13

40. Ritmo

Todos os atores iniciam juntos um ritmo, com a voz, as mãos e as pernas; após alguns minutos mudam lentamente, até que um ritmo novo se impõe e assim sucessivamente durante vários minutos. VARIANTE: cada ator faz um ritmo isoladamente até que todos se unifiquem num único ritmo. OUTRA VARIANTE: Todos os atores começam, a um sinal dado, a fazer um ritmo próprio, e também um movimento que acompanha esse ritmo. Depois de alguns minutos tentam aproximar-se uns dos outros segundo as afinidades vão homogeneizando os seus ritmos até que todo o elenco esteja praticando o mesmo ritmo e o mesmo movimento. Pode acontecer que isso não suceda. Nesse caso, não é importante desde que os grupos formados tenham seus ritmos e movimentos bem definidos.

Fonte: BOAL, 1982, p. 71

41. Ritmo com diálogo

Formam-se duas equipes, cada uma com um líder e começa o jogo. O líder faz um ritmo quatro vezes, dirigindo-se ao líder adversário, como se estivesse falando com ele; seus

liderados repetem a mesma coisa três vezes. É então a vez do líder adversário responder com outro ritmo e outro movimento: logo depois da primeira vez os seus liderados repetem três vezes mais, como se estivessem respondendo aos liderados da equipe oposta. O ritmo e o movimento devem ser usados como diálogo, com se as pessoas estivessem realmente falando umas com as outras. Cada frase musical pode ter a extensão que for, umas longas outras curtas, umas mais complexas outras menos.

Fonte: BOAL, 1982, p. 81

42. Ritmo com sapato

É uma brincadeira infantil muito útil para coordenar elencos. Os atores sentam-se no chão, em círculo, cada um com um sapato diante de si e começam a cantar uma música bem conhecida por todos, marcando bem o ritmo, a cadência, e em cada momento passando o seu sapato para o companheiro que está a sua direita, menos em certos momentos convencionais. Por exemplo:

“Lá vai *uma*

Lá vão *duas*

Três pombinhas a *voar!* (Aqui não se passa o sapato – apenas batem com o sapato em frente ao companheiro, mas cada um volta com o seu próprio. Só passa na última.)

Uma é *minha*

Outra é *tua*

Outra é de quem *apanhar!*” (Mesmo processo.)

Em geral os sapatos se acumulam diante dos atores que se equivocarem. Esses são eliminados e o círculo diminui. Cada ator que sair leva consigo o seu sapato, para que fique sempre igual o número de sapatos e de pessoas.

Fonte: BOAL, 1982, p. 80-81

43. Roda de ritmo e movimento

Os atores formam um círculo; um deles vai ao centro e executa um movimento qualquer por mais insólito que seja, acompanhado de um som e dentro de um ritmo que ele próprio inventa. Todos os atores o seguem, tentando reproduzir exatamente os seus movimentos e sons, dentro do ritmo. O ator que desafia outro, que vai ao centro do círculo e lentamente muda de

movimentos, de ritmo e de som. Todos seguem este segundo ator, que desafia um terceiro e assim sucessivamente.

Fonte: BOAL, 1982, p. 70

44. Sílabas cantadas

Os jogadores sentam-se em círculo. Um deles sai da sala enquanto os outros escolhem uma palavra, por exemplo, *jabuticaba*. As sílabas da palavra são distribuídas pelos jogadores no círculo. *Ja* fica com o primeiro grupo de jogadores, *bu* fica com o segundo grupo, *ti* fica com o terceiro grupo e assim por diante, até que todos os grupos tenham uma sílaba determinada. O grupo então escolhe uma melodia familiar (por exemplo: Parabéns a você ou Atirei o Pau no Gato). Os jogadores cantam continuamente a melodia, utilizando apenas a sílaba atribuída ao seu grupo. O jogador que saiu da sala volta para o jogo, caminha de grupo em grupo e procura compor a palavra utilizando tantas alternativas quanto forem necessárias. O jogo pode ser dificultado pedindo-se que os jogadores troquem de lugar depois que as sílabas forem atribuídas, dispersando-se assim os grupos.

Todos os grupos devem cantar a sua sílaba a partir da mesma melodia, simultaneamente.

Fonte: SPOLIN, 2014, ficha A72

Popularidade

45. Historicização 2

Adaptação de partes de obras antigas ou atuais que tenham caráter erudito, burguês ou sério (como obras-primas literárias, a ópera, melodrama, tragédias ou teatro ideológico) para uma linguagem popular.

Fonte: PAVIS, 2008, p. 196

Sensorialidade

46. Oh...!!! #1

Em círculo, um aluno de cada vez faz um movimento que remeta à mágica ou que pareça especial e fantástico (o aluno pode simplesmente dar dois pulos, desde que o faça parecer sensacional), ao terminar o movimento os demais alunos respondem com a expressão de admiração: “Oh...!!!”.

Varição 1: Divididos em grupos e em palco e plateia, os grupos combinam um movimento e apresentam para a plateia, que deve reagir com “Oh..!!!”, “Bravo!” e/ou com palmas. O objetivo é ampliar as possibilidades de reação para não a tornar monótona.

Varição 2: Ainda em grupos, os alunos devem improvisar um tipo de atração sorteada pelo professor/juiz. Como num quadro de variedades do *Teatro de Revista*, os grupos apresentam números rápidos (improvisados) e recebem a reação da plateia ao final. Os números podem ser de canto, dança, mágica, improvisação, mímica, palhaçaria, adestramento, equilibrismo, contorcionismo e outros tantos. O professor/juiz pode também definir e cronometrar o tempo das apresentações.

JOGANDO COM AS CONVENÇÕES DRAMATÚRGICAS DO TEATRO DE REVISTA BRASILEIRO:

Recursos

Alusão e duplo sentido

47. Aquele, aquilo, a coisa, o negócio

Grupos de 3 ou 4 alunos. Cada grupo escolhe um assunto, pessoa, objeto, sentimento ou outra coisa relacionada ao *tema gerador* do dia. Os grupos improvisam cenas em que se referem ao assunto, pessoa e etc. sempre como “aquele”, “aquilo”, “a coisa”, “o negócio”, “aquela coisa” e etc. Ao final de cada improvisação os alunos da plateia devem compartilhar o objeto da alusão. A improvisação terá êxito quando a plateia não tiver dificuldade de entender o que foi aludido pelo grupo.

48. Discurso ao contrário

Cada componente recebe um tema para uma palestra que tem relação com o baixo corporal (relação sexual, posições sexuais não convencionais, defecar, peidar, etc.). A palestra deve ser desenvolvida num tom solene e certa gravidade. [Deve ser aplicado com alunos maiores de idade e tendo a alusão e o duplo sentido como regras]

49. Jogo da parede

Divisão em duplas. Cada dupla escolhe dois personagens que executarão uma ação ingênua, (como trocar uma lâmpada ou fechar a mala) atrás de uma parede (representada por um tecido opaco aberto e segurado por outra dupla) enquanto os alunos na plateia somente ouvem o diálogo aparentemente escandaloso. As falas resultantes da ação devem ter conteúdo com duplo sentido como: “não acerto o buraco”, “você vem por cima que eu fico em baixo”, “com jeitinho vai” e assim por diante.

Fonte: Adaptado de VENEZIANO, 1991, p. 178

50. Se é que você me entende...

Os jogadores devem fazer alusões relacionadas ao *tema gerador* terminando todas as falas sempre com a frase: “se é que você me entende...”.

Fonte: Programa televisivo *Quinta Categoria*, MTV Brasil, 2008-2013.

Paródia

51. A paródia

Um dado discurso técnico é deslocado para um lugar contexto completamente diferente.

Variações:

Uma música conhecida é cantada com outra;

Transposição do solene para o rebaixamento;

Transposição do público para o privado;

Do formal para o informal;

Transposição do moral para o científico.

Fonte: LIRA, 2013, p. 81

Quebra da quarta parede

52. Quebrando paredes

Divisão de grupos de 3 ou 4 alunos. Cada grupo improvisa uma cena no estilo ilusionista ou naturalista (é importante que o professor explique o conceito desses estilos antes) com base no

tema gerador do dia, atrás de uma parede (representada por um tecido opaco aberto e segurado por outro grupo), de forma que os alunos na plateia só ouçam as falas.

Ao comando do professor, os alunos que seguravam a parede real a retiram, mas os alunos improvisadores continuam como se nada tivesse acontecido. Um novo comando do professor determina a quebra da quarta parede imaginária. Os alunos improvisadores devem então continuar a cena relacionando-se com a presença da plateia (trocando olhares, dirigindo-se a ela e etc.).

Metalinguagem e revelação dos procedimentos

53. Bastidores

Divididos em grupos, os alunos improvisam cenas em que interpretam diretores, maquiadores, claque (e outros técnicos) e atores que interpretam personagens na gravação de um filme ou novela. Os alunos começam a cena como atores. Quando o aluno que interpreta o diretor dá o comando: “ação”, os atores improvisam uma cena como personagens, quando o diretor dá o comando: “corta”, os alunos voltam a interpretar os atores até que o diretor dê um novo comando.

Variação 1: Ao invés de atores, os alunos interpretam âncoras, repórteres e outros personagens de um estúdio de noticiário. O aluno que interpreta o diretor dá os mesmos comandos.

54. Dando o ponto

Duplas. Um aluno improvisa o Ponto enquanto outro improvisa o Ator. O professor entrega um pequeno texto para o Ponto “soprar” para o Ator – que deve repetir e representar o texto soprado. O Ponto deve estar escondido numa caixa de papelão, atrás de uma mesa ou sentado de costas para a plateia, de modo que só o ator consiga ver o seu rosto. O ideal é que todos os alunos improvisem o papel do Ponto e do Ator e que o professor distribua textos diferentes.

Variação 1: Como no início, mas com dois atores e dois pontos. Cada ponto sopra as falas de um personagem do diálogo entregue pelo professor.

Variação 2: Como na variação 2, mas com três atores e três pontos.

Variação 3: Em trios. Fazendo o uso de dois celulares e um fone, o ponto deve se colocar em um lugar estratégico da sala para que possa ver os atores sem ser ouvido pela plateia. O ponto

liga para o ator que está com o celular e o fone. Os alunos improvisam uma cena e um deles precisa interagir com o outro considerando também as indicações do ponto. É importante que o ponto dê indicações precisas e espere a improvisação se desenvolver antes de dar novas indicações.

55. *Dálias*

Divididos em grupos, os alunos improvisam cenas atentos às dálias que serão mostradas pelo professor/juiz. A dália deve conter uma frase que deverá ser falada por um dos alunos, modificando então o curso da improvisação.

56. *Metaimprovisação*

Divididos em grupos, os alunos improvisam cenas em que combinam o que vão improvisar.

57. *Metateatro*

Divididos em grupos, os alunos improvisam cenas em que atores e diretor estão ensaiando para um espetáculo.

58. *Marionete à distância*

Um ator, a um metro de distância de outro, faz movimentos como se estivesse tocando o companheiro. O segundo ator deve realizar todos os movimentos compensatórios como se estivesse sendo efetivamente tocado, como se fosse uma marionete obediente: levantar as mãos, caminhar, baixar a cabeça, levar um murro no estômago, abrir a boca, deitar a língua fora, etc. Exatamente como se o outro o estivesse a manejar.

Fonte: BOAL, 1982, p. 72

59. *Marionete humana*

Deve buscar haver uma formação de duplas;

Os integrantes devem trabalhar uma cena onde deve haver uma pessoa que manipule o corpo da outra;

Depois da cena ser apresentada, ela deve ser feita novamente, mas agora para cada gesto realizado pela marionete, deve ser inserido um som para aquele momento.

Fonte: LIRA, 2013, p. 51-52

60. *Me dá um copo d'água*

Todos em fileira. O primeiro jogador, que tem o status alto, pede um copo d'água para o segundo jogador, que está com status baixo, logo depois o segundo se transforma em status alto fazendo com que o terceiro com status baixo o obedeça, e assim sucessivamente.

Fonte: MUNIZ, 2015, p. 235

61. *Quem é o chefe?*

Divide-se o grupo em duplas. O condutor pergunta quem é o chefe, e o primeiro que diz “eu sou o chefe” tem o poder de mandar no outro jogador, até que o condutor pergunte novamente e o outro responda primeiro, invertendo o jogo, e o que antes era o chefe agora obedece a seu subordinado.

Fonte: MUNIZ, 2015, p. 235

62. *Escada de status*

Faz-se esse jogo em trios. O primeiro jogador entra com status alto e, depois de estabelecida uma ação em um determinado espaço, o outro jogador entra com status alto, diminuindo o do primeiro, desenvolvem mais a cena até a entrada do terceiro, que entra com status ainda maior que o do segundo, estabelecendo uma nova relação. O objetivo desse exercício é estabelecer uma escada de status, sendo o primeiro baixo, o segundo alto, e o terceiro mais alto ainda. O terceiro jogador só se dirige ao segundo, que manda no terceiro, e o primeiro só se dirige ao segundo. Esse jogo é próximo das famosas cenas de fileiras do exército dos Trapalhões, na década de 1980. A proximidade entre os jogadores é fundamental.

Fonte: MUNIZ, 2015, p. 235-236

63. *Papéis numerados*

Descrição:

Haverá uma festa de uma empresa e todos foram convidados do cargo mais alto ao mais baixo. São divididos papéis numerados (de quantos forem os atores) e colocados na testa de cada um. O nível de importância se dá de uma forma decrescente. Ninguém sabe seu próprio número e cada jogador deve se relacionar com aquele que julga ser do seu grupo de relacionamento até descobrir qual é o seu número. O número maior tem o pior cargo, e o número 1 é o cargo mais alto.

Observações: Pode-se, para dificultar a descoberta e o jogo através das relações, colocar uns 3 ou 4 números a mais do total de atores. Ex: são 10 atores; os números vão de 1 a 14, quatro números ficam de fora e pode ser qualquer um, como o 5, o 11, o 3 e o 13.

Fonte: MUNIZ, 2015, p. 236

64. Variações da marionete

Tarefas que são realizadas como se os atores se estivesse tocando mutuamente:

- a) Luta de boxe – Os pugilistas lutam sem se tocar, sentindo e refletindo a violência contida nos seus atos.
- b) Futebol, basquetebol, voleibol, etc. – Duas equipes, sem utilizar bola, disputam uma partida como se a tivesse. O diretor-juiz da partida deve observar se o movimento imaginário da bola coincide com os movimentos reais dos atores, eliminando os que cometem erros. Qualquer outro esporte coletivo pode ser praticado neste tipo de exercício: pingue-pongue, etc.
- c) Cena de amor – Com o casal separado, mas reagindo imediatamente a cada carinho distante.
- d) Tortura – Com torturado e torturadores distantes.
- e) *Farwest* – Uma cena completa de *farwest*, em que os atores improvisam vaqueiros, moças que dançam e servem à mesa, pianistas, moços, chefes de polícia, etc., numa clássica cena de violência, com mesas que se derrubam e garrafas que voam, tudo sem objetos reais e sem que os atores se toquem.
- f) Estender um cobertor – Sem cobertor, coordenar os movimentos. No mesmo gênero: puxar por uma corda grossa, duas equipes, uma de cada lado; puxar por uma rede cheia de peixes do mar; transportar um piano sem o piano; virar um automóvel na rua sem o automóvel, e assim uma infinidade de outras variações.
- g) Os atores dançam em pares; depois se afastam uns dos outros e continuam dançando como se estivessem ainda enlaçados. É bom que alguns companheiros ajudem, cantarolando a música.

Este tipo de exercícios também pode ser praticado de outra forma, com o efeito anterior à causa: a dor do murro antes do murro. [...]

Fonte: BOAL, 1982, p. 72-74

Coplas de apresentação

65. Criação de coplas de apresentação

Individualmente ou em grupos os alunos criam coplas de apresentação (versos rimados que apresentem personagens compadres, tipos, alegóricos ou caricatos). As coplas são apresentadas aos demais alunos.

Variação 1: Divididos em grupos, os alunos criam improvisações com base nas coplas de apresentação.

Personagens

Compadre

66. Mestres de cerimônia

Alunos divididos em grupos de 5 ou mais. Cada grupo sorteia um tipo de cerimônia em que haja mestres ou apresentadores (como formaturas e premiações, por exemplo). Cada grupo elege dois mestres de cerimônia que devem dar as coordenadas da cerimônia improvisada por todos os alunos do grupo.

Tipos

67. Tempestade de tipos contemporâneos

O professor explica a noção de personagem-tipo e depois distribui papéis e canetas para os alunos. O professor pede que os alunos façam uma tempestade de ideias com os personagens-tipo contemporâneos que vierem as suas cabeças. Os alunos escrevem todos que conseguirem ouvir. Ao final, separados em grupo, os alunos escolhem os tipos mais próximos da realidade local e fazem uma nova tempestade de ideias com palavras relacionadas a cada tipo.

68. Caracterização de tipos

O professor e os alunos levam acessórios variados. Cada aluno receberá um acessório e terá que criar uma escultura que corresponda a um personagem tipo que usaria o objeto. Em seguida o aluno deve se movimentar com o objeto.

Variação 1: Os alunos dialogam com os outros improvisando um tipo.

Varição 2: Em grupos, os alunos recebem um acessório do professor e criam uma cena improvisada contendo um personagem tipo relacionado ao acessório.

Varição 3: Mesma lógica da variação 2, mas todos os alunos improvisam o mesmo tipo.

Varição 4: Mesma lógica da variação 3, mas todos os alunos dos grupos recebem um acessório e improvisam um tipo diferente.

69. Goleiro

Um improvisador corre em direção ao colega (o goleiro) e diz um texto que implique um personagem-tipo, este deve rebotar sobre esse texto justificando-o em uma situação, espaço ou estado de ânimo específico. O objetivo é trabalhar a neutralidade do improvisador que vai dizer o texto e sua posterior capacidade de adaptar-se ao proposto por seu companheiro, além de exercitar a capacidade do “goleiro” de construir um eixo condutor a partir do texto inicial.

Fonte: MUNIZ, 2015, p. 233

70. Interrelação de personagens

Este exercício pode ou não ser mudo. Um ator inicia a ação. Um segundo ator aproxima-se e, através de ações físicas visíveis, relaciona-se com o primeiro de acordo com o papel que escolhe: [...] [personagem tipo]. O primeiro ator deve procurar descobrir qual o papel e estabelecer a inter-relação. Seguidamente, entra um terceiro ator que se relaciona com os dois primeiros, depois um quarto e assim sucessivamente. O primeiro exercício desta série deve ser sempre mudo, a fim de desenvolver as relações de cada um com o mundo exterior através dos sentidos e não das palavras.

Fonte: BOAL, 1982, p. 84

71. Destipificando

Trios. O primeiro aluno diz a frase: “Não é por ser...”, o segundo aluno completa com um personagem-tipo, o quarto aluno inclui a frase “Que eu necessariamente...”, o quinto conclui com um costume relacionado ao personagem-tipo citado. Exemplo:

1º aluno: Não é por ser...

2º aluno: Nerd,

3º aluno: Que eu necessariamente...

1º aluno: Seja fã de Star Wars.

E assim sucessivamente.

Variação 1: Mesma lógica com todos os alunos em círculo.

Variação 3: Mesma lógica da variação 2, mas em círculos com grupos menores.

Fonte: Baseado no vídeo Não é por ser gay que eu... do canal *Põe na Roda* no site Youtube, 2015.

72. Quem sou eu?

Grupo grande ou times numerosos. Um jogador voluntariamente deixa a sala enquanto o grupo decide Quem será esse jogador: [...] [um personagem tipo]. Pede-se que o primeiro jogador volte e fique sentado na área de jogo enquanto os outros se relacionam com o Quem e se envolvem com uma atividade apropriada até que o Quem seja conhecido.

Fonte: SPOLIN, 2014, ficha A98

73. Que tipo sou eu?

Divisão em grupos. Cada aluno (diante das listas de tipos feitas no jogo nº67) escolhe um personagem-tipo com o qual se identifique e depois o improvisa em grupo.

Caricatura viva

74. Alguém imita o outro

O professor distribui um papel para cada componente do grupo com um nome da pessoa a ser imitada, sem que o imitado saiba.

Todos caminham pela sala observando, discretamente, aquele cujo nome está no papel recebido;

Aos poucos, procura-se imitar detalhes do corpo: forma de andar, inclinação da cabeça, ombros, etc.;

A imitação começa, somente, após o comando de iniciar;

Depois cada um vai desfilar na sala, seguido pelo seu imitador: o primeiro sai, fica quem o imitou;

Ao comando, este deve exagerar um aspecto da imitação, depois variar o ritmo: lento, normal, rápido;

Por fim, caminha sem imitar, entra, para segui-lo, quem o imitou, assim sucessivamente.

Fonte: LIRA, 2013, p. 33

75. Hábitos ou tiques nervosos

Dois ou mais jogadores entram em acordo sobre Onde, Quem e O Quê. Cada jogador deve adotar um hábito ou tique nervoso, como piscar; contorcer-se ou crispar-se e mantê-lo através do Onde, Quem e O Quê.

Fonte: SPOLIN, 2014, ficha C26

76. Imitação do outro em dupla

Em duplas, os alunos posicionam-se frente a frente. O professor estipula um tempo de mais ou menos 5 minutos para que cada aluno da dupla dê o máximo de informação possível sobre si mesmo. O aluno então terá uma oportunidade para falar de si e outra para observar o outro. O ideal é que o aluno preste muita atenção a forma do outro falar e agir (os trejeitos, o sotaque, e tudo mais que houver de peculiar). Após se observarem, as duplas se apresentam uma por vez. Cada componente da dupla tem que apresentar-se para todos como se fosse o outro.

Obs.: É mais interessante aplicar esse jogo quando a turma já está integrada.

Alegorias

77. A pessoa coisificada

Divide-se o grupo, formando duas fileiras, uma de frente para outra;

O professor diz um nome e pede que este vá moldando o seu corpo na forma do objeto sugerido (escova de dente, cadeira, privada, etc.);

Depois que a forma do objeto está corporalmente definitiva, o professor chama uma pessoa da fileira oposta e pede que esta manipule o objeto, da maneira que quiser.

O mesmo procedimento deve se repetir para todos.

Fonte: LIRA, 2013, p. 33

78. As pessoas coisificadas em ação

Formam-se grupos de dois ou três componentes;

Cria-se uma cena com começo, meio e fim, em que apenas um não é coisa, e os restantes sejam coisas a serem manipuladas;

Deverá ser criado um som diferente para cada articulação da coisa, a serem produzidos pelos personagens-coisa.

Fonte: LIRA, 2013, p. 50

79. Reunião de alegorias

Divisão em grupos. Cada grupo sorteia uma das categorias de alegorias (instituições, sentimentos, doenças, coisas e etc.) e improvisa uma cena em formato de reunião apenas com personagens alegóricos. Exemplo: Se o grupo sortear “os sentimentos”, a reunião poderá ter presentes o amor, o ódio, a esperança e etc.

80. Capoeira de alegorias

Um aluno escolhe uma alegoria e começa a improvisar com ela, outro aluno, ao entender a alegoria do primeiro, entra em cena improvisando outra alegoria buscando dialogar com ele. Um terceiro aluno entra em cena com outra alegoria tomando o lugar de um dos anteriores, e assim sucessivamente.

Varição 1: Permite-se ficar até três alunos em cena.

81. Misto de alegorias

Divisão em grupos. Cada aluno sorteia uma alegoria. Os grupos precisam criar e improvisar uma cena com as diferentes alegorias sorteadas.

Obs.: Os alunos precisam dizer para a plateia qual é a sua categoria ao entrar em cena por meio de coplas de apresentação.

Componentes do roteiro

Abertura

82. Atmosfera da cena

Dois ou mais grupos. Um grupo escolhe uma faixa de uma trilha sonora conhecida e murmureja ou toca um trecho dela para criar a atmosfera da cena que será interpretada a seguir pelos outros grupos.

Obs.: O importante é que a trilha indique atmosferas claras, como suspense, terror, alegria...

Varição 1: Mesma lógica, mas com trilhas sonoras mecânicas levadas pelo professor e selecionadas pelos alunos do grupo fora de cena.

Varição 2: O professor escolhe as trilhas que serão tocadas para os grupos improvisarem.

Prólogo

83. Prólogo

Divisão em grupos. Cada grupo escreve um curto prólogo de uma história para ser improvisada.

Quando terminarem, o professor informa que a história não será improvisada pelo grupo que a criou, mas por outro. Daí o primeiro grupo apresenta (como compadres) seu prólogo e o segundo grupo improvisa com base nele. Depois o segundo grupo apresenta seu prólogo e o terceiro o improvisa. E assim sucessivamente.

Varição 1: Dois grupos. O primeiro grupo elege um compadre. O compadre improvisa um prólogo e, com base nele, um grupo de alunos cria uma cena. Ao fim da improvisação o primeiro grupo vai para a plateia e o segundo segue para o palco.

Quadros cômicos ou esquetes

84. Piada improvisada

Divisão em grupos. Cada grupo acessa a *internet* por meio de aparelhos portáteis pessoais (como *smartphones*, *tablets* e etc.), pesquisa piadas que possam ser improvisadas com o número de alunos do grupo, escolhe a que melhor pode ser associada ao *tema gerador* do dia e a improvisa em seguida.

Obs.: O professor deve levar algumas piadas impressas para o caso de os alunos não possuírem os equipamentos citados acima.

Quadros de fantasia

85. Improvisação fantástica

Três grupos. O primeiro grupo decide e compartilha qual será o local fantástico (castelo fantasma, circo de pulgas, Saturno, dentre muitos) e depois cria o cenário desse local com os próprios corpos. O segundo grupo observa o cenário e cria uma trilha sonora para o local. O terceiro grupo observa os anteriores e improvisa uma cena com o cenário proposto e com a trilha em execução. O jogo é repetido até que todos os grupos tenham criado o cenário, a trilha e a improvisação.

Fonte: Matheus Ávila e Taiana Lemos, participantes da *Jornada de experimentação*, 2015.

86. Visitante extraterreno

Grupos. Os alunos improvisam um quadro em que um ser extraterreno visita a nossa terra, encontrando personagens e situações que abordem questões sociais do contexto histórico atual.

87. Visita a um espaço fantástico

Grupos. Os alunos improvisam um quadro em que um personagem-tipo visite um espaço fantástico, encontrando personagens e situações que abordem questões que aludam ao nosso contexto histórico atual.

Quadro crítico

88. Improvisação com charges políticas

Divisão em grupos. Cada grupo acessa a internet por meio de aparelhos portáteis pessoais (como *smartphones*, *tablets* e etc.), pesquisa *charges* políticas, escolhe a que melhor se associa ao *tema gerador* do dia e a improvisa em seguida.

Obs.: O professor deve levar algumas *charges* políticas impressas para o caso de os alunos não possuírem os equipamentos citados acima.

89. Improvisação com Rap

Divisão em grupos. Cada grupo acessa a internet por meio de aparelhos portáteis pessoais (como *smartphones*, *tablets* e etc.), pesquisa músicas de *rap* com críticas sociopolíticas, escolhe a que melhor se associa ao *tema gerador* do dia e a improvisa em seguida.

Obs.: O professor deve levar alguns *raps* em CD (ou outra mídia, de acordo com os equipamentos disponíveis) para o caso de os alunos não possuírem os equipamentos citados acima.

Quadro de rua

90. Encontros ao acaso

A turma define um lugar público para a improvisação se estabelecer (pode ser uma praça, um parque, uma lanchonete). Um aluno improvisa o protagonista, o único que só sairá de cena ao final. Os outros alunos entram em cena quando desejarem, improvisando os personagens que lhes vierem à mente. Cada jogada deve ter entre 3 e 5 personagens, sendo finalizada com a saída do protagonista.

91. Cenas de buzu

Grupos de 4 alunos. As improvisações devem acontecer dentro de micro-ônibus (aqueles em que o motorista é também o cobrador). Os alunos de cada grupo devem se dividir entre os personagens: 1. Motorista/cobrador (a); 2. Idoso (a); 3. Jovem; 4. Personagem surpresa. A improvisação começa apenas com os três primeiros personagens até que, no momento mais propício, o quarto personagem entra no ônibus. A partir daí o professor deve dar comandos para que os alunos troquem de personagem entre si sem perder o fio condutor da improvisação. O jogo acaba quando todos os alunos tiverem interpretado os quatro personagens.

Fonte: Daniel Moreno e Vika Menezes, participantes da *Jornada de experimentação*, 2015.

Quadro de variedades ou Ato-variado

92. Oh...!!! 2

Em grupos, os alunos devem improvisar um tipo de atração sorteada pelo professor. Como num quadro de variedades do *Teatro de Revista*, os grupos apresentam números rápidos (improvisados) e recebem a reação da plateia ao final. Os números podem ser de canto, dança, mágica, improvisação, mímica, palhaçaria, adestramento, equilibrismo, contorcionismo e outros tantos. O professor pode também definir e cronometrar o tempo das apresentações. No término da apresentação de cada número os demais alunos respondem com as expressões “Oh...!!!”, “Bravo!” e/ou com palmas.

Números de plateia

93. O que devo fazer?

Divisão em grupos. Os alunos improvisam uma cena com os personagens convencionais do *Teatro de Revista Brasileiro* e com base no *tema gerador* do dia. Em um determinado momento, um dos personagens é impelido a tomar uma decisão. O aluno que estiver interpretando tal personagem deve perguntar ao público “o que devo fazer?”. O aluno então vai até a plateia, ouve os alunos que tenham sugestões a dar e escolhe uma das respostas. A resposta escolhida deve mudar o rumo da improvisação.

94. Quem quer?

Um aluno por vez vai ao palco e improvisa uma copla apresentando um objeto (que pode ser o próprio ator, caso escolha interpretar uma alegoria). Após deixar claro qual o objeto, o aluno vai até a plateia e o oferece. O objetivo é brincar com a plateia por meio de alusões.

Números de cortina, monólogos dramáticos, sentimentos e cançonetas

95. Cortinas

Pelo menos 3 grupos. Dois grupos vão para cena. O primeiro improvisa um número de cortina (em frente a um tecido estirado por dois alunos, tecido grande o suficiente para cobrir o segundo grupo). Enquanto o primeiro grupo improvisa, o segundo se caracteriza (com acessórios levados por eles mesmos e pelo professor). Quando o primeiro grupo finaliza o número de cortina, os alunos retiram o tecido para que o segundo grupo improvise outro quadro convencional. O jogo se repete até que todos os grupos tenham feito números de cortina.

Apoteose

96. Compendo apoteoses

Os alunos e o professor devem levar para sala de aula variados materiais simples, mas com grandes formas (como leques gigantes de papel, tecidos, cordas, guarda-chuvas, dentre outros). Eles escolhem juntos uma música “apoteótica” que seja relevante para o processo artístico-pedagógico.

Parte 1: Em grupos divididos por tipo de material, os alunos brincam com as possibilidades oferecidas pelo material escolhido, movimentando-os e experimentando-os criativamente no ritmo da música selecionada.

Parte 2: Os alunos escolhem três movimentos experimentados, criam uma ordem para eles e os repetem diversas vezes.

Parte 3: Os grupos apresentam para os demais suas ordens de movimento com os materiais.

Parte 4: O professor e os alunos compõem juntos uma apoteose que inclua os movimentos de todos os grupos relacionando-os com a música.

Parte 5: O professor filma a apoteose para que todos os alunos possam ver o resultado.

DIAGNÓSTICOS

Nome	<i>Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes</i>
Local	Av. Araújo Pinho, Canela, Salvador, Bahia
Detalhes sobre a instituição ou atividade	Instituição pública, gerida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.
Período	19 de abril à 31 de agosto de 2010 - Matutino
Duração	5 meses
Carga-horária	50 minutos semanais por turma
Turma(s)	3º Ano A
Número de alunos	36 alunos
Faixa etária	16 à 18 anos
Detalhes da localidade	Bairro de classe média de Salvador, próximo ao centro de Salvador. A maioria dos alunos não mora na região.
Recursos disponíveis	Sala de dança (nem sempre disponível), sala de teatro (pouco ventilada), som portátil e uma televisão por sala.

Nome	<i>Colégio Nossa Senhora da Luz</i>
Local	Rua Piauí, Pituba, Salvador, Bahia
Detalhes sobre a instituição ou atividade	Instituição privada, gerida por uma congregação de Freiras.
Período	11 de Março à 6 de Dezembro de 2011 - Matutino
Duração	10 meses
Carga-horária	50 minutos semanais por turma
Turma(s)	Do 7º ao 9º ano
Número de alunos	Cerca de 120
Faixa etária	12 aos 16 anos

Detalhes da localidade	Bairro de classe média de Salvador, próximo à shoppings, hospitais e áreas de lazer.
Recursos disponíveis	Ar-condicionado, sala multimídia, sala de artes, salão de jogos, materiais diversos de papelaria e som.
Projeto político-pedagógico, temas transversais e etc.	Cada turma tinha um tema transversal a ser trabalhado durante todo o ano. 7º ano: Terceira Idade; 8º Ano: Meio Ambiente; 9º Ano: Pessoas em situação de rua.

Nome	<i>PHOC de Teatro: Oficina de Iniciação Teatral</i>
Local	Associação do PHOC 3, PHOC 3, Camaçari, Bahia
Detalhes sobre a instituição ou atividade	Atividade selecionada pelo edital Microprojetos Mais Cultura para Territórios de Paz, uma parceria entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Justiça.
Período	De 24 de outubro à 16 de dezembro de 2012. - Vespertino
Duração	5 meses
Carga-horária	15 horas semanais
Número de alunos	8 assíduos
Faixa etária	16 aos 30 anos
Detalhes da localidade	Bairro de classe baixa de Camaçari, com alto índice de violência, próximo ao centro da cidade.
Recursos disponíveis	Salas apertadas, quentes e com chão inadequado para atividades corporais. Som e materiais didáticos e de papelaria financiados pelo projeto.
Projeto político-pedagógico, temas transversais e etc.	Tema: o bairro PHOC 3.

Nome	<i>Curso de iniciação teatral e o Teatro de Revista Brasileiro</i>
Local	Espaço Xisto Bahia, Barris, Salvador, Bahia
Detalhes sobre a instituição ou atividade	Atividade chancelada pela Pró-reitora de extensão da UFBA – PROEXT-UFBA
Período	De 7 de janeiro à 24 de março de 2013 - Matutino
Duração	3 meses
Carga-horária	9 horas semanais
Número de alunos	10 assíduos
Faixa etária	16 aos 30 anos
Detalhes da localidade	Bairro de classe média-baixa no centro de Salvador.
Recursos disponíveis	Sala de ensaio do Espaço Xisto Bahia. Bem ventilada e espaçosa. Equipamento de som por conta do professor.

Nome	<i>Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos</i>
Local	PAF III, Ondina, Salvador, Bahia
Detalhes sobre a instituição ou atividade	Atividade chancelada pela Pró-reitora de extensão da UFBA – PROEXT-UFBA
Período	Terças e Quintas das 11h às 13h
Duração	3 meses
Carga-horária	4 horas semanais
Número de alunos	8 assíduos
Faixa etária	18 a 35 anos
Detalhes da localidade	Bairro de classe média em Salvador onde fica o Campus de Ondina, o maior da UFBA.
Recursos	Sala ampla com tatame. Equipamento de som e projeção disponível

disponíveis	na sala.
Nome	<i>Jornada de Experimentação</i>
Local	Av. Araújo Pinho, Escola de Teatro da UFBA, Canela, Salvador, Bahia
Detalhes sobre a instituição ou atividade	Atividade chancelada pela Pró-reitora de extensão da UFBA – PROEXT-UFBA
Período	3 e 4 de abril de 2015, sexta e sábado, das 9h às 17h
Duração	2 dias
Carga-horária	6 horas por dia
Número de alunos	Média de 9 presentes por dia
Faixa etária	18 a 35 anos
Detalhes da localidade	Bairro de classe média de Salvador, próximo ao centro de Salvador. A maioria dos participantes não mora na região.
Recursos disponíveis	Sala adequada para aulas de teatro.
Projeto político-pedagógico, temas transversais e etc.	Experimentação e criação de <i>Jogos de Revista</i> .

EMENTAS

PHOC de Teatro: Oficina de Iniciação Teatral – 2012

O teatro de revista brasileiro marcou o período de maior efervescência teatral no Brasil. Não existia televisão e o cinema surgia em passos lentos, o que fazia do edifício teatral e suas redondezas o ponto de encontro de todas as classes a procura de arte e diversão. O teatro de revista é simples e interessante, é o lugar para o riso conquistado na interpretação da atualidade, sempre dotada de sarcasmos, ironias e críticas ao efêmero cenário sócio-político-econômico-cultural vigente. Nisso se baseavam as revistas de ano, que apresentavam os acontecimentos mais marcantes do calendário que se findou incluindo em seu enredo quadros de fantasia, apoteoses, cortinas, cantigas e etc. A oficina está dividida em quatro momentos: o primeiro será expositivo, com uma introdução ao surgimento do teatro de revista. O segundo será prático através da aplicação de jogos de liberação, integração e sensibilização ao tema. O terceiro será de improvisações e o quarto de construção e apresentação de cenas resultantes das improvisações.

Curso de iniciação teatral e o Teatro de Revista Brasileiro - 2013

O curso de iniciação teatral é uma atividade formativa de extensão com caráter predominantemente prático. O objetivo é proporcionar aos participantes a experimentação teórica e prática do Teatro de Revista brasileiro através de jogos, improvisações, técnicas básicas de corpo e voz, montagem de mostra final e apresentações. O curso é uma atividade de

extensão da UFBA e será ministrado pelo Arte-Educador Jones Mota, com orientação do Prof. Dr. Fábio Dal Gallo e coorientação da Doutoranda Cristiane Barreto.

Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos - 2014

O curso é uma atividade formativa de extensão com caráter predominantemente prático. O objetivo é, em conjunto com os participantes, elaborar jogos teatrais a partir das convenções dramáticas do Teatro de Revista brasileiro. A atividade é coordenada junto a PROEXT-UFBA pelo Prof. Paulo Dourado e integra a pesquisa de mestrado do ministrante do curso Jones Mota no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC-UFBA, sob orientação da Profa. Dra. Eliene Benicio.

ROTEIROS

Resultado cênico do PHOC de Teatro: Oficina de Iniciação Teatral - 2012

Não deixa escapulir

Texto: Criação coletiva

Direção: Jones Mota

Quadro 1 - Prólogo - Cadê papai?

1. Todos em cena. Interpretam a música Cadê papai? do grupo Donzelos Anônimos.

Pai - Minha mulher vivia me maltratando

Me botando pra fora de casa

Então eu tomei uma... Decisão

De partir pra Camaçari

Camaçari, Camaçari, Camaçari

Mãe - Minhas filhas viviam perguntando

Filhas - Mamãe cadê papai

Mãe - Ele foi pra Camaçari

E não volta nunca mais

Filhas - Mas cadê papai, cadê papai

Mas cadê papai

Mãe - Ele foi pra Camaçari

E não volta nunca mais

Camaçari, Camaçari,

Camaçari

Pai - Minha mulher era muito braba me chutava as bolas

Me batia e me chamava de lacraia e as porra

Ai eu resolvi ir lá pra Camaçari

E não voltei nunca mais

Camaçari, Camaçari,

Camaçari

Mãe - Minhas filhas viviam perguntando

Filhas - Mamãe cadê papai

Mãe - Ele foi pra Camaçari

E não volta nunca mais

Filhas - Mas cadê papai, cadê papai

Mas cadê papai

Mãe - Ele foi pra Camaçari

E não volta nunca mais

Camaçari, Camaçari,

Camaçari

2. A menina se despede da mãe e das irmãs e segue para Camaçari em busca do seu pai desaparecido.

Quadro 2 – A feira

3. Quando chega à cidade a menina se depara com o mercado municipal, mais conhecido como a feira de Camaçari, prontamente começa a perguntar se alguém conhece seu pai, mostrando sua foto...

4. Lucinha das uvas e Alemão das bermudas brigam por uma cliente.

5. Entra a fiscal Neidona da SESP para, ao seu jeito, colocar ordem no local.

6. Diálogo de Neidona e Alemão.

7. Lucinha foge ao perceber a presença da fiscal.

8. Diálogo entre Neidona, Angélica e a menina.

9. Neidona diz à menina que já viu um homem parecido com seu pai na orla de Camaçari.

Quadro 3 – O transporte

10. A menina entra num micro-ônibus rumo à orla, na estrada acontecem várias situações inusitadas.

Quadro 4 – A orla

11. Ao chegar na orla ela ouve a divulgação do concurso “Melhor praia de Camaçari, 10ª Ed.” Ela corre para assistir o concurso e chega na grande final onde estão concorrendo Arembepe, a Hippie, Jauá, a farofeira e Guarajuba, a metida. Depois das apresentações e do empate a menina pergunta se elas viram o seu pai, uma delas diz que o viu no Pólo Petroquímico, ela vai para o Pólo.

Quadro 5 – O Polo

12. No Polo ela vai parar numa reunião de empresas.

13. Propaganda da empresa Braskim.

A Braskim é sua, a Braskim é nossa, é de quem quiser... Quem vier.

14. Propaganda da empresa Fabem

Fa, fa, fa, Fabem, você vai trabalhar, é na Fabem.

15. Propaganda da empresa Fort.

Eu to ligado, eu to ligado, eu to ligado, eu to colado em você. Eu to ligado, eu to ligado, eu to ligado, essa é a Fort de Camaçari pode crer.

16. Propaganda da empresa JAC Modos.

Eu já sei, de onde vem, JAC Modos ta trazendo pra você, mais conforto, segurança, qualidade e empregos pra valer.

17. Púlpito sobre a implantação da JAC Modos em Camaçari.

18. A menina pergunta se seu pai já trabalhou na sua empresa, a sábia Fabem diz que há alguns anos ele trabalhou com ela, mas ele começou a beber muito e a empresa teve que demiti-lo, ela diz também que ele morava no PHOC naquela época.

Quadro 6 – Final - O PHOC

19. A menina vai para o PHOC e lá encontra diversos tipos, ela pergunta a cada um deles mas ninguém o conhece, até que desiste de procurar e triste senta em um banco de praça, aos

poucos reconhece a música que o senhor ao lado toca em seu violão, ao perguntar o nome da música ela descobre que aquele velho é o seu pai.

20. Todos entram cantando a música do BLACK PHOC:

Eu já dancei

E vou mostrar pra vocês

Como é bom dançar

E o break acontecer

Esse gingado levanta as mãos

E os pés também

Esse grupo é de paz

Não quer guerra com ninguém

Refrão

Quem é do PHOC sabe

Somos o Black PHOC

Resultado cênico do Curso de iniciação teatral e o Teatro de Revista Brasileiro - 2013

A-corda, Salvador!

Roteiro

Legenda: Personagens | Chaves

Storyline:

Um caipira vai a Salvador para tentar o seu grande sonho: ser cordeiro em um bloco de carnaval.

Prólogo

Disseram que pra fazer uma revista é preciso ter cinco milhões. Pois então.

Compère

Falar sobre o que é teatro de revista

Quadro 1

O caipira despede-se da família e segue para Salvador.

Caipira. Mulher do caipira. Filha do caipira

Seca, pobreza, sonho, esperança.

Quadro 2

O caipira chega em Salvador e encontra um carnaval de greves.

Paródia da marchinha de carnaval ‘Daqui não saio’:

Daqui não saio

Daqui ninguém me tira

Nem adianta me castigar

O senhor tem um aumento pra me dar

Por isso eu faço greve

Até um dia melhorar

Caipira. Policial. Professora. Carteiro. Motorista de ônibus.

Luta, direitos, descaso, esperança.

Quadro 3

O Caipira pede ajuda a um Bispo que pregava a palavra divina na rua. O Bispo tenta convertê-lo e extorqui-lo. Entra o Gay que protege o Caipira da extorsão. Com a confusão armada, entra o Marginal e aborda os três com um pedaço de madeira. O Caipira reage e leva uma pancada na cabeça. Desmaia.

Caipira. Gay. Bispo Edir Mais Cedro. Marginal.

Quem dá a Elza na sociedade?

Quadro 4

O céu baiano. Comentários sobre Salvador.

Caipira. Dona Canô. Jorge Amado.

Política, metrô, futebol, copa, segurança, carnaval, praia, etc.

Quadro 5

Se Liga Mermão. Programa sensacionalista de canal de televisão local. O repórter encontra o caipira desmaiado no chão e faz um alvoroço. Comercial. Quando o Caipira acorda, o repórter faz uma entrevista com ele. O Caipira conta o seu grande sonho. O apresentador do programa diz que vai realizá-lo.

Caipira. Repórter. Câmera. Apresentador.

Sensacionalismo, venda.

Quadro 6

Dias depois. O Caipira já está no camarote do programa de televisão. O apresentador entrevista os seus convidados. Começa pelo cantor Téo Santana, que dá uma ‘palha’ da sua música de trabalho. Depois entrevista o Gringo e as ‘Piriguetes’ que estão curtindo o carnaval. Por fim entrevista o Caipira e diz que finalmente o sonho dele será realizado.

Caipira. Apresentador. Téo Santana. Gringo. Mulata.

Sensacionalismo, carnaval, alegria, bebedeira, pegação.

Apoteose

Grande corda. Show no trio com Vedete Sangalo cantando o sucesso do carnaval baiano *A Roda*, de Sarajane. O Caipira é levado até a corda. Festa.

Vedete Sangalo. Todos.

Festa. Alegria. Confusão. Violência.

ANEXOS

COMENTÁRIOS E CRÍTICAS

PHOC de Teatro: Oficina de Iniciação Teatral – 2012

Sobre o processo:

“Se você é feliz, faz outra pessoa feliz. Se é triste, faz outra pessoa triste. Então seja tudo de bom e as pessoas te seguirão.” Diana de Oliveira

“O ator produz o riso para o mundo, que devolve com a mais pura e espontânea gargalhada.” Alan Costa

“No mundo tem de tudo, mas o nosso mundo pode ser refletido de acordo com as nossas vontades e os nossos atos.” Raissa Lorrana Querino

Sobre o projeto:

“Meu desejo é que esse grupo se torne o grupo de teatro dos PHOCs e que a gente possa representar os nossos bairros lá fora com “n” apresentações.” Neide Firmo

“Eu particularmente sei da importância disso (projetos sociais de teatro educação) porque sou oriunda de escola pública, moradora de comunidade carente e hoje vivo de teatro porque tive oportunidade de conhecê-lo em um projeto social e escolhi isso para minha vida e com todas as dificuldades consigo sobreviver disso, ou seja, eu sou uma prova de que é possível.” Jane Pin

Sobre a mostra:

“Quero parabenizar a vocês, foi ótimo, gostei muito, principalmente por ter a ver com o cotidiano da gente, eu acho que o mais legal foi a gente poder se sentir dentro da peça, coisas

que a gente viu e que a gente passa todos os dias, então quero parabenizar a vocês e dizer que devem continuar com esse projeto muito legal.” Tatiana

“Vocês foram muito felizes na escolha da trajetória da peça, porque a história dos PHOCs em si traz a nossa própria história, a história da cidade, a vinda de cada pessoa pra esta cidade foi revelada aí, cada um teve uma história para mostrar como chegou até aqui, e os PHOCs revela isso, que foi a maioria das pessoas que vieram aqui procurar trabalho, para construir essa nova cidade, esse Polo, que hoje infelizmente polui, traz muita pobreza, muita miséria, mas o PHOC foi exatamente o seleiro, o local onde essas pessoas de fora foram abrigadas, a nossa história consegue se identificar dentro dessa peça aí.” Pessoa não se identificou

Curso de iniciação teatral e o Teatro de Revista Brasileiro – 2013

Sobre o processo:

“Eu estava pouco me lixando pro que estava acontecendo. [...] e agora, com o teatro de revista, eu estou mudando a minha ideia... eu já acho que a gente tem que saber sim. Por mais que eu não queira participar eu preciso saber exatamente o que está acontecendo. Preciso ver tudo que está acontecendo para poder criticar mesmo, [...] ver o que está certo, está errado, o que tem que mudar, e foi agora com o teatro de revista que eu... caiu a ficha.” (Ator-educando em entrevista semiestruturada. Segunda, 4 de março de 2013).

“Porque a gente apenas fecha o olho, só isso. O que eu penso é que só precisa a gente abrir o olho pra mudar o que a gente quiser.” (Ator-educando em entrevista semiestruturada. Segunda, 4 de março de 2013).

“Na verdade, o teatro de revista no geral, não só na visão crítica, meio que me tirou de um momento bem ruim da minha vida. Eu estava em um momento muito sedentário, muito parada e, a dinâmica disso aqui com vocês, me abriu os olhos pra outras possibilidades. E foi bom essa questão do teatro porque me ajudou a me antenar nas coisas que estavam

acontecendo no mundo, porque eu estava estagnada no tempo, sabe?" (Ator-educando em entrevista semiestruturada. Segunda, 4 de março de 2013).

Sobre a mostra:

11/03/13 Salvador PráJá! : A-corda, Salvador: Teatro para Educar

[Compartilhar](#) 1 mais [Próximo blog»](#) [Criar um blog](#) [Login](#)



[Início](#) [#Salvador Dois Mil e Já!](#) [A Gente](#) [Contato](#)

TERÇA-FEIRA, 5 DE MARÇO DE 2013

A-corda, Salvador: Teatro para Educar

[Confirmar](#) AG Desativando and 7 others like this.



Elenco de "A-corda, Salvador"

No último final de semana, fui assistir a um espetáculo resultado do **Curso de Iniciação Teatral Através do Teatro de Revista Brasileiro**, que conta a história de um "caipira" que deixa sua cidade natal e família para trás, e segue a Salvador em busca do seu grande sonho: ser cordeiro no Carnaval.

À propósito de **sonhar ser cordeiro**, o personagem do "Caipira" vai amarrando e dando nós em situações do cotidiano que o leva a **cômicos conflitos** até a realização do seu sonho, e neste percurso são pautadas questões de ordem da cidadania, política, diversidade e tolerância sexual e religiosa.

O processo contudo, não se encerra ao final da apresentação. Na sequência, o público é convidado para **refletir de forma crítica junto com os atores** e o diretor, as proposições cênicas em questão, e este é provavelmente o maior mérito, porque possibilita a interação entre o que está no palco e a vida real.

No dia em que fui, haviam professores que puderam contribuir

PESQUISAR NESTE BLOG


Feeds
34
Fls


Seguidores
12


Artigos
85


Comentários
57

CATEGORIAS

- [Pólis Estética \(47\)](#)
- [Cultura e Arte \(41\)](#)
- [Salvador Dois Mil e Já \(22\)](#)
- [Pólis Ética \(21\)](#)
- [Planeta Brasil \(12\)](#)
- [Piada Pronta \(3\)](#)
- [Planeta Mundo \(3\)](#)

ARQUIVO DO BLOG **INSCREVA-SE**

Arquivo do blog

NAVEGAR É PRECISO

NOTÍCIAS DELIVERY

Digite seu e-mail:

Delivered by
FeedBurner

AG Desativando, Leandro Santoli and 32 others like this.



SEGUIDORES

salvadorpraja.blogspot.com.br/2013/03/a-corda-salvador-teatro-para-educar.html 1/3

11/03/13

Salvador PráJál: A-corda, Salvador: Teatro para Educar

com suas experiências de greve e movimeto sindical, um dos temas tratados em "A-corda, Salvador!", e isso aproximou singularmente os ofcinandos do discurso real por trás de um personagem grevista, o que não deixa de ser de uma só vez: um momento de **cidadania**; e um momento de **pesquisação autoral** para composição de personagem - por exemplo.

Interessante como ao colocar os ofcinandos no lugar da criação, os temas que ocorrem sejam justamente os de forte apelo socio-político, quando o direcionamento é: "sejamos críticos". **A-corda, Salvador** é o tipo de processo que coloca em xeque a hipótese de que a juventude não está conectada aos problemas que assolam aos "adultos" ou a "humanidade", quando expõem claramente as segundas intuições de um tipo de programação televisiva de forte apelo popular, mas de qualidade duvidosa - outro exemplo.

Perceber isto numa oficina deste tipo, é vislumbrar o real potencial do uso do **Teatro como linguagem educativa** no ensino básico e fundamental. E no caso de uma "revista", ainda mais sedutora, já que é possível lançar mão da integração com outras linguagens artísticas como: música, dança, poesia e porque não também, audiovisual?

Ministrado como extensão formativa sob os auspícios da Escola de Teatro da UFBA, e dirigido pelo graduando Jones Mota, **A-corda Salvador** ainda fica em cartaz até o dia 16 de março - sempre aos sábados - a partir das 17:00. Diversão Grátis, com conteúdo ;)

Curtiu? Compartilha aí ao lado com os amigos. Fácil e Rápido!

Participar deste site
Google Friend Connect

Membros (29) [Mais](#)



Já é um membro? [Fazer login](#)



Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos – 2014

Sobre o processo:

Jessica Menezes.

8 de dezembro de 2014

Ao começar o processo dos Jogos Teatrais, o raciocínio e o corpo foram acordados, por meio de jogos com bastante ação e interatividade.

Quando começamos a direcionar nossa visão para o Teatro de Revista, foi quando começamos a entender a ideia-objetivo desta linha teatral, pois concentrava-se a clara crítica que ali se encontrava, ainda que de forma irônica. E claro, para qualquer crítica, é preciso conhecimento. O adquirimos com rodas de discussão, trazendo a cada aula assuntos, muitos deles polêmicos, onde encontramos entre nós diversas opiniões e visões, alguns assuntos que claramente traziam uma forma de desconforto por parte de alguns. Víamos isso, ainda que

particularmente falando, como ponto positivo, pois quando íamos para a ação dos jogos, tudo conversado, todas as opiniões, estavam ali presentes de forma crítica, afinal, é uma das características do Teatro de Revista.

O processo criativo foi de extrema importância para elaboração dos jogos, pois a partir dos nossos bate-papos em cada um dos alunos despertava de forma diferente de como trabalhar criticamente, e de forma informativa, o que conversamos.

Houve em uma de nossas discussões/conversas, uma possível falha do mestrando Jones Mota, quando conversávamos sobre sexualidade. Íamos tendo uma boa conversa, até quando um dos alunos começou a falar de forma preconceituosa e petulante, visivelmente direcionada à outro aluno, e quando este tentava “retrucar”, era impedido pelo outro aluno. Foi um momento chato, até angustiante, quando percebi o que estava acontecendo ali, e o Jones não fez nada, nenhuma atitude afim de controlar a situação. Considerei uma falha, apesar de aceitar o momento de observação do mestrando.

Fora esse momento, acredito que todos, apesar dos pesares e de divergências de ideias, conseguimos a partir dos métodos didáticos do Jones Mota, no integrar o suficiente para conseguirmos executar plenamente os jogos, atingindo o objetivo da oficina.

Luan Gusmão

9 de dezembro de 2014

Conhecer o teatro de revista ampliou minha visão, tanto artística quanto de vida. No início do semestre, quando estávamos nos ambientando ao grupo, percebendo o método que seria usado, pisava com calma neste novo universo, mas ansioso para conhecer mais e me aprofundar no teatro de revista.

Passamos por todo conteúdo estabelecido pelas normas universitárias em deliciosas rodas de estudo, provando o quanto é interessante esta horizontalidade de aluno e professor, creio que desta forma, em rodas de leituras e discussões sobre o assunto posto, essa foi uma das aulas mais proveitosas que tive. Assim, ao completar o conteúdo, me senti saudoso e com vontade de continuar o estudo.

Quando começamos o estudo direcionado ao teatro de revista, imaginei que fizéssemos aulas mais teóricas, onde iríamos estudar a, personagens, estética e após

iríamos criar os jogos, mas logo percebi que seria mais direcionado para criação dos jogos de fato. Não que eu preferisse um ou outro, acredito que seria legal o aprofundamento teórico do teatro de revista, mas concordo que para o momento e o formato da turma, foi o mais proveitoso.

As criações dos jogos fluíram com facilidade e me senti a vontade para criar e receber as propostas dos colegas, ampliando meus olhares e entendendo as minhas dificuldades. Os jogos colocaram uma nova dimensão teatral, mesmo os jogos mais simples, fizeram seu papel ao grupo.

Acredito que sabemos dos benefícios de um curso ou qualquer movimento que participamos, pela falta que ele faz no nosso cotidiano, e por esse fato, vejo o quanto foi benéfico e proveitoso para mim, sentia falta quando faltava e sentia-me leve após as aulas, com aquela saudade e ansiedade para o próximo encontro.

Gostaria de ter feito uma amostra maior, com mais elementos, em um teatro, sei do potencial do grupo e vejo que poderíamos ir mais além, mas também vejo com calma e esperança que esses encontros não acabem com o final do semestre, sendo que podemos ir muito mais além com os jogos e o estudo do teatro de revista.

Trouxe os estudos do teatro de revista para o meu cotidiano, sendo para o meu novo ofício de professor de artes, onde apliquei alguns jogos nas turmas, ou mesmo para meu espetáculo musical. Entendi que desde antes, tinha a idéia do teatro de revista comigo, mas não tinha o conhecimento do que se tratava.

Penso também que poderia ter tido uma maior dedicação do grupo, assim iríamos obter maior fluidez no processo, alguns foram dispersos e não se comprometeram tanto, comprometendo o desenvolvimento do projeto, claro que entendo o desgaste contemporâneo e as necessidades de cada um. Talvez uma das maiores dificuldades atuais na arte é o recrutamento de pessoas e ter dedicação dos mesmos, sinto que os artistas estão envolvidos em seus umbigos e poucos dispostos ao movimento coletivo.

Agradeço a oportunidade de participar deste projeto e tenho enorme vontade de continuar este processo, sendo na academia ou não.

Mariane Lobo

21 de dezembro de 2014

Uma coisa é seu professor lhe dar o piloto para que você escreva no quadro, ou deixar você responder uma pergunta ou ainda liberar uma aula para uma roda discussão – enquanto durante todo o resto do curso a hierarquia que delimita quem sabe e quem não sabe esteja bem definida.

Quando a gente lida com um sistema de educação desse tipo, é difícil de se reconhecer como alguém que também tem coisas a dizer. O aluno é um quadro em branco. Parece que tudo o que ele vive fora da escola não representa experiência, vivência, aprendizado.

Então quando me foi dada a oportunidade de falar sobre o que eu vivia e aprendia fora da sala de aula, eu não soube o que dizer por que eu já estava acostumada a ser um quadro em branco, disposta a ouvir e aprender tudo o que meu professor me dizia. Como as coisas que eu ouvia na rua ou conversava com meus amigos poderiam ter alguma serventia ali dentro? Eu relutei algumas vezes em me posicionar e tomar a frente nas aulas pensando ter vergonha ou, mais uma vez, não ter o que dizer, ou pensando que não fazia sentido eu estar propondo alguma coisa ali.

Ao ver a estrutura da peça “A-corda, Salvador!”, não era possível dizer quem sugeriu o quê, por que também não era assim que funcionava. O fator discussão era importante. A proposta de um de nós era sempre discutida, conversada, ampliada por diversos pontos de vista. O resultado final não foi construído com cada um colocando seu tijolinho, cada um dando uma ideia que ia se ligando a outra e a outra. Todos nós carregamos e colocamos cada um dos tijolinhos. Então, nesse trabalho era possível ver a todos que participaram de sua feitura, mas não dá para separar o que pertence a quem.

MATERIAL GRÁFICO

PHOC de Teatro: Oficina de Iniciação Teatral - 2012

PHOC DE TEATRO
CURSO DE INICIAÇÃO TEATRAL

DE 24 DE OUTUBRO A 16 DE DEZEMBRO
SEGUNDAS, QUARTAS E SEXTAS, DAS 19H00 AS 20H00
NO CRAS (CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL),
PHOC 2, CAMAÇARI - BA

INSCRIÇÕES NO CRAS
DIA 14/10 DAS 9H00 AS 17H00

GRATUITO!
COM CERTIFICADO

REGULAMENTO E FICHA DE INSCRIÇÃO:
[HTTP://PHOCDETEATRO.BLOGSPOT.COM/](http://phocdeteatro.blogspot.com/)

Realização:

NÃO DEIXA ESCAPULIR
Direção: James Motta

COM
Adrielle dos Santos
Alan Costa
Daniel Azevedo
Elana de Oliveira
Eliane da Silva
Jane Nascimento
Liz Sovals
Seide Firme

Dia 14 de Dezembro de 2011
Às 10h30, 15h30 e 19h30

Centro de Educação Municipal de Camaçari (CEMEC)
Eua Araújo, PHOC 2

Entrada franca

Associação PHOC 1, Associação PHOC 2, CEMC PHOC 2, CAMAÇARI

Curso de iniciação teatral e o Teatro de Revista Brasileiro – 2013

Curso de Iniciação Teatral

Através do Teatro de Revista Brasileiro

1ª Etapa 7 /Jan a 8/Fev de 2013 - seg, ter e sex, das 9h00 às 12h00
Teatro Xisto Bahia

2ª Etapa 9/Fev a 24/Mar de 2013 – montagem e circulação da mostra de conclusão
dias, horários e locais a serem definidos com a turma

<p>Ministrante Jones Mota, Arte-Educador, Ator e Diretor Teatral</p>	<p>Gratuito com Certificado</p>	<p>Palavras-chave Teatro de Revista, Musical, Comicidade, Improvisação, Jogos Dramáticos e Teatrais, Técnicas de Corpo, Voz e Interpretação.</p>
<p>Orientação Fábio Dal Gallo</p>		
<p>Coordenação Cristiane Barreto</p>		


 Extensão UFBA

Inscrições até 6/Jan pelo site
www.teatrosaladistar.com


 Realização


 SALA 5
 SALA 5 DA ESCOLA DE TEATRO DA UFBA


 ESPAÇO
 XISTO BAHIA


 FUNDAÇÃO
 CULTURAL

RESULTADO CÊNICO DO CURSO DE INICIAÇÃO TEATRAL ATRAVÉS DO TEATRO DE REVISTA BRASILEIRO

A-corda, Salvador!

ROTEIRO E DIREÇÃO
JONES MOTA

SALA 5 DA ESCOLA DE TEATRO DA UFBA
SÁBADOS, DE 2 A 16 DE MARÇO, 17H00
ENTRADA GRATUITA


 UFBA


 SALA 5


 ESPAÇO
 XISTO BAHIA

Ficha Técnica

Roteiro e direção: Jones Mota

Atores-educandos: AG Oliveira, Alana Ferreira, Eric Flávio, Evelin Pereira, Islane Aleluia, Laisa Ferreira, Letícia Oliveira, Luana Mendes, Lucas Amundsen, Lucas Barbosa, Lucas Santos, Mariane Lobo, Martim Neves, Morris, Nadígena Estrela, Rafael Andrade, Suzana Almeida, Verena Cruz e Victor Fernandes

Elementos e acessórios: Letícia Oliveira e Suzana Almeida

Figurinos e maquiagens: Alana Ferreira, Eric Flávio e Verena Cruz

Produção: Eric Flávio e Verena Cruz

Produção executiva: Laisa Ferreira e Mariane Lobo

Designer gráfico: Daniel Moreno

Fotografia: Izabella Valverde

"Revista é um espetáculo ligeiro que mistura prosa e verso, música e dança e que faz, através de vários quadros, uma resenha dos acontecimentos, passando em revista os fatos da atualidade, utilizando caricaturas engraçadas. O objetivo maior desse teatro é oferecer ao público uma alegre diversão. Mesmo assim, a Revista é política e muito crítica."

Neyde Veneziano

A-corda, Salvador!

Resultado cênico do Curso de Iniciação Teatral Através do Teatro de Revista Brasileiro. A comédia conta a história de um caipira que vai a Salvador para tentar realizar seu grande sonho: ser cordeiro em um bloco de Carnaval. Baseada na estrutura do gênero Revista, os atores-educandos apresentam sua visão crítica da atualidade a partir da interpretação de personagens-tipo, alegorias e caricaturas.



AG Oliveira
Edir Marrento



Alana Ferreira
Dona Chamô



Eric Flávio
O carteiro
O gringo



Evelin Pereira
A garota UFC



Islane Aleluia
Vedete Sangalo



Laisa Ferreira
Jorge Aclamado



Letícia Oliveira
Mainha



Luana Mendes
A policial



Lucas Amundsen
O caipira



Lucas Barbosa
O motorista



Lucas Santos
Téo Santana



Mariane Lobo
A estudante



Martim Neves
O apresentador



Morris
O ladrão



Nadígena Estrela
Mendiga Dilminha
A professora



Rafael Andrade
O repórter



Suzana Almeida
A filha
A mulata



Verena Cruz
A professora
Vedete Sangalo



Victor Fernandes
O gay

Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos - 2014



**Jogos
de Revista**

Curso de elaboração de jogos teatrais
a partir das convenções dramáticas do
Teatro de Revista Brasileiro

Terças e Quintas
Setembro - das 10h30 às 12h
Outubro e Novembro - das 9h às 12h
UFBA - Sala 103, PAF V, Ondina

Grátis. Com certificação
da PROEXT UFBA

Inscrições:
<http://goo.gl/NcQSJL>

BOM DIA, BAHIA Esta mostra integra a pesquisa de mestrado de Jones Mota no PPGAC - UFBA



Jogos de Revista*

CURSO PARA ELABORAÇÃO DE **JOGOS TEATRAIS**

Mostra de jogos de improvisação

Nesta quinta-feira, 11 de Dezembro de 2014, às 10h00 na sala 103 do PAF V, Campus de Ondina - UFBA. Grátis.

Professor pesquisador
Jones Mota

Orientadora da pesquisa
Eliene Benício

Orientador do curso de extensão
Paulo Dourado

Educandos jogadores
Cissa Guimarães
Daniel Paim
Diego Pereira
Jell Oliveira
Julia Bragato
Lais Prado
Luan Gusmão
Mariane Lobo
Matheus Ávila
Michele Lima
Rozin Daltro

Realização
PPGAC - UFBA
Cia de Revista da Bahia



Amor liberal

Grupo de estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Artes da UFBA improvisam sobre este e outros temas da atualidade.

REGISTRO FOTOGRÁFICO

Colégio Estadual Manoel Novaes – 2010*Colégio Nossa Senhora da Luz – 2011*

PHOC de Teatro: Oficina de Iniciação Teatral – 2012



Curso de iniciação teatral e o Teatro de Revista Brasileiro - 2013



Jogos de Revista: curso para elaboração de jogos – 2014



Jornada de Experimentação - 2015

