

JOSÉ RICARDO DA SILVA ARAÚJO

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO TEATRO
Reflexões sobre uma proposta metodológica

Maceió, 2006.

JOSÉ RICARDO DA SILVA ARAÚJO

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO TEATRO
Reflexões sobre uma proposta metodológica

Dissertação apresentada por JOSÉ RICARDO DA SILVA ARAÚJO ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, linha de pesquisa em Magistério de Formação de Professores – CEDU/UFAL, como requisito necessário para a obtenção de grau de mestre em Educação sob a orientação da Professora Dra. Sheila Diab Maluf.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CEDU
Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação Brasileira
Maceió, 2006.

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

A663d Araújo, José Ricardo da Silva.
A dimensão pedagógica do teatro : reflexões sobre uma proposta metodológica /
José Ricardo da Silva. – Maceió, 2006.
[ix], 198 f.

Orientadora: Sheila Diab Maluf.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira. Maceió, 2006.

Bibliografia: f. 193-198.

1. Teatro – Educação. 2. Teatro – Estudo e ensino. 3. Teatro – Metodologia.
4. Sujeitos-atores. I. Título.

CDU: 37:792

JOSÉ RICARDO DA SILVA ARAÚJO

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO TEATRO – Reflexões sobre uma proposta metodológica

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, sob orientação da Profª Dra. Sheila Diab Maluf.

Maceió-AL, 30 de novembro de 2006.

Aprovado por:



Profª Dra. Sheila Diab Maluf – Orientador (UFAL)



Prof. Dr. Otávio Cabral (UFAL)

Profª Dra. Emilia Maria da Trindade Prestes (UFPB)

DEDICATÓRIA

Para minha Mãe

Para meu Pai (*in memoriam*)

Para Antonio Heliton

Para Denivan Costa

Para todos aqueles com quem pude viver o prazer e o desafio de compartilhar as experiências teatrais e de vida aqui relatadas neste estudo.

AGRADECIMENTOS

- Minha Orientadora **Sheila Diab Maluf**, por ter acreditado mais uma vez em meu Projeto de teatro (e de vida) e ter me acompanhado com dedicação, entusiasmo e presteza em todas as etapas desse difícil, prazeroso e desafiante processo.
- Prof. Dr. **Otávio Cabral** (UFAL), por ser, para mim, uma referência de educador ético e comprometido com o que faz, além de um ser humano engajado na luta por justiça social e paz. E, também, por ter aceitado fazer parte da banca de defesa de minha Dissertação de Mestrado.
- Prof. Dra. **Emilia Maria da Trindade Prestes** (UFPB), por ter aceitado participar de minha banca de defesa de Dissertação de Mestrado.
- Prof. Dra. **Graça Loyola** (UFAL), por ter me acompanhado nessa caminhada, ter participado da qualificação de minha Dissertação de Mestrado e, sobretudo, por nossas longas e prazerosas conversas sobre teatro e educação, onde compartilhei e aprendi muito.
- **Clébio Araújo**, amigo-irmão e motivador primeiro de meu ingresso neste Mestrado.
- Meu amigo-irmão **Jorge Schutze**, por tudo o que é e tudo que me faz refletir a respeito da arte e da vida.
- **Marcelo Marques** (ex-estudante-ator e músico do grupo teatral Realizarte), que leu tantas vezes conosco esse trabalho.
- **Telma Cezar**, pela contribuição ao ler e comentar meus escritos.
- Ao Promotor de Justiça de Boca da Mata **Dr. Cláudio Luis Galvão Malta** e todo o pessoal do Projeto Plantando o Futuro, pela oportunidade que me deram de conhecer e conviver com os adolescentes integrantes daquele Projeto.

- Ao Coordenador da Coordenadoria de Ação Cultural da Secretaria de Educação Estadual, **Marcial Lima**, por ter iniciado e fomentado o Projeto Escola como Pólo Cultural da Comunidade.
- Aos meus colegas do Mestrado, pelo tanto que aprendi na convivência e na troca de saberes.
- A todos os professores e funcionários do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas.



Diego não conhecia o mar.

O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

(extraído do “Livro dos Abraços” de Eduardo Galeno)

“A arte não reproduz o que vemos, ela nos faz ver”

(Texto de Prisioneiros que participaram de uma performance em 1993, sob a coordenação de Paul Heritage, extraído do livro Theatre Building Citizenship – Mudança de Cena II – O teatro construindo cidadania)

RESUMO

ARAÚJO, José Ricardo da Silva. **A Dimensão Pedagógica do Teatro.**: reflexões sobre uma proposta metodológica. Orientadora: Sheila Diab Maluf. Maceió: UFAL/CEDU, 2006. Dissertação de Mestrado

Esta pesquisa foi motivada tanto pela importante presença da atividade teatral em várias etapas e contextos da vida do autor (como ator, autor, diretor e teatro-educador), quanto por suas inquietações ante a utilização que se tem feito, muitas vezes, do teatro em espaços voltados a propósitos educativos. Entre elas estão: *teatro para divertir* (que reforça estigmas e preconceitos de gênero, raça, classe social, etc, bastante disseminados socialmente), *teatro para educar* (no sentido de moralizar, passar uma mensagem e valores que não são questionados), ou, ainda, o *teatro social*, que se propõe a abordar, em suas temáticas, questões compreendidas como problemas sociais do mundo contemporâneo, entre eles: drogas, gravidez na adolescência, violência. Essas questões são tratadas, muitas vezes, de maneira superficial e limitada, sem um olhar crítico e uma investigação aprofundada de suas contradições. Some-se a isso, algumas vezes, o desconhecimento e a despreocupação com a própria estética teatral. A partir da investigação de suas próprias experiências como educador em teatro, o autor apresenta e busca analisar os procedimentos metodológicos-pedagógicos que vem desenvolvendo ao longo dessas experiências, os quais, propõe-se a realizar um teatro a partir das histórias de vida dos envolvidos no processo e a partir das histórias de sua comunidade, objetivando contribuir tanto para que os sujeitos-atores tenham consciência dos elementos que compõem a estética teatral, quanto para o desenvolvimento de sua capacidade crítica ante os conteúdos abordados nesse teatro. Embasado pelos conceitos de Teatro-educação, Teatro Popular de Militância Política e Teatro de Autodeterminação, o autor apresenta seus pilares metodológicos, e traz, como forma de exemplificar e tensionar os referidos pilares, duas experiências específicas que desenvolveu. Uma delas com estudantes de uma escola pública e a outra, com adolescentes considerados infratores, cumprindo medida judicial em liberdade, em um Projeto de ressocialização.

Palavras chaves: teatro-educação; metodologia em teatro; sujeitos-atores.

ABSTRACT

ARAÚJO, Jose Ricardo da Silva. **The Pedagogical Dimension of the Theater.** Reflections on a proposal methodological. Person who orientates: Sheila Diab Maluf. Maceió: UFAL/CEDU, 2006. Dissertation of Master Degree.

This research was motivated in such a way by the important presence of the theatrical activity in some stages and contexts of the life of the author (as actor, author, director and theater-educator), how much for its fidgets before the use that it has fact, many times, of the theater in come back spaces the educative intentions. Between them they are: *theater to amuse* (that it strengthens stigmas and preconceptions of sort, race, social classroom, etc, sufficiently spread socially), *theater to educate* (in the direction of moralizing, to pass a message and values that is not questioned), or, still, *social theater*, that if it considers to approach, in its thematic, understood questions as social problems of the world contemporary, between them: drugs, pregnancy in the adolescence, violence. These questions are treated, many times, in superficial and limited way, without a critical look and a deepened inquiry of its contradictions. It is added this, some times, the unfamiliarity and the unconcern with proper the aesthetic theatrical. From the inquiry of its proper experiences as educator in theater, the author presents and searches to analyze the pedagogical methodology procedures that come developing to the long one of these experiences, which, considering to carry through it a theater from histories of life of the involved ones in the process and from histories of its community, objectifies to contribute in such a way so that the citizen-actors they have conscience of the elements that compose aesthetic theatrical, how much for the development of its critical capacity before the boarded contents in this theater. Based for the concepts of Theater-education, Popular Theater of Militancy Politics and Theater of Self-determination, the author presents its methodological pillars, and brings, as form of exemplify and pressuring the cited pillars, two specific experiences that developed. One of them with students of a public school and to another one, with considered adolescents' inflators, fulfilling measured judicial in freedom, in a project to socialize them. This Research also counts on depositions, in interviews, of the actors who had participated of these theatricals processes. Such processes, the author decided to call of *theater education*.

Key Words: theater - education - methodological pillars - citizen-actors

SUMÁRIO

1. ABRINDO A

CORTINA..... 01

1.1 Nossa História com Teatro.....01

1.2 Inquietações e Motivações.....08

2. TRIÂNGULO CONCEITUAL – Fundamentação teórica.....15

2.1 Teatro-Educação.....15

2.1.1 Tendências pedagógicas e prática do teatro na educação brasileira.....15

2.1.2 Compreendendo o conceito de Teatro-educação.....28

2.1.3 Viola Spolin e uma proposta sistemática do ensino de teatro.....35

2.1.4 Os Parâmetros Curriculares e o ensino de teatro.....40

2.1.5 Pontos de partida.....45

2.2 O Teatro Popular de militância política – Contextos históricos e procedimentos metodológicos pedagógicos..... 48

2.2.1 Teatro, luta e libertação – Em busca de um conceito de Teatro Popular.....48

2.2.2 Teatro Popular de agitação e propaganda políticas.....52

2.2.3 De porta-voz da revolução ao teatro de resistência: O Agitprop em outros países.....56

2.2.4 Piscator, Brecht, práticas e teorias do teatro político.....60

2.2.5 Teatro Popular de militância política no Brasil.....64

2.2.5.1 O teatro operário dos imigrantes anarquistas.....64

2.2.5.2 Teatro Experimental do Negro, um parêntese..... 69

2.2.5.3 MCP e CPC – O Teatro Popular vai onde o Povo está...72

2.2.5.4	O Povo faz o Teatro Popular – Na Periferia paulista, o Teatro resiste à Ditadura Militar.....	80
2.2.5.5	Fé e Vida – Movimento de teatro popular do Nordeste no Brasil “Democrático”.....	85
2.2.6	Boal e o “Povo Oprimido” no palco.....	92
2.2.7	Teatro Popular e procedimentos metodológicos-pedagógicos – o que bebemos dessa fonte.....	104
2.3	Teatro de Autodeterminação ou o drama de converter-se em ser humano – Teatro, educação e militância cultural em palcos contemporâneos.....	107
3.	UMA PROPOSTA METODOLÓGICA EM <i>TEATROEDUCAÇÃO</i>	120
3.1	Pensando a metodologia.....	120
3.2	Pontuando experiências.....	123
3.3	Pilares fundamentais da proposta metodológica.....	138
I -	Critérios de participação: Interesse, disponibilidade... e só.....	140
II –	Brincar de fazer coisa séria ou fazer coisa séria brincando	147
III –	Construindo nossas dramaturgias.....	163
IV –	Ator de nossas histórias: Compondo personagens.....	183
V –	Finalizando o inacabado: Compondo cenários, figurinos, adereços, sonoplastia.....	185
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS – ABRINDO CORTINAS	189
	OBRAS CONSULTADAS	193

1. ABRINDO A CORTINA

1.1 Nossa História com Teatro

A pesquisa que realizamos nessa nossa Dissertação de Mestrado tem como foco de investigação procedimentos metodológicos-pedagógicos que desenvolvemos em teatro enquanto ação educativa. Não por acaso optamos por essa investigação, pois uma das principais motivações que nos levaram a desenvolver esse tema, sem dúvida, é consequência de nosso envolvimento com a arte teatral em praticamente todas as etapas de nossa vida: da tenra infância aos dias atuais, passando por vários contextos históricos e formas diversas de realizar teatro, a partir de nossas compreensões desses diferentes contextos e do próprio fazer teatral.

Nossa história com teatro tem sua origem no início da década de 70, quando, ainda na infância, íamos aos circos que chegavam ao Jacintinho, bairro em que morávamos, na periferia de Maceió. Entre as atrações do show circense, aconteciam apresentações de “dramas”, como eram chamadas as encenações teatrais, as quais, de forma geral, tratavam de temas de forte apelo emocional: o amor materno, traições amorosas, o filho abandonado, o homem entregue ao vício da embriaguez, a perda dos pais etc. “Coração de Luto” é um dos exemplos dessa dramaturgia. A peça era baseada em fato real, conforme se anunciava, e gerava grande comoção entre os que a assistiam; tratava da história de uma criança (filho único e órfão de pai) que, retornando no fim do dia para casa, percebia que ali houvera um incêndio e constatava que a mãe falecera no mesmo. Depois da tragédia, o menino saía mundo afora sozinho, cantando sua história de dor:

*Passei fome, passei frio
Por este mundo perdido
Quando mamãe era viva
Me disse: filho querido*

*Pra não roubar, não matar
Não ferir, nem ser ferido
Descanse em paz, minha mãe
Eu cumprirei seu pedido¹*

¹.TEIXEIRINHA, *Coração de Luto*. Disponível em: <http://teixeirinha-musicas.lettras.terra.com.br/letras/125768/> Acesso em 01 de agosto de 2006.

Eram dramas teatrais com cenários e figurinos realistas, realizados, muitas vezes, em mais de uma apresentação, de forma que os espectadores pudessem retornar no dia seguinte para assistir ao desfecho da trama.

Suas temáticas geralmente findavam com um ensinamento moral, de inspiração cristã: o bem vence o mal, sofre-se agora para uma recompensa depois... Os protagonistas das tramas eram, muitas vezes, personagens que agiam com correção, obediência e resignação no meio em que viviam, personagens exemplares na sociedade por preservarem os valores impostos pela mesma. “Pra não roubar, não matar, não ferir, nem ser ferido...” Ou se, na trama, não tivessem sido personagens socialmente exemplares (um pai alcoólatra, um filho pródigo...), os castigos que lhes eram impostos no desenrolar da peça teatral os faziam compreender que deviam ajustar-se aos valores sociais vigentes, sob pena de serem excluídos da convivência com os outros.

Focavam normalmente questões de natureza individual dos protagonistas, como a dor pela perda da mãe e sua luta pessoal para ser um sujeito vencedor, ou seja, bem quisto socialmente.

Nesse mesmo período de nossa infância, uma outra influência que tivemos foram as novelas televisivas. Semelhantes na temática, aos dramas circenses, as novelas também abordavam, de forma geral, questões prioritariamente de natureza psicológica, relacionadas ao indivíduo: afetos e desafetos entre homens e mulheres, pais e filhos... Questões como a pobreza e desigualdade social, quando abordadas, não tinham como finalidade revelar conflito social ou luta de classes, mas romantizar essas diferenças: o amor do homem rico pela moça pobre ou vice-versa. E, conforme os padrões de beleza daquela época, os protagonistas eram pessoas de tez branca.

O acesso às novelas televisivas era muito difícil para a maioria das crianças pobres de minha época: normalmente um ou dois vizinhos tinham o aparelho de TV em casa, o que já lhes garantia um *status* social superior ao nosso e por essa razão era preciso negociar sempre nossa ida a suas casas na hora da novela.

A magia que exerciam sobre nós os dramas circenses e as novelas televisivas nos estimulavam a reunirmo-nos com irmãos, primos, vizinhos e, no fundo do quintal, encenar histórias em geral, muito diferentes de nossa realidade. Eram histórias de famílias ricas, que tinham carro, empregados, bebiam uísque, fumavam charutos... Mas, de alguma forma, nos

fascinava representar aqueles personagens pertencentes a um universo completamente diferente do nosso.

Em meados da década de 70, já na pré-adolescência, passamos a freqüentar a Igreja da comunidade católica de Santo Antônio, no bairro em que morávamos. E também nesse espaço religioso continuamos com nossas primeiras experiências com teatro.

Na igreja católica, durante as missas, ou nas festas do calendário religioso, encenávamos textos bíblicos, sob a direção de Irmã Solange, Irmã Julieta e Irmã Tereza, freiras missionárias canadenses que residiam na comunidade em que morávamos.

Para as encenações, as freiras nos forneciam também os figurinos: camisolões, túnicas e tecidos de cores diversas, para que nos caracterizássemos como os santos bíblicos e representássemos suas histórias e parábolas. Apesar de serem apenas tecidos de boa qualidade, nos entusiasmava vesti-los e, mais ainda, nos apresentarmos no altar da igreja para a comunidade de fiéis.

Havia, ainda, outras encenações, que representávamos nas missas e festas comunitárias. Não eram necessariamente bíblicas, mas tinham a mesma finalidade de reforçar os valores e crenças propagados pelo cristianismo: solidariedade, amor ao próximo, a bondade, a misericórdia, o perdão; procurávamos também nos alertar para nossos pecados e suas punições e ainda para o fato de que nossos sofrimentos e dores na vida faziam parte do caminho para a salvação que, conforme a crença cristã, só se daria após a morte.

Nessas encenações estavam explícitos ou implícitos, enquanto caminhos de pecado, a prostituição, a homossexualidade; enfim, os vícios que conduziam à marginalidade. E era no seguir a religião, na fé em Cristo e na Igreja, que estava a redenção dos pecadores, o caminho a ser seguido.

Tanto quanto nos dramas circenses e na novela televisiva, esse teatro, denominado sacro, particularizava a problemática do indivíduo, que era responsável por sua salvação e para isso precisava ter boa conduta na sociedade. Exemplifiquemos com um canto que encenamos, naquele período, durante a celebração de uma missa:

*Para mim a chuva no telhado
É cantiga de ninar
Mas o pobre meu irmão
Para ele a chuva fria
Vai entrando em seu barraco
E faz lama pelo chão.
Como posso
Ter sono sossegado*

*Se no dia que passou
Os meus braços eu cruzei.
Como posso ser feliz
Se ao pobre meu irmão
Eu fechei o coração
Meu amor eu recusei.*²

É importante frisar que, nesse período a que temos nos referido até agora, o Brasil era marcado por um governo ditatorial, comandado por militares. Enquanto crianças e adolescentes, quase não tínhamos conhecimento do significado desse período de forte repressão aos meios de comunicação, perseguição aos opositores do regime, entre eles vários artistas, escritores, músicos, atores - muitos, inclusive, mortos pela ditadura ou expulsos do país. Ainda que se quisesse, questões como essas, naturalmente não poderiam ter chegado aos dramas circenses, às novelas televisivas, muito menos ao teatro eclesial.

No começo da década de 80 - mesmo sem acesso a textos teatrais clássicos e com pouco conhecimento técnico do teatro - começamos peças teatrais, a reunir um grupo de jovens da comunidade, e a dirigir e montar as peças a serem apresentadas no espaço comunitário da igreja católica de nosso bairro. Tendo como referência, apenas, as experiências teatrais coordenadas pelas freiras, nossas peças abordavam temáticas relacionadas à fé e aos dogmas cristãos. Escrevíamos o texto, definíamos o elenco, a marcação cênica, figurinos e cenários.

Ao primeiro texto escrito intitulamos “Loucuras de Natal”, cujo enredo era uma releitura atualizada do nascimento de Jesus. Embora já transparecessem no texto questões como desigualdades sociais (a criança era rejeitada pelos ricos e acolhida entre os pobres), esse não era o foco da peça teatral. O que se buscava evidenciar eram valores como a mesquinhez, o egoísmo, a generosidade, a solidariedade.

Uma outra experiência teatral resultou de uma história real que nos foi contada por um participante da comunidade. A peça se chamou “Onze Tiros”. Seu enredo tratava da migração e violência urbana (um jovem sai do Nordeste e vai tentar melhorar suas condições de vida em São Paulo, termina por ser preso, discriminado e entra no mundo do crime). Embora ainda não tivéssemos uma discussão aprofundada sobre o conteúdo dessa tragédia moderna, já era possível, de alguma forma, perceber no texto questões como o desemprego, a violência, o

² Hino religioso católico de domínio público.

preconceito, ainda que essa discussão não se aprofundasse em suas causas, mas no que estava à margem, na superfície, as conseqüências.

No tocante à produção do espetáculo e à preparação dos atores, nós praticamente não tínhamos conhecimento de jogos e técnicas teatrais. As peças eram resultados de nossa própria intuição.

Os anos 80 foram marcados, entre outras coisas, pela abertura política e fim da ditadura militar no país. O frágil regime democrático foi, aos poucos, se consolidando no país. Naquele período aconteceram as eleições presidenciais (indiretas, ainda) e a eleição do congresso para a elaboração da nova Carta Constitucional.

A Comunidade Católica de Santo Antonio, no bairro do Jacintinho, aos poucos foi se caracterizando como uma Comunidade Eclesial de Base, que eram comunidades católicas que se espalharam pelo Brasil e que se proclamavam como “um novo jeito de ser igreja”. Tinham como uma de suas características principais a ligação entre *fé* e *vida*, uma fé que não se limitava apenas a fazer orações, mas – motivada pela crença que o Reino de Deus é um reino de igualdade e justiça social – baseava-se em lutas concretas por trabalho, moradia, reforma agrária etc. Uma fé comprometida com a libertação dos pobres e dos oprimidos. Valorizava uma maior participação leiga nas igrejas, sobretudo dos pobres, dos excluídos e dos culturalmente oprimidos: mulheres, índios, negros etc. Propunha a conscientização e a organização do povo através de cooperativas, atividades comunitárias; bem como a participação nos sindicatos, associações de bairros... Nas comunidades de base, ampliava-se o foco do indivíduo para a coletividade (o povo).

As Campanhas da Fraternidade, realizadas pela igreja católica, começavam, nesse período, também a abordar temáticas mais sociais, tais como a questão do negro, da mulher, do menor, da terra...

No ano de 1988, a temática da Campanha da Fraternidade tratava da questão do negro e do racismo, e seu lema era “Ouvi o clamor deste povo!”. Montamos uma encenação em forma de pantomima, com uma seqüência musical que contava a história do povo brasileiro (dos excluídos socialmente), desde o período do denominado *Descobrimento do Brasil* aos dias atuais.

Dessa experiência surgiu o Grupo de Teatro Popular Nossa História. E foi também nesse período que ingressamos no Movimento de Teatro Popular Nordeste II, que abrangia os estados de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Alagoas. O MTP era composto por grupos de teatro popular, na grande maioria, vinculados à Igreja Católica, ou, mais especificamente, às Comunidades Eclesiais de Base.

Já engajados ao Movimento, montamos o espetáculo Teatral “Eva Morreu!”, cuja temática abordava a questão do papel da mulher na sociedade, desde tempos primitivos aos dias atuais, focando a problemática do machismo dominante e as lutas emancipatórias de mulheres pela conquista de seus direitos.

Dividida em cinco quadros, a peça trazia como subtemas questões como racismo, preconceito sexual, discriminação de gênero, a mulher no mundo do trabalho e o papel de mulheres que encabeçam lutas revolucionárias. Nesse último quadro representávamos a história real da líder sindicalista rural Margarida Alves, assassinada na Paraíba enquanto lutava por reforma agrária.

Com cenário e figurino muito simples, que tínhamos adquirido com a ajuda da comunidade onde vivíamos, a peça foi apresentada na própria comunidade e em alguns outros bairros da periferia de Maceió e interior do Estado.

A cada apresentação, conversávamos com a platéia sobre o trabalho apresentado e isso provocava normalmente muitos testemunhos de mulheres que, de alguma forma, sofriam situações de opressão apresentadas na peça.

Numa das apresentações que realizamos em Colônia de Leopoldina, município de Alagoas onde era grande o conflito agrário (e onde os movimentos populares viviam sobre constante ameaça e o padre da cidade, defensor das lutas do povo por terra e teto, estava ameaçado de morte), vivi um dos momentos mais marcantes de minha experiência com teatro.

Um grupo de sem-teto resolveu promover uma caminhada na cidade em protesto por estarem sendo alvos de pistoleiros, a mando de fazendeiros locais, que, a mando de fazendeiros locais, queriam tomar de volta a terra que os sem-teto haviam ocupado. Fizemos com esse grande grupo uma caminhada de protesto pela cidade e, no final, apresentamos, sobre a carroceria de um caminhão, a última cena de “Eva Morreu!”, que tratava justamente da problemática do latifúndio. Uma multidão nos assistia, e mesmo com muito medo (pois sabíamos previamente que estávamos sendo observados por pistoleiros), conseguimos comungar nosso trabalho teatral com aqueles que ali estavam e gritar com eles aquele que também era o nosso grito: Justiça!

Nesse momento, compreendíamos, estávamos ali como atores daquele teatro e, ao mesmo tempo, como atores de nosso momento histórico. O teatro não era só a representação das histórias, mas era também a história que se fazia ali no meio daquela multidão.

Na década de 90, com o enfraquecimento dos movimentos populares, em face, provavelmente das mudanças político-econômicas mundiais (derrocada do socialismo e ampliação do capitalismo no mundo globalizado), as utopias arrefeceram.

O grupo de Teatro Popular Nossa História passou a fazer parcerias com Secretarias de Estado e Municípios, para realizar espetáculos “educativos” junto às comunidades carentes, como forma inclusive de se auto-sustentar e poder produzir seus próprios trabalhos independentes. Foi assim que montamos peças teatrais sobre Aids, Cólera, Dengue, Diabetes... Mas, sem perder nossos propósitos e nossa independência, produzimos também: “Enquanto isso na vida Real ou A Reforma da Casa”. Tratava-se de um espetáculo de rua, cuja dramaturgia era uma crítica contundente ao propagado plano econômico lançado pelo governo Fernando Henrique Cardoso.

Em 1997, já integrando a Trajes, Comédia & Cia., remontamos o espetáculo “E haja Aids!” (espetáculo realizado em espaços alternativos como centros comunitários, escolas, rua...). Rebatizado de “Ai de Nós!”, este foi nosso primeiro espetáculo todo produzido para o palco de teatro. O teatro feito nas comunidades chegava, assim, até os palcos oficiais, permitindo-nos ampliar nossos aprendizados sobre a arte teatral.

Também nesse período iniciamos nossas primeiras experiências enquanto professor-diretor teatral, participando junto à Secretaria de Educação, Secretaria de Saúde, Organizações não Governamentais de projetos de montagens de espetáculos na capital e interior do estado. A essa experiência nova e desafiadora levávamos, a princípio, os conhecimentos que havíamos adquirido em nossas próprias vivências com o teatro.

Só em 1999, ingressamos no recém formado curso de Licenciatura em Teatro, pela Universidade Federal de Alagoas. Entre 2004 e 2006, realizamos o Mestrado em Educação, onde desenvolvemos esta pesquisa intitulada “A Dimensão Pedagógica do Teatro – Reflexões sobre uma proposta metodológica”, onde descrevemos e buscamos analisar os procedimentos metodológicos pedagógicos em Teatro que fomos adquirindo ao longo de nossas experiências enquanto teatro-educador.

Essa relação de vida com o teatro é para nós, sem dúvida, uma das justificativas de nosso interesse em continuar investigando o teatro e sua natural ação educativa.

1.2 Inquietações e Motivações

O Teatro é uma atividade essencialmente humana, do homem que expressa nessa forma de arte seu pensamento, seus sentimentos, seus sonhos, sua forma de compreender o mundo.

Contando e recontando no palco (ou em qualquer outro espaço cênico) suas próprias histórias, as histórias de sua comunidade, de outros homens, de outras culturas, o teatro, não obstante seu caráter efêmero, tem atravessado milênios. Sua magia consiste tanto na crença do homem-ator em assumir personagens e atuar no espetáculo, quanto na disposição do homem-espectador em acreditar no jogo.

A palavra Teatro significa “lugar de onde se vê”. Aprofundando um pouco mais seu significado, podemos afirmar que o teatro é o “lugar onde se vê-se”: onde atores e públicos podem representar ou ver representados seus dramas, suas comédias, suas tragédias... sua humanidade.

Uma vez que, para realizar a atividade teatral, necessitamos trabalhar a dimensão corporal, emocional, intelectual, podemos afirmar que o teatro atua com o homem em sua totalidade. E, por poder atuar em dimensões tão essenciais do ser humano, a arte teatral é, em si, transformadora. Seu processo não é estático, é dinâmico, pautado na ação-reflexão-ação. No teatro, o subjetivo é concretizado em ações objetivas: no texto, no jogo teatral, no exercício corporal, na construção e representação do espetáculo, entre outros aspectos. Por outro lado, esses aspectos objetivos, por sua vez, estimulam sensações, sentimentos, idéias...

É possível ressaltarmos também a importante função social da atividade teatral, quer seja como processo terapêutico para o indivíduo que o realiza, (uma vez que atua com a pessoa de maneira integral, em suas várias dimensões: emocionais, corpóreas, cognitivas), quer enquanto espaço provocador de debates sobre temas humanos diversos: a vida, a morte, o desejo, os sonhos dos homens, suas questões políticas, sociais, culturais... nada do que é humano é estranho ao teatro.

Dessa forma, entendemos que, no fazer teatral, já está naturalmente intrínseca a sua dimensão pedagógica. Fazer teatro é adquirir uma linguagem estética, e essa linguagem oferece um aprendizado que leva em conta o ser humano em sua integralidade. E mais: quantas temáticas podem ser abordadas desde o processo de construção à realização da peça

teatral. Sem nos esquecermos que trata-se de uma atividade fundamentalmente coletiva, de diálogos coletivos, do grupo consigo mesmo, do grupo com suas platéias.

Nesse sentido, é possível ressaltar essa peculiaridade do teatro em relação às outras formas de expressão artísticas, como a literatura, a pintura, a música, por exemplo, em que a relação do artista com a produção de sua obra dá-se, quase sempre, de forma solitária. No teatro, se há um dramaturgo que escreve a peça teatral, é necessário que um encenador traduza a obra para a representação cênica, a qual, por sua vez, necessitará de um ou vários atores para formar seu elenco como também, quando necessário for, precisará contar com o trabalho de técnicos (figurinista, cenógrafo, iluminador...) para que finalmente a obra se complete na relação com o público que pode ser uma pessoa ou centenas de espectadores, sem os quais o teatro perderia o sentido de ser.

No que diz respeito ao teatro na educação (no espaço escolar ou para além dele), entendemos que há a necessidade de investigações mais profundas, que contribuam para nossas reflexões sobre o que é Teatro e o que é Educação, de forma que se amplie nossa compreensão sobre a dimensão pedagógica da arte teatral.

Trazemos essas questões por nos determos, ainda hoje, com experiências em teatro desenvolvidas em escolas ou em outros espaços auto-denominados educativos (organizações não governamentais, espaços comunitários, religiosos...) em que essa atividade tem sido realizada, na maioria das vezes, sob três perspectivas.

Numa delas encontramos o teatro para “divertir”. Entenda-se com isso um teatro para fins de animação de festas escolares ou outros eventos comunitários. Geralmente com pretensão cômica, muitas vezes reproduzem estigmas preconceituosos de raça, gênero, sexualidade, variantes lingüísticas, de classe social... Tendo, muitas vezes, como referência a mídia televisiva, reforçam valores que ameaçam a dignidade humana. Numa determinada escola, por exemplo, tivemos notícias e acesso ao texto de uma peça teatral, escrita por um professor da referida escola, para ser representada por alunos, cujo título era “Branca de Neve e os Sete Boiolinha”,³ de conteúdo explicitamente homofóbico.

Numa outra perspectiva, observamos o teatro para “educar”, que é sinônimo de “moralizar”, “passar uma mensagem”. Esse teatro, geralmente com pretensões mais dramáticas, serve como instrumento de transmissão de mensagens moralizantes do tipo: como ser um bom aluno, um bom cristão, um cidadão ordeiro... e que conseqüências podem sofrer

³ Referência pejorativa a homossexuais do sexo masculino.

aqueles que transgridem as normas estabelecidas. Serve também para enaltecer mitos, heróis, exemplos a serem seguidos. Não é à toa que, em muitas escolas, se produz teatro para representar atos “heróicos”: a Princesa Isabel e a libertação dos negros escravos, Cabral e o Descobrimento do Brasil, Dom Pedro I e a proclamação da Independência do Brasil... Quase sempre os conteúdos de suas apresentações não são questionados, aprofundados, porque o que interessa, na festa comemorativa, é a “beleza” do espetáculo.

E, finalmente, podemos citar aquele fazer teatral, muito em voga hoje em dia também (principalmente em Projetos desenvolvidos organismos governamentais ou por ONGs), que aborda as chamadas temáticas “sociais”: prostituição, gravidez na adolescência, aborto, drogas... Muitas vezes porque são temas que estão na ordem do dia, bastante explorados pela mídia. Embora toquem em questões efetivamente graves, a abordagem realizada por esse teatro se dá, muitas vezes, de forma superficial. Não é difícil encontrar, nessas práticas teatrais estudantes-atores reproduzindo no palco *chavões* do tipo “drogas, tô fora”, “sim à vida, não ao aborto”, “capitalismo selvagem”, muitas vezes textos que lhe foram impostos por professores-encenadores, sem uma devida problematização dos conteúdos temáticos apresentados em suas encenações, além de uma despreocupação metodológica com a compreensão estética teatral por parte dos atores envolvidos no processo.

Certa feita contou-nos um colega que um professor de teatro, ao tentar elaborar uma peça sobre drogas com adolescentes participantes de uma ONG, surpreendeu-se com a indisposição dos jovens em realizar tal trabalho sobre esse tema. Posteriormente, o professor tomou conhecimento de que as drogas, negociadas pela maioria dos pais desses adolescentes, garantiam-lhes a sobrevivência. Então, “drogas, tô fora” é uma problemática muito mais profunda do que o que nos sugere o chavão.

Ao analisarmos de forma crítica essas perspectivas, não obstante elas serem realizadas sem uma reflexão metodológico-pedagógica aprofundada, relacionada ao próprio fazer teatral e aos conteúdos abordados, ressaltamos como ponto positivo a disposição das pessoas para a produção teatral. Outrossim, gostaríamos de frisar que nem tudo que se produz em teatro, enquanto ação educativa, esteja incluído em uma das perspectivas acima relacionadas.

Faz alguns anos que temos nos preocupado com questões como essa, por entendermos quão rico é o teatro, não para “educar” mas enquanto educação em si mesmo. Entendendo uma educação que considera o homem na sua integralidade, contribuindo para um conhecimento contextualizado de si e do outro, para o diálogo entre sua individualidade e o

coletivo, para a descoberta e potencialidade de sua capacidade transformadora de si e de seu mundo circundante.

Se pensarmos que o teatro é uma arte de representação da vida dos homens, de suas alegrias, dores, lutas, sonhos, então precisamos ser coerentes com a vida e com o teatro. Quando nos propomos a realizar teatro com estudantes nas escolas ou com quaisquer outras pessoas - não necessariamente atores profissionais, mas que desejem se expressar através da arte teatral – é imprescindível uma prática capaz de não evitar as contradições da realidade humana, que não feche os olhos aos saberes dos que estão envolvidos no processo, que leve em consideração o contexto histórico (político, social, cultural...) dos conteúdos abordados.

É essa compreensão que nos tem orientado em nossa prática metodológico-pedagógica com o teatro, prática essa que tem-nos suscitado muitas inquietações. Entre elas:

De que forma os procedimentos metodológicos-pedagógicos que desenvolvemos em teatro podem contribuir para, além do efetivo acesso à linguagem estética teatral, a formação humana dos sujeitos atores envolvidos, permitindo-lhes a compreensão de si, enquanto seres históricos, e, possibilitando-lhes uma contextualização crítica de sua realidade circundante?

Essa pesquisa objetiva investigar as bases que fundamentam esses procedimentos, descrevê-los e analisá-los com vistas a responder a questão proposta acima.

No tocante às bases que fundamentam os procedimentos metodológicos-pedagógicos, trazemos três conceitos e práticas do fazer teatral que temos experimentado, elaborado e reelaborado a partir de nossas vivências enquanto educador em teatro.

Dessa forma, apresentamos no primeiro capítulo um triângulo conceitual que embasa nossa proposta pedagógica em teatro, abordando a construção histórico-conceitual do Teatro-educação, Teatro Popular de militância política e Teatro de autodeterminação.

No tocante ao Teatro-educação, buscamos historicizar a atividade teatral desenvolvida nos espaços escolares sob diferentes orientações pedagógicas. Enfatizamos, neste tópico, a proposta pedagógica de Teatro na educação, desenvolvida por Viola Spolin.

Posteriormente, apresentamos um panorama da trajetória do Teatro Popular, ou Teatro da Militância, conforme denominação dada por Silvana Garcia (1990), refletindo também,

nesse tópico, a pedagogia do Teatro do Oprimido, desenvolvida e conceituada por Augusto Boal,

E, completando esse triângulo conceitual, dialogaremos com as reflexões de Dan Baron sobre a Alfabetização Cultural como parte de um processo de construção de uma pedagogia libertária e de um Teatro de Autodeterminação.

Em nossa prática pedagógica com teatro, esse triângulo conceitual -Teatro-Educação, Teatro Popular, e Teatro da Autodeterminação -, antes de ser pensado como formas distintas do fazer teatral, foram, na prática, somando-se e interrelacionando-se. Essas vivências objetivavam trabalhar com grupos da periferia (outrora denominados do meio popular), desenvolvendo um teatro com temáticas próprias de suas realidades, a partir de um olhar crítico sobre as mesmas; realizando um teatro enquanto ação educativa que pudesse acontecer dentro ou para além do espaço escolar e, finalmente, desenvolvendo um teatro que levasse em conta a discussão sobre identidade e autodeterminação dos sujeitos-atores envolvidos na atividade teatral.

Tendo como referência esse triângulo conceitual, achamos por bem denominarmos nossas experiências com o termo *Teatroeducação* - tomando por inspiração o termo *arteeducação*, defendido por Dan Baron -, por concordarmos com esse autor quando sugere que não há como separar arte de educação, assim como, na nossa perspectiva de trabalho com teatro, entendemos não ser possível separar teatro de educação.

Posterior à fundamentação teórica de nossa pesquisa, descreveremos algumas experiências que fomos desenvolvendo enquanto educador em teatro, com a perspectiva de tornar compreensível a construção de nossa proposta metodológico-pedagógica. A seguir, analisaremos duas experiências específicas: uma, acontecida com estudantes de uma escola pública, como parte de um Projeto denominado “Escola como Pólo Cultural da Comunidade”, iniciado em 1999, desenvolvido pela Coordenadoria de Ação Cultural da Secretaria Estadual de Educação-AL, e outra, com adolescentes *infratores*, cumprindo pena em liberdade, acompanhados por uma Organização Não Governamental denominada Plantando o Futuro, no município de Boca da Mata-AL, no ano de 2003. Nessas duas experiências, desejamos refletir e analisar os pilares que sustentam nossa proposta metodológica.

O fato de ter escolhido essas duas experiências levam em conta principalmente a questão de como a aplicação desses procedimentos metodológicos tiveram resultados diversos em cada experiência, alguns semelhantes e outros completamente diferentes, a ponto de

tensionar nossas próprias concepções metodológicas, questiona-las, fazermos repensá-las.

Nosso objeto de pesquisa, que são procedimentos metodológicos pedagógicos em teatro, não requer a utilização de métodos quantitativos para coleta de dados ou análise de estatísticas para inferências. Ao imergirmos no contexto pesquisado e na busca de sua interpretação, estaremos atuando com aspectos da subjetividade humana e universos conceituais dos atores envolvidos, o que nos sugere que essa investigação é de natureza qualitativa.

Nas ciências humanas, em virtude do objeto da pesquisa ser inacabado e aberto, a abordagem qualitativa se torna necessária. Quando nosso objeto de investigação envolve pessoas e seus comportamentos, é preciso levar em conta a subjetividade, as relações entre os sujeitos, o nosso próprio papel enquanto integrantes também do processo.

Os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação. Normalmente são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas (Liebscher, apud DIAS, 2000)⁴

Quanto à tipografia da pesquisa, compreendemos se tratar de um Estudo de Caso. Levando em conta que, ao pensarmos no que nos propúnhamos investigar, partimos das formulações das seguintes questões básicas: *Como se desenvolvem nossos procedimentos metodológicos-pedagógicos em teatro e Por Que, ou para que finalidades se desenvolvem dessa forma.* “É mais provável que a estratégia de estudo de caso seja apropriada a questões do tipo “como” e “por que”, assim, sua tarefa inicial é precisar, com clareza, a natureza de suas questões de estudo nesse sentido”. (YIN, 1994, p. 44).

Outro aspecto importante é que tal estudo empírico examina um acontecimento contemporâneo, dentro de seu contexto de vida real, além de lidar com ampla variedade de evidências: as bases teóricas, observações, entrevistas...

A essência de um estudo de caso, a principal tendência em todos os tipos de estudo de caso, é que ela tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados. (Schram, apud YIN, 1994, p. 31).

⁴ DIAS, Claudia, *Pesquisa Qualitativa – característica gerais e referências*. Disponível em: <http://www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf#search=%22%22pesquisa%20qualitativa%22%20%2B%20Claudia%20Dias%22>. Acesso em 01 agosto de 2006.

É necessário ressaltar, entretanto, uma peculiaridade em nosso Estudo de Caso, pois, por estarmos descrevendo, investigando e aprofundando procedimentos metodológicos-pedagógicos em teatro a partir de nossas próprias experiências, podemos caracterizar como uma espécie de *Estudo de Caso Autobiográfico*. Embora, é importante frisar que o aspecto *Autobiográfico* não é um aspecto necessariamente particular, levando em conta que foram resultados das experiências coletivas que tivemos com os grupos diversos com os quais trabalhamos teatro.

No tocante a coleta de dados, enfatizamos a importância que demos à Pesquisa Bibliográfica quando do aprofundamento dos conceitos de teatro-educação, teatro popular de militância política e teatro de autodeterminação.

E, finalmente, o processo das entrevistas realizadas com os sujeitos-atores (estudantes da Escola Theonilo Gama, do bairro do Jacintinho e Adolescentes integrantes do Projeto Plantando o Futuro, do município alagoano de Boca da Mata), os quais fizeram parte das experiências citadas quando da investigação dos procedimentos metodológicos-pedagógicos. De cada grupo, conseguimos entrevistar uma média de 30% dos que participaram efetivamente de todo ou quase todo o processo. Sendo assim, do Grupo de estudantes da Escola Theonilo Gama, foram 04 os entrevistados, de um grupo composto por 13 participantes e do Grupo de adolescentes de Boca da Mata, foram 03 os entrevistados de um grupo composto por 08 integrantes.

Nas entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os atores, embora tivessem como foco a investigação da relação dos envolvidos no processo com os procedimentos pedagógicos que desenvolvemos na atividade teatral (*Como foi participar da experiência teatral? Que aspectos da experiência você considera que foram os mais importantes? Por quê? O que mais gostava de fazer no teatro? Por quê? O que não gostava? Por quê?...*), buscamos conduzi-las de maneira espontânea, de forma que suas Histórias de Vida, suas opiniões sobre eventos diversos pudessem ser expostos por eles naturalmente.

Desejamos, com esse estudo, poder contribuir para o debate sobre o teatro enquanto ação educativa.

2. TRIÂNGULO CONCEITUAL – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Teatro Educação

2.1.1 Tendências pedagógicas e prática do teatro na educação brasileira

Para uma compreensão conceitual do Teatro-educação, achamos por bem apresentar uma síntese histórica do teatro na educação escolar brasileira, sua função e aplicabilidade em algumas diferentes orientações pedagógicas e em seus distintos contextos históricos.

O teatro na educação formal no Brasil, embora ainda carente de mais pesquisas e material teórico sobre o tema, tem sido, ao longo dos anos, alvo de muitas inquietações e discussões.

É importante ressaltar que os elementos constituintes de uma área de conhecimento consolidam-se no âmbito de sua própria historicidade. Dessa forma, torna-se necessário analisar a gênese dos conteúdos relativos à pedagogia do teatro numa perspectiva crítica, verificando-se os acontecimentos mais relevantes, os fenômenos culturais e as vertentes teóricas que contribuíram para sua implementação na educação escolar, tarefa que exige uma compreensão histórica, mesmo sendo ela panorâmica. (PARANAGUÁ, 2004, p. 54).

Curiosamente foi a atividade teatral uma das primeiras atividades pedagógicas no período de nossa colonização, e, como nos diz Cafezeiro e Gadelha (1996, p.19), “a cartilha que o Brasil aprendeu a ler foi o teatro”. Utilizado como instrumento catequético pelos Jesuítas portugueses, tinha por finalidade, além de cristianizar, *domesticar* os índios *selvagens* e inculcar-lhes os valores do branco europeu colonizador a quem os padres Jesuítas representavam naquele período do Brasil colônia.

Conforme Cafezeiro e Gadelha (1996, p.19), os padres jesuítas aproveitaram-se dos expressivos rituais indígenas, suas danças, sua mitologia, sua música, sua relação com a natureza, buscando redimensionar, através do teatro, os valores culturais dos nativos em benefício da dominação cultural branco-européia.

Essa utilização do teatro enquanto instrumento de aculturação e adestramento do índio brasileiro se deu através de vários Autos produzidos pelo Padre Anchieta e parece ter tido

acesso fácil aos silvícolas.

Para Magaldi:

[...] Os vários autos, desiguais na forma e no resultado cênico, parecem uma aplicada composição didática de quem tinha um dever superior a cumprir: levar a fé e os mandamentos religiosos à audiência, num veículo ameno e agradável, diferente da prédica seca dos sermões. Acresce que os índios eram sensíveis à música e à dança, e a mistura das várias artes atuava sobre o espectador com vigoroso impacto. A missão catequética dos autos se cumpria assim facilmente. (1997, p. 16)

Quando se investiga a origem do Teatro, pode-se afirmar que o *germe* teatral já se encontrava nos ritos religiosos dos homens primitivos, os quais “encarnando” seus deuses, através de suas danças, pinturas no corpo, vestimentas celebrativas, cantos, representavam os mistérios da natureza e da vida humana, talvez como forma de tentar compreendê-los, dominá-los ou fazer com que os outros as compreendessem. É provável que a Ordem Jesuíta que já utilizava o teatro como recurso didático e catequético, ao chegar ao Brasil no período da colonização portuguesa, logo tenham se dado conta dos expressivos rituais dos indígenas brasileiros e por aí tenham instrumentalizado o teatro na perspectiva de catequizá-los com essa nova linguagem e com uma nova crença também.

A mímica, os jogos cênicos, as danças e outras formas primitivas de representações instituídas em cerimônias – eróticas, religiosas, estéticas ou mesmo políticas, em sentido mais amplo – são considerados elementos básicos de desenvolvimento da aprendizagem, na fixação de um saber. Por isso é que o teatro, saído desta necessidade de libertação do ser humano, tem uma função didática primitiva e natural. Como representação e saber estético, resulta de uma interiorização psíquica do contexto vivido e de uma projeção desse contexto. (CAFEZEIRO e GADELHA, 1997, P. 26-27)

A partir dessa compreensão, é possível ainda refletir que o teatro utilizado pelos padres portugueses também pôde servir como eficiente instrumento ideológico no domínio dos indígenas brasileiros.

O Auto *Na festa de São Lourenço*, de autoria de Anchieta, é um dos exemplos de como os conteúdos ideológicos impostos pelo branco europeu colonizador se propunham a redimensionar o olhar do índio sobre si mesmo, sobre seu povo e sobre seus valores culturais, de forma inclusive a renega-los para ser merecedor do paraíso do Deus cristão.

Magaldi (1997) nos descreve que, no Auto, São Lourenço é martirizado, aparecem

então três diabos para destruir a aldeia com pecados. Esses três diabos são índios tamoios que se rebelaram contra o domínio português e se aliaram aos conquistadores franceses. Advogam a permanência dos velhos costumes indígenas tais como: a bebida, o hábito do fumo, o curandeirismo. A aldeia é incentivada pelos tais demônios a continuar matando, comerem uns aos outros, serem desonestos, adúlteros. (Esse nos parece ser o entendimento que o autor do Auto tinha das práticas indígenas). Quando os demônios resolvem assaltar a aldeia, São Lourenço salta em sua defesa, com a ajuda de anjos e de São Sebastião. Os demônios índios são aprisionados e se tornam instrumentos da vontade divina e, numa liberdade dramática quase incoerente, resolvem afogar os imperadores romanos Décio e Valeriano, perseguidores do cristianismo. No texto ainda é proposto a confissão dos pecadores da aldeia e curiosamente há um personagem denominado Temor de Deus. O texto é falado em português, castelhano e tupi.

Fizemos alguns recortes representativos do texto dramático que refletem a perspectiva pedagógica de Anchieta⁵

Na rubrica que introduz o Segundo Ato, o autor nos informa:

(Eram três diabos que querem destruir a aldeia com pecados, aos quais resistem São Lourenço, São Sebastião e o Anjo da Guarda, livrando a aldeia e prendendo os tentadores cujos nomes são: Guaixará, que é o rei; Aimbirê e Saravaia, seus criados)

Na citação anterior, observamos que os diabos tentadores da aldeia são precisamente indígenas, sobre os quais o texto, posteriormente, informará se tratarem de índios que se aliaram aos franceses e se rebelaram contra a imposição catequética dos Jesuítas e o domínio português.

Ainda no Segundo Ato, Guaxará, apontado como o rei dos diabos tentadores, apresenta-se:

GUAIXARÁ:

[...] Quem é forte como eu?

Como eu, conceituado?

⁵ ANCHIETA, José de. **Auto de São Lourenço**. Disponível em http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Auto_de_Sao_Lourenco.pdf. Acesso em 15 de novembro 2005.

Sou diabo bem assado.
 A fama me precedeu;
 Guaixará sou chamado.
 Meu sistema é o bem viver.
 Que não seja constrangido
 o prazer, nem abolido.
 Quero as tabas acender
 com meu fogo preferido
 Boa medida é beber
 cauim até vomitar.
 Isto é jeito de gozar
 a vida, e se recomenda
 a quem queira aproveitar.

A moçada beberrona
 trago bem conceituada.
 Valente é quem se embriaga
 e todo o cauim entorna,
 e à luta então se consagra.
 Que bom costume é bailar!
 Adornar-se, andar pintado,
 tingir pernas, empenado
 fumar e curandeirar,
 andar de negro pintado.
 Andar matando de fúria,
 amancebar-se, comer
 um ao outro, e ainda ser
 espião, prender Tapuia,
 desonesto a honra perder.

Ao se apresentar como forte e afamado, Guaixará aponta as razões de seu título de diabo, quando informa, por exemplo, que seu sistema é o bom viver, o que significa beber cauim, gozar a vida, bailar, lutar, adornar o corpo, pintar-se, fumar e curandeirar. Matar de fúria, comer um ao outro, amancebar-se... Não por acaso, esses costumes eram próprios da cultura indígena e até então não havia sobre eles o estigma de pecado que fora trazido na catequese dos jesuítas, representantes do catolicismo e dos valores culturais branco-europeus.

A esses indígenas *perdidos*, Anchieta em seu Auto, propõe como salvação:

SÃO LOURENÇO:

Mas existe a confissão,
 bom remédio para a cura.
 Na comunhão se depura
 da mais funda perdição
 a alma que o bem procura.
 Se depois de arrependidos
 os índios vão confessar
 dizendo: "Quero trilhar
 o caminho dos remidos".
 - o padre os vai abençoar.

Como vemos, a aplicada composição didática da qual se serviam os jesuítas condenava, através das tramas e das personagens dos autos, o paganismo anterior dos silvícolas, seus costumes, sua organização social (os índios não conheciam, por exemplo, a propriedade privada).

Na pedagogia desse teatro, os saberes dos nativos, sua forma de organização comunitária, suas crenças e costumes, são expropriados e re-significados. Sua re-significação objetiva a negação de seus valores, saberes e crenças e a apreensão dos valores do colonizador. A representação teatral sugeria que o inimigo (diabo) estava entre os seus iguais, que sua forma de vida e comportamento (poligamia, o fumo, a bebida, suas lutas) eram atividades pecaminosas. Mas, na ótica dos educadores jesuítas, a salvação estava no arrependimento, na confissão ao santo cristão, na mudança de vida que no fundo significava seu *embranqueamento*, ou seja, no assumir os valores culturais do branco europeu colonizador.

Freire nos alerta que:

Na verdade, toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido. (2005, p.173-174)

Mas ressalva que uma ação cultural de caráter dominador nem sempre é exercida de forma deliberada. “Em verdade, muitas vezes, os seus agentes são igualmente homens dominados, ‘sobredeterminados’ pela própria cultura da opressão”. (FREIRE, 2005, p.175)

Percebemos quanto o processo educacional no Brasil, já em sua origem, foi servindo

de espaço de dominação e aculturação, naquele momento representado pelos colonizadores portugueses, através da atividade teatral. Conforme GIL (2004, p. 175), *foram os jesuítas que estabeleceram os primeiros passos da pedagogia tradicional de vertente religiosa e as missões fundaram, ao mesmo tempo, o teatro e a educação no Brasil.*

Essa relação, entretanto, não foi de todo passiva por parte dos nativos, pois, Cafezeiro e Gadelha identificam sinais de resistência e reações por parte dos nativos.

Anchieta inicia o teatro colonial enquadrado como representante do domínio português e dos projetos políticos-religiosos dos jesuítas. Contra isso – e na preservação da sua identidade lutaram os nativos quando perceberam, na lição do padre, quais sapos e pacotes lhe eram impostos. Teatralizaram seus problemas, nas formas de canções tradicionais e, desesperados, seqüestraram o próprio Anchieta. Destruíram a Vila da Rainha e por aí foram, aliando-se a amigos e inimigos – todos, porém, opressores. (1996, p.11)

Essa resistência é, sem dúvida, muito importante, pois já é possível perceber desde aí que nem tudo foi tão fácil para os colonizadores e que nem sempre suas armas de fogo e seus mecanismos de dominação ideológicos (também armas poderosas cuja finalidade era a de matar a história e a cultura dos povos indígenas) obtiveram êxito na sua totalidade. Entretanto, é bem verdade que a matança dos índios rebelados ou o processo de cristianização de grande parte dos indígenas (sendo o teatro um dos principais recursos pedagógicos para isso), deixam claro uma luta desigual entre colonizadores e colonizados.

Na compreensão de Boal

A aculturação pode operar-se de duas maneiras: por meio da educação ou da catequese. O aspecto extremo da catequese é a domesticação. As classes dominantes não educam, ainda que chamem pelo nome superior de Educação ao processo de assimilação do indivíduo. Catequizar consiste em impor mecanicamente os valores de uma cultura sobre outra, ou sobre os indivíduos. Os países colonizadores impõem os seus valores sobre os países colonizados, as classes dominantes sobre os dominados, os adultos sobre as crianças. A catequese é indiscutível, inquestionável, impositiva. Como diz Paulo Freire, intransitiva, dogmática. É assim, porque sim. (1984, p. 96)

Santana (2000, p. 6), nos informa, entretanto, que os jesuítas, posteriormente à utilização do teatro enquanto instrumento didático na catequese dos índios, utilizam muito pouco do teatro como acessório ou mesmo complemento dos conteúdos elencados para as

escolas de ler e contar. E Gil (2004, p.175) nos complementa afirmando que, quando utilizado no período colonial, o teatro na educação escolar serviu como instrumento de animação de festas religiosas, ou de vertente leiga nas homenagens e recepções à aristocracia e à nobreza da época. Durante mais de três séculos o “Teatrinho do Colégio” que se caracterizava por um ensino de *orientação pedagógica tradicional* e de vertente religiosa, que respondia à formação elitista imperial, foi a base da educação dramática no Brasil por mais de três séculos, com suas encenações que respondiam às exigências do calendário escolar.

Na acima citada *orientação pedagógica tradicional* a escola é aquela que transmite conhecimentos à humanidade. Conduz o aluno ao conhecimento plenamente elaborado. O professor é o centro do processo educativo e responsável pela transmissão de conteúdos. Ao aluno é exigido disciplina e esforço para o aprendizado, que se dá de modo geral pela memorização de conteúdos. Para Donato⁶ *as idéias principais dessa pedagogia são: a vocação de oportunizar a todos o acesso à escola e a escola tem o papel de transformar marginais (sinônimo de ignorantes), em cidadãos e a total autonomia da educação em relação à sociedade.*

Embora não tenhamos hoje documentalmente as peças teatrais dessa época, nem podendo afirmar com precisão de que forma os processos metodológicos pedagógicos eram desenvolvidos junto aos estudantes-atores nas praticas teatrais, podemos observar que em nossa atualidade, em muitas escolas da rede pública ou privada, ainda há professores de arte ou de teatro especificamente, ou ainda de qualquer outra disciplina, que quando se propõem a fazer teatro na escola, adotam como critérios a escolha de alunos, crianças ou adolescentes, que, sob sua ótica de avaliação são os mais *talentosos* da sala de aula ou da escola; apresentam-lhes um texto teatral para ser decorado e encenado, sem muitas vezes discussão aprofundada e crítica de seus conteúdos, com o propósito de ser encenado numa data comemorativa do calendário escolar, na perspectiva que a apresentação teatral seja um sucesso, coroado com a aprovação e aplauso do público.

Reverbel (1978) refletindo sobre essa prática, que ainda é vigente em nossa atualidade, opõe-se totalmente a utilização do teatro para fins de animação de datas comemorativas do calendário escolar, tal como o citado anteriormente “Teatrinho do Colégio”, que já acontecia

⁶ DONATO, Ausônia, *Em torno de algumas questões educacionais*. Disponível em http://www.obore.com/acontece/textos_especiais_em_torno_de_algunas.asp. Acesso em 10 de setembro 2005

desde o período colonial, quando, em geral, os estudantes-atores são obrigadas a decorar textos impostos pelos professores, participar de exaustivos ensaios que lhe exigem perfeição no desempenho da atuação cênica, repetindo gestos imitados diante dos adultos em busca de aplauso e aprovação. Alerta inclusive que isso pode causar danos psicológicos nos participantes, ou por serem elogiados de maneira excessiva pelo professor, sob sua ótica do que seja talento; ou por serem tratados explicita ou implicitamente como não talentosos, com dificuldades de atender os pré-requisitos do mestre encenador. Sobre isso, inclusive, a autora nos alerta:

O Teatro na escola foi por longos anos encarado como uma atividade que não requeria continuidade, manifestando-se, esporadicamente, em festas de fim de ano ou em datas nacionais. Os professores, preocupados em ensinar uma disciplina, iam atentamente acompanhando o aluno em cada fase do desenvolvimento do pensamento, mas em se tratando de teatro, impunham aos alunos a apresentação de uma peça ou uma complexa declamação sem respeitar-lhes os interesses, nem levá-los gradativamente à descoberta de suas possibilidades de expressão vocal e gestual. O resultado de tal empreendimento sempre foi lamentável para os alunos, tanto para os tímidos como para os mais desembaraçados, pois a estes estimulava a vaidade e àqueles impunha o sofrimento de ficarem fora da atividade. (REVERBEL: 1978, p.23)

Ressaltamos que a questão não está no fato de a encenação ser apresentada ou não nas comemorações do calendário escolar: Dia da Pátria, Dia do Índio, Dia das Mães, Dia da Abolição da Escravatura etc. mas na utilização do teatro enquanto instrumento meramente ilustrativo das festas comemorativas, abordando de forma superficial e limitada os temas relacionados a essas datas, ou ainda, quando não, na utilização do teatro enquanto espaço que reforça preconceitos sociais (raciais, sexuais, de classes) em nome de um *bom* divertimento; além, é claro, de uma prática pedagógica excludente quando na escolha dos *mais capacitados*, e de uma didática que não propõe um olhar crítico dos sujeitos atores envolvidos com os temas abordados na encenação.

No “Teatrinho do Colégio”, realizado nos primeiros séculos da colonização brasileira, nos moldes de uma Pedagogia Tradicional, identificamos o teatro na escola como veículo de representação e reprodução dos valores da classe dominante da época, tanto quanto pode sê-lo ainda hoje. Freire (2005, p. 67) nos adverte: “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.”

Com o advento do movimento denominado Escola Nova, a Pedagogia Tradicional é

revista. O “*Manifesto dos Pioneiros*”, lançado em 1932, inaugura um período de profundas mudanças educacionais, em que se destacam a preocupação com uma escola laica, gratuita e obrigatória para todos, e o interesse pela ação da criança. (Gil, 2004, 176)

A Escola Nova chega ao Brasil na década de 20, período em que, segundo Santana⁷, “a sociedade brasileira passava por transformações políticas da maior importância: cristalizava-se um pensamento genuinamente nacional, planejava-se a expansão da escolarização e, no plano das artes, colhiam-se os frutos germinados no movimento modernista”.

Conforme Donato⁸, na Pedagogia Nova, o estudante é colocado como centro do processo educacional e não mais o professor, como na Pedagogia Tradicional: o professor agora passa a ser o facilitador da aprendizagem. Os conteúdos são selecionados a partir dos interesses dos alunos. A técnica pedagógica de exposição dos conteúdos por parte dos professores cede lugar aos trabalhos em grupo, jogos de criatividade. A avaliação deixa de valorizar os aspectos cognitivos com ênfase na memorização e passa a valorizar os aspectos afetivos (atitudes) com ênfase em auto-avaliação. A dimensão do “saber” da escola tradicional é substituída pela dimensão do “saber ser” na pedagogia nova.

Koudela (1984) complementa nos informando que no século XIX o educador preocupava-se mais com os fins da educação do que seu processo. A pedagogia Nova, entretanto, leva em conta a natureza própria da criança, sua constituição psicológica e seu desenvolvimento.

Para Japiassu (2001) a idéia de uma educação “pedocêntrica” se inspirava no pensamento filosófico de Rousseau, que defendia a importância do *jogo* no processo de aprendizagem e da infância como estado de finalidade intrínseca e não só transitória, enfatizando assim a atividade da criança no processo educativo. E essas idéias encontraram terreno fértil no movimento Educação Ativa (liderado pelo filósofo da educação Jonh Dewei), que no Brasil passou a ser conhecido como Escola Nova.

Nesse contexto, o ensino de teatro encontrou campo fértil de atuação e foi impulsionado pelo movimento da Escola Nova.

⁷ SANTANA, Arão Paranaguá. **Breve Panorama do Ensino de Teatro no Brasil**. Disponível em http://www.ricardojapiassu.pro.br/arao_ensinodoteatro_web.htm. Acesso em 30 de dezembro 2005.

⁸ DONATO, Ausônia, **Em torno de algumas questões educacionais**. Disponível em http://www.obore.com/acontece/textos_especiais_em_torno_de_algumas.asp. Acesso em 10/09/2005

A educação progressista acreditava no desenvolvimento natural da criança, sendo que o professor atuava como um guia. Isto significa, na prática, que o professor não devia ensinar teatro mas libertar a criatividade da criança, fornecendo um ambiente propiciador de iniciativas. A incorporação do modelo Escola Nova trouxe para o primeiro plano a expressividade da criança e levou a uma compreensão e a um respeito pelo seu processo de desenvolvimento. Mas ao mesmo tempo em que ela abriu a possibilidade para a inclusão das áreas artísticas no currículo escolar, verificamos que objetivos educacionais amplos se transformam em justificativa para o ensino do teatro. (KOUDELA, 1984, p.19)

Fusari e Ferraz (1997, p.36) ressaltam que na Pedagogia Nova *Conhecer é conhecer-se a si mesmo*; e que o *processo* é fundamental, não necessariamente o *produto*. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse “aprender fazendo” o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade.

Foi grande a influência da psicologia na Escola Nova, princípios da Terapia Centrada no Cliente,⁹ de Carl Rogers, foram aproveitados em sala de aula. Essa influência da psicologia, entretanto, é questionada por Gil (2004) quando afirma que no “escolanovismo” o ensino do teatro predomina como jogo psicológico, onde o mais importante é o desenvolvimento da imaginação, da percepção, da criatividade. O aluno é levado a agir, sentir, sem espaço para a reflexão. E conclui que a concepção democrática da Escola Nova correspondeu aos interesses da burguesia, que vai privilegiar o ensino de teatro como forma de relaxar as tensões do trabalho.

Saviani nos alerta, entretanto, que o tipo de escola proposto nessa pedagogia não conseguiu alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. E explica:

Isso porque, além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional. Com isso, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, às quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. Vê-se, assim, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a “Escola Nova” o agravou. (2005: p. 10)

⁹ Nessa perspectiva o processo terapêutico não é mais conduzido unicamente pelo terapeuta mas pelo que sugere o cliente. “uma premissa fundamental da teoria de Rogers é o pressuposto de que as pessoas usam sua experiência para se definir” (FADIMAN e FRAGERM, 1986, p. 226).

Courtney (apud JAPIASSU 2001, p. 20) argumenta que os aspectos educativos do teatro se vinculam às ideologias implícitas nas teorias da educação através da história social, política e econômica das sociedades ocidentais. Por essa razão, conclui Japiassu, “uma possível explicação para incorporação dos conteúdos estéticos às diretrizes curriculares das instituições de ensino desses países é aquela segundo a qual a arte-educação teria ido ao encontro das exigências impostas à instrução formal pela industrialização crescente da economia internacional”. (2001, 21)

A partir dessa compreensão de que a história social, política e econômica de uma sociedade, através de seus espaços oficiais de formação intelectual do cidadão, determina a orientação pedagógica, é que refletiremos sobre a utilização do teatro na denominada Pedagogia Tecnícista.

A tendência pedagógica tecnicista foi desenvolvida principalmente nos Estados Unidos, na primeira metade do Século XX, com a finalidade de atender o mundo tecnológico em expansão e foi introduzida no Brasil entre as décadas de 60 e 70, período marcado principalmente pela instituição do Regime Militar Ditatorial no país. Conforme Schramm¹⁰ “A prática escolar nessa pedagogia tem como função especial adequar o sistema educacional com a proposta econômica e política do regime militar, preparando, dessa forma, mão-de-obra para ser aproveitada pelo mercado de trabalho. “

Nessa pedagogia o homem é pensado, então, como produto do meio, e deve se capacitar para atuar de forma eficiente na produção capitalista que é a ordem social vigente. Nem o professor é mais o centro do processo educacional, nem o estudante, mas as técnicas. O processo educativo tem que se tornar objetivo e operacional como na produção industrial.

A Pedagogia Tecnícista surge a partir da compreensão de que nem a Escola Tradicional e nem a Escola Nova responderam de forma eficiente à formação do aluno. Na Pedagogia Tradicional o *marginalizado*, ou ignorante, é o mal informado enquanto que, na Pedagogia Nova, é o rejeitado. Na Pedagogia Tecnícista, o *marginalizado* é agora o incompetente, o ineficiente, o improdutivo¹¹. Entendemos que, por essa razão, era preciso tornar o estudante útil para o sistema de produção capitalista.

¹⁰ SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. **As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte.** Disponível em <http://www.artecidadania.org.br/site/paginas.php?setor=1&pid=330>. Acesso em 10 de abril de 2005.

¹¹ DONATO, Ausônia, **Em torno de algumas questões educacionais.** Disponível em http://www.obore.com/acontece/textos_especiais_em_torno_de_algunas.asp. Acesso em 10/09/2005

{...} Na verdade, a Pedagogia Tecnicista ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da Pedagogia Nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores, nessas condições, a Pedagogia Tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. (SAVIANI: 2005, p. 15)

Um outro aspecto que nos chama a atenção é que essa tendência pedagógica foi implantada no país durante o período do autoritarismo que tomou conta do Estado brasileiro com a ascensão ao poder do regime militar, o qual procurou banir, com mecanismos repressivos, o espírito crítico e reflexivo nas escolas, como também do mundo das artes e consequentemente do teatro.

É neste período que surgem os cursos superiores de Educação Artística, nos quais professores eram formados em licenciaturas curtas para dominarem ao mesmo tempo as várias expressões artísticas: o desenho, a pintura, a dança, a música e o teatro.

Para Leite

A Lei 5.692 foi criada para quantos acreditam que o ser humano está em constante evolução e que o professor, orientador de consciências, é a quinta-essência do ser humano. Pois, a partir do Art. 7º desta lei, que coloca na prática o direito de todo estudante à educação artística, o teatro deixou de ser uma atividade extraclasse, orientada ao sabor do interesse estético ou literário de determinados professores. Não há, pois, a mínima explicação para alguém continuar incentivando o tradicional teatro escolar ou festinha de fim de ano, quando uma professora mais afoita escolhia os alunos considerados os melhores – porque mais extrovertidos – transformando-os em foquinhos amestradas, para o infinito prazer de parentes e amigos, quando os viam transformados em reis, príncipes, fadas e até “bruxos geniais” (1980, p. 14).

Se por um lado o teatro na escola se oficializa enquanto uma das atividades que podem ser desenvolvidas na disciplina curricular denominada Educação Artística, por outro lado, a própria disciplina apresenta equívocos e contradições quanto a suas diretrizes e aplicabilidade na escola.

Fusari e Ferraz (1997, P. 37) nos apontam as graves contradições da introdução da Educação Artística no Currículo Escolar com a assinatura da Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 5692/71, quando observa que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, conforme descrito no Parecer nº 540/77 “não é uma matéria mas uma área bastante generosa e

sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” Se por um lado, no mesmo Parecer se estimulava a livre expressão e se valorizava o *processo* como na Escola Nova, por outro, obrigava-se a um planejamento rigoroso das aulas com planos de cursos onde objetivos, conteúdos, métodos e avaliações deveriam estar bem claros e planejados.

Os cursos de Educação Artística vêm polarizando-se em atividades artísticas mais direcionadas para os aspectos técnicos, construtivos, uso de materiais, ou em um fazer espontaneístico, sem maiores compromissos com o conhecimento da arte. Assim, as aulas de Educação Artística mostram-se dicotomizadas, superficiais, enfatizando ora um saber “construir” artístico, ora um saber “exprimir-se”, mas necessitando de aprofundamentos teórico-metodológicos. (FUSARI e FERRAZ, 1997, p. 39)

É dentro dessa disciplina curricular confusa que o teatro acontece. E nos questionamos com que bases teóricas e que procedimentos metodológicos-pedagógicos eram utilizados para sua realização junto aos estudantes-atores.

Gil (2004) nos acrescenta ainda a informação de que com a tendência pedagógica tecnicista, a partir da criação do MOBRAL e Lei 5540, de 1968, o teatro é utilizado nas escolas como instrumento para a aplicação de técnicas de ensino eficientes e divertidas. E se no tecnicismo a ênfase está na maior produtividade em menor espaço de tempo, o teatro se torna útil na medida em que permite a aprendizagem de outros conteúdos.

E é também Gil que propõe que se pesquise o teatro na educação a partir de uma ótica dialética, fundamentada na teoria crítica.

O estudo do teatro e educação envolve problemas do tipo: o que é teatro? para que serve o teatro? como relacionar o teatro com a educação? a problematização do fenômeno teatral se coloca como ponto de partida para o trabalho de pesquisa. As contradições estão presentes na atividade dramática em todas as suas relações. (2004, p. 184)

E acrescenta: “Quem não pode suportar a contradição não pode interessar-se pela pesquisa dialética em teatro e educação. “ (Gil, 2004, p. 184)

Para Gil (2004), ainda, no debate atual, a discussão entre teatro e educação se complementam e se interpenetram sem que haja hierarquia entre o conhecimento artístico e a metodologia de ensino. Unem-se na dialética dos saberes tendo em vista a formação completa do homem. Ainda segundo esse autor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) prevêm a flexibilização dos currículos escolares e

busca difundir os valores culturais do teatro na vida social da comunidade.

Japiassu¹² contextualiza a Teoria Crítica para o ensino de Teatro, defendida anteriormente por Gil quando afirma que o ensino modernista tardio, pós-moderno ou pós-modernista de Teatro desenvolveu-se a partir da queda do muro de Berlim (1989) e a derrocada do socialismo no Leste europeu (1991), ressaltando que as raízes históricas e sócio econômicas da pós modernidade já se encontravam no século XIX. Para o autor, o pensamento pós moderno materializa-se através da descrença no poder da *ciência* e do *trabalho* para a solução dos problemas culturais, sociais, econômicos e ecológicos que afligem os seres humanos. Trata-se ainda, conforme o autor, de um posicionamento fundamentalmente crítico porque busca tornar evidentes as contradições internas do atual estágio de financeirização do Capital e desvelar seu impacto na constituição da subjetividade dos seres humanos.

É importante pensar que as orientações pedagógicas para o ensino da arte e do teatro especificamente, anunciadas até agora, realizam-se em nossa atualidade no contexto escolar muitas vezes de forma imbricada. Para Fusari e Ferraz (1997, p. 39), o mais importante é que os professores tenham conhecimento dos aspectos pedagógicos, ideológicos e filosóficos que marcam o ensino-aprendizagem da Arte, para entender as raízes de suas ações, bem como o seu processo de formação. .

Pensando no caso específico do Teatro, nos perguntamos: que contribuições educacionais de fato podem advir do teatro que se realiza dentro do espaço escolar ou de outro espaço de formação educacional?

2.1.2 Compreendendo o conceito do Teatro-Educação

Em nossa busca de uma fundamentação teórica que possa conceituar o teatro-educação, nos deparamos com algumas questões que nos chamam atenção. Entre elas está o fato de que ainda é pouca a produção teórica sobre o tema, talvez em virtude de ser uma área de estudo de certa forma nova e ainda se ajustando ao currículo oficial, e, inclusive, realizada em poucas escolas.

¹² JAPIASSU, Ricardo O. Vaz. **Procedimentos didático-pedagógicos na perspectiva de uma educação emancipadora**. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_metodologia_do_ensino_de_teatro.asp?f_id_artigo=574. Acesso: 10 de outubro de 2005

Outro aspecto relacionado a essa temática é que grande parte do material teórico que analisa e conceitua o teatro-educação direciona sua investigação quase que especificamente ao teatro realizado no ensino fundamental, priorizando crianças e pré-adolescentes nas primeiras séries escolares. Podemos citar, por exemplo, obras como *Metodologia do Ensino de Teatro* de Japiassu, *Teatro na Educação* de Paulo Coelho, *Teatro em Sala de aula* de Olga Reverbel, entre outros.

Uma outra questão, essa de ordem epistemológica, é a confusão que o próprio termo *teatro-educação*, pode gerar. Visto por alguns autores como *o teatro para educar*, ou seja, o teatro que é realizado enquanto instrumento educativo, sendo esse *educativo* sinônimo de *moralizante e disciplinador*. Cobra¹³ em seu Artigo *Teatro Educativo*, propõe exatamente isso quando sugere, por exemplo, que:

No teatro educativo, a escolha do elenco de atores para a representação poderá incidir exatamente naqueles a quem o Professor (ou o Orientador) tem em vista passar algumas lições de amadurecimento e compostura. Em uma classe poderá convidar o aluno mais indisciplinado a fazer um personagem disciplinado, o aluno mais arrogante a fazer o papel de um personagem cordato e conciliador, ao menos responsável dar o papel de um personagem que, no drama, estará carregado de graves responsabilidades, etc. Em caso de resistência, uma estratégia seria talvez dizer aos alunos que o bom ator é aquele que é capaz de representar o papel que ele próprio considere ser o mais difícil para si.

É também nessa perspectiva de "teatro-adestrador" que observamos certa produção dramaturgicada direcionada à escola, que apresenta peças teatrais que vão abordar temas como drogas, família, violência, etc. Tratando dessas questões muitas vezes de forma superficial, ou bastante distanciada da realidade dos estudantes que vão representar as peças, sem, inclusive, aprofundamento crítico das temáticas com os estudantes-atores.

Ou, quando não, o *teatro na educação* refere-se ao teatro que serve para ilustrar os temas curriculares de disciplinas diversas, para tornar as aulas menos monótonas e mais animadas ou participativas. Esse recurso didático é denominado *Play way* ou método dramático.

Ainda há também quem compreenda o *teatro na educação* como o teatro que, realizado por atores profissionais ou amadores, apresentam-se nas escolas, ou trazem os

¹³ COBRA, Rubem Q. - **O Teatro Educativo**. Disponível em COBRA PAGES: www.cobra.pages.nom.br, Internet, Brasília, 2003. ("Geocities.com/cobra_pages" é "Mirror Site" de COBRA.PAGES). Acesso em 12 de dezembro de 2005.

alunos da escola para o teatro, nos denominados Projetos Teatro-Escola.

A junção dos termos *teatro* e *educação* e sua transformação no binômio teatro-educação, sugere que o referido binômio tanto reflete um caráter artístico como, ao mesmo, tempo formativo (KOUDELA, 1984, p. 27). E nós acrescentaríamos que no caráter artístico já está inserido naturalmente o próprio caráter formativo. O que nós questionamos quando pensamos no aspecto ao mesmo tempo artístico e formativo do teatro-educação é: o que é educar? A quem estamos educando? E, principalmente, como estamos educando?

Na compreensão de Koudela (2003, p. 16) para se compreender a formulação de um conceito de teatro-educação é importante se refletir sobre o termo *Pedagogia do teatro*, o qual, conforme a autora, é utilizado em diferentes contextos, sendo que no contexto alemão a *theaterpädagogik* “é a denominação dada ao campo teórico-prático do teatro, com vistas a sua articulação com a educação.” Segundo a autora, ainda, o ponto de partida para uma discussão da pedagogia do teatro tem como uma das referências principais Berthold Bhecht (dramaturgo alemão e teórico de teatro) e sua formulação do conceito e aplicação prática do Teatro Didático.

Uma compreensão que se tinha, relativa ao conceito de teatro didático de Brecht, era a de que suas peças didáticas faziam parte de seu processo de transição e amadurecimento até a concepção do teatro épico e, posteriormente, teatro dialético. Sendo assim, essa compreensão parece-nos relegar ao teatro didático brechtiano um papel menos importante em sua obra. Entretanto, Koudela (1991) nos informa que Steinweg, em sua pesquisa sobre o assunto, se contrapõe à tese de que não é a peça épica de espetáculo, mas sim a peça didática que conduz a um modelo de ensino-aprendizagem que aponta para um teatro do futuro. Para a autora,

A parte analítica do trabalho de Steinweg inicia-se com a especificação do conceito de peça didática. Diante da falta de clareza com que esse conceito era utilizado pela recepção crítica, Steinweg estabelece a diferenciação entre *peça didática* e *peça épica de espetáculo*. Recorrendo ao marco de diferenciação da “regra básica”. De acordo com Steinweg, o termo “regra básica” indica que “determinação de *atuar para si mesmo* é o pressuposto para a realização da peça didática como ato artístico.” {...} A defesa veemente de Steinweg a favor da reabilitação da peça didática culminou na afirmação de que a peça didática e sua teoria conteriam a proposta revolucionária de Brecht para um “teatro do futuro”, enquanto as peças épicas, escritas no exílio, representariam apenas soluções de emergências transitórias. (KOUDELA: 1991, p. 5)

Diferente da peça épica de espetáculo, a peça didática não tem o seu foco de aprendizagem no espectador, mas no ator, no atuante, de forma que são peças que não precisam necessariamente de platéias para se realizarem pois, conforme escritos do próprio

Brecht, “{...} a peça didática ensina quando se é atuante, não quando se é espectador {...} subjaz à peça didática a expectativa de que o atuante, ao realizar determinadas ações, ao assumir determinadas atitudes, repetir determinados gestos, seja influenciado socialmente.” (BRECHT apud Koudela, 1991, p. 4). Conforme Koudela, “ensinar-aprender tem por objetivo gerar atitude crítica e comportamento político. As peças didáticas são modelos que visam ativar a teoria-prática, fornecendo um método para a intervenção do pensamento e da ação no plano social” (1991, p. 4).

Para Desgranges,

A proposta educacional da peça didática estaria fundamentada na idéia de que os atuantes ensinam a si mesmos a partir do questionamento provocado pela ação dramática, da crítica à situação social que os envolve e da reflexão sobre suas atitudes diante dos fatos abordados na peça. Não haveria um ensinamento a ser transmitido e sim um aprendizado que seria produzido a partir da experimentação cênica e do debate travado entre os atuantes motivado pelas partes da peça. Dever-se-ia propor aos participantes que atuem para si mesmos, que atuem visando ao próprio aprendizado. Diante do vivenciado dois “ensaios”, da efetiva participação no processo de construção na encenação, da crítica aos comportamentos e discursos dos personagens e da observação da própria atuação e da atuação dos outros, a peça didática visaria gerar uma atitude crítica e um comportamento político. (2006, p. 82)

E Brecht argumenta que

“Aprender” e “divertir-se” não podem ser tratados como coisas opostas. Não é uma oposição necessária por natureza. Aprender é útil e divertir-se é agradável. A aprendizagem da escola é muitas vezes penosa por não levar em conta a dimensão da diversão tão importante nas mulheres e nos homens. (1978, p.49)

Em seu Pequeno Organon para o Teatro, Brecht reflete sobre a importância do teatro não só enquanto diversão em si mesmo, mas também como reproduzidor da realidade social em diversos espaços e tempos. Proporcionando assim, através da abordagem de seus diversos temas, além da recreação a produção de conhecimentos. Por isso acha importante a aproximação do teatro dos estabelecimentos de ensino e de difusão.

Tudo isto vem facilitar ao teatro uma aproximação, tanto quanto possível estreita, com os estabelecimentos de ensino e difusão. Pois, embora o teatro não deva ser importunado com toda sorte de temas de ordem cultural que não lhe confirmam um caráter recreativo, tem plena liberdade de se recrear com o ensino ou com a

investigação. Faz com que as reproduções da sociedade sejam válidas e capazes de a influenciar, como autêntica diversão. Expõe aos construtores da sociedade as vivências dessa mesma sociedade, tanto passadas como atuais; mas fá-lo de forma que se possam tornar objetos de fruição os conhecimentos, os sentimentos e os impulsos que aqueles que dentre nós são os mais emotivos, os mais sábios e os mais ativos, extraem dos acontecimentos do dia a dia e do século. É nosso propósito recreá-los com a sabedoria que advém da solução de problemas, com a ira em que se pode proveitosamente transformar a compaixão pelos oprimidos, com o respeito pelo amor de tudo o que é humano, ou seja, pelo filantrópico; em suma, com tudo aquilo que deleita o homem que produz. (BRECHT, 1978, P. 109).

Cabral¹⁴, compactuando com o pensamento brechtiano, salienta que “há uma diferença marcante entre aprender e divertir-se. Não há como negar que aprender seja uma atividade útil e necessária, porém só a diversão é essencial e integralmente agradável. Por que então não se associar ao ato de aprender também o ato de divertir-se?” E sugere o teatro como uma ação pedagógica que ofereça na sala de aula a possibilidade de um aprendizado ao mesmo tempo agradável e divertido.

Koudela, ao refletir sobre a função educacional da arte, refere-se a duas categorias propostas por Elliot Einsner, autor do livro *Educacion Artistic Vision*. Segundo Koudela, Elliot tenta justificar a arte e sua função educacional, como sendo *contextualista*, ou seja aquela que enfatiza suas conseqüências instrumentais na educação (arte como meio, recurso pedagógico), ou *essencialista*, em que a arte não necessita de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar, e que sua razão de ser é a contribuição única que traz para a experiência individual e para a compreensão do homem. A autora compreende que:

A concepção predominante em teatro-educação vê a criança como um organismo em desenvolvimento, cujas potencialidades se realizam desde que seja permitido a ela desenvolver-se em um ambiente aberto à experiência. O objetivo é a livre expressão da imaginação criativa. Na visão tradicional, o teatro tinha apenas a função de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo. (1998, p. 18).

Ao se referir à livre expressão da imaginação criativa, Koudela nos remete às orientações da Pedagogia Nova, ou escolanovista, que impulsionou e revolucionou o ensino de teatro no currículo escolar. Essa tendência pedagógica, como vimos anteriormente, valorizava a expressividade da criança e seu processo de desenvolvimento. De forma que o processo na aprendizagem se torna mais importante que o produto final.

¹⁴ CABRAL, Otávio. **Teatro na sala de aula: uma proposta de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=17943>. Acesso em 15 de dezembro de 2004

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

Sobre essa abordagem, observamos a ênfase que é dada aos benefícios que a atividade teatral na educação escolar pode proporcionar nos estudantes-atores, sobretudo no que diz respeito ao seu crescimento que pode ser intelectual, relacional, expressivo.

Ribeiro amplia essa compreensão quando afirma que:

A contribuição mais expressiva do teatro reside na utilização de jogos teatrais que liberam a criatividade, promovem o trabalho em equipe, melhorando, assim, o relacionamento entre os alunos, despertam os sentidos, estimulam o raciocínio rápido, enfim libertam o aluno preparando o caminho para que o mesmo possa fazer um trabalho de descobertas, de experimentação e criação, que pode melhorar, em muito o rendimento dos alunos e das aulas, independente da disciplina. (2004, p. 68)

Percebemos a ênfase dada pelo autor em questões de caráter psicológico quando propõe que a função do teatro na escola tenha como finalidade as descobertas internas criativas dos estudantes-atores envolvidos no processo, o aguçar de sua imaginação, o estímulo à prática da cooperação social, o melhoramento de suas relações pessoais...

Reverbel, seguindo de certa forma essa linha de raciocínio, sugere que o objetivo do teatro na educação escolar é o de favorecer a auto-expressão do aluno, oferecendo meios para que, gradativamente, se desenvolvam a espontaneidade, a imaginação, a percepção, a observação e, conseqüentemente a criatividade. Refletindo sobre o universo do teatro direcionado ao meio infantil, a autora de Teatro na Sala de Aula argumenta que o imaginário constitui um meio de expressão privilegiado da criança: imitar a realidade brincando e aprofundando essa descoberta é uma de suas primeiras atividades. O professor tem que estar atento a esse processo. Conforme a autora “as atividades despertam no aluno novos interesses, abrem novos caminhos e sobretudo levam-no a descobrir-se, descobrindo o outro e o mundo que o rodeia”. (1978, p. 13).

Lopes (1989) propõe um teatro na escola contextualizado no tempo histórico, numa prática transformadora e social, sem perder de vista que o teatro é produto de nossa

imaginação e nosso espaço de reinvenção do mundo. Para a autora:

O teatro com significados educacionais, dirigido para uma prática dramática transformadora, social e teatralmente não deve se distanciar da verdade que é ser o teatro um produto de nossa imaginação poética. Jamais um mero instrumento de reportagem ou catequese. Teatro não é giz nem quadro negro. Ele é jogo dramático que abre uma perspectiva de educação para quem o faz e assiste. Por ele flagramos a realidade e podemos chegar a compreender que ele é um universo tão versátil como nós, atuantes de uma história que se desenvolve lentamente em todos os níveis de demonstração da vida humana. Nele vemos o universo reinventado como uma nova carga de emoção. Comediantes e espectadores recriam as relações humanas reinventado a si mesmos. (LOPES, 1989, p. 23).

Ampliando essa linha de raciocínio e fazendo também uma reflexão crítica do teatro que se desenvolve na educação das classes populares, Garcia¹⁵ aponta e questiona o uso da atividade teatral enquanto instrumento moralizante dos menos favorecidos. A autora recorre ao alerta de Brecht para que não se transforme o teatro num "mercado abastecedor" da moral. E ainda questiona esse teatro que objetiva fazer com que os alunos das classes populares passem a olhar a escola com outros olhos, argumentando, inclusive que o teatro deveria ter um papel inverso: “fazer com que a escola olhe esses alunos com outros olhos!” E ainda problematiza Garcia¹⁶:

Demanda-se também que o teatro, por si só, tire os alunos das escolas públicas de sua “situação de risco social”. É certo que o teatro pode ser um precioso canal de expressão das alegrias, dores e lutas desses alunos. Não se pode esquecer, contudo, que a situação do teatro no mundo de hoje é tremendamente desvantajosa, em termos de prestígio social, comparada com outras épocas. *Deveríamos perguntar, pois, não só sobre a ajuda que o teatro pode dar aos alunos das classes populares, mas também a que deles pode receber.* Pois esses alunos têm, por menor que seja, seu grande trunfo no olhar da margem que são obrigados a desenvolver. É esse olhar que lhes fornece instrumentos para exercer a crítica à cultura e é graças a ele que podem sonhar com (e talvez propor) um mundo novo.

Nessa discussão de um conceito de Teatro-educação, buscamos sintetizar, até o momento, alguns olhares sobre o tema, e, como vemos, há congruências e divergências que necessitam ser aprofundadas e debatidas. Cremos que esse é um debate enriquecedor para

¹⁵ GARCIA, Regina Leite. **O teatro na educação das classes populares**: a pressão para que o teatro se desvie da contribuição específica que tem a dar ao processo educativo, submetendo-se a exigências estranhas a seu campo específico de actuação, é marcante no cotidiano escolar. Disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2679>. Acesso em 10 de novembro de 2005

¹⁶ Idem. Ibidem.

essa atividade curricular de certa forma ainda incipiente (e na maioria das vezes inexistentes mesmo) nas escolas públicas e privadas do Brasil.

Prosseguindo nosso embasamento teórico do teatro-educação, apresentamos a seguir uma proposta de sistema de ensino de teatro, através de jogos teatrais e improvisações, desenvolvido por Viola Spolin, criado no contexto da vanguarda teatral na década de 50 e que tem norteado até hoje não só professores de teatro, mas diretores teatrais, atores profissionais e amadores. Um sistema de jogos teatrais que tanto pode ser desenvolvido no espaço escolar quanto fora dele. Posteriormente apresentaremos a abordagem e propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no tocante ao desenvolvimento da atividade teatral nas escolas, que, a nosso ver, formaliza uma orientação pedagógica para o desenvolvimento da arte teatral com estudantes.

2.1.3 Viola Spolin e uma proposta sistemática do ensino de teatro

Quando pensamos no teatro enquanto atividade curricular e não só como instrumento ilustrativo de outras disciplinas ou atividade de animação e ilustração das datas comemorativas do calendário escolar imposto pelas escolas, compreendemos que o sistema de ensino desenvolvido por Spolin é um rico instrumento que tem norteado teatro-educadores e pesquisadores em teatro-educação.

Difundido a partir dos anos 60, o sistema de ensino (ou modo de ação planejado), não se propõe a ser um sistema fechado em si mesmo. Segundo Spolin (2000, p. 17), “São passos planejados que não prescindem das exigências da própria forma da arte, as quais apontam o caminho a seguir, moldando e regulando nosso trabalho e, remodelando a nós mesmos para enfrentarmos o impacto dessa grande força.”

A pedagogia do teatro proposto por Spolin enfatiza principalmente a dimensão improvisacional do fazer teatral, destacando a importância das interações intersubjetivas na construção do sentido e da representação cênica, o que pode resultar na apropriação de algumas convenções teatrais.

Conforme Japiassu (2001, 35), os problemas de atuação cênica apresentados na proposta metodológica de Spolin para o ensino do teatro exigem objetividade e clareza de propósitos por parte dos jogadores empenhados em resolvê-los “ativamente” ou

corporalmente. Segundo o autor, Spolin introduz algumas noções fundamentais necessárias à operacionalização do seu “sistema”: 1) o Foco ou Ponto de concentração; 2) a Instrução; 3) a Platéia e 4) a Avaliação coletiva.

No jogo teatral, o *Foco ou Ponto de Concentração* é, conforme Spolin (2000, p. 20), a “bola” que libera a atuação, a ação a qual todos participam e estão envolvidos. Libera a força grupal, a energia individual. Para a autora, o Ponto de concentração ajuda a isolar segmentos de técnicas teatrais complexas (necessárias ao espetáculo), para que sejam completamente exploradas; dá controle, disciplina artística em improvisação onde a criatividade não canalizada poderia ser uma força mais destrutiva do que estabilizadora e ainda propicia ao aluno o foco num ponto único dentro do problema de atuação. Desenvolve sua capacidade de envolvimento com o problema e com seus companheiros. O Foco ou Ponto de Concentração atua como trampolim para o intuitivo, e ter o que fazer no palco elimina o medo da aprovação/reprovação. “Assim que o poder do Ponto de Concentração for sentido por todos e resultar em maiores habilidades teatrais e num auto-conhecimento mais profundo, a resistência será superada.” (SPOLIN, 2000, p. 23-24)

A *Instrução* funciona como indicações necessárias dadas pelo professor-diretor aos alunos-atores durante a realização do jogo teatral e atua como um guia para a solução de problema na atuação do grupo, dentro do jogo. É usada enquanto os alunos-atores atuam no palco. Mantém vivo para o aluno o Ponto de Concentração. Para Spolin (2000, p. 26) a Instrução dá ao aluno auto-identidade dentro da atividade e o força a trabalhar com o momento novo da experiência e, além disso, dá ao professor diretor seu lugar no grupo e o torna parte integrante do mesmo. Mantém o aluno no momento presente, no momento do processo.

Spolin (1999, p. 25) nos sugere que, para darmos as instruções aos jogadores no momento em que o jogo teatral acontece, utilizemos comandos simples e diretos: *Compartilhe o quadro de cena! Veja os botões da camisa de João! Compartilhe a sua voz com a platéia! Contato! Veja com seus pés! Não conte uma história! Ajude seu parceiro que não está jogando!* Para a autora, instruções como essas são mais precisas do que muitas palestras sobre marcação, projeção, visualização de objetos no espaço.

A *Platéia* (ou os observadores) do jogo teatral, conforme Spolin (2000) é parte concreta do treinamento teatral. Não deve ser vista como juiz, censor ou amigos encantados, mas um grupo com quem se compartilha parte orgânica do fazer teatral. A Platéia deve também ter liberdade pessoal para experimentar e contribuir no processo não com a aprovação

ou reprovação, mas observando e discutindo com o grupo, por exemplo, sobre seu envolvimento com o Ponto de Concentração.

A *Avaliação* é coletiva e é realizada pela Platéia e pelo Professor conjuntamente (o professor é, inclusive, parte da platéia). Não é uma avaliação de caráter pessoal, mas, como descrevemos anteriormente, tem que estar centrada no envolvimento do aluno e do grupo na solução do problema apresentado no jogo teatral e no Ponto de Concentração. É imprescindível evitar os conceitos como “bom/mau”, “certo/errado”. Na avaliação é preciso se deter no problema de atuação apresentado e não no desempenho de uma cena. Por isso a Platéia precisa compreender muito bem o Ponto de Concentração.

No método *spoliano* de ensino de teatro, o jogo teatral com regras propõe a interação dos indivíduos participantes, que num fazer coletivo, buscam a solução do problema proposto pelo próprio jogo. O jogo possibilita o crescimento do indivíduo que, na busca de alcançar o objetivo proposto, libera sua espontaneidade. A pessoa como um todo, física, intelectual, intuitiva é despertada.

Todas as partes do indivíduo funcionam juntas como uma unidade de trabalho, como um pequeno todo orgânico dentro de um todo orgânico maior que é a estrutura do jogo. Dessa experiência integrada, surge o indivíduo total dentro do ambiente total, e aparece o apoio e a confiança que permite ao indivíduo abrir-se e desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo. (SPOLIN, 2000, p. 5-6)

E ainda

O crescimento ocorrerá sem dificuldades no aluno-ator porque o próprio jogo o ajudará. O objetivo no qual o jogador deve constantemente concentrar e para o qual toda a ação deve ser dirigida provoca espontaneidade. (SPOLIN, 2000, p. 5)

É importante frisar que Spolin fala de espontaneidade, e antes que isso se confunda com o espontaneísmo (característico de alguns equívocos pedagógicos das atividades artísticas quando orientados pelos princípios da pedagogia nova), ela nos aponta alguns aspectos para o desenvolvimento dessa espontaneidade.

Entre esses aspectos está o próprio jogo teatral, onde o jogador, mesmo livre para alcançar seu objetivo da maneira que escolher, obedece as regras que regem o funcionamento

do jogo. É na busca de alcançar o objetivo proposto pelo jogo que o aluno-ator ¹⁷libera sua espontaneidade. “Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isso causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo”. (SPOLIN, 2000, p. 4)

Para Martins (2003), os jogos teatrais são estruturados a partir dos jogos populares de regras, os quais sempre trazem um problema a ser solucionado. As regras e convenções são conhecidas e acordadas por todos os participantes e o que deve impulsionar a participação no jogo deve ser basicamente o prazer de jogar. Conforme o autor, os jogos teatrais no método spoliano:

Trata-se de uma improvisação de caráter lúdico que enfatiza não um tema, a comunicação de uma mensagem ou a ilustração de um texto, mas sim os elementos que constituem a própria linguagem teatral. Nesse sentido os jogos possuem como ponto de partida o papel ou personagem (Quem), a ação (O que) e o espaço (onde) e têm como objeto o Foco. (MARTINS, 2003, p. 50)

Outro aspecto relevante no sistema de ensino de teatro *spoliano* é a questão da Aprovação/Desaprovação. Sob esse aspecto Viola Spolin é enfática quando argumenta que no teatro que se desenvolve com estudantes é importante que o professor-diretor se atenha com muito cuidado para essa questão. Segundo a autora, como fomos ensinados culturalmente a nos submetermos a Aprovação/Desaprovação, passamos a depender disso para atuarmos na vida e conseqüentemente no palco. Precisamos da aprovação de nossos pais, amigos, mestres, padrões, governos. A reprovação nos provoca angústia, sentimento de incapacidade e medos. Castrando assim nossa liberdade de expressão, comprometendo nossa vida no jogo e no palco. “Numa cultura onde a aprovação/desaprovação tornou-se o regulador predominante dos esforços e da posição, e frequentemente o substituto do amor, nossas liberdades pessoais são dissipadas.” (Spolin, 2000, p. 6)

Na relação professor de teatro e *aluno-ator*, a autora sugere que, entre outras coisas, o *professor-diretor* compreenda o tempo do aluno, não o apresse, faça-o se sentir seguro com sua presença; deixe clara as instruções do jogo; trabalhe com o aqui e agora na improvisação teatral sem planejar o *Como*, para que a espontaneidade possa acontecer, pois conforme a autora: “a verdadeira improvisação re-forma e altera o aluno-ator.” (Spolin 2000, p. 33)

Spolin propõe também que o *professor-diretor* mantenha um ambiente de trabalho

¹⁷ Termo proposto por Viola Spolin..

onde os participantes possam encontrar sua própria natureza (inclusive o professor) sem imposição, que crescimento seja natural para cada um. Em momentos em que os estudantes se tornam impacientes ou estáticos a autora sugere que haja descanso para o grupo e busca de um novo foco, sempre pensando em manter a vitalidade dos participantes. Propõe também que o professor-diretor seja flexível quando necessário, alterando inclusive seus próprios planos quando preciso for, pois deve estar atento ao grupo como um todo, observando suas inquietações, seus interesses. Deve estimular o grupo para que o mesmo permaneça no ponto de concentração.

Conforme a autora, a disciplina se dá a partir do envolvimento com o problema no jogo teatral a ser solucionado pelo grupo. O comportamento criativo e talentoso se dá justamente no envolvimento do indivíduo que responde com seu todo orgânico a uma forma artística. Nenhum comportamento autoritário deve ser permitido, pois “ajudando a libertar o aluno-ator para o processo de aprendizagem e inspirando-o a comunicar no teatro com dedicação e paixão, descobrir-se-á que a pessoa comum não falhará em responder à forma artística”. (Spolin 2000, p. 36) E acrescenta: A liberdade individual (auto-expressão) respeitando a responsabilidade comunitária (acordo grupal) é o nosso objetivo. (idem, p. 39).

A autora, inclusive, sugere: “não ensine. Exponha os alunos ao ambiente teatral e eles encontrarão o seu próprio caminho”. (idem, ibidem p. 37).

Em sua essência, compreendemos que Spolin sugere que pensemos o jogo teatral como um ato educativo em si mesmo, onde é fundamental a inter-relação professor-diretor, estudante-ator e platéia, cada um cumprindo seu papel individualmente respeitando a responsabilidade comunitária (acordo grupal) para a solução dos problemas apresentados. A intuição, a liberdade pessoal de atuação e a expressão espontânea é resultado do envolvimento com o jogo, do conhecimento claro de suas regras, e do prazer em jogar, de forma que a própria dinâmica do fazer teatral se torna, por si, a ação educativa.

Conforme Japiassu (2000), a divulgação do sistema de jogos teatrais *spoliano* repercutiu intensamente no meio educacional brasileiro, sobretudo a partir dos anos 70, após a experimentação de sua proposta metodológica pelo grupo de pesquisadores em teatro e educação da ECA/USP, liderado pela Professora doutora Ingrid Koudela. E como frisamos anteriormente tem sido ainda material de reflexão para discussão sobre Teatro-educação.

Um dos aspectos questionados do sistema *spoliano* de Jogos Teatrais consiste na aparente ausência de uma abordagem sócio-política das questões explícitas ou implícitas

nos temas que surgem durante as atividades de improvisação teatral.

Um aspecto geralmente questionado no sistema de Jogos Teatrais é a pouca atenção dada, durante a avaliação das cenas, a uma abordagem crítica dos aspectos político-sociais presente nos acontecimentos criados pelos participantes. Já que Spolin propõe que a avaliação das cenas seja guiada pelo foco de investigação definido no exercício. [...] O jogo está, portanto, focado na execução dos atores, e na apreensão deste aspecto específico da construção cênica, e a sua avaliação, a princípio deve ser conduzida em função do foco proposto. (DESGRANGES, 2006, p. 18)

Entretanto, para Desgranges, ainda, “

Os escritos de Viola Spolin, por sua vez, demonstram a sua preocupação com a educação do participante no âmbito de sua formação crítica, tendo em vista que isso pode dar-se pela ampliação da percepção do mundo e da sua possibilidade de atuação efetiva na vida social. (DESGRANGES, 2006, p. 18).

Na ótica de Pupo (apud DESGRANGES, 2006, p. 119) “A proposta de Spolin se baseia na convicção de que, ao viver um processo orgânico de expressão teatral, o indivíduo se educa no sentido mais amplo do termo.”

Questões como essas requerem maiores debates e aprofundamentos. O sistema de Jogos Teatrais spoliano, como a própria autora já enfatizou, não é um sistema fechado, nem pode sê-lo. Toda produção de conhecimento, como bem o sabemos, nos instigará sempre novos questionamentos.

2.1.4 Os Parâmetros Curriculares e o ensino de teatro

Ainda que o ensino artístico a nível formal no Brasil já existisse desde 1816, com a criação da Escola de Ciências, artes e Ofícios, o “ensino das artes”, enquanto matéria integrante da atividade curricular oficial nas escolas públicas e privadas, só mesmo nas últimas décadas é que tem recebido progressiva atenção na legislação oficial que rege a educação brasileira.

Ao se referir à educação estética, a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei 9.394/96, proclama, no parágrafo segundo do artigo 26 (capítulo II,

seção I), a obrigatoriedade do “ensino das artes” nos diversos níveis da educação básica, além do direito a se criarem turmas multisseriadas para o ensino das artes (Inciso IV do artigo 24). Revoga, ainda, o Parecer 540/77, que desautorizava a reprovação do aluno em educação artística nas séries de 1º e 2º graus (Art 92 das Disposições Transitórias).

O Ministério da Educação e do Desporto elaborou, com a participação de educadores especialistas nas diversas expressões artísticas (artes visuais, dança, teatro e música), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que não são leis, mas orientações pedagógicas para o desenvolvimento do ensino das artes no espaço escolar. Direcionados ao ensino fundamental (que compreendem o período escolar da primeira à oitava séries), os PCN têm como propósito servir como reflexão e instrumento de apoio aos professores em suas áreas artísticas específicas.

No tocante à atividade teatral, por exemplo, Rocha nos informa que:

O Ensino de Teatro implantado nas escolas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 5692/71, via disciplina de Educação Artística e as várias distorções e equívocos daí advindos, geraram discussões, reivindicações e pesquisas, cujos resultados integram os novos parâmetros curriculares, bem como são referenciais importantes para os professores da área. (ROCHA, 2003, p 76).

Ao tratar especificamente do ensino do teatro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) argumentam que o teatro é arte do homem que exige por excelência sua presença de forma completa: o corpo, a fala, o gesto, sua expressão e sua comunicação. Reflete ainda que o ato de dramatizar é inerente ao próprio homem, provavelmente como necessidade sua de compreensão e representação de uma realidade. Dramatizar, representar papéis, faz parte de sua história desde a infância, quando nas brincadeiras de faz-de-conta, já exercita o ato de dramatizar situações reais ou fictícias.

Os PCN observam, ainda, que essa é uma atividade por natureza coletiva onde a expressão individual é acolhida. Contribuindo no plano individual para o desenvolvimento das capacidades expressivas e artísticas e no plano coletivo para o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo... Além de que o fundamento da atividade teatral são as experiências de vida: as idéias, os conhecimentos e os sentimentos.

As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo

de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas. (PCN, 1997, p. 84)

Ao professor que desenvolve a atividade artística teatral com crianças, é proposto que esteja centrado no fato de ser o teatro um elemento fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da mesma, e não apenas como transmissão de uma técnica. Refletindo, com isso, que a preocupação dos PCN é com o aprendizado que por si o teatro já oferece e não com a profissionalização técnica dos estudantes envolvidos.

No tocante ao trabalho com jovens e adultos, os PCN propõem que o teatro possa promover oportunidades de observação e confrontação com culturas diversas em tempos históricos diversos, e que, ao construírem cenas, os alunos envolvidos possam perceber-se a si mesmo e situações de seu cotidiano. Favorecendo, ainda, o compartilhar de descobertas, idéias, sentimentos, atitudes, observações de diversos pontos de vista. Dessa forma, socializando suas experiências e conhecimentos e contribuindo com essa atividade coletiva.

A produção coletiva se dá na prática teatral na relação natural que se desenvolve no trabalho em grupo através dos jogos, na produção de textos e encenações, como também na relação com a platéia. Além da observação e discussão da produção teatral feita por outros grupos.

O teatro no espaço escolar deve considerar a cultura dos adolescentes/jovens, propiciando informações que lhes dêem melhores condições nas opções culturais e na interpretação dos fatos e das situações da realidade com a qual interagem. O jovem encontra no teatro um espaço de liberdade para se confrontar por meio do diálogo e da representação com questões éticas como justiça e solidariedade. (PCN, 1997, p. 89)

E sugere também que, ao ler uma peça da dramaturgia clássica ou um roteiro radiofônico, assistir a uma cena de novela ou de um filme, ou uma publicidade cômica, o estudante possa realizar interessante exercício de construção de personagens, da concepção de um cenário... Como também pode ser fundamental para exercitar a construção de sua atitude crítica diante do que é propagado nos meios de comunicação de massa.

Enquanto expressão e comunicação, o teatro na escola, de acordo com os PCN, deve centrar-se na participação e desenvolvimento dos jogos teatrais, na utilização dos elementos da linguagem cênica: espaço cênico, personagem, ação dramática; na experimentação da

improvisação a partir de estímulos diversos (temas, textos, poemas...), na utilização da expressão e comunicação na criação teatral, etc.

Os PCN sugerem, ainda, a observação, apreciação e análise de outras produções artístico-culturais, o estudo das várias formas dramatizadas, tais como as manifestações populares dramatizadas, o circo, teatro de bonecos, etc., além da pesquisa histórica do fazer teatral.

O que mais se evidencia nas propostas contemporâneas para o ensino de arte é a necessidade de alfabetização estética e artística do indivíduo, pois só dessa forma ele terá condições de situar-se no mundo e com ele interagir, em todas as suas dimensões, como ser social e cultural, transformando-se assim em um criador de cultura. Nesse sentido, para possibilitar um caminho acessível ao teatro e ao seu ensino na educação escolar, é preciso considerá-lo como área de conhecimento, bem como a estética contemporânea. (ROCHA, 2003, p 76)

Quanto aos critérios de avaliação da atividade teatral em sala de aula, os PCN propõem que se avalie do estudante-ator a sua capacidade de atenção, observação, sua expressão corporal, expressão plástica, visual e sonora na elaboração teatral; enfatiza a questão de sua atuação na relação grupal: sua capacidade de colaboração, respeito mútuo, construção coletiva de textos, cenários, etc.; sua capacidade de emitir opiniões sobre a atividade teatral, com clareza e critérios fundamentados; seu conhecimento histórico do teatro, da dramaturgia local, nacional e internacional; sua observação e apreciação das diversas formas de expressão teatral em sua região, em outras culturas, em outras épocas, de forma a ampliar seu conhecimento pela atividade artística que desenvolve.

Enquanto proposta provocadora de reflexões sobre a atividade teatral com fins educacionais, os PCN nos subsidiam no debate contemporâneo sobre a conceituação e aplicabilidade da atividade teatral que se desenvolve no âmbito do espaço escolar. Não podemos, entretanto, perder de vista que as boas intenções dos PCN se esbarram na precária realidade da educação pública brasileira. No tocante à questão do teatro, especificamente, embora tenha aumentado o número de cursos de formação superior em teatro, bacharelato e licenciatura (em 1970 eram 4 e hoje em torno de 40), conforme estudos de Santana (2000, p. 129), o mesmo conclui que “é pequena a quantidade de cursos existentes em todo o Brasil, considerando-se a exigência constitucional quanto à oferta de disciplinas na área de Arte, dentre elas o teatro”. E, ainda nos questionamos: que deficiências esses cursos têm enfrentado tanto na sua infra-estrutura quanto na própria formação oferecida? Isso posto, inclusive, por

nossa própria experiência enquanto graduando que fomos do curso de Licenciatura em Teatro.

Outras questões também são gritantes e essas se dão nas escolas públicas de ensino fundamental (e médio) onde as aulas de teatro devem acontecer: Espaços inadequados, grande número de estudantes concentrados em salas pequenas, falta de material didático específico para a realização da disciplina, de uma infra-estrutura que favoreça a realização da mesma. Além da falta de um salário digno aos professores.

Então: como inserir, na disciplina teatral, visitas a outros espaços onde acontecem manifestações artísticas? Como subsidiar nossos alunos com literatura dramática local, regional, nacional? Como avaliar sua capacidade de concentração nos caóticos espaços escolares onde a maioria das aulas de teatro acontecem?

Tourinho, ao refletir sobre os documentos oficiais (LDB, PCN e Diretrizes Curriculares) que tratam do ensino de Arte nas escolas, é contundente:

{...} no que se refere às orientações e propostas contidas nos referidos documentos, particularmente nos PCN, é muito possível que poucas saiam da página impressa. Historicamente e socialmente conservadoras, pedagogicamente megalômanas, e culturalmente demagógicas – porque descontextualizadas – um grande número das propostas que ali estão, fazem efeito mas não *levam a efeito* aquilo que peopõem. (TOURINHO, 2002, p. 28)

É óbvio que acreditamos na criatividade do ser humano, na sua capacidade de superação de limites. Entretanto, cremos, pode estar aí o perigo que justifica o descaso do poder público com a Educação de forma geral e com o teatro especificamente.

Somos criativos, sim, mas isso não pode nos acomodar na precariedade do ensino que nos é oferecido e nem contribuir para a omissão do Estado no seu dever constitucional em garantir educação de qualidade a todos.

De outra forma diríamos: fazemos “mágica” com aquelas crianças, com aqueles jovens naquela escola - do nada, montamos a peça teatral! É bem verdade que, quando motivadas, as pessoas são capazes de fazer coisas a princípio inacreditáveis. Mas antes do orgulho, é preciso refletir profundamente essa “mágica”, ou seja: é preciso ser “mágico” mesmo para desenvolvermos teatro na escola?

Silva, refletindo sobre as precárias condições em que é realizado o teatro nas escolas (públicas, principalmente), nos chama a atenção para a pobreza e a pressa com que essa atividade se faz acontecer. A pressa, porque tem sempre que atender a um evento emergente

das datas comemoradas no calendário escolar; quanto à pobreza do trabalho teatral, a autora provoca:

Para Silva,

A pobreza do país é mais uma das desculpas esfarrapadas de “teatreiros” incompetentes, argumentação compartilhada pelos professores de teatro da escola pública. À falta de recursos financeiros da escola e das famílias, é acrescido o argumento aberrativo de que para alunos pobres qualquer coisa serve. (SILVA, 2000, p. 109)

Pensando na atividade teatral que tem atravessado a história da educação brasileira, desde os seus primórdios com o teatro catequético dos Jesuítas, como atividade extracurricular ou curricular, aplicada sob as orientações pedagógicas diversas no passado e em nossa atualidade, o valor dos PCN está sobretudo na instigação do debate sobre o que é teatro e sua relação com a educação. E esse debate, nos parece, está só começando.

1.1.5 Pontos de partida

Embora seja uma área de conhecimento cujo estudo e investigação é de certa forma recente, entendemos que no conceito de Teatro-Educação estão intrínsecos princípios considerados fundamentais para a aplicação dessa atividade curricular nos espaços educacionais. Entre eles podemos ressaltar, por exemplo:

- O teatro aplicado à educação não tem finalidade de ser profissionalizante, mas, sobretudo, um espaço que, trabalhando com o estudante-ator de forma integral: corpo, intelecto, emoção, intuição, contribua para o seu desenvolvimento expressivo, comunicacional, social e cultural. Estimulando seu imaginário e sua capacidade criativa na observação e representação dramática de uma determinada realidade. Com relação ao estudante-ator que deseja se profissionalizar, cabe ao professor de teatro indicar espaços de formação específicos à

profissionalização teatral.

Fialho (1998, p. 34), inclusive, nos traz a seguinte distinção:

TEATRO NA EDUCAÇÃO	TEATRO ESPETÁCULO
Texto escrito pelos alunos	Peça escrita
Papéis, ações e falas escolhidas pelos alunos	Texto decorado, ação dirigida pelo encenador
O professor só orienta	Existe um diretor
Alunos em situação de jogo, aprendizado	Atores em situação de trabalho
Os papéis são trocados, não existe platéia	Existe platéia e palco, espaços diferenciados
Expressão	Representação
Projeto feito pelo grupo, pode ser apresentado ou não	Espectáculo aberto para o público
Jogo	Trabalho

Sobre esse ponto de vista de Fialho, gostaríamos de ressaltar que, de fato, é pertinente ter clareza que estamos tratando com educandos e não com atores profissionais, por essa razão as exigências do processo são outras. Entretanto, nos questionamos sobre certos limites propostos pela autora, tais como: “texto escrito pelos alunos”. Embora essa tenha sido nossa prática, uma “peça escrita” pode ser muito bem vinda e trabalhada com grande riqueza pedagógica. Como também não vemos problema que esse teatro tenha público e que sua constituição seja a de um espetáculo teatral. A não ser se tratamos especificamente com crianças, para quem é necessário estar atento a uma pedagogia específica. Nesse caso, concordamos com a autora.

- Deve ser também um espaço não só de prática de teatro, mas de estudo histórico-conceitual do mesmo e de observação, apreciação e análise da atividade teatral e de outras expressões dramáticas, realizadas por outros grupos e em outros espaços.
- Apesar de não ser explicitado o impedimento da realização do espetáculo teatral enquanto produto da atividade de teatro na escola é ao processo que é dado maior importância. São os jogos dramáticos e teatrais, as improvisações, as experimentações teatrais, a contribuição individual dentro da produção coletiva que tem maior relevância. Nesse sentido o *processo* e *produto* teatral acontecem nas próprias aulas, sendo o produto parte do processo e vice-versa.

Como afirmamos anteriormente, mesmo sendo recente o estudo do Teatro aplicado à educação, entendemos, entretanto, que o ponto de partida para se pensar o Teatro-Educação, seja o de pensá-lo não como *instrumento para educar*, mas ação educativa em si mesmo. E estamos nesse sentido falando de educação enquanto espaço de descoberta do *si mesmo* dentro de um espaço e tempo históricos e de um olhar crítico sobre a realidade que nos cerca; ao mesmo tempo, de potencializar a capacidade transformadora do ser humano, num processo libertário e emancipatório permanente. Levando em conta o homem em sua totalidade: corpo, intelecto, sentimentos... Esse teatro então precisa estar comprometido com a emancipação integral do educando.

E assim, vamos compreendendo o papel não só do teatro especificamente, mas da arte de forma geral enquanto espaço onde o lúdico e o formativo se imbricam, podendo provocar encantamento e ao mesmo tempo reflexão sobre o homem, o ser social inserido num contexto histórico, que expressa seu imaginário de forma criativa, através de seu corpo, sua voz, seus sentimentos e sua compreensão de mundo. Se a arte transforma o homem, *seus mundos* conseqüentemente serão transformados também.

2.2 O TEATRO POPULAR DE MILITÂNCIA POLÍTICA – CONTEXTOS HISTÓRICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS-PEDAGÓGICOS

Dando prosseguimento aos fundamentos teóricos de nossa proposta metodológico-pedagógica em teatro, trazemos este estudo sobre o Teatro Popular de militância política. Buscando compreender sua conceituação ao mesmo tempo que identificar seus procedimentos metodológicos. Esse fazer teatral serviu-nos como referência de prática, sobretudo na década de oitenta e início da década de noventa, quando atuávamos no Movimento de Teatro Popular Nordeste II, o que, com certeza, teve reflexo na construção de nossa metodologia.

2.2.1 Teatro, luta e libertação – em busca de um conceito de Teatro Popular.

No ano de 1986, o grupo teatral TELL (Teatro, Luta e Libertação), integrado por jovens e adultos de comunidades pobres do município paraibano de Santa Rita, produziu o espetáculo “Alô, Alô Brasil”, cujo eixo temático era a propaganda Nova República. Os subtemas abordados na peça tratavam das questões da terra (indígena, rural, solo urbano, latifúndio, reforma agrária), da realidade dos trabalhadores urbanos e rurais, questões educacionais, custo de vida, salário, a dívida externa brasileira e saúde pública.

O espetáculo tinha como objetivo principal provocar, junto às comunidades e organizações sociais onde se apresentava, o debate sobre as Eleições Pró-Constituintes que se realizariam naquele ano. Tinha, ainda, a perspectiva de alertar os diversos públicos da peça teatral sobre a importância da participação popular e da atuação da sociedade civil organizada naquele acontecimento histórico de relevante importância para o Brasil que era a elaboração na nova Constituição e o retorno ao Estado Democrático, após o período ditatorial.

Segundo Heliton SANTANA¹⁸, ator e Diretor do Grupo Teatral TELL, a peça realizou diversas apresentações a convite de organizações populares, escolas, sindicatos... Era apresentada de forma gratuita, pois na compreensão dos integrantes do grupo, aquela era uma atitude militante e comprometida com a defesa dos direitos sociais, sobretudo da população pobre, socialmente excluída, da qual os atores do grupo faziam parte.

¹⁸ Responsável pelas informações sobre o grupo TELL e o espetáculo ALÔ, ALÔ BRASIL, cedidas em entrevista informal.

A produção da peça foi resultado de uma construção coletiva, realizada a partir de pesquisas junto às comunidades pertencentes às áreas temáticas apresentadas no texto teatral (estudantes, trabalhadores rurais e urbanos, índios...). Quando necessário o grupo era assessorado por especialistas (acadêmicos ou não) sobre temas específicos abordados na encenação.

Após às apresentações, aconteciam debates com o público sobre o conteúdo do espetáculo, podendo inclusive o texto original sofrer alterações, dependendo das críticas, reflexões e propostas da platéia que não só assistia, mas era convidada a participar opinando durante a encenação, ou cantando os cantos da peça teatral.

Para o Grupo TELL, a metodologia que utilizavam para a produção de suas peças e a relação que estabeleciam com seus públicos, faziam parte de sua crença na coletivização do trabalho teatral. Não só o grupo produzia, mas suas platéias eram co-autoras das encenações no momento em que debatiam com o grupo sobre conteúdos temáticos e mesmo estéticos do espetáculo, criticando, sugerindo, trazendo outras informações que poderiam ser adicionadas ao espetáculo.

Para o TELL essas práticas eram imprescindíveis, pois o grupo teatral entendia que assim não estariam só fazendo um teatro para o povo (as classes populares, os menos favorecidos economicamente), mas fundamentalmente construindo um teatro com esse Povo (do qual, inclusive, faziam parte).

O Grupo TELL surgiu em plena ditadura militar, no ano de 1977. experienciou as limitações dos direitos civis, políticos e sociais característicos do Estado ditatorial implantado no Brasil nesse período. Compreendia que a retomada do Estado democrático e com ele a elaboração de uma nova Constituição Brasileira exigia decisivamente a participação da sociedade civil organizada (isso, inclusive, como parte do exercício da cidadania).

Essa experiência teatral era um dos sintomas das inquietações de grande parte da sociedade brasileira que ansiava por mudanças políticas estruturais, desejava participar de forma efetiva no processo de redemocratização do país que durante mais de vinte anos estivera acuado pelo poder das armas da ditadura militar. Mas não desejava participar de qualquer jeito: como na construção da peça teatral “Alô, Alô Brasil”, o público não era receptor passivo da mensagem do texto, tinha ali vez e voz, inclusive reorientando o espetáculo teatral com suas críticas e sugestões. Os atores atuavam numa peça que no fundo

era construída e compartilhada com todos (atores e público). Em virtude dessa forma de produzir teatro, o grupo TELL se autodenominava um grupo de Teatro Popular.

Quando se fala em Teatro Popular, há variantes conceituais sobre o mesmo tema, Rabetti (2000, p. 3), por exemplo, nos exemplifica, com o que considera duas extremidades da compreensão do que seja Teatro Popular: por um lado, o termo, pode nos remeter a um teatro de cunho político mais explicitamente empenhado ou, por outro lado, pode se tratar de um teatro predominantemente ingênuo e singelo, onde comumente sobressaem tons de folclore.

Pavis, em seu *Dicionário de Teatro*, ao se propor a definir do que se trata Teatro Popular, polemiza a questão quando afirma:

A noção de teatro popular, invocada hoje com tanta frequência, é uma categoria mais sociológica do que estética. A sociologia da cultura define assim uma arte que se dirige e/ou provém das camadas populares. A ambigüidade está em seu auge quando nos perguntamos se trata de um teatro originário do povo ou destinado ao povo. E, aliás, que é povo e, como perguntava Brecht, o povo ainda é popular? (PAVIS, 2001, p. 393)

Para Pavis (2001), inclusive, a compreensão do que seja Teatro Popular pode ser determinada pelas práticas teatrais a que essa experiência teatral se opõe: o teatro-elitista, erudito, o dos doutos que ditam as regras; o teatro burguês (*boulevard*, ópera, setor de teatro privado, do melodrama e do gênero sério); o teatro italiano, de arquitetura hierarquizada e imutável, que situa o público à distância e, mais que isso, separa o público por categorias sociais: as frisas são para os nobres e os balcões, para os pobres.

Peixoto, em seu prefácio ao livro *Técnicas Latino-americanas de Teatro Popular*, de autoria de Augusto Boal, enfatiza o pensamento deste autor sobre o que seja a definição do Teatro Popular e sua função. Conforme Peixoto, Boal argumenta que a cultura é arma de natureza política, e que essa arma deve estar nas mãos do povo em função de sua necessária libertação. Para Peixoto, ainda, Boal propõe que o teatro, destituído dos valores da cultura burguesa, de seus dogmas, conceitos e preconceitos que mascaram suas verdadeiras origens e interesses, seja um teatro que assuma efetivamente a tarefa histórica e revolucionária de constituir-se em ato político, diretamente vinculado à classe proletária ao lado das outras formas de luta empregada pelos oprimidos. (BOAL, 1977, p. 10).

Quando observamos a experiência do Grupo TELL da Paraíba, é possível compreender que seu produto estético, o teatro, é realizado de forma engajada e

deliberadamente política. Sua produção teatral está prioritariamente comprometida politicamente com uma classe social determinada (neste caso, os economicamente menos favorecidos e excluídos socialmente). Sua postura é clara no combate às desigualdades sociais, no convite, através da encenação teatral, ao debate sobre a Nova Constituição junto à sociedade civil organizada e à população vitimada pela exclusão social no campo e na cidade.

Esse teatro produzido pelo TELL tem ainda a peculiaridade de ser realizado por atores não necessariamente profissionais, pertencentes de forma geral à classe social da qual tratam na peça teatral. São trabalhadores assalariados, desempregados, estudantes, autônomos, donas de casa... Os quais, ao mesmo tempo em que estão inseridos no contexto da realidade apresentada na encenação teatral, são também observadores críticos dela. E ainda mais, o trabalho teatral que é gerado a partir de pesquisas junto às comunidades é a elas prioritariamente destinado. Numa perspectiva não só de promover o momento lúdico, inerente à própria atividade teatral, mas gerar debates sobre temas de suas realidades locais e universais, a partir de um olhar crítico, desmistificador dessas realidades. E é nesse tipo de teatro que vai se deter nossa investigação agora.

À experiências teatrais iguais ou semelhantes a essa do Grupo TELL, GARCIA (2004) vai denominar de *Teatro da Militância* ou *Teatro de Natureza Política* (nós ajustariamos a Teatro Popular de Militância Política), embora a autora recorra ao raciocínio de Bernard Dort quando este afirma que esse teatro é “deliberadamente político”, pois entende que o teatro sempre foi político por condição ontológica. A autora realiza importante investigação sobre as possíveis origens dessa forma teatral e seu desenvolvimento em contextos históricos diversos em outros países e aqui no Brasil.

Tendo na obra de Silvana Garcia, o *Teatro da Militância*, um importante estudo sobre o Teatro Popular de Militância Política, pretendemos seguir o percurso trilhado pela autora, trazendo, quando necessário, outros referenciais teóricos sobre o temas, acrescentando nossas próprias experiências enquanto integrante do Movimento Regional de Teatro Popular Nordeste II. Somaremos a essas reflexões, o conceito de Teatro do Oprimido, desenvolvido por Augusto Boal.

Desejamos com isso, situar o leitor na construção histórico-conceitual desse fazer teatral, como também pontuar e buscar compreender seus procedimentos metodológicos-pedagógicos.

2.2.2 Teatro Popular de agitação e propaganda políticas

GARCIA (2004) nos aponta como possíveis raízes históricas do teatro popular de natureza política, os movimentos de popularização do teatro ocorridos na segunda metade do século XIX na Alemanha e na França, que tinham como objetivo principal tornar o teatro acessível às massas, às classes populares, desprovidas do acesso ao teatro institucional naquela época. Nessa perspectiva de *popularização* do teatro não estava implícita a preocupação com uma dramaturgia que se propunha a discutir especificamente os problemas vivenciados das classes populares, pelo operariado daquela época; também não era uma preocupação encontrar uma estética própria do teatro realizado para as massas. Esse teatro, conforme a autora, realizava-se com procedimentos cênicos tradicionais e apresentava textos da dramaturgia clássica.

Entretanto, nos informa a autora, tendo como exemplo o Théâtre du Peuple (1885), na França, os aspectos inovadores dessa produção teatral era o fato de ser representado por cidadãos comuns, habitantes das regiões onde esse teatro era produzido.

Com o desenvolvimento de experiências de teatro popular naquele período, foi-se, com o tempo, buscando especificar desde as novas características que deveriam ter o espaço cênico onde esse teatro se realizava, ao seu fundamento conceitual o qual seria, entre outras coisas “um teatro de todos, onde os esforços de todos contribuam para a alegria de todos”. (Rolland apud GARCIA, 2004, p. 2)

Houve, também, iniciativas teatrais no âmbito das classes operárias da época, que produzia um teatro cuja principal característica era a celebração do trabalhador como tema e intérprete. Essas experiências objetivavam a aglutinação e lazer da classe operária, e era desprovida de uma estrutura ideológica que os fizesse abordar em suas peças teatrais, por exemplo, questões inerentes a sua condição de classe social. “O desejo de atingir uma camada mais ampla da população não chegou a configurar um teatro de perfil político explícito”. (GARCIA, 2004 p.3)

Garcia (2004) nos informa ainda que é no processo de maturação ideológica da classe operária, o qual vai se dando lentamente em sua organização enquanto classe, suas idéias libertárias e busca de transformação da situação de exploração em que viviam, consolidando-se com a eclosão da Revolução Russa e instituição do estado proletário na nova União Soviética, que a arte (e o teatro de forma muito acentuada) vai se tornando forte expressão de

mobilização da classe trabalhadora, tanto no processo revolucionário quanto na manutenção do novo regime. Conforme GARCIA “são os fatos políticos que vão determinar a conjuntura adequada para que o teatro de natureza política se institua e o Partido Comunista e o Estado terão aí um papel preponderante. A Rússia seria o berço desse fenômeno”. (2004, p. 3)

O Partido Comunista Soviético criou em 1920 o *Agitprop*, ou mais especificamente o Departamento de Agitação e Propaganda, que era parte do Secretariado do Comitê Central do Partido Comunista. Esse departamento tinha como finalidade a utilização da arte enquanto instrumento veiculador das idéias revolucionárias num país que buscava se libertar do sistema capitalista, através da revolução do proletariado. O Estado Russo, em meio a uma guerra civil, onde o proletariado assumia o poder e o transformava em União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, viu ser implantado a nova ordem política- social-econômica: O Socialismo¹⁹.

É evidente que as idéias socialistas não nasceram do ar. Na medida em que começaram a ser postas em prática, começaram a mexer justamente com quem detinha privilégios injustos. Concretamente foi contra o capitalismo que os socialistas começaram a lutar. E quem começou a lutar foram justamente os trabalhadores. Aliás, a grande luta do socialismo é contra o capitalismo. (GUARESCHI,2004, p. 55)

Era então nesse movimento revolucionário de luta contra o modo de produção capitalista e estabelecimento do socialismo na nova União Soviética que os trabalhadores estavam inseridos. É nesse contexto que o Teatro Popular, que já atuava desde o período pré-revolucionário, vai ser também um veículo de agitação e propaganda ou teatro de *Agitprop*, pois além de sua ação mobilizadora é importante instrumento didático para comunicação das novas idéias revolucionárias a uma população com grande numero de iletrados.

Os primeiros anos da Revolução são momentos de intensa mobilização. Na esteira do avanço da Guerra civil, as necessidades revolucionárias vão determinando os procedimentos: intelectuais, artistas e trabalhadores organizados assumem a tarefa de

¹⁹ Para Guareschi (2004, p. 54) o conceito de Socialismo é complexo. Sua primeira distinção está entre Socialismo Utópico, ou seja, aquele em que se deseja uma sociedade perfeita, ainda não alcançada, onde não haja desigualdade, onde todos tenham o necessário para viver, onde tudo fosse de todos. Onde haja a supressão da propriedade privada e seja estimulado o trabalho comunitário e garantida a educação como direito de todos; e Socialismo Científico, no qual se estuda concretamente formas de se implantar essa sociedade mais justa, tendo como seus principais teóricos Marx e Engels. A grande característica desse novo modo de produção é o de ser frontalmente contrária ao modo de produção capitalista, o qual separa os meios de produção (capital) do trabalho, e o lucro do capitalista (a mais valia) se dá principalmente pela exploração do trabalho humano.

disseminar a Revolução, impedir os avanços das forças contra-revolucionárias e informar a população das novas idéias e dos novos acontecimentos.

Em uma Rússia marcadamente analfabeta, apenas parcialmente eletrificada e em crise de materiais como papel, as formas alternativas de comunicação e informação dever surgir com a mesma urgência com que se impõe a necessidade de uma vitória definitiva das forças que tomaram o poder. (GARCIA, 2004, p.5),

O teatro de *Agitprop* era uma forma teatral ambulante, realizado por vários grupos e atuava em espaços diversos: nos vilarejos, nas ruas, nos *fronts* de batalha... Vinculado diretamente ao governo socialista que se estabelecia na nova União Soviética, era um Teatro Popular feito por trabalhadores e para os trabalhadores prioritariamente, portanto, identificado com uma classe social determinada que no regime político anterior à revolução Russa estava marginalizada socialmente. Esse teatro se contrapõe e combate o que denominava cultura burguesa.

O vínculo direto com o programa político-econômico do Governo – aqui fundido com a figura do Partido – e a inserção no seio do processo de organização do movimento operário são os moldes que informam historicamente o teatro de agitação e propaganda durante essa primeira década da Revolução Russa. Confluem para ele com o vigor participativo de uma ampla camada da população até a pouco marginalizada e que busca agora vias próprias de expressão; o comprometimento ideológico de uma nova classe dirigente que autoriza o envolvimento e estimula as iniciativas coletivas, e a adesão criativa de uma vanguarda que confia na possibilidade de uma Renascença de tintas rubras augurando o novo século. (GARCIA, 2004, P. 19)

Nos procedimentos metodológicos para a realização de suas peças teatrais e atuação junto a seus públicos, o teatro de *Agitprop* valorizava o trabalho coletivo realizado pelos grupos desde textos, cenários, figurinos, direção teatral... Isso se dava em decorrência da preocupação com a socialização do conhecimento entre os participantes de todos os meios da produção teatral, de forma a se romper com um modo capitalista de se produzir teatro, o qual valoriza a idéia de que o conhecimento é privativo aos especialistas em cada área da produção teatral (a dramaturgia é específica do dramaturgo, a direção espetacular do diretor, a cenografia do cenógrafo...) de forma que esses conhecimentos não precisam ser socializados entre os demais integrantes.

Na proposta do teatro de *Agitprop*, a colaboração técnica dos profissionais especializados não era desprezada de forma alguma, porém, mesmo contando com a presença

dos mesmos, orientando tecnicamente a produção teatral, o funcionamento do trabalho era basicamente coletivista, na divisão de tarefas e na socialização do aprendizado.

Na base dessa preferência, subsiste uma idéia conceitual: os participantes não devem se tornar “especialistas” (como no teatro burguês), mas “agitpropistas”, o que pressupõe, antes de tudo, uma vinculação política do indivíduo com o trabalho no seu todo. Portanto, a educação política do grupo deve ser priorizada e é pela análise política que deve começar qualquer produção. (GARCIA, 2004, p. 68)

Garcia (2004) também frisa que a ausência de textos da dramaturgia clássica que atendesse as orientações ideológicas dos grupos estimulava a produção de textos próprios. Isto refletia a contemporaneidade dos grupos de *Agitprop* naquele momento histórico da implantação na Rússia do regime socialista soviético.

Um outro aspecto que nos chama a atenção trata da questão da participação dos espectadores na peça teatral, a qual se dava desde a gestação do espetáculo passando por suas etapas de construção. Muitos, inclusive, liam o texto teatral previamente e assistiam aos ensaios de preparação. Participavam com suas críticas e reflexões nas etapas da montagem, podendo, ainda, atuarem nas cenas de multidão. A opção por esse tipo de procedimento reflete, sobretudo, a socialização do processo teatral, inclusive com o espectador, o qual não só assiste, mas critica, e atua nas etapas da montagem enquanto parte integrante também da produção. Isso dava-se, obviamente, como consequência da nova ideologia política que se estabelecia com a revolução do proletariado. Tudo isso refletia

A necessidade de todos conhecerem e participarem de todos os aspectos da produção; a encenação resultando de uma somatória do esforço de todos e de cada um; a possibilidade de até mesmo o diretor ser substituído por um grupo cujos membros se revezariam na condução dos ensaios; a possibilidade de o próprio texto ser desenvolvido coletivamente – e não apenas cenas, mas mesmo conjuntos mais complexos, como peças inteiras – e finalmente, a necessidade de introduzir o espectador no processo de escolha e discussão da obra e da montagem final, participando durante as apresentações nas cenas de massa (Pavel Kerjentsev, apud GARCIA, 2004, p. 27).

Segundo Garcia (2004, p. 21), dois fatores básicos motivavam essa forma teatral: a relação com o espectador e o vínculo com a história presente. Esse espectador é um espectador privilegiado que não só participa no momento culminante da encenação teatral, mas, desde o princípio, esta presente e atuando em todas as etapas da produção espetacular. O

teatro de agitprop está também atento ao desenrolar dos fatos históricos e sobre a sucessão desses fatos e, em sua perspectiva revolucionária, reage diretamente a eles, sendo por isso um teatro de prontidão.

Utilizando-se de formas curtas de teatro, ou seja, encenações de duração menores e mais objetivas para vincular suas idéias nas apresentações, conforme Garcia (2004) adotavam estruturas dramáticas variadas: Melodramas, textos e poesias, esquetes satíricos, danças e cantos corais, cenas curtas inspiradas no cabaré literário, o *jornal-vivo*, que eram desenvolvidos a partir das leituras orais do noticiário da Revolução.

A vida política era o material básico para a elaboração de suas peças teatrais, e utilizassem fosse lá qual estilo de representação teatral, toda ela estaria comprometida com o ideário socialista. “Em última instância é um teatro que visa um resultado concreto, mensurável por sua eficácia política (...) extrapola a relação palco-platéia e soma esforços na construção do socialismo.” (GARCIA, 2004, p. 20)

O teatro de agitprop, imbricado ao Partido Comunista Soviético, enquanto arte que correspondia ao novo contexto sociopolítico, foi instrumento de educação política e cultural junto à população, contribuindo relevantemente para aquele processo revolucionário. Entretanto,

Com o arrefecimento do furor revolucionário, entrando-se em uma etapa de estabilização construtiva da organização político-econômica, o trabalho de agitação e propaganda (esta já com maior peso) se vê diante de um novo contexto que demanda uma alteração de rumo. O agitprop de emergência dos primeiros tempos já não é tão eficaz porque já não é tão necessário. O deslocamento do foco de atenção para a nova sociedade que se organiza em suas relações internas – ‘voltar-se para os costumes soviéticos’ – exige envolvimento de outra natureza.” (GARCIA, 2004, p. 43).

Esse teatro, um dos porta-vozes daquela revolução, vai cumprir assim uma outra função pedagógica,

2.2.3 – De porta-voz da Revolução ao teatro de resistência: O Agitprop em outros países.

Em outros países como França, Grã-Bretanha, Estados Unidos, Alemanha e, inclusive, no Brasil, como veremos posteriormente, o teatro de agitprop teve como referência de formato

a experiência da União Soviética, e teve também uma relação direta com a formação dos Partidos Comunistas (ou outros Partidos de Esquerda) nesses lugares. Entretanto, o que diferenciava essas experiências teatrais da produzida no Estado Soviético era a diferença de contexto em que estavam inseridos e atuavam, ou, mais especificamente, a relação dos grupos com o Estado e o sistema político-econômico estabelecido.

Conforme Garcia (2004) na França o período mais ativo do *Agitprop* é de 1928 a 1934 sob a influência mais radical do Partido Comunista Francês; Na Grã-Bretanha o teatro operário nasce no interior do movimento socialista e desde 1920 cumpre a função complementar na educação política dos militantes e na promoção de fundos para os partidos de esquerda; nos Estados Unidos, a recessão e a quebra da Bolsa de Valores em 1929, vão favorecer a organização dos movimentos operários, a militância de esquerda e a multiplicação dos grupos agitpropistas.

Na Alemanha, os grupos de teatro de *Agitprop*, como outros grupos atuantes nos países capitalistas, estavam inseridos num ambiente hostil a sua presença e atuação em suas pátrias. Pressionados por um contexto repressivo, tornaram-se grupos de resistência política. Em suas atuações cênicas primavam pelo combate ao sistema político-econômico vigente e dominante em seus países.

Nas circunstâncias concretas, modernas, dos países capitalistas, a melhor forma e mais eficaz de teatro operário revolucionário é a dos grupos de agitprop, que oferecem a possibilidade de levar amplas camadas de trabalhadores com a redação, a elaboração artística e a representação de peças político-revolucionárias. Os grupos de agitprop podem trabalhar com problemas políticos atuais. Eles são extraordinariamente elásticos e se adaptam facilmente às condições de vida e de trabalho dos países capitalistas. Eles utilizam para seus fins propagandistas a empresa, a rua, as praças, as cervejarias e se servem [...] de todas as variedades de arte cênica: revistas políticas, declamações de massa, cenas curtas, etc. (IVERNEL, apud GARCIA, 2004, P. 64)

Entre as formas teatrais desenvolvidas pelos grupos de teatro de *Agitprop*, vamos encontrar o coro falado, o canto e a dança corais.

O coro falado é a combinação de fala e gesto de forma ritmada. Estrutura simples, preenchível com textos de documentos ou noticiários.

A música também era produzida de forma coletiva. Criavam muitas vezes um canto de identificação que se tornava também uma marca política do grupo, e tinha por finalidade arregimentar seu público e abrir seus espetáculos.

O fato de o canto ser coletivo desde sua criação, conforme GARCIA (2004), se explicava por ser um canto de combate e, num combate, não é o indivíduo sozinho que atua, mas todos juntos. A autora nos apresenta um texto que é na verdade uma aclamação, realizado por um grupo de *Agitprop* americano em suas apresentações, que muito bem pode exemplificar o que vinha a ser também um canto de identificação do grupo:

“Contra a fome e a destruição –
 Teatro de revolução –
 Despertar as massas para o combate –
 É a luz dos operários –
 Nas ruas e às portas das fábricas –
 Em todo o Estados Unidos .-
 E os patrões temem de medo –
 Pois o dia dos trabalhadores se aproxima –
 Contra os socialistas amarelos –
 Contra os pregadores e fascistas –
 Contra o terror policial e a exploração –
 Contra a imprensa mentirosa e a miséria –
 É o estrondo do canhão –
 É a guerra de classes –
 Traz o ruído da batalha –
 Constrói a frente revolucionária –
 Fulmina a mão de aço do patrão –
 Defende a união soviética, a pátria dos operários!

Todos: AGITPROP!”

Um outro exemplo de apresentação do canto de identificação do grupo, menos radical no texto, mas com os mesmos propósitos do *Agitprop*, vamos encontrar na década de 80, em grupos pertencentes ao Movimento Regional de Teatro Popular - Nordeste II, que se articulava entre os Estados de Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte do qual trataremos posteriormente. O canto abaixo, apresentado na abertura ou finalização dos

espetáculos teatrais dos grupos de Teatro Popular, não pertencia necessariamente a um grupo específico, mas se tornou um canto de identificação do próprio Movimento.

“Oh raia o sol, suspende a lua

Olha o teatro no meio da rua.

Ou raia o sol suspende o luar

Olha minha gente é o teatro popular

“Olha minha gente é o teatro popular

Ele vem pra divertir, ele vem questionar”.

“Viva o teatro! viva o artista!

Viva essa gente que da arte faz a vida!“.

Outro exemplo, ainda, é o grupo alagoano de Teatro Popular Nossa História, também vinculado ao Movimento Regional de Teatro Popular, que no final da década de 80, utilizava a paródia de um canto folclórico para a abertura de seu espetáculo “Enquanto isso na vida Real”

:

“Êta Alagoas falada

De Coroné e unsineiro

O pobre nas Alagoas

Sofre o ano inteiro”.

A Dança coral integrou-se ao *Agitprop* como representação coreografada de textos narrados, ou mesmo sem utilização de palavras. Com gestualidade bastante simbólica permitia ao público “decodificar” a coreografia e recompor seu conteúdo.

À parte o movimento recriado, os grupos utilizavam vários outros recursos de movimento para compor suas coreografias; parodiavam estilos de danças

consagrados e exercícios ginásticos, incluíam elementos de danças folclóricas, utilizavam pantomima, procedimentos farsescos e todo o repertório gestual e de movimento que fosse para explicitar seus objetivos. (GARCIA, 2004, P. 74)

A utilização das expressões corais, tinha por finalidade “facilitar a exposição dos indivíduos em suas apresentações teatrais, uma vez que atuando em grupo e não solitariamente, sentir-se-iam menos inibido. Por outro lado, a própria atuação em forma grupal, coletiva, se tornava símbolo da solidariedade, organização e ação conjunta na conquista de objetivos comuns”. (GARCIA, 2004, p. 71) Ou seja, o trabalho com formas corais também era uma atitude política.

2.2.4 – Piscator, Brecht, práticas e teorias do Teatro Político.

Foi na Alemanha também que, Piscator, um dos grandes referenciais do teatro de militância política, conceituou o Teatro Político. Após a 1ª Guerra Mundial surgiram novas propostas de teatro popular vinculado ao movimento operário e Piscator radicalizou essa proposta política de teatro quando regressou a Berlim em 1920.

La necesidad que sintieron algunos autores y directores de poner el teatro a la altura de una gran responsabilidad política, después de la catástrofe de la guerra, y en la emergencia de una gran esperanza revolucionaria, iniciada en los fragores de la revolución soviética, tuvo su más luminosa antorcha en las experiencias de Piscator y de su equipo, y es de recordar que Piscator, al no hallar escrita una dramaturgia a la altura de esa responsabilidad, creó su "Oficina dramaturgica" -¡a la que perteneció Brecht!- destinada a trabajar los textos existentes para elevarlos hasta aquellas alturas poéticas y políticas.²⁰

Piscator é convicto de que a arte revolucionária é aquela produzida pelo proletariado em seu processo de libertação político e econômico, sendo dessa forma uma arte que é instrumento de luta política e está a serviço do proletariado. A arte deve estar a serviço da propaganda política e o teatro proletário deve ter a clareza de seu ideário político. Para isso precisa romper com o modo capitalista de produzir teatro e seu trabalho deve ser resultado de

²⁰ Comentário sobre a obra **DEL TEATRO COMO INSUMISIÓN**, disponível em: <http://www.hiru-ed.com/COLECCIONES/SKENE/teatropolitico.htm>. Acesso em 10 de novembro de 2005.

ação coletiva. Sua ação tem que ser centrada na propaganda e educação política das massas, principalmente as que ainda são politicamente hesitantes ou indiferentes. Em sua concepção, num Estado proletário a arte burguesa não pode ser preservada. (Piscator apud GARCIA 2004, p. 55)

Ao comentar o espetáculo “O Dia da Rússia”, Piscator nos dá a dimensão pedagógica desse acontecimento teatral:

Em *O Dia da Rússia*, o cenário era um mapa que dava ao mesmo tempo a situação geográfica e o significado político da cena. Não se tratava de uma simples “decoração”, mas também de um recorte social, geográfico-político e econômico. A decoração participava do espetáculo, intervinha no fato cênico, tornava-se uma espécie de elemento dramaturgico. E assim, simultaneamente, introduziu-se um novo fator no espetáculo: o fator pedagógico. O teatro não devia mais agir apenas sentimentalmente no espectador, não devia mais especular apenas sobre a sua disposição emocional; pelo contrário, em plena consciência, voltava-se para a razão do espectador. Não devia tão somente comunicar elevação, entusiasmo, arrebatamento, mas também esclarecimento, saber, reconhecimento. (PISCATOR, 1968, p. 53)

Piscator influencia decisivamente, com seu pensamento e sua prática teatral, o Agitprop alemão. E vai influenciar também posteriormente outro ícone do teatro de engajamento político que é Berthold Brecht.

A estada de Brecht em Berlim no período entre a primeira e segunda guerras mundiais, coincide com a efervescência do movimento agitpropista alemão. A situação política, a presença marcante do *Agitprop* e o convívio com Piscator vão influenciar decisivamente sua produção teatral.

Vivendo numa Alemanha ainda frustrada pela guerra e surpreendida pela emergência da revolução na Rússia atrasada industrialmente, uma revolução contra *O Capital* de Marx, como escreveria de imediato Gramsci, Brecht estava inconformado com a ignorância dos alemães a respeito da ciência, leia-se do marxismo. Como era possível que o proletariado urbano fosse engabelado a ponto de colocar sua consciência de classe a serviço do nazismo?²¹

Conforme Garcia (2004), num período de militância mais aberta (1927-1932) as características de sua produção teatral se aproximavam da produzida pelo teatro de *Agitprop*,

²¹ KULESZA, Wojciech Andrzej. **TEATRO DIDÁTICO E NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO**, disponível em <http://orbita.starmedia.com/outraspalavras/art02wak.htm>. Acesso em 15 de janeiro de 2006.

tais como: a economia de elementos cênicos, a idéia de tribunal, a presença de agrupamentos corais e a projeção de textos. Entretanto seu produto teatral é essencialmente diferente, ou seja:

Na cena brechiana todos esses componentes se metabolizam em linguagem cênica: todas as influências se somam para a construção de um produto novo que é essencialmente teatro. Este se institui como político enquanto forma em contraposição ao teatro enquanto mediação de uma vontade política. (GARCIA 2004, p. 86)

E sem necessariamente abandonar o espaço convencional de se fazer teatro na época, o palco italiano, Brecht redimensiona o espetáculo nesse palco.

Brecht, ao valer-se das técnicas do teatro político, por sua vez, não abandona totalmente as características próprias ao aparelho teatral burguês, procurando valer-se, na concepção de seu teatro, de aspectos pertencentes às duas formas teatrais em voga na Alemanha: aqueles de caráter dramático, pertencentes ao teatro da burguesia, que alcançara desenvolvimento inquestionável; e aspectos de caráter narrativo, afeitos à combatividade do teatro do proletariado. O encenador alemão como que lança um teatro contra o outro, ou tensiona o teatro burguês com o teatro proletário, chegando a uma terceira forma, que contém os dois teatros mas que os nega ao mesmo tempo. O teatro épico brechtiano pode ser compreendido enquanto uma tentativa de superação destas duas formas teatrais, criando um teatro novo, que indicava uma nova relação entre teatro e sociedade. E que apontava também para a construção de uma nova sociedade.²²

E, nesse palco, propõe um teatro dialético, convidando o espectador a não mais se deixar iludir pela forma dramática de teatro, onde o espectador é envolvido pela ação dramática dos personagens no palco, deixa-se levar por seus sentimentos, transferindo-se sentimentalmente para dentro da ação, vivendo a experiência sem questioná-la, sem uma reflexão crítica.

[...] Ao “teatro da ilusão”, no qual as pessoas embalam por um breve lapso de provocar uma revlexão crítica por parte do espectador e, por conseguinte, enriquecer sua consciência acerca das coisas que ele assistiu serem representadas no palco. Contra um “teatro culinário”, no qual as pessoas conformam-se com os exemplos dos outros vistos no palco, alimentam-se com os sentimentos dos personagens, perdendo toda esperança de mudança ao constatarem que “o mundo

²² DESGRANGES, Flávio. **A PEDAGOGIA TEATRAL EM BRECHT: O TEATRO ÉPICO**. Disponível em http://www.fabricasaopaulo.com.br/download/a_pedagogia_em_brecht.doc. Acesso em 15 de janeiro 2006.

é assim mesmo”, o teatrólogo do *Berliner ensemble* oferece um teatro épico, capaz de desvelar a estrutura e o funcionamento da realidade.²³

Brecht se preocupa com esse *novo* espectador, propõe que ele se torne testemunha da ação cênica, tanto quanto dos acontecimentos históricos de sua época. Que esse espectador, colocado diante da ação cênica, tenha sua visão de mundo ampliada, forçando-o inclusive a tomar decisões.

O teatro épico brechtiano se estruturava como uma pedagogia do espectador, tendo em vista que este poderia fruir mais prontamente o espetáculo à medida que conhecesse melhor o aparato constituinte de uma encenação. Seu foco estava centrado na ampliação do acesso lingüístico deste espectador, que, familiarizado com os elementos da linguagem cênica, se encontraria em condições de efetivar uma leitura própria e apurada do discurso teatral. Colado a esse procedimento que visava a democratização do teatro, havia o intuito de posicionar o espectador enquanto sujeito da história, indivíduo que se colocasse diante de acontecimentos que podem ser alterados, pensados de outra maneira, alguém que se sentisse estimulado a questionar e participar do processo histórico²⁴.

Para Garcia (2004, p. 88), sendo a situação cênica apresentada em suas contradições e não havendo um desenlace que aponte a alternativa correta, ao espectador cabe ser testemunha e ao mesmo tempo juiz dessa história. E sua resposta depende de seu esforço de reflexão e de seu universo de experiência pessoal. Sua modificação de consciência se dá, então, não por assimilação de idéias, mas pela instauração de um raciocínio dialético.

Conforme GARCIA, ainda, o homem no palco brechtiano é também fruto deliberado de uma vontade política. Portanto ele pode ser exemplar mas não típico. O maniqueísmo, a bidimensionalidade de caricatura do *Agitprop* é aqui substituída pela tridimensionalidade do *gestus social*.²⁵ “Em Brecht não é mais a História que entra no teatro, mas o teatro que entra na História. (2004, p. 86)”.

O teatro político na Alemanha, com a ascensão do Nazismo e de Hitler e com a derrocada das forças de esquerda, passa a ser perseguido e reprimido, inclusive proibido

²³ KULESZA, Wojciech Andrzej. **TEATRO DIDÁTICO E NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO**, disponível em <http://orbita.starmedia.com/outraspalavras/art02wak.htm>. Acesso em 15 de janeiro de 2006.

²⁴ DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia Teatral em Brecht: O Teatro Épico*. Disponível em http://www.fabricasaopaulo.com.br/download/a_pedagogia_em_brecht.doc. Acesso em 15 de janeiro 2006.

²⁵ Por *gestus social*, Brecht esclarece: é a expressão mímica ou gestual das relações sociais que vinculam entre si os homens de determinada época. (BRECHT, 1978, p. 84).

em lugares públicos. Nesse contexto, muitos grupos de teatro de agitprop, por exemplo, não resistem à perseguição e sucumbem, ou retornam às velhas formas do teatro operário. Os grupos que ainda resistem, segundo GARCIA (2004), começam a atuar de forma indireta, com práticas como o *teatro-invisível*, o qual abordaremos mais adiante.

Sobre a existência de outras experiências de teatro de *Agitprop*, pós Alemanha, Garcia nos informa que na década de 60, o teatro volta às ruas acompanhando o conturbado movimento social. Já não pertencendo mais ao mundo proletário, mas defendendo-o quando protesta contra as aberrações do capitalismo. Nos EUA se encontra sua expressão máxima e seus alvos principais são: a Guerra do Vietnã, a discriminação racial, a exploração do homem pelo homem mascarada pela hipocrisia do desenvolvimento. (confere GARCIA, 2004, p. 88)

2.2.5 - Teatro Popular de militância política no Brasil

2.2.5.1 - O Teatro Operário dos imigrantes anarquistas

No Brasil, uma das primeiras experiências de teatro social com perspectiva libertária se deu a partir de 1890, através de migrantes europeus, em sua maioria italianos, os quais, assumindo o ideário anarquista²⁶, formavam o proletariado militante dos centros urbanos.

Trazendo não só sua força de trabalho, mas também sua cultura e conseqüentemente sua arte, sem obter reconhecimento de sua especificidade esses europeus criaram seus próprios espaços de manifestação cultural.

Durante pelo menos três décadas cantaram as suas canções na língua do país de origem, construíram bairros com uma fisionomia mediterrânea, escreveram e publicaram seus jornais e encenaram, todos os sábados, as peças que

²⁶ Basicamente o Anarquismo é uma teoria política e um movimento social que advoga a abolição do Estado enquanto autoridade imposta e detentora do monopólio do uso da força. Dessa forma, os anarquistas são contra qualquer tipo de ordem hierarquizada, defendendo organizações horizontais e libertárias, isso não significa apologia ao caos ou a bagunça. Grupos distintos têm compreensões diferentes quanto a abolição dos governos e a organização social que disso resultaria.

representavam as suas aspirações de trabalhadores oprimidos confinados na indiferença da sociedade brasileira.²⁷

Conforme Garcia (2004), os imigrantes italianos realizavam semanalmente um evento cultural denominado “Festa do sábado”, que tinha por finalidade a preservação de sua identidade cultural. Nesse festivo encontro comunitário aconteciam recitais, conferências, teatro e bailes de conagraamento.

Inserido nesse contexto, o teatro teve papel fundamental, pois, além de ser realizado pelos próprios operários, foi o espaço de fortalecimento ideológico entre os simpatizantes e militantes libertários e veículo da propagação dos ideários anarquistas.

Sua dramaturgia, na maioria das vezes importada da italiana, pregava entre outras coisas a justiça, a liberdade, igualdade e crítica ao mundo atual. Além de ser uma dramaturgia escrita “não apenas por escritores da pequena burguesia, mas por tipógrafos, garçons, alfaiates, cujo mérito era aproximar o que se dizia em cena de um testemunho de vida pessoal, que concedia aos ouvintes a plena certeza do que estava sendo dito”.²⁸

O teatro realizado pelo proletariado migrante, também podia desenvolver uma ação didática e solidária quando no recebimento dos novos migrantes vindos da Europa:

Supõe-se que o teatro no seio da festa anarquista tenha se iniciado entre nós já desde os primeiros momentos da instalação dos imigrantes, que trouxeram a tradição de seus países de origem. Há depoimentos que atestam a existência de um teatro estritamente didático, realizando de forma espontânea, no âmbito das sociedades de ajuda mútua – grupos de apoio voluntário que amparavam o imigrante recém-chegado – com a função de adaptar o estrangeiro a seu novo contexto. Eram espécie de dramatizações improvisadas a partir de temas sugeridos. (GARCIA, 2004, p. 93)

²⁷ VARGAS, Maria Thereza: **TEATRO OPERÁRIO NA CIDADE DE SÃO PAULO**. Prefeitura do Município de São Paulo - Secretaria Municipal de Cultura - Departamento de Informação e Documentação Artísticas - Centro de Documentação e Informação Sobre Arte Brasileira Contemporânea, São Paulo, 1980, disponível em: www.centrocultural.sp.gov.br/ccsp/livros/pdfs/teatro.pdf

²⁸ Idem, *ibidem*.

Mas esse teatro se propõe a cumprir não só sua função de lazer mas fundamentalmente seu papel reivindicatório de dias melhores para aquela comunidade estrangeira, tendo em vista uma vida nada fácil que levavam os imigrantes no novo continente. Nesse sentido suas cenas denunciavam as desigualdades sociais, a luta entre os opressores e os oprimidos, os quais eram personificados muitas vezes por patrões e empregados respectivamente.

Para Passeti ²⁹

Em todas as peças representadas o ponto de vista era o do operário, mostrando principalmente o cotidiano desta população: greve, delação, relação empregador-empregado e a condenação de um estado de apatia da classe com relação às desigualdades sociais. As encenações eram precárias, devido à falta de recursos, fazendo com que as mesmas peças, com os mesmos cenários e figurinos fossem representadas repetidamente; no entanto, isso ajudou a melhorar a qualidade do espetáculo e a formar uma consciência de classe. Convém salientar que a mensagem das representações era mais importante do que sua estética.

Essas manifestações teatrais, inseridas nas festas dos sábados, concorriam com palestras e recitais, todos com a finalidade de conscientizar o operariado imigrante sobre a exploração da qual se julgavam vítimas. Na perspectiva de quem produzia as encenações, era uma forma eficiente de educar as massas, inclusive porque acreditavam que essa era a função real da arte. Nesse Teatro Popular, a transmissão de idéias se sobrepõe à preocupação com a produção estética do espetáculo.

Na experiência do Teatro Operário em São Paulo, segundo Vargas³⁰ os atores eram recrutados nas fábricas ou através de anúncios na imprensa. Esses atores *pertencem a ofícios vários e são muitas vezes recrutados a partir da vontade de representação, sem uma consulta prévia ao seu comprometimento ideológico*. O convite ao teatro é, entretanto, um convite a militância ideológica, a formação de novos adeptos a teoria libertária.

²⁹ PASSETTI, Gabriel. **CULTURA NO BRÁS NO INÍCIO DO SÉCULO XX: TEATRO ANARQUISTA E CINEMA BURGUESES**. Disponível em <http://www.klepsidra.net/teatroanarquista.html>. Acesso em 10 de outubro de 2005.

³⁰ VARGAS, Maria Thereza: **TEATRO OPERÁRIO NA CIDADE DE SÃO PAULO**. Prefeitura do Município de São Paulo - Secretaria Municipal de Cultura - Departamento de Informação e Documentação Artísticas - Centro de Documentação e Informação Sobre Arte Brasileira Contemporânea, São Paulo, 1980, disponível em: www.centrocultural.sp.gov.br/ccsp/livros/pdfs/teatro.pdf

Para Vargas³¹, suas peças poderiam ser representadas por anos a fio. Suas temáticas referiam-se, entre outras coisas, à exploração do patronato, ao desemprego, à carestia, à exploração erótica das mulheres. E o público se manifestava não necessariamente pela qualidade do espetáculo, mas pela identificação com os problemas dos personagens presentes no palco. *O espetáculo é o porta-voz das convicções e sentimentos da platéia.*

Um outro aspecto importante na relação palco-platéia é a questão da proximidade relacional entre esses dois pólos:

Esse barulhento diálogo entre a platéia e o palco durante o espetáculo é sustentado também pela familiaridade que o público tem com os atores. Frequentemente esses espectadores contribuem concretamente para uma parcela do espetáculo. São companheiros de trabalho, vizinhos, amigos, familiares. Às vezes há uma família inteira participando do elenco. Há também a família do ator no meio da platéia. Considerando-se que a classe trabalhadora concentram-se em determinados bairro (Brás, Mooca, Bom retiro e Barra Funda) é previsível que atores e público convivam diariamente no mesmo espaço geográfico da cidade. [...] Tudo isso contribui para imprimir uma elasticidade e uma certa falta de cerimônia ao espetáculo. A arte que acontece no palco é permeável às relações da platéia³².

Perseguindo seus objetivos políticos e ideológicos, o Teatro Popular desenvolvido no seio das comunidades operárias, durante as festas do sábado, era um evento bastante particular para aquele grupo social, e sua ação se dava, de certa forma, isolada do conjunto mais amplo da sociedade. Um teatro voltado para os problemas daquela comunidade, com os atores integrantes da própria comunidade e por isso sua repercussão dentro dela era inquestionável. Podemos pensar que esse teatro além de função de educação política do operariado imigrante, de ser um veículo de propagação do ideário anarquista, era, com certeza, um teatro de resistência cultural, de preservação de valores.

³¹ VARGAS, Maria Thereza: **TEATRO OPERÁRIO NA CIDADE DE SÃO PAULO**. Prefeitura do Município de São Paulo - Secretaria Municipal de Cultura - Departamento de Informação e Documentação Artísticas - Centro de Documentação e Informação Sobre Arte Brasileira Contemporânea, São Paulo, 1980, disponível em: www.centrocultural.sp.gov.br/ccsp/livros/pdfs/teatro.pdf

³² PASSETTI, Gabriel. **CULTURA NO BRÁS NO INÍCIO DO SÉCULO XX: TEATRO ANARQUISTA E CINEMA BURGUESES**. Disponível em <http://www.klepsidra.net/teatroanarquista.html>. Acesso em 10 de outubro de 2005.

Por outro lado, na compreensão de Passetti³³ enquanto teatro popular de militância política e realizado pelo operariado imigrante, esse teatro não recebeu da imprensa burguesa devida atenção. O autor sugere inclusive que estas produções teatrais foram boicotadas pela imprensa de grande circulação da época.

Garcia nos informa que, a partir de 1917, o interesse pelas festas populares celebradas pelos imigrantes sofreu ligeiro desvio para uma nova forma de confraternização: os “festivais públicos”, grandes piqueniques ao ar livre. A apropriação do ambiente público indica um impulso espontâneo de expansão. “O teatro também se integra ao programa do festival, mas é de natureza diferente – predominam as comédias de variedades – e também cumpre um papel mais sociável e menos didático”. (2004, p. 99-100)

Para Passetti³⁴, um dos fatores que contribuíram para o arrefecimento do Teatro Operário no seio da classe trabalhadora imigrante da época, foi, além da repressão oficial ao movimento operário nos anos 20, o surgimento e ascensão do cinema.

Portanto, notamos que o movimento artístico anarquista conseguiu manter sua unidade até a repressão oficial atingi-lo frontalmente a partir dos anos 20 e a invasão do cinema. Este novo modo de arte e de representação do mundo, extremamente caro para ser produzido e barato para ser assistido, refletia para a população um ideal de mundo burgueses diferente dos ideais pregados nas peças de teatro. Os anarquistas foram traídos pela falta de recursos próprios para a continuidade da educação dos trabalhadores, num momento de repressão oficial e de discriminação pelos comunistas, perdendo seus espectadores para algo que se pretendia mais bonito, interessante, relaxante: o cinema. Os teatros e bailes organizados pelos centros de cultura deixaram de ser o único lazer dos trabalhadores, passando a competir e muitas vezes conviver com algo mais novo e tentador³⁵.

E, finalmente, os novos acontecimentos políticos no país vão determinando o fim da existência do Teatro Popular Operário:

³³ PASSETTI, Gabriel. **CULTURA NO BRÁS NO INÍCIO DO SÉCULO XX: TEATRO ANARQUISTA E CINEMA BURGUESES**. Disponível em <http://www.klepsidra.net/teatroanarquista.html>. Acesso em 10 de outubro de 2005.

³⁴ Idem, ibidem.

³⁵ Idem, ibidem.

Essa ampliação das fronteiras dos salões corresponde a um momento de grande demonstração de força do movimento libertário, que teve participação decisiva na condução da greve geral de 1917. Grande parte desse vigor será drenado, a partir de 1922, com a entrada em cena do Partido Comunista do Brasil. Com o Estado Novo, o movimento sofre um processo de recolhimento, acuado pela repressão policial, embora permaneçam algumas chamas acesas. Com o golpe de 1964, o anarquismo sofre o destino de todas as outras correntes de esquerda e desaparece do mapa político do país enquanto traço visível. (GARCIA, 2004, p. 100-101)

Pudemos identificar, nessa experiência teatral realizada pelos imigrantes italianos aqui no Brasil, um teatro que, enquanto espaço de lazer dos operários, é também espaço de preservação da identidade cultural daquela comunidade que, longe de seu lugar de origem busca preservar seus valores, crenças, ideais e até mesmo a língua.

Esse teatro é, ainda, o espaço onde se dá o debate político, onde se fortalece a consciência de classe. Representa em suas dramaturgias textos clássicos de sua terra com forte teor político ou histórias de seus compatriotas, de pessoas de suas comunidades, porque ali também encontravam material político a ser debatido com suas platéias: Exploração dos padrões aos trabalhadores, desigualdades sociais...

O público desse teatro não é só familiar aos dramas encenados, mas os próprios elencos são formados por seus amigos, vizinhos, parentes. Sabem do que e de quem falam suas tramas teatrais, quem são seus personagens e também quem são os seus atores.

2.2.5.2 – Teatro Experimental do Negro, um parêntese.

Gostaríamos de abrir um parêntese, nesse estudo, para abordamos estudo, ainda que de forma sintética, uma importante experiência de teatro no Brasil, de explícito engajamento político, ainda que, em seus procedimentos metodológicos-pedagógicos não se assemelhem necessariamente às práticas do Teatro Popular de militância política, sobre as quais temos nos detido nessa pesquisa. A experiência teatral a que nos referimos se trata do Teatro Experimental do Negro – TEN.

Conforme artigo de Abdias Nascimento *Teatro experimental do Negro; trajetória e reflexões*³⁶, o TEN surgiu na década de 40 do século passado e tem servido de referência até hoje aos estudos que tratam das lutas do Negro na sociedade brasileira contra a histórica situação de preconceito e discriminação racial do qual é vítima.

Abdias Nascimento, negro e principal responsável pela criação do TEN, ao assistir a um espetáculo teatral em Lima, Peru, denominado *O Imperador Jones*, de autoria de Eugene O'Neill, cujo personagem protagonista era um negro, deu-se conta de que o mesmo era representado por um branco pintado de negro.

Segundo Nascimento, esse fato lhe chamou a atenção e lhe fez refletir que situação igual se dava no Brasil, com outras agravantes: o país possuía mais de vinte milhões de negros, mas o autor jamais tivera assistido a um espetáculo cujo personagem principal fosse negro e cujo ator que o representava fosse também negro. Além do que, se uma peça como *O Imperador Jones* fosse produzida e apresentada no Brasil, sem dúvida o ator protagonista seria branco brochado de preto. Ou ainda, quando atuantes, aos negros no teatro eram destinados papéis secundários, caricatos, cômicos ou decorativos.

Assim, o TEN surge no Rio de Janeiro, em 1941 (período em que os chamados estudos afro-brasileiros propagavam a democracia racial no Brasil), e tem como proposta:

Resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte.³⁷

Nessa perspectiva, Nascimento cria um espaço teatral protagonizado por negros, os quais, nesse teatro, saíam da condição adjetiva e folclórica para se tornarem sujeitos principais. O autor propunha duas frentes de ação: denunciar os equívocos e alienação dos estudos afro-brasileiros, e fazer com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que estava inserido.

³⁶ NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões**. *Estud. av.* [online]. 2004, vol.18, no.50 [cited 10 May 2006], p.209-224. Available from World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0103-4014.

³⁷ Idem, *ibidem*.

Optando por uma produção teatral convencional, talvez com o intento de ocupar espaços até então marcadamente ocupados pela burguesia branca do país, o TEN teve grande dificuldade de encontrar na dramaturgia nacional textos que pudessem atender suas expectativas. Precisou recorrer em sua primeira montagem ao texto de O'Neill, *O Imperador Jones*, que, segundo Nascimento³⁸:

Tratava-se de uma peça significativa: transpondo as fronteiras do real, da logicidade racionalista da cultura branca, não condensava a tragédia daquele burlesco imperador um alto instante da concepção mágica do mundo, da visão transcendente e do mistério cósmico, das núpcias perenes do africano com as forças prístinas da natureza? O comportamento mítico do Homem nela se achava presente. Ao nível do cotidiano, porém, Jones resumia a experiência do negro no mundo branco, onde, depois de ter sido escravizado, libertam-no e o atiram nos mais baixos desvãos da sociedade. Transviado num mundo que não é o seu, Brutus Jones aprende os maliciosos valores do dinheiro, deixa-se seduzir pela miragem do poder. Além do impacto dramático, a peça trazia a oportunidade de reflexão e debate em torno de temas fundamentais aos propósitos do TEN.

Vista, conforme Nascimento, com certa descrença a princípio pela imprensa oficial e pela crítica teatral, o espetáculo, quando de sua estréia, foi alvo de muitos elogios. Dessa forma, na compreensão do autor uma das grandes vitórias do TEN era o fato do negro deixar de ser sinônimo de palhaçada na cena brasileira. O TEN trazia para a discussão o trágico esmagamento da cultura negra pela cultura dominante.

Uma outra questão que se tornou bastante importante era a produção de uma literatura dramática escrita pelo próprio negro, sem desmerecer o branco dramaturgo que escreve sobre o negro. Nascimento recorre a um conselho de O'Neill: "Uma coisa é aquilo que o branco exprime como sentimentos e dramas do negro; a outra coisa é o seu até então oculto coração, isto é, o negro desde dentro. A experiência de ser negro num mundo branco é intransferível".³⁹

Alguns textos foram produzidos para o TEN: Filhos de Santo, Além do Rio, o Castigo de Oxalá, Auto da Noiva e Sortilégio, entre outras.

Enquanto agente de ação social:

³⁸ NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões**. *Estud. av.* [online]. 2004, vol.18, no.50 [cited 10 May 2006], p.209-224. Available from World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0103-4014.

³⁹ Idem, *ibidem*.

O TEN visava a estabelecer o teatro, espelho e resumo da peripécia existencial humana, como um fórum de idéias, debates, propostas, e ação visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante, nos campos de sua cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas particulares, vida social, e assim por diante. Um teatro que ajudasse a construir um Brasil melhor, efetivamente justo e democrático, onde todas as raças e culturas fossem respeitadas em suas diferenças, mas iguais em direitos e oportunidades.⁴⁰

Também o TEN, como os outros movimentos de contestação, teve seus trabalhos arrefecidos ou finalizados mesmo com o golpe militar de 1964 no Brasil.

2.2.5.3 - MCP E CPC - o Teatro Popular vai onde o povo está

Outras experiências de Teatro Popular vão acontecer na década de 60. Entre 1961 e início de 1964. Vivia-se, neste período (o governo de João Goulart), um momento de intensa euforia nacionalista e lutas por reformas de base no Brasil. No plano artístico cultural, esse nacionalismo se dava com a valorização do artista nacional e a vinda para os palcos do personagem “homem brasileiro”.

Depois de passada a Ditadura Vargas, a política desenvolvimentista do governo de Kubitschek, a renúncia de Jânio Quadros, o período entre 1950 e 1960 é marcado por grande agitação política e cultural no Brasil. Conforme Catennaci⁴¹

Vivia-se um momento de muita efervescência, de perspectiva de grandes mudanças. A expectativa de reformas de base no governo Goulart; as desapropriações com a reforma agrária no governo Brizola, no Rio Grande do Sul; o crescimento das ligas camponesas e dos conflitos travados entre posseiros e latifundiários no nordeste do país; e no âmbito internacional, a Revolução Cubana, apresentavam-se como indicativos de um processo revolucionário. Acreditava-se que pela ação política, pela militância partidária, transformações importantes ocorriam na sociedade em um prazo relativamente curto.

⁴⁰ CATENACCI, VIVIAN. **CULTURA POPULAR: ENTRE A TRADIÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO**. *São Paulo Perspec.* [online]. Apr./June 2001, vol.15, no.2 [cited 11 May 2006], p.28-35. Available from World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200005&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-8839.

⁴¹ Idem, *ibidem*.

Nesse momento histórico temas como o nacionalismo, democratização, valorização do povo estavam sendo debatidos principalmente nas organizações estudantis, nos sindicatos, nos partidos de esquerda e em outros espaços organizados da sociedade civil.

Ocorre que, na virada dos anos 50 para os anos 60, configurou-se no Brasil um debate intenso em torno da ideologia do nacionalismo, debate esse que influenciou inúmeras instituições, partidos políticos e movimentos sociais. Para o PCB, um dos mais expressivos partidos políticos de esquerda de então, a construção dessa ideologia nacionalista se traduziu, em linhas gerais, na articulação de uma “frente única”, isto é, na organização de uma unidade política a partir de segmentos sociais distintos com o intuito de realizar no país uma revolução baseada nos princípios do antifeudalismo e do antiimperialismo, com ênfase no caráter nacional e democrático.⁴²

Nessa conjuntura em que se é debatido o que é Povo, o que é Popular, o que é Nacionalismo... *no plano cultural o mesmo sentimento nacionalista inflava a luta pela valorização, nas telas e nos palcos, a presença do homem brasileiro.*(GARCIA 2004, p. 102). Foi assim, por exemplo, que o personagem operário sobe ao palco no Teatro de Arena no espetáculo *Eles não usam black-tie*, de autoria de Gianfrancesco Guarnieri.

Grupos de Teatro Popular vinculados ao Movimento de Cultura Popular (MCP) no Recife e posteriormente o Centro de Cultura Popular (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), têm papel importante no processo e no aprofundamento desse debate.

Conforme Garcia (2004 p. 102), em Recife, o Governo de Arraes “coloca o Estado como promotor de uma experiência pedagógica integrada de base renovadora: o MCP – Movimento de Cultura Popular”. Esse movimento pedagógico de educação popular se baseava no Método de Paulo Freire, que se fundamenta no princípio de que o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando, possibilitando ao mesmo a compreensão crítica do contexto em que está inserido.

Nessa perspectiva, o MCP cria os Clubes de Teatro, organizados por operários que se apresentavam nos bairros do Recife e no interior do Estado. Os grupos se reuniam em torno do Teatro de Cultura Popular, ou Teatro do Povo, uma espécie de teatro circo ambulante onde

⁴² GARCIA, Miliandre. **A questão da cultura popular: as políticas culturais do centro popular de cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE)**. *Rev. Bras. Hist.* [online]. 2004, vol.24, no.47 [cited 11 May 2006], p.127-162. Available from World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100006&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-0188.

realizam suas apresentações. Além de se apresentarem em organizações estudantis, sindicatos e associações atuavam com seus espetáculos nas conferências de Paulo Freire.

O MCP vai inspirar posteriormente a criação do Centro Popular de Cultura (CPC) no Rio de Janeiro, vinculado à União Nacional dos Estudantes (UNE), o qual surge nos finais de 1961, composto por artistas, estudantes universitários e intelectuais.

Ênio Silveira, prefaciando o livro “CPC da UNE, Uma história de paixão e consciência”, de Jalusa Barcellos, argumenta que os CPCs foram, a seu ver, de início um típico departamento de agitação e propaganda nos moldes do produzido na União Soviética e alguns países capitalistas. Ainda que suas atividades estivessem além das limitações partidárias e da rigidez ideológica, seus integrantes, faziam parte de várias matizes de esquerda, e a ação do CPC, se assemelhava aos grupos de agitprop sobretudo em seus métodos, táticas e veículos de atuação. Ênio Silveira, também nos dá uma visão dos objetivos gerais desse movimento artístico-cultural:

{...} ajudar na edificação de um Brasil mais justo e democrático que, defendendo sua autonomia nacional, pudesse promover reformas estruturais que levassem em conta os interesses e direitos da base da pirâmide social e tentassem conter os abusos das classes dominantes, tradicionalmente egoístas e autoritárias ao longo de nossa história. (BARCELLOS, 1994, p. 7)

Para isso, o CPC entendia que era papel dos estudantes universitários e intelectuais de esquerda a “conscientização das massas”, ou seja, o esclarecimento das base da pirâmide social, da exploração capitalista, da invasão cultural e econômica norte americana no país, facilitada por governantes brasileiros. E para concretizar esse objetivo, um dos fortes recursos utilizados pelo CPC da UNE foi a atividade teatral. Sendo assim, o CPC produziu diversas peças e se apresentou em espaços públicos como ruas, sindicatos, assembléias estudantis, comícios políticos...

Na compreensão de Boal:

Estas peças procuravam colocar em cena a realidade brasileira, expressa na figura do Povo. Um Povo que não seria mais visto de forma idealista, em que os sofrimentos e a miséria não seriam mais compensados pela alegria oferecida pela sua existência simples e inocente. Ao contrário, tratava-se de um Povo que, enquanto classe popular, seria confrontado com seus próprios problemas que procuraria vencer, e que teria de lutar contra seus inimigos, oriundos das classes superiores da sociedade. [...] Essas peças eram extremamente didáticas e tinham como objetivo fazer compreender as

massas populares qual a situação em que elas se encontravam, quais suas causas, e indicar quais seriam os meios necessários para resolver suas dificuldades. (2000, p. 14)

Esse foco no Povo, na classe popular, que na ótica do CPC precisava ser conscientizada politicamente da realidade de exploração e desigualdade social em que vivia, provocou no seio do próprio movimento muitos debates e desencontros conceituais. Um dos pivores desse debate foi o próprio Manifesto do CPC, elaborado por Carlos Estevam Martins, seu primeiro presidente.

Conforme Garcia (2004), nesse documento, Martins divide e caracteriza o que venha a ser arte do Povo, arte popular e arte popular revolucionária. Sobre arte do Povo e arte popular, Martins se manifesta da seguinte forma:

Com efeito a arte do povo é tão desprovida de qualidade artística e de pretensões culturais que nunca vai além de uma tentativa tosca e desajeitada de exprimir fatos triviais dados à sensibilidade mais embotada. É ingênua e retardatária e na realidade não tem outra função que a de satisfazer necessidades lúdicas e de ornamento. A arte popular, por sua vez, mais apurada e apresentando um grau de elaboração técnica superior, não consegue entretanto atingir o nível de dignidade artística que a credenciasse como experiência legítima no campo da arte, pois a finalidade que a orienta é a de oferecer ao público um passatempo, uma ocupação inconseqüente para o lazer, não se colocando para ela jamais o projeto de enfrentar os problemas fundamentais da existência. (Martins, apud GARCIA, 2004, p. 110)

Para Garcia, a arte do Povo definida por Martins, é aquela que se prolifera nas áreas rurais ou urbanas não industrializadas -, e nela “o artista não se distingue da massa consumidora, seu nível de elaboração é bastante primário de forma que seu ato de criar não vai além de um simples ordenamento dos dados mais patentes da consciência popular atrasada”. Enquanto que a arte popular é produzida nos centros urbanos desenvolvidos e “é fruto de uma divisão de trabalho que faz da massa a receptora improdutiva de obras que foram criadas por um grupo profissionalizado de especialistas” (2004, p. 110).

No ponto de vista de Martins, proposto no Manifesto do CPC, só a “arte popular revolucionária” poderia ser considerada como arte verdadeira, pois, ao tratar dessa arte e da declaração dos princípios artísticos do CPC, Martins resume: “a qualidade essencial do artista

brasileiro, em nosso tempo, é a de tomar consciência da necessidade e da urgência da revolução brasileira, e tanto da necessidade quanto da urgência”.⁴³

Para Garcia⁴⁴, ainda, Martins propunha que os membros do CPC, (em sua maioria pertencentes à classe média intelectualizada) ao optarem por ser parte integrante do povo, cabia-lhes enquanto, “artistas revolucionários”, privarem-se de alguns recursos técnicos e formais próprios de sua classe de origem, com a finalidade de serem entendidos pelo público que escolheram. Nesse sentido, o conteúdo de seus trabalho artísticos deveria ter prioridade em relação à forma. Em benefício único e exclusivo de melhor comunicar-se com as massas, o único desafio, então, para os artistas do CPC, que tinham como *missão* levar sua arte revolucionária a fim de conscientizar o povo, relacionava-se à contradição entre qualidade e popularidade.

No firme propósito de produzir uma arte popular revolucionária, há, pelo menos, duas perspectivas claras a serem atingidas pelo CPC, a primeira seria a politização e mobilização de uma intelectualidade pequeno-burguesa que comprometida com a realidade brasileira, se tornaria revolucionária. A segunda seria um trabalho para a união e formação política do Povo. “Ao se identificar com o processo revolucionário do povo, a arte popular revolucionária cumpre a tarefa de alimentar esse mesmo processo, contribuindo para que o homem se institua como sujeito da História”. (GARCIA, 2004, p. 111).

Boal tenta nos esclarecer de que forma, na ótica do Manifesto cepecista, é pensado o Povo, a quem a *arte revolucionária* se destina.

De fato, a arte revolucionária tem de ser entendida para poder ser eficaz, porque é de eficácia que aqui se trata e não de contemplação ou de prazer estético. O público visado idealmente pelo CPC, o Povo, não vem ao teatro para gozar um espetáculo, não faz parte de seus atributos. Ele vem para ser informado das condições reais da sociedade brasileira, para que ele possa se transformar em “futuro combatente da liberação nacional e popular” (2000, p. 68)

⁴³ GARCIA, Milande. **A questão da cultura popular: as políticas culturais do centro popular de cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE)**. *Rev. Bras. Hist.* [online]. 2004, vol.24, no.47 [cited 11 May 2006], p.127-162. Available from World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100006&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-0188. Acesso em 10 de dezembro 2005.

⁴⁴ Idem., ibidem.

Por outro lado, o autor conclui:

A relação que o CPC estabelece com o povo é das mais problemáticas. Por um lado, o CPC faz parte do povo como ele mesmo proclama a todo instante. O CPC é a consequência direta da organização crescente desse povo mas, por outro lado, é tutor desse mesmo povo, visto que este precisa ser informado de tudo, até mesmo de sua identidade essencial. (BOAL, 2000, p. 69)

Por razões como essa o CPC recebeu críticas posteriores, sendo seus objetivos apontados como autoritários e populistas. É importante frisar também que o Manifesto do CPC, além de ser criticado no interior do próprio Movimento, não se tratava de um prévio e definido regimento de funcionamento técnico e de estética teatral, mas fazia parte do processo de percepção e compreensão dos objetivos do próprio Movimento, os quais iam se construindo à medida em que se desdobravam as ações e atuações do CPC. Conforme Garcia⁴⁵ “tratava-se de uma estrutura em constante transformação na medida em que novas propostas e objetivos eram formulados e incorporados as necessidades dos próprios quadros.”

Com a tarefa *messiânica* de levar ao povo uma arte popular revolucionária, no intento de educá-lo politicamente, ao mesmo tempo em que instigá-lo a sentir-se parte essencial desse processo revolucionário, é que o Teatro Popular produzido pelo CPC, priorizando sua dimensão politico-pedagógica em detrimento, muitas vezes, de sua preocupação com a elaboração estética, chega às universidades, às organizações da sociedade civil que tinham ideologia similar à sua (sindicatos, partidos de esquerda, ligas camponesas...), às comunidades carentes e às ruas, onde o povo estava.

Para Boal, as apresentações realizadas aos grupos politizados garantiam ao CPC segurança e legitimação de seu trabalho.

O espetáculo aqui é um jogo de espelhos que procura fundir as imagens dos comediantes com a dos espectadores: o elenco sairá reconfortado, e o seu trabalho será justificado pela adesão do Povo – público que, por sua vez, encontra prazer na encenação e na idealização de seu papel e de suas aspirações, feita pelo CPC. [...] representar uma peça sobre determinado problema, e isso para um público diretamente envolvido nesse problema confere ao grupo um poder gigantesco, tanto em relação ao público-tema, quanto à sociedade em geral. Ao se associar ao CPC, uma organização lhe delega o direito de produzir uma versão do real que ela autenticará pelo seu

⁴⁵ GARCIA, Milande, in **A questão da cultura popular: as políticas culturais do centro popular de cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE)**. *Rev. Bras. Hist.* [online]. 2004, vol.24, no.47 [cited 11 May 2006], p.127-162. Available from World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100006&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-0188. Acesso em 10 de dezembro 2005.

comparecimento e por sua adesão a peça. Versão que poderá ser, em seguida, exibida perante outros públicos que só conhecerão a luta, o sofrimento (e talvez a existência) do grupo oprimido através dessa versão do CPC. (BOAL, 2000, p. 75)

Pesquisando previamente as situações reais, dificuldades e necessidades de seus públicos, o Teatro Popular do CPC ia adequando seus textos a essas realidades, tornando o espetáculo bem mais acessível na linguagem e nos fatos apresentados.

Como a peça era concebida não como mera reprodução da realidade, mas sim como um “ensaio da revolução”, essa adequação do tema a seu público tem por objetivo inculcar ao seu destinatário qual deveria ser a posição que este deveria assumir na vida real, quais os caminhos a seguir. (BOAL, 2000, p. 76)

Conforme Boal (2000, p. 77), para alcançar os grupos não organizados em movimentos sociais, as comunidades carentes, o CPC realizava um trabalho prévio com a comunidade, como por exemplo a alfabetização de adultos, inspirado no método de Paulo Freire. Essa ação tinha como perspectiva preparar a comunidade para a aceitação da peça teatral que posteriormente seria apresentada, uma vez que o Teatro Popular militante do CPC despertou algumas vezes hostilidade desse público, taxado de “comunistas”, que, na época, para uma platéia não esclarecida sobre o real significado desse termo, podia ser sinônimo de comedor de criancinhas, por exemplo.

Um dos recursos utilizados pelo teatro do CPC para o envolvimento da platéia no momento da apresentação, era introduzir, de forma improvisada, os espectadores tanto de forma física quanto dentro da própria história do texto.

A intervenção do espectador já não mais se faz a partir do exterior, ela passa a fazer parte do espetáculo e, no interior deste, o espectador é colocado num lugar muito preciso e sempre bem caracterizado – não é um anônimo: tem um significado. Através desse uso do metateatro, o CPC legitimava seu trabalho, ao fazer os antagonismos da peça se inscreverem diretamente nos próprios espectadores, usando as reações do público e as respostas dos atores, e inserindo a peça diretamente na realidade, desfazendo a distância entre palco e platéia. (BOAL, 2000, p. 78)

As peças teatrais do CPC variavam quanto às formas, podendo ser uma dramaturgia formalmente elaborada e ensaiada com algum acabamento estético, ou esquetes típicos do *agitprop* de intervenção, com textos produzidos rapidamente a partir de fatos momentâneos específicos, bastante curtos muitas vezes e quase sem acabamento estético nenhum. Em

ambas as formas o propósito era o mesmo: “introduzir a “massa” como personagem teatral, levar os problemas sociais contemporâneos para a cena e tentar transformar a sociedade a partir do teatro. As diferentes soluções cênicas tinham sempre o mesmo ponto de partida”. (BOAL, 2000, p. 82)

Nessas peças, seus personagens eram caracterizados em geral a partir de sua classe social de origem e sua posição nos conflitos de classe: operários, camponeses, patrões; ou adjetivados: Desgraçado 1, Desgraçado 2. Entre seus textos mais conhecidos estão: *A Mais valia vai acabar seu Edgar e Brasil Versão brasileira*, ambos de autoria de Oduvaldo Viana Filho; *Auto do 99*, de Vianinha, Armando Costa e Jabor; *A vez da Recusa*, de Carlos Estevam.

Quanto às experiências de teatro de rua, realizadas pelo CPC da Une, o ator Carlos Vereza, em entrevista a Jalusa Barcellos, comenta sobre o formato daqueles esquetes e sua repercussão:

“Mas o que importava é que eram esquetes bem didáticos, quer dizer não havia nenhuma preocupação (ou elaboração) do ponto de vista estético-formal. Era um teatro de choque mesmo. E no final do esquete, quando o espetáculo acabava, quase sempre a gente saía correndo. Porque quase sempre a gente ia preso. No DOPS, inclusive, havia uma coleção de cartolas do “Tio Sam”, porque quando a gente ia preso, quase sempre ainda estava vestido com os figurinos.” (BARCELLOS, 1994, p. 130)

E exemplifica a reação dos poderes governamentais contrários às propostas políticas do CPC.

“Já em Maceió, o governador mandou apagar a luz da cidade, enquanto nós fazíamos um espetáculo na praça. Ali foi muito engraçado mesmo, porque a gente continuou fazendo à luz de vela. Isso tudo foi em 1963 e já havia por toda parte sinais evidentes do golpe. Realmente, meses depois da nossa volta, ele aconteceu”. (BARCELLOS, 1994, p. 130)

Se foi por conta da apresentação do CPC na praça que as luzes de Maceió foram apagadas sob as ordens do governador Gn. Luiz Cavalcante, não podemos ter certeza, entretanto foi, de fato, com o golpe militar em março de 1964 e a instituição do regime ditatorial no Brasil (e por consequência a perseguição as forças de esquerda no país) que as atividades do CPC da UNE, inclusive o Teatro Popular, deixaram de existir.

2.2.5.4 - O Povo faz o Teatro Popular - Na periferia paulista, o Teatro resiste à Ditadura Militar

Na década de 70, já sob o peso da ditadura militar e a vigilância da censura oficial, ainda era possível se encontrar focos de resistência na sociedade civil ao regime ditatorial, ao menos entre os que tinham real consciência do momento em que vivia o país e ousavam, dentro de espaços possíveis, resistirem àquela situação opressiva.

Entre os militantes pela volta do Estado Democrático estavam setores do meio estudantil e partidos de esquerda (atuando na clandestinidade), a ala progressista da igreja católica, que atuava junto aos mais carentes da população através das Comunidades Eclesiais de Base e, nos bairros populares, começavam a surgir as associações comunitárias que aos poucos foram fomentando a organização popular.

Também nesse contexto o Teatro Popular é uma das expressões de resistência ao regime ditatorial instalado no Brasil. Na cidade de São Paulo, por exemplo, são dezenas de grupos que surgem e começam a atuar. Uma experiência que se deu de forma semelhante em outras capitais do país. Garcia (2004) nos apresenta e aprofunda a experiência paulista desse denominado movimento de teatro independente, o qual, dentro do espaço possível de atuação, reagia, a seu modo, ao momento político em que vivia o País, marcado pela censura e perseguição dos que, de alguma forma, se opunham ao novo regime estabelecido no país.

Para Garcia (2004, p.125) os grupos surgidos têm basicamente como características a formação a partir de circunstâncias diversas e nem sempre claros são os seus objetivos. A maioria possui mais garra e idealismo do que um trabalho estruturado; Enquanto alguns constituem uma história, chegando às vezes a concorrer com o teatro profissional, a maioria tem vida efêmera.

Como objetivo comum, esses grupos se propõem a realizar uma produção artística junto às camadas mais pobres da população, o que além de ser uma opção de atuação política junto à comunidade periférica, desprovida na maioria das vezes do acesso a bens culturais, é também uma forma de contestação ao *teatrão* produzido nos grandes centros, cujo acesso é garantido aos setores da classe média e alta, por seu poder aquisitivo mais elevado.

Para Vieira, os que produzem e os que assistem a esse teatro nos grandes centros,

São os que, consciente ou inconscientemente, não desejam que o teatro saia do santuário morno e aconchegante das salas do centro. São os que só vêem validade nas idéias vindas de fora, especialmente quando acompanhadas de tertúlias regadas a uísque. São os que só aceitam as teorias e abstrações e ignoram, ou fingem ignorar, que as transformações somente virão com lama e suor, com as dificuldades e contradições. São os que têm medo da rua. Os que dizem não ser a favor do Sistema mas que adaptam-se mansa e pacificamente a ele. (1977, p. 19)

Mesmo tendo entre seus integrantes pessoas pertencentes à classe média, os grupos de Teatro Popular que atuavam na periferia paulista, optaram por realizar um trabalho militante nos bairros periféricos, compondo-se muitas vezes com pessoas das próprias comunidades. Sua prioridade consistia, ainda que com trabalhos de qualidade artística precária, em desenvolver uma comunicação acessível com suas platéias.

Há um consenso no sentido de ir buscar o público no seu *habitat*, ou seja, nos bairros periféricos mais afastados, e de produzir um teatro que atraia e corresponda à realidade dessas populações. Esse teatro, portanto, deve ser popular, no sentido de uma linguagem acessível, e também à medida que propõe conteúdos que digam respeito à vida desse homem da periferia. Essa vinculação com o social descarta o teatro enquanto mero entretenimento e determina um compromisso de solidariedade do produtor com os problemas e necessidades dessas populações periféricas, compostas, de modo geral, por operários, pequenos comerciantes, empregados do setor do comércio e do setor bancário, funcionários sem qualificação e empregadas domésticas, muitos dos quais moradores de favelas. (GARCIA: 1990, p 134).

Entre as características principais desse movimento de Teatro Popular, Garcia (2004, p.126) descreve: produção coletiva do trabalho; a atuação fora do âmbito profissional; perspectiva de levar o teatro ao público da periferia; produzir um teatro popular e estabelecer um compromisso de solidariedade com o espectador e sua realidade.

Nos processos de criação e modos de produção do espetáculo teatral, uma das fortes características dos grupos teatrais era a opção por realizar um trabalho coletivo em todo o processo. Isso, por razões de caráter ideológico, tais como o rompimento com a produção hierarquizada e dividida entre especialistas como acontecia no teatro profissional dos grandes centros (ou o teatro da burguesia); e também para que os integrantes do grupo pudessem participar de todas as etapas do processo de construção.

Entretanto,

[...] Essa visão genérica do que significa ser coletivo dá margem à inúmeras interpretações e, portanto, não encontra uma versão de consenso entre os grupos. Na mesma medida, encontrar um ponto de equilíbrio entre a participação de todos e a realização de um produto competente tornou-se o pesadelo de muitos grupos, origem de cisões e processos tortuosos de criação. Na maioria dos casos, esse estágio permaneceu como um ideal a ser alcançado e, mesmo sendo motivo de muitos transtornos, sua razão de ser nunca foi profundamente debatida porque representava, em um certo sentido, a própria identidade do grupo. Raros foram os grupos que, como o Núcleo Expressão de Osasco, admitiram realizar qualquer etapa da produção que não fosse de modo coletivo. (GARCIA, 2004, P. 147)

A crítica a esse democratismo se dava, sobretudo, em virtude de que uma vez renegando a forma hierarquizada de produção do teatro tradicional, alguns grupos caíam no oposto extremo, e aí se deparavam, algumas vezes, com questões reais, tais como: todos têm habilidade para realizar a direção da peça teatral? Todos conseguem dar conta com eficiência da cenografia? Todos têm habilidades para composição e confecção do figurino? E a construção do roteiro? E a criação dramaturgica? Garcia, citando o texto “Sobre o que Caracteriza o Teatro Independente”, publicado na revista *Arte em Revista*, aprofunda mais ainda essa questão:

[...] 2. que todas as decisões só sejam levadas à execução caso haja consenso absoluto de todos os integrantes. Isso provoca um profundo desgaste pela dificuldade que assume cada passo a ser dado e o que é mais grave: em grande parte emperra o processo de desenvolvimento do grupo como um todo. (Núcleo Independente apud GARCIA, 2004, p. 148)

Quando trata da escolha de repertório, Garcia (2004) nos apresenta as várias possibilidades que os grupos encontravam, dentro de suas realidades, para a produção de suas peças teatrais.

Em geral se produzia uma dramaturgia norteada pelos próprios problemas da comunidade. No palco (qualquer espaço cênico em que apresentavam suas peças teatrais) era estabelecido o elo com a problemática social do espectador, transpondo para a cena teatral situações descoladas do cotidiano.

Alguns grupos, por dificuldade no processo de criação coletivo, buscavam seu repertório na dramaturgia clássica, por discordarem das peças realizadas unicamente com temas que abordavam as problemáticas locais e emergenciais das comunidades (falta de ônibus, água, luz, acidente de trabalho...), e por refletirem que a dramaturgia clássica pode ser popularizada, e não só privativa da burguesia.

Outros procuravam nas expressões e personagens folclóricos o seu repertório, combinando formas acessíveis e conhecidas a conteúdos de crítica social. É o caso, por exemplo, do grupo TUOV (Teatro União e Olho Vivo), que com a estrutura dramática do bumba-meu-boi, aborda a temática de uma greve.

E, ainda, outros, quando a forma acessível e o conteúdo não eram encontrados, recorriam à dramaturgia do repertório do teatro de resistência: *Dois perdidos numa noite suja*, por exemplo.

Qualquer que seja o processo de criação, há sempre uma grande valorização do estudo e da pesquisa, porque é por meio deles que os participantes do grupo se apropriam do conteúdo de seu trabalho (fundamento da proposta coletivista). Mesmo no caso de textos já acabados, o trabalho de análise é intenso e procura restabelecer as etapas anteriores à escritura. Nos grupos de maior formação teatral, o trabalho de análise de texto é desenvolvido com maior rigor e de forma mais sistemática. (GARCIA, 2004, p. 154)

Entre os recursos pedagógicos utilizados pelos grupos para a apropriação dos conteúdos abordados nas peças teatrais, estão: Organização de seminários internos com os participantes dos grupos sobre o tema ou temas abordados nas peças com a participação de especialistas nos assuntos; a reconstituição cronológica dos fatos apresentados na dramaturgia e na sua relação de causalidade; a divisão da peça em blocos, para avaliar as “forças de lutas” que interferem na produção dos fatos apresentados nas cenas, ressaltando suas contradições e como a sociedade se posiciona frente a essas contradições. (GARCIA, 2004, p. 154).

Na composição dos personagens, grupos como o TTT (Truques, Traquejos e Teatro) por exemplo, realizavam improvisações em que todos os atores podiam experimentar todos os personagens. Explorando assim todas as contradições dos personagens, a exemplo do que propunha Brecht.

A escolha de papéis também podia se dar por esforço e interesse do ator, uma vez que na compreensão de alguns grupos o personagem não era privativo de nenhum ator.

Quanto à preparação dos atores, esse era um dos aspectos que mais apresentava dificuldade: não havia praticamente direção de atores, muitos atores não tinham nenhuma formação anterior nesse sentido, além de que muitos grupos não viviam tempo suficiente para essa preparação.

Quanto à concepção de cenários e figurinos, Garcia resume:

Os figurinos devem ser funcionais e baratos, os cenários reduzidos e facilmente transportáveis. O teste de eficiência das soluções encontradas se dá no momento em que o grupo se desloca para o bairro para as apresentações. Em geral, elas são aprovadas caso todo o material a ser transportado couber no exato número de carros do grupo disponível para o deslocamento. (GARCIA 2004, p. 184)

Um dos aspectos fortes dessa produção teatral se dava exatamente na relação com o público. É no contato com a comunidade, nas reações do público durante a peça ou nos debates após as encenações, que o espetáculo ia sendo finalizado, apurado, transformado... Algumas vezes o ensaio geral era feito com o público para que o mesmo sugerisse os cortes e ajustes que poderiam ser feitos na peça. O espetáculo era, então, uma obra inacabada.

Inicia-se o debate pedindo opiniões sobre o espetáculo. Pergunta-se o que o público achou de determinado personagem, do Cidadão-Samba, por exemplo. Essa pergunta quebra o gelo. As respostas começam a surgir, a princípio tímidas. Depois a conversa deslancha. Chega-se rapidamente a analogia dos episódios da peça com o dia-a-dia da gente da Vila. O grupo e os promotores (do evento) procuram falar pouco. O debate se alonga, com altos e baixos, encaminhando-se das necessidades do local para os problemas gerais da população, retorna à peça, volta a discutir os problemas da comunidade... (VIEIRA, 1977, p. 78)

De maneira geral, os espetáculos eram muitas vezes pretextos para o debate político com a comunidade. Entretanto, essa função instrumental do Teatro Popular não era compactuada por todos. O grupo TTT, por exemplo, em seu documento de divulgação deixava claro que a arte, apesar de refletir as condições sociais de uma determinada época, não deve ir a reboque dos fluxos e refluxos dos movimentos sociais. Ressaltavam ainda que o teatro fosse visto não só como uma necessidade política e social, mas, sobretudo, como uma exigência estética. (GARCIA 2004, p. 191).

Esse debate estava longe de ser resolvido: para uns o teatro era *meio*, para outros *fim em si mesmo*. Alguns o realizavam como resposta a uma situação política, para outros a mobilização cultural produzida pelo teatro já era uma resposta em si mesmo.

À medida que os vínculos vão se estreitando (com a comunidade) os grupos aprendem também, a conhecer melhor seu público e a problemática que o envolve, redimensionando seus próprios limites e refletindo sobre a adequação de sua proposta estética. (GARCIA, 2004, p. 193)

No início da década de 80, grande parte dos grupos já haviam se dissolvido. Entre os fatores que contribuíram para esse dissolvimento estavam as cisões internas nos próprios grupos, as dificuldades financeiras e suas conseqüências para a continuidade do trabalho, a necessidade de alguns de se profissionalizarem... Para Garcia, entretanto, mesmo reconhecendo as razões peculiares de cada grupo, um fator que pareceu ser fundamental foram as mudanças que se processavam na vida política do país. Os grupos surgiram num momento em que a liberdade era cerceada e tendiam a esfacelar com o processo de distensão. “Com a abertura política, os próprios projetos são colocados em xeque, denunciando sua natureza circunstancial, isto é, seu caráter de resposta a um determinado contexto.” (2004, p. 199)

2.2.5.5 Fé e Vida – Movimento de Teatro Popular do Nordeste no Brasil “Democrático”

A década de 80 é marcada por importantes acontecimentos políticos e sociais no Estado brasileiro. É o período de transição entre o regime ditatorial e o retorno à democracia; fazendo parte desse processo estavam as mobilizações da sociedade civil em grandes passeatas e atos públicos pedindo Eleições Diretas, a eleição de uma Assembléia Constituinte para a elaboração de uma nova Constituição Brasileira.

Ainda que esse processo de transição pretendesse parecer tranquilo, com a entrega do poder pelos militares à sociedade civil, os fatos revelavam, de forma sutil ou explícita, suas turbulências. Por exemplo, em 1985, com toda a mobilização da sociedade civil organizada, as Eleições Diretas não foram consolidadas. A escolha do novo Presidente da República foi feita pelo Congresso Nacional e não pelo Povo, como se aspirava. E, ainda, nesse contexto o Presidente eleito morre, assumindo o vice-presidente.

Quanto à questão econômica o povo brasileiro enfrentou inflações galopantes, planos econômicos *milagrosos* (e eleitoreiros) que logo fracassaram.

Período marcado também por muitas greves nos centros urbanos e lutas acirradas no campo entre latifundiários e camponeses, com assassinatos impunes desses últimos.

Outros fatos de grande relevância política para o país foram o surgimento nessa década de grandes expoentes da esquerda brasileira, entre eles estão: o Partido dos trabalhadores (PT), organizado no início dos anos 80, a partir de uma greve de metalúrgicos do ABC em São Paulo; o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) na luta contra o latifúndio rural e pela reforma agrária e, ainda, no seio da Igreja Católica vão se fortalecendo e se ampliando as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

As Comunidades Eclesiais de Base podem ser consideradas uma ala progressista da Igreja Católica, que se autodefiniam como um novo jeito de ser igreja, uma igreja que liga fé e vida, ou, em outras palavras, religião e política, na luta pela defesa dos pobres e oprimidos. Essas comunidades pregam o Reino de Deus que, entenda-se, é o reino da justiça e igualdade social, da garantia da moradia, da educação, da saúde... Por essa razão, as Comunidades Eclesiais de Base são parceiras das demais organizações progressistas e de esquerda da sociedade civil, que lutam pelo fim da exploração do homem no campo e na cidade.

A fé cristã das CEBs tem de ser uma fé vivida, ligada à **vida**, comprometida com a libertação. Não se pode ficar só na oração. É necessário também a ação. Com a conscientização da ligação fé-vida, as CEBs sabem que estão trabalhando pelo Reino de Deus, por uma nova sociedade. (CARTILHA DAS COMUNIDADES, 1995, p. 06)

E é no seio das Comunidades Eclesiais de Base que vai surgir o Movimento Regional de Teatro Popular Nordeste II. Denominado assim por pertencer à área geo-pastoral da Igreja Católica que compreendia os Estados de Alagoas, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. Movimento constituído por grupos de teatro que desenvolviam intensa atividade teatral em suas comunidades de base.

Esses grupos, sentindo a necessidade de melhor organização, cobravam do Setor de Comunicação Social do Regional Nordeste II que desse o primeiro passo no sentido de promover encontros de integração entre os grupos dos diversos Estados.

Conforme Santana⁴⁶, o primeiro encontro se deu no ano de 1985, e essa articulação se realizou a partir do treinamento sobre “Uso do Teatro na Pastoral”, realizado nos dias 7 e 8 de setembro daquele ano, em Jaboatão – PE, região metropolitana do Recife. Ali surgiu o MTP/NE II. Nessa época, o articulador do Setor Pastoral da Comunicação era o Pe. Manoel Vieira Guimarães Neto. Do referido evento participaram 17 grupos.

⁴⁶ Informações cedidas por Heliton Santana através de entrevista informal.

Para Santana, ainda, foi na troca de experiências dos grupos nesse I Encontro Regional de Teatro Popular que se constatou que a consciência política dos integrantes dos grupos e, conseqüentemente, suas praticas extrapolavam os limites da Igreja católica tradicional. Embora todos tivessem origem eclesial, os seus espetáculos não mais se restringiam a encenações bíblicas nem a sua área de atuação ao espaço físico do templo. Eram grupos cristãos com militância intra e extra-eclesial, com apoio de pastorais, paróquias, dioceses, serviços que subsidiavam a base da Igreja, assim como pessoas e entidades outras que reconheciam o valor dessa colaboração artística ao processo libertário.

Entre as preocupações do Movimento estavam não só sua proposta política, mas a qualidade artística de seus trabalhos. Santana nos apresenta um recorte do relatório do I Encontro Regional de 1985 onde informa que “ um dos destaques foi a apresentação, no sábado `a noite, da peça ‘Axé, Resistência Negra’ pelo grupo TELL, de Santa Rita-PB. O espetáculo abordava a historia e a vida do negro contadas de maneira seria, honesta , verdadeira e – como se não bastasse – com muita arte. A inteligência, a técnica e o sentimento a serviço de um espetáculo bem construído, bem amarrado, preciso. Um trabalho forte que nos proporcionou a todos momentos da mais pura emoção.”

No II Encontro do MTP (Movimento de Teatro Popular), realizado em Jaboatão-PE, em 1986, foi instituída uma Comissão Regional, para dois anos de gestão. A sugestão foi votada e aprovada por todos. Composta, inicialmente, por um membro de cada Estado (nesse período os Estados de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte). Sua finalidade era: preparar os encontros, manter contato com os grupos e, entre outras atividades, promover a troca de subsídios entre os grupos.

Com o tempo, sentiu-se a necessidade de ampliar a representatividade dos Estados na Comissão Regional passando assim de um para dois representantes por Estado. Desse modo, garantir-se-ia a continuidade da historia, do compromisso político e da dinâmica da Comissão Regional, reelegendo-se um dos representantes em exercício na Comissão.

Os Encontros da Comissão Regional eram assessorados por Santana, a princípio, e posteriormente, de acordo com o amadurecimento natural da própria comissão tornou-se mais coletiva essa assessoria. Em 1988 a Comissão foi ampliada com a inclusão do Estado de Alagoas. Nesses encontros, além da troca de experiências vividas por cada Estado, havia também planejamentos mais gerais para o MTP, como, por exemplo, a agenda dos Encontros Regionais que aconteciam, a princípio, uma vez por ano, com a participação de todos os grupos.

Dos encontros das Comissões Regionais eram produzidos relatórios para serem debatidos nos grupos de base, facilitando a irradiação das informações e conhecimentos adquiridos.

Os Encontros Regionais eram marcados por oficinas específicas de teatro para os atores envolvidos (interpretação, figurino, maquiagem, dramaturgia...) e aprofundamento de temas relacionados geralmente à conjuntura política do momento. Esses Encontros eram assessorados por sociólogos, psicólogos, encenadores, dramaturgos, padres ligados à Pastoral de Comunicação. De forma geral, essas assessorias tinham fortes referências nas teorias marxistas, no ideário socialista de organização política, econômica e social, na Pedagogia do Oprimido de Freire e no teatro político de Brecht e Boal.

Os grupos se exibiam internamente nos Encontros e na rua dos bairros que sediavam os eventos, uma vez que a razão da existência dos mesmos era o Povo, tanto por fazerem parte dele quanto por tê-lo como público preferencial, diverti-lo, animá-lo a conquistar os seus direitos, questioná-lo e informá-lo estava entre seus objetivos.⁴⁷

A articulação entre os grupos e suas perspectivas político-estéticas levou-os a montarem textos teatrais um do outro, como, por exemplo, o Sertandante do Rio Grande do Norte montou a peça “Alô, Alô, Brasil”, do TELL, cujo tema era uma alerta ao povo sobre as Eleições Pro-Constituinte.

O Movimento também produziu a Cartilha “O BE-A-BÁ DO TEATRO POPULAR” com informações básicas sobre o Teatro Popular e o próprio MTP.

Foram realizados cinco Encontros Regionais sob o patrocínio da Igreja Católica: dois em Pernambuco, e os três outros em Alagoas, Paraíba e Rio Grande do Norte.

Porém, em 1990, após a substituição do Presidente do Regional Nordeste II, Dom Helder Câmara (bispo que cultivava grande simpatia pelos movimentos progressistas da Igreja, inclusive por ter sido um dos poucos padres que fizeram manifestações públicas de resistência à ditadura militar), por Dom José Cardoso, bispo de formação e postura mais conservadora. O Movimento de Teatro Popular sofreu explícita censura à sua prática e, mais que isso, foi convidado, pela articuladora do Setor Pastoral de Comunicação Social (SPCS), a desligar-se da Igreja Regional.

⁴⁷ Informações cedidas por Heliton Santana em entrevista informal.

Entre as justificativas alegadas pela representante do SPCS estavam: O MTP não era um Movimento cristão; não acatava as novas orientações pastorais de Dom José Cardoso e só queria verba para realizar suas atividades.

Entretanto, na compreensão do MTP, a atitude arbitrária tinha um outro significado: a autodeterminação do Movimento na denuncia em suas peças teatrais dos mecanismos de opressão do Estado, do setor privado e mesmo de religiões, além do compromisso libertário com os empobrecidos, esses favores contrariavam os princípios e práticas do novo Presidente do Regional, o bispo Dom José Cardoso.

Apesar do abalo inicial provocado pelo rompimento (logístico, principalmente), com a Igreja Católica, inclusive porque os encontros do Movimento (da comissão e dos grupos) eram financiados por projetos do SPCS, o MTP continuou suas atividades em suas comunidades de base, buscando parcerias com outras instituições. Foi assim que se filiou ao Centro Nordestino de Animação Popular (CENAP), uma Organização Não Governamental que entre seus objetivos principais estavam a capacitação de educadores que trabalham com as classes populares. Essa parceria contribuiu para a ampliação do próprio MTP com outros Estados do Nordeste.

Mesmo tendo sobrevivido durando bom tempo, o MTP aos poucos foi arrefecendo sua atuação. Em parte pelas próprias dificuldades financeiras para manutenção dos encontros de articulação do Movimento, em parte pela dissolução natural de alguns grupos e o não surgimento de outros.

Creemos, entretanto, que um dos fatores que mais contribuíram para o arrefecimento do Movimento de Teatro Popular, e não só dele, mas dos Movimentos de Esquerda no país, engajados na luta por uma nova sociedade, cujo referencial principal era a sociedade socialista, foi, sem dúvida, a queda do muro de Berlim.

Nesse fato, extremamente simbólico, o ideário socialista ficou profundamente abalado, posto como uma organização política, econômica e social inviável e fracassada. A União Soviética, berço da suposta primeira revolução socialista já estava em transição para o modelo capitalista. O muro que separava a Alemanha socialista da Alemanha capitalista fora derrubado. A imagem parecia dizer: é o triunfo do capitalismo no mundo globalizado.

Esse fator, acreditamos, deixou não só o MTP, como, pelo menos grande parte dos Movimentos de Esquerda, órfãos de referências e utopias.

Alguns grupos continuaram suas atividades teatrais, ainda que de forma esporádica, mantendo seus princípios de denúncia das injustiças sociais. Outros grupos, para sobreviverem, passaram a fazer parte de Projetos de Teatro Popular subvencionados por Estados, Prefeituras ou ONGs, sendo o teatro recurso pedagógico de fácil acesso ao Povo, para tratar de problemáticas relacionadas a saúde pública, educação... (muitas vezes um teatro didático no sentido de como evitar as epidemias e endemias em saúde, por exemplo).

A relação com essas instituições públicas garantia a sobrevivência financeira dos grupos e, algumas vezes, podiam financiar suas produções independentes, quando tratavam de temáticas mais conjunturais e políticas, como no tempo da existência do Movimento.

Foi assim, por exemplo, que o Grupo de Teatro Popular Nossa História, de Alagoas, integrou-se ao Projeto Teatro Popular na Saúde, da Secretaria Estadual de Saúde, onde produziu as peças *E Haja AIDS*, *Quem tem medo do Vibrião* (sobre a cólera) e *Dengue n'ê dengo não*. Ao mesmo tempo em que produziu e apresentou, no ano de 1995, o espetáculo de rua: *Enquanto isso na vida Real*, que mais tarde se transformou em *A Reforma da Casa*, onde fazia uma crítica contundente à propaganda do Plano Real, veiculada pelo governo federal e pela mídia que apresentava o plano como a salvação da economia brasileira e sugeria que a vida do pobre, a partir de então, iria melhorar.

No tocante aos procedimentos metodológicos utilizados pelos grupos do MTP para a produção de suas peças teatrais, as características são basicamente as mesmas utilizadas pelos grupos de Teatro Popular abordados neste estudo: pesquisas específicas junto às comunidades de acordo com os temas explorados nos espetáculos; aprofundamento de temas junto a especialistas no assunto (acadêmicos ou não); busca de uma produção coletiva de textos, figurinos, cenários, maquiagem; ensaios abertos com a comunidade para ouvir as críticas e sugestões da mesma, tanto com relação ao conteúdo quanto no aspecto estético mesmo; incentivo à participação do público durante as apresentações, onde os personagens envolviam pessoas da platéia na trama ou convidava os participantes a cantarem os cantos do espetáculo; debate junto ao público após as apresentações sobre o conteúdo da peça teatral.

Os espetáculos podiam ser apresentados em espaços comunitários fechados (salões paroquiais, associações de bairro, escolas...) ou em locais abertos: praças, ruas, rodoviárias, feiras...

Podiam ser espetáculos bem estruturados, com duração de 30 minutos a uma hora, com produção de figurinos e cenários mais acabadas, ou esquetes rápidos de 15 a 30 minutos.

Podiam ser também performances de atores, sem necessariamente um texto dramaturgico a ser encenada, mas um teatro feito de imagens, com a finalidade de provocar a curiosidade e a discussão de quem estivesse observando. Exemplo dessa experiência podemos citar o ator Heliton Santana que, vestindo-se com a bandeira do Brasil, carregava uma cruz imensa pelas ruas de João Pessoa.

Aqui em Maceió, numa data em que se comemorava o Dia Internacional da Mulher, dois atores, simulando um casal de marido e mulher, onde ele a puxava com uma coleira e ela, com o rosto machucado (através do recurso de maquiagem), atravessaram o calçadão do comércio. Dada a forma convincente com que atuaram, sem que o público se desse conta de se tratar de cena teatral, foi provocado um certo tumulto por onde passavam. Algumas pessoas protestavam, outras silenciavam e outras, ainda, apoiavam a atitude do marido mesmo sem saber exatamente a razão daquela punição. Por incrível que parece boa parte deste ultimo grupo era formado por mulheres.

Os grupos do MTP tanto abordavam em suas peças teatrais temas locais de sua comunidade (falta de água, precariedade dos transportes urbanos...) quanto temas da conjuntura nacional: Eleições, Reforma Agrária, Leis constitucionais, questão indígena, etc. Muitas vezes eram temas atualíssimos que os grupos traziam para a cena teatral.

Exemplo disso, podemos citar uma experiência na Paraíba em que no mesmo momento em que estava ocorrendo o julgamento de responsáveis pelo assassinato de agricultores no campo, um grupo de Teatro Popular encenava na praça, em frente ao tribunal, o mesmo julgamento. Só que ali a platéia, que representava o Povo, era quem deveria julgar o réu, absolvê-lo ou condená-lo.

Isso era proposto pelo grupo de teatro pela descrença que tinham seus atores na Justiça institucional, a qual, acreditavam, ser comprada com o dinheiro do latifúndio.

Nesse espaço proposto pelo teatro, as pessoas podiam se pronunciar livremente e em geral condenavam os culpados, embora soubessem que lá dentro, no Tribunal oficial, nem sempre o mesmo acontecia.

E mesmo na abordagem de temas religiosos, como a Paixão de Cristo, por exemplo, a elaboração cênica primava pelo debate político dos acontecimentos que levaram à crucificação de Jesus. O Cristo, inclusive, podia ser representado por um menor de rua, rejeitado socialmente; pelo negro, vítima de racismo; pela mulher pobre oprimida pelo

machismo, pelo camponês ou pelo operário explorados em seus trabalhos; enfim, pelas vítimas da exclusão social.

Os personagens da Paixão sofriam uma releitura atualizada: Quem são os Herodes de hoje que mandam matar as crianças (de fome, de falta de educação, de moradia...); quem são os Pôncio Pilatos que lavam suas mãos diante das injustiças sociais? Quem são os Judas traidores? Quem são as Marias e os Josés de hoje, as mães e pais que se deparam com seus filhos assassinados pela violência cotidiana ou pela falta de condições básicas para viver?

Nesse teatro, os atores, ao mesmo tempo em que falavam das lutas cotidianas do Povo pela sobrevivência, falavam de si mesmos, de suas próprias vidas. Não foram ensinar ao povo como se *libertar*, mas ensaiar com esse Povo caminhos de *libertação*.

2.2.6 – Boal e o “Povo Oprimido” no palco

Um dos grandes teóricos do Teatro Popular de militância política no Brasil é, sem dúvida, Augusto Boal. Este dramaturgo, diretor e teórico do teatro conceituou na década de 70, do Século passado, o “Teatro do Oprimido”.

Conforme o próprio Boal (1984), a concepção de sua *Poética do Oprimido* surge como resposta ou reação político-estética às barbáries sofridas pelo povo da América Latina (lugar onde foi imaginada e desenvolvida sua Poética), quer seja pela repressão dos governos militares, quer pelos latifundiários que massacram os camponeses quando esses se rebelam, quer pelo imperialismo norte-americano que financiava as diversas formas de repressão, ideológica, política, econômica, nos países latino-americanos... E aí, em meio a gritos silenciados, a rios de sangue derramados injustamente, Boal propõe um teatro que seja a voz e a expressão desse povo oprimido.

O próprio Boal (1984, 25), entretanto, nos esclarece: há diferença entre “Povo” e “População”, pois, em sua compreensão, População é a totalidade de habitantes de um determinado país ou região, e isso inclui todas as pessoas desse lugar. O conceito de Povo, porém, é algo mais restrito. Nesse conceito se incluem apenas aqueles que alugam sua força de trabalho: operários, camponeses, ou também estudantes (acrescentaríamos desempregados, subempregados...). A burguesia, os proprietários, os latifundiários pertencem à população, mas não fazem parte do Povo.

Para a elaboração de sua Poética do Oprimido, Boal faz um breve resgate das funções políticas, ideológicas e sociais a que tem servido o teatro em sua história, desde seus fundamentos formais na Grécia antiga aos nossos dias. Reflete, inclusive, o autor, que o teatro nasce do povo, da festa e da celebração do povo no *canto ditirâmico*, em que todos podiam participar livremente.

O teatro é uma obra de arte social e comunal; nunca isso foi mais verdadeiro do que na Grécia antiga. Em nenhum outro lugar portanto, pôde alcançar tanta importância como na Grécia. A multidão reunida no *theatron* não era meramente espectadora, mas participantes no sentido mais literal. O público participava ativamente do ritual teatral, religioso, inseria-se na esfera dos deuses e compartilhava o conhecimento das grandes conexões mitológicas. (BERTHOLD, 2000, p. 103-104)

Com a aristocracia grega começaram a se estabelecer divisões: uns vão ao palco, outros assistem passivamente ao espetáculo (o Povo). Mesmo entre os que estão no palco, uns serão Protagonistas (aristocratas) e outros serão o coro (de certa forma simboliza a massa). (BOAL, 1991, p. 14)

Compreendemos que as classes dominantes, em distintas épocas, utilizaram-se muitas vezes do teatro para veicular seus valores, idéias, crenças, leis, possivelmente pelo natural poder de comunicação da atividade teatral. Na Grécia, no período medieval, no Renascimento com a ascensão da burguesia... Cada novo sistema político e social soube instrumentalizar o teatro em seu benefício próprio, em benefício da propagação de suas ideologias.

O teatro, de um modo particular, é determinado pela sociedade muito mais severamente que as demais artes, dado o seu contato imediato com a platéia, e o seu maior poder de convencimento. Essa determinação atinge tanto a apresentação exterior do espetáculo, quanto o próprio conteúdo da idéia do texto escrito. (BOAL 1991, p. 72)

Para Boal, o teatro burguês conserva os indivíduos excepcionais do teatro clássico a fim de utilizá-lo na luta contra o feudalismo, mas quando um novo adversário aparece em cena, o proletariado, o indivíduo foi rapidamente amesquinhado. Opondo-se a isso um novo teatro vai surgir. Um teatro radicalmente diverso no estilo e no conteúdo, surge no seio da classe proletária. (CARLSON, 1995, p. 459)

Conforme Boal é com Bertolt Brecht e sua poética marxista que o personagem no teatro (tanto quanto o homem na sociedade) é objeto de forças econômicas e sociais,

contrariando a visão hegeliana (e sua poética idealista) de que o personagem (e o homem social naturalmente) é sujeito absoluto de suas ações. Se por um lado, para a poética idealista, o pensamento condiciona o ser social, por outro lado, para a poética marxista, o ser social condiciona o pensamento social (BOAL, 1991, p. 114).

Como já vimos, para todas as poéticas idealistas (Hegel, Aristóteles e outros) o personagem já “nasce” com todas as suas faculdades e propenso a certas paixões. Suas características fundamentais são imanentes. Para Brecht, ao contrário, não existe “*natureza humana*” e, portanto, ninguém é o que é por que sim! É necessário buscar as causas que fazem com que cada um seja o que é. Para esclarecer esta diferença fundamental podemos citar alguns exemplos de peças de Brecht em que a ação é determinada pela função social que cumpre o personagem. Primeiro, o clássico exemplo do Papa dialogando com Galileu Galilei, e mostrando-lhe toda sua simpatia e todo seu apoio enquanto seus auxiliares o vestem de Papa. Quando já está vestido, o Papa revela que, embora do ponto de vista pessoal possa estar de acordo com suas idéias, Galileu terá que voltar atrás em suas opiniões e responder à Inquisição. O Papa, enquanto Papa, atua como Papa. (BOAL, 1991, p. 116)

Na Poética de Brecht, o homem é resultado, objeto, e pode modificar-se de forma ampla e total. Essa modificação pode se dar em suas relações políticas e sociais. Dessa forma, Brecht repele a catarse aristotélica e encoraja a platéia a ver a situação cênica (e a sua conseqüentemente) como algo modificável. O que Brecht não quer é que os espectadores continuem pendurando o cérebro junto com o chapéu, antes de entrarem no teatro, como o fazem os espectadores burgueses. (BOAL, 1991, p. 122).

Compactuando com essa visão *brechtiana* de se pensar o teatro e sua função, Boal nos alerta para o perigo da *empatia*, por entender que, na arte, ela pode se dar de maneira insidiosa, às vezes, em seu mecanismo de funcionamento. Para o autor a *empatia* consiste em justapor duas pessoas (uma fictícia que é o personagem e outra real que é o espectador), fazendo com que o espectador delegue ao personagem seu poder de decisão. Nessa justaposição o espectador incorpora os elementos da ficção, o que Boal denomina de *osmosis estética*. E exemplifica seu perigo:

O universo do Tio Patinhas está cheio de dinheiro, de problemas causados pelo dinheiro, da ânsia de ter e de guardar dinheiro, etc. O Tio Patinhas é um personagem muito simpático e por isso cria empatia com seus leitores, ou com os espectadores dos filmes em que aparece. Por essa empatia, pelo fenômeno da justaposição de dois universos, os espectadores passam a viver como reais, como suas, essas ânsias de lucro, essa capacidade de tudo sacrificar pelo dinheiro. O público adota as regras do jogo, como ao jogar qualquer jogo. (BOAL, 1991, p. 130)

Ou ainda,

Nas películas de *far-west* é fora de dúvida que a capacidade de usar o revólver, a perícia de quebrar um prato voando com um só tiro ou a força para nocautear a 10 inimigos com poucos tabefes, cria a mais profunda empatia entre esses *cowboys* e os meninos das matinês infantis. Isso ocorre mesmo que se trate de um público mexicano olhando a 10 mexicanos nocauteados em defesa de sua terra. Os meninos empaticamente, abandonam seu próprio universo, sua necessidade de defender sua terra, e assumem, empaticamente, o universo do invasor ianque, seu desejo de conquistar terras alheias. (Idem, ibidem)

Não é difícil identificar em nossa contemporaneidade exemplos outros em filmes, novelas, programas de auditório, romances, teatro...

Para Boal, somos educados, na maioria das vezes, por *osmosis*. É assim que nos ensinam os valores da sociedade capitalista em que vivemos. Enquanto espectadores passivos do espetáculo que nos é imposto cotidianamente através dos poderosos meios de comunicação, inclusive do teatro.

Boal, então propõe uma outra Poética. Uma Poética em que já não deleguemos ao personagem da ficção nosso poder de decisão, mesmo quando nos reservemos ao direito de pensar, criticar o personagem, como propõe Brecht. Boal nos propõe uma Poética em que o espectador, tomando consciência da situação apresentada na cena não só seja crítico dela mas também possa atuar, intervir para transformá-la quando necessário. Não mais um espectador passivo, mas uma *espectATOR*, assim como deve ser o homem, o ser social atuante em sua realidade, participando ativamente de seu processo de transformação. Boal propõe a Poética do Oprimido.

Para que se compreenda bem esta *Poética do Oprimido* deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo, o “espectador”, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática. Espero que as diferenças fiquem bem claras: Aristóteles propõe uma Poética em que os espectadores delegam poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar; Brecht propõe uma Poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas reserva o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem. No primeiro caso, produz-se uma catarse, no segundo uma “conscientização”. O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia

soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. Por isso, eu creio que o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente “ensaio” da revolução. O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação! Não importa que seja fictícia: *importa que é uma ação.* (BOAL, 1991, p. 138)

Dessa forma, as situações de opressão social, política, ideológica, econômica, cultural, sofridas pelo povo, podem, no teatro, serem representadas por este povo, debatidas e transformadas no momento em que o oprimido, tomando consciência de sua realidade, atua em cena enquanto sujeito transformador de sua própria história.

Para Boal, os meios de produção teatral têm que ser entregues ao povo, para que o povo os utilize à sua maneira e para seus fins. O teatro, conforme o autor, é uma arma e é o povo quem deve manejá-la. “Para que o Teatro do Oprimido seja eficaz e útil é necessário que seja praticado massivamente: não basta um espetáculo aqui ou ali, uma vez ou outra. É necessário que seja um método de ação política praticado amplamente.” BOAL (1979, p.19)

Boal (1991) então, sistematiza um esquema que possibilite a conversão do espectador em ator, de ser passivo em ser atuante. Esse esquema é dividido em quatro partes:

A Primeira Etapa é dedicada ao conhecimento do corpo do participante, em que uma seqüência de exercícios é proposto para que se perceba as possibilidades e limitações corporais, suas deformações sociais e possibilidades de recuperação.

Para essa etapa, Boal nos esclarece as dificuldades de se trabalhar com pessoas que, em alguns casos, nunca nem viram ou ouviram falar de teatro, tendo como referências de representação a televisão e filmes. Por essa razão é recomendado que um sistema teatral chegue a essas pessoas por um meio que não lhes seja estranho, por seus próprios corpos, pela sua própria investigação corporal, que possa lhe resultar numa maior consciência corporal de suas possibilidades e dificuldades, das deformações sofridas por seu corpo como consequência muitas vezes do tipo de trabalho que realiza. *O conjunto de papéis que uma pessoa desempenha na realidade impõe sobre ela uma “máscara social” de comportamento* (BOAL, 1991, p. 145). E isso se reflete, conseqüentemente em seu corpo.

Nessa primeira etapa os exercícios têm por finalidade “desfazer” ou “desmecanizar” as estruturas musculares dos participantes, não necessariamente para desfazê-la, mas para torná-las conscientes das mesmas.

Se uma pessoa é capaz de “demonstrar” suas próprias estruturas musculares, será certamente capaz de “montar” estruturas musculares próprias de outras profissões e de outros *status* social, estará mais capacitada para *interpretar* outros personagens diferentes de si mesmo. (BOAL, 1991, p. 146)

São sugeridos para essa etapa exercícios como: *Corrida em Câmara Lenta* – em que o vencedor é justamente o último que chega; *Corrida de Pernas Cruzadas*, em que duplas se abraçam pela cintura e cruzando as pernas um com o outro, a dupla move-se como se fosse uma pessoa só. Um é movido pelo corpo do outro; *Hipnotismo*, onde um hipnotiza o outro com a mão a um palmo de seu rosto, movendo-a em todas as direções possíveis, enquanto o hipnotizado segue todas as direções que a mão lhe conduz. Depois os parceiros trocam de posição e aí quem era hipnotizado passa a ser o hipnotizador.

Na segunda etapa, Boal propõe que o corpo se torne um corpo expressivo. Para isso sugere uma seqüência de jogos em que os participantes se expressem unicamente com seus próprios corpos, abandonando outras formas de expressão mais visuais e cotidianas. Nessa etapa é proposto a troca da expressão predominantemente verbal pela corporal. Os participantes são convidados a jogar fisicalizando, por exemplo, animais Os participantes são convidados a “jogar” e não necessariamente a interpretar. Entretanto, quanto melhor “jogarem” melhor “interpretarão”. (BOAL, 1991, p. 49)

No jogo, alerta Boal (1991), o importante não é “acertar”, mas estimular para que o participante se esforce para sua expressividade corporal, tentando essa expressividade sem o recurso da palavra. Dessa forma, sem que se dê conta já estará “fazendo teatro”.

A Terceira Etapa propõe agora a intervenção do espectador na ação, abandonando sua condição de objeto, de ser passivo e assumindo seu papel atuante, de sujeito. Nessa etapa é enfatizado o tema a ser discutido e o espectador é convidado a uma ação verdadeira.

Essa etapa é dividida em três graus. No primeiro grau o espectador é convidado a intervir, sem que seja necessária ainda a sua entrada física em “cena”, o que Boal denomina *Dramaturgia simultânea*.

Boal exemplifica: Numa cena curta de 10 a 15 minutos alguém do lugar propõe uma situação a ser improvisada pelos atores. Depois de discutir a situação com o “autor” o enredo é delineado (a cena, inclusive, pode ser escrita). A cena é representada até que o problema central é apresentado e necessite ser solucionado. Nesse momento os atores param de interpretar e solicitam do público possíveis soluções para a resolução do problema. Todas as soluções propostas pelo público são experimentadas pelos atores e debatidas com a platéia as

suas viabilidades. Assim, enquanto a platéia vai “escrevendo” a peça, o elenco vai simultaneamente interpretando.

No segundo grau proposto pela Terceira Etapa, é sugerida a realização do *Teatro-imagem*, onde o espectador é convidado a intervir mais diretamente. E Boal explica: pede-se a um espectador que manifeste sua opinião sobre um tema local (como a falta de água em seu bairro, por exemplo) ou outro tema que seja comum nas comunidades pobres; ou pode-se sugerir também que opine sobre um tema mais universal, abstrato, como por exemplo “o imperialismo norte-americano” A opinião do espectador é expressa, mas sem ser verbalizada. Ou seja, utilizando-se dos corpos de outras pessoas presentes, como se fosse um escultor, produzirá um conjunto de estátuas que refletirão sua opinião sobre o tema proposto, cuidando de todos os detalhes para que o quadro de imagens deixe claro para a platéia essa opinião.

O quadro de imagens é debatido com os demais participantes que podem concordar ou não com a opinião esculpida nas imagens pelo espectador. As pessoas tem o direito de alterar as imagens, acrescentá-las, até que se chegue a um *modelo* que reflita ou tente refletir a opinião mais geral. Esse modelo é a representação física do tema.

Uma vez concluído o modelo, pede-se ao espectador escultor que mostre agora como ele gostaria que fosse o tema dado. Ou seja, depois de ter produzido a imagem *real*, o escultor produzirá agora aquilo que considera que seria a imagem *ideal*. A imagem real será transformada em imagem ideal, em outras palavras, há uma realidade que precisa ser transformada.

Produzida a imagem *ideal* pelo escultor, debate-se então com a platéia quais os caminhos a se percorrer da imagem real para a ideal. Esses caminhos também serão apresentados com o que Boal denomina *imagens de transito*.

Todas as etapas da atividade são amplamente discutidas com todos, de forma que a problemática apresentada nas imagens e os caminhos para sua transformação sejam debatidos com todos.

No terceiro grau da Terceira Etapa, Boal propõe o que chama de *Teatro-Debate ou Teatro-Forum*, onde o espectador é convidado a intervir decididamente na ação dramática e modificá-la.

Seu processo de desenvolvimento é o seguinte: os participantes contam uma história em que um problema político ou social de difícil solução precisa ser resolvido. Ensaia-se o texto baseado na situação contada. Na encenação é incluída uma solução que se deseja

debater. Ao final da apresentação pergunta-se a platéia se está de acordo com a solução do problema proposto em cena. Caso não, a cena é reapresentada e qualquer espectador pode pedir que páre a cena no momento em que desejar intervir. Essa intervenção se dá no momento em que o espectador entra em cena em substituição de qualquer ator, para, assumindo seu personagem conduzir a ação da maneira que lhe pareça adequada.

O espectador que realiza a intervenção deve dar continuidade ao desenvolvimento da cena, buscando obedecer, inclusive, a marcação do ator substituído, ao mesmo tempo em que vai deixando claro para quem assiste, suas propostas de soluções para o problema apresentado.

Os outros atores continuam sua atuação, só que agora relacionando-se com esse espectador-ator e com a novidade de suas novas propostas que serão reveladas pelo mesmo na ação dramática. “No Teatro-debate não se impõe nenhuma idéia: o público (o povo) tem a oportunidade de experimentar todas as suas idéias, de ensaiar todas as suas possibilidades e de verificá-las na prática, isto é, na prática teatral”. (BOAL, 1991, p. 163).

A quarta e última etapa, Boal propõe a conversão do espectador em ator. Ele denomina essa etapa de *Teatro como Discurso*, ou seja, teatro em que o espectador-ator, representa o *espetáculo*, segundo suas necessidades de discutir certos temas ou de ensaiar certa ação.

Na compreensão de Boal, só o teatro burguês é um teatro fechado e acabado, sem espaço para modificações. O povo, entretanto, produz um teatro não acabado, um ensaio do que pode vir a ser o seu mundo.

Em toda minha atividade, em tantos e tão diferentes países da América Latina, pude observar esta verdade: os públicos populares estão sobretudo interessados em experimentar, ensaiar, e se chateiam com a apresentação de espetáculos fechados. Nestes casos, tentam dialogar com os atores em ação, interromper a história, pedir explicações sem esperar “educadamente” que o espetáculo termine. Ao contrário da educação burguesa, a educação popular ajuda e estimula o espectador a fazer perguntas, a dialogar, a participar. (BOAL, 1991, p. 165)

Entretanto, não significa, conforme Boal, que o povo não possa produzir formas acabadas de teatro.

Como exemplos do *Teatro como Discurso*, Boal nos apresenta:

Teatro Jornal: consiste em diversas técnicas simples que permitem a transformação da notícia de jornal ou qualquer outro material não dramático em cenas teatrais.

Teatro Invisível: desenvolve-se a apresentação num ambiente em que não seja o teatro e diante de pessoas que não tenham consciência de que são espectadoras, que por isso nem desconfiam que se trata de uma cena teatral. Os atores não podem se revelar como tais e “precisamente este caráter da invisibilidade fará com que o espectador atue livremente, totalmente, como se estivesse vivendo uma situação real: afinal de contas a situação é real”. (Boal, 1991, p. 170).

Teatro Fotonovela: Boal compreende que as fotonovelas são sublitteraturas que servem na maioria das vezes para veicular a ideologia das classes dominantes. Na técnica então, é lido um texto de uma fotonovela sem que os participantes tenham a priori informação de que o texto se origina da fotonovela. O grupo encena o texto da maneira que mais lhe pareça correta e depois, quando lhe for revelado que a dramaturgia foi retirada da fotonovela, então comparam a versão tal como foi apresentada com a versão contada no folhetim.

Hoje em dia praticamente não se produz mais revistas de fotonovelas, poderíamos compará-las as telenovelas apresentadas nos diversos canais de televisão.

Outra técnica teatral denomina-se Quebra de Repressão: nessa técnica, uma pessoa do público conta uma situação de repressão que tenha vivenciado (machismo, racismo, repressão policial, paternal...) e que naquele momento tenha aceitado a repressão passando a agir de maneira contrária a seus interesses.

A pessoa que conta a história escolhe um grupo para representá-la. Os participantes e o protagonista representam a cena como tal. Uma vez terminada a representação, pede-se que a cena seja repetida, só que dessa vez o protagonista não deve aceitar a repressão: deve lutar para impor sua vontade, enquanto os demais participantes são instados a manter a mesma repressão da primeira vez.

Nessa técnica, Boal chama a atenção para que se entenda que o caráter genérico da situação apresentada seja sempre mais importante do que o caráter particular. Buscamos exemplificar sua lógica da seguinte forma: Se um rapaz negro for impedido, por desconfiança do vigilante, de entrar num hotel de luxo para pedir informações na Portaria, não é só a situação particular desse personagem que está sendo debatida em cena, mas a questão do racismo num país que se proclama não ter preconceitos com os negros.

No debate, inclusive, Boal sugere que se analise desde os fenômenos que estão sendo apresentados na trama até as leis sociais que regem esse fenômeno, para que os participantes

saíam dali enriquecidos desse conhecimento e passem, de forma esclarecida, a atuarem na sociedade em situações semelhantes.

Teatro Mito: nessa técnica teatral é proposto que se busque descobrir e encenar as verdades que se encontram por trás dos mitos. Na maioria das vezes, conforme Boal, os mitos ou outras histórias fabulosas são reproduzidos para manter a ideologia dominante.

Teatro Julgamento: nessa técnica, a partir de uma história contada por um dos participantes e improvisada pelos atores, os personagens são decompostos em seus papéis sociais, onde um objeto físico, cenográfico simbolizará cada papel. Boal exemplifica:

“Um policial matou um ladrão de galinhas”.

Decompondo o personagem do policial: É um operário porque usa a sua força de trabalho, seu símbolo será um macacão; é também burguês porque defende a propriedade privada e a valoriza mais do que a vida humana, seu símbolo será uma gravata; é repressor porque é policial, seu símbolo será um revolver; é, ainda, pai de família, seu símbolo será uma carteira; e assim sucessivamente.

Uma vez decompostos, pelo menos os personagens centrais, representa-se novamente a cena retirando agora alguns dos símbolos do personagem, ou seja alguns de seus papéis sociais. Será esse personagem o mesmo na medida em que lhe é retirado papéis sociais que até então representava? E se lhe forem dados outras representações sociais, outros símbolos? Para Boal, “quase sempre, através do indivíduo, fala a sua classe” (1991, p. 178)

Rituais e Máscaras: nessa técnica Boal busca nos informar que as relações de produção (infra-estrutura) determinam a cultura de uma sociedade (superestrutura), ou, em outras palavras, comportamentos culturais podem ficar impregnados nas pessoas mesmo quando estão vivendo outras realidades sociais. E exemplifica: Diante de senhores latifundiários os camponeses foram acostumados a nunca lhes dirigir o olhar e nunca discordarem de suas ordens, enfim, acostumavam-se a baixar a cabeça e dizer sempre: Sim, senhor; sim, senhor. Numa outra conjuntura brasileira, antes do golpe militar de 64, naturalmente, o Governo Federal decretou a Lei que possibilitava a Reforma Agrária. Os funcionários do governo foram informar aos camponeses sobre a nova Lei, segundo a qual agora poderiam, os camponeses, serem proprietários de seu pedaço de terra. Ao receberem a esperada notícia, os camponeses, cabisbaixos murmuravam para os funcionários do governo: sim, senhor; sim senhor.

Na compreensão de Boal, possivelmente a postura desses camponeses nos dois casos dava-se pelo fato de que, em ambas as situações, o camponês é receptor (espectador) passivo. No primeiro caso o latifúndio lhe tira a terra, no segundo o governo lhe outorga. Diferente se portariam se tivessem atuado concretamente na luta pela conquista da terra e sentissem que a terra conquistada era resultado de sua atuação.

A técnica *Rituais e Máscaras* revela as superestruturas que coisificam os homens, que determinam suas máscaras sociais. Nessa técnica, Boal propõe que os atores sejam versáteis e os personagens assumam diversas máscaras sociais, a fim de perceberem as mudanças provocadas por essas variações. E exemplifica: Um homem vai a um confessionário para confessar seus pecados:

E se o padre e o fiel forem latifundiários?

E se o padre for latifundiário e o fiel um camponês?

E se o padre for um camponês e o fiel um latifundiário?

E se ambos forem camponeses?

Fica claro nessa técnica que, para Boal, o personagem fala do lugar social que ele representa, com as máscaras sociais que assume.

Ainda uma outra técnica desenvolvida por Boal, entre as décadas de 80 e 90, então vereador do Rio de Janeiro, com a mesma perspectiva de tornar o espectador em ser atuante, denominou-se *Teatro Legislativo*. Nessa técnica, por intermédio do Sistema Coringa⁴⁸ e do Teatro-Forum, auscultava suas bases através do teatro e a partir de suas reivindicações, formulava Projetos de Lei que eram apresentadas e defendidas pelo vereador Boal na Câmara Municipal. (JAPIASSU, 2001, p. 47).

Com esse conjunto de técnicas Boal propõe no seu Teatro do Oprimido que o Povo (espectador até então passivo) se transforme em ator interferindo de formas diversas na ação dramática, como ensaio para sua própria atuação no seio da sociedade. Para Boal “Todo mundo pode fazer teatro – até mesmo os atores! O teatro pode ser feito em todos os lugares – até mesmo dentro dos teatros!” (1984, p. 19).

⁴⁸ No Sistema Coringa não são distribuídos aos atores personagens, mas funções, de acordo com a estrutura geral dos conflitos identificados no texto. O ator Coringa pode desempenhar qualquer papel da peça, podendo até mesmo substituir o protagonista em seus “impedimentos” Todas as possibilidades teatrais são conferidas à função *coringa*. O Sistema Coringa foi desenvolvido por Boal e pelo Arena e objetivava retirar simbolicamente do ator a “propriedade privada” do personagem. (JAPIASSU, 2001)

Ante essa proposta radical e brasileira do autor do Teatro do Oprimido, Japiassu conclui:

[...] Tanto a *perspectiva pedagógica teatral político-estética* inaugurada por Brecht quanto a original *abordagem terapêutica do teatro* de Moreno perpassam as formulações de Boal. Também será possível constatar a influência do *sistema de jogos teatrais* de Viola Spolin – já que muitos jogos sugeridos por ela foram adaptados por Boal (1997, 1998). A ênfase conferida por Viola Spolin à função da platéia intragrupo no desenvolvimento do processo pedagógico teatral foi aproveitada e redimensionada por Boal, particularmente nas práticas do *teatro-fórum*. Não se quer dizer com isso que não haja originalidade em Boal, muito ao contrário, pretende-se destacar o caráter genuinamente antropofágico, canibal (no melhor sentido oswaldiano) de sua poética teatral autenticamente brasileira – reconhecida e estudada por pesquisadores que investigam a dimensão pedagógica do teatro internacionalmente. (JAPIASSU, 2001, p. 48).

Na radicalidade da proposta de Boal, vamos encontrar um Teatro Popular que tendo realizado longo percurso em sua perspectiva de chegar até as massas, *conscientizá-la* dos mecanismos opressores da qual eram vítimas, muitas vezes sem mesmo se dar conta, traz não só as histórias do Povo para o espaço cênico, mas traz o próprio Povo para encenar, intervir, atuar de forma concreta, transformar o curso da ação dramática pré-estabelecida, na compreensão de que, mesmo sendo o teatro, a experiência vivenciada e refletida (e não só assistida passivamente), pode lhe estimular a ser atuante também nas suas relações sociais cotidianas.

Para Desgranges,

A riqueza do Teatro do Oprimido, como aponta seu próprio criador, se deve ao fato de apresentar imagens da realidade que podem ser modificadas, recriadas em outras imagens desejadas. O que faz com que essa prática teatral, apesar das críticas freqüentes, continue despertando o interesse de tantos e demonstre permanecer viva em seu diálogo com a atualidade. O conceito de oprimido, contudo, bem como o teatro que quer representa-lo, pode e precisa ser constantemente historicizado, pensado em sua relação com as condições político-sociais do presente histórico. Ou seja, este teatro do oprimido, que se propõe revelador, como a prática artística solicita, exige um permanente questionamento acerca de sua relação com a sociedade contemporânea, tanto no que se refere as temáticas abordadas quanto aos procedimentos práticos propostos. (DESGRANGES, 2006, p. 76-77)

Sendo assim, compreendemos, precisamos tensionar sempre não só o conceito do que seja o Opressor e o Oprimido em contextos históricos diversos, mas também o teatro que, diante dessa dicotomia, toma partido.

2.2.7 Teatro Popular e Procedimentos metodológico-pedagógicos – O que bebemos dessa fonte

Ao nos determos nessa investigação histórico-conceitual do Teatro Popular e em seus procedimentos metodológicos pedagógicos desenvolvidos de formas diferentes ou semelhantes, em épocas e contextos diversos, podemos identificar questões que nos requerem atenção:

Entre as características que permeiam, senão todas, pelo menos a grande maioria das experiências em Teatro Popular de militância política, estão:

- A centralidade temática de suas produções cênicas são o Povo (que nesse caso pode ser sinônimo de proletariado, operário, classes populares do campo ou da cidade, pertencentes a determinados grupos étnicos-raciais, habitantes da periferia, os excluídos social e economicamente, os pertencentes à organizações da sociedade civil ou não; os conscientes ou não de sua condição social), e as problemáticas enfrentadas por esse Povo, enquanto classe social. Um teatro para o Povo, ou que fala pelo Povo, ou ainda, para a libertação do Povo, mesmo que, algumas vezes, o próprio Povo reagisse com hostilidade aos libertadores. E também, um teatro feito pelo próprio Povo, ou por sua intervenção e atuação direta na ação dramática, ou como produtor e destinatário prioritário deste teatro.
- Esses movimentos de Teatro Popular, de forma geral, sempre compactuaram com o ideário dos movimentos políticos de Esquerda em suas épocas (socialismo, comunismo, anarquismo), e, muitas vezes, estiveram diretamente ligados aos Partidos Políticos representantes desses ideários.
- Teatro de prontidão, quer seja atuando conjuntamente no processo revolucionário das transformações político-sociais, como no caso da implantação do socialismo na nova União Soviética; quer seja opondo-se aos mecanismos de dominação político, econômica e ideológica nos países de sistema capitalista como Estados Unidos, França, Alemanha, Brasil e outros.

- Teatro cujos temas abordados em suas encenações podiam variar, desde os problemas locais da comunidade (violência no bairro, falta de transporte coletivo...), a problemas emergentes da conjuntura nacional (Eleições diretas para Presidente, Plano Real...), ou ainda temas abstratos mais amplos (justiça no Brasil, a problemática da Educação, condição da Mulher na sociedade...)
- Teatro que se propõe a ser feito em qualquer lugar onde o Povo estiver (nas ruas, nas praças, nos sindicatos, nos presídios, nas feiras, nas associações de bairro, nas igrejas... e nos teatros também).
- Se por um lado esse Teatro Popular é valorizado por sua atuação política em distintos momentos históricos, como parte de movimentos libertários, ou por sua inserção nos meios populares ou até mesmo por emergir deles como forma de ser sujeito histórico nas lutas por transformações sociais, por outro lado é também bastante criticado: ora pela despreocupação com o acabamento estético inerente à atividade teatral, priorizando-se a sua instrumentalização político-ideológica, ou seja, o que se quer dizer com esse teatro é mais importante do que como se diz e ora por relegar a segundo plano muitas vezes, temas específicos de caráter psicológico do individuo (a paixão, o ciúme, a solidão...), como se tratar de questões sociais mais amplas (luta de classes, desigualdades sociais...) fosse sempre o mais emergente, pois determinam, inclusive, os comportamentos individuais.

De toda forma, com todas as suas contradições e equívocos, cremos que o que está na essência do Teatro Popular de militância política é a busca da intervenção das camadas populares (na maioria das vezes excluída e não escutada) nos diversos processos históricos, enquanto sujeitos-atores que, através do teatro, podem se expressar e deixar clara sua postura política ante a realidade vivida.

Conforme sintetiza Ryngaert

O teatro não é um lugar fechado, onde se celebram as festas antiquadas das obras imortais. O “outro teatro” será feito nas fábricas, nas escolas, nos conjuntos habitacionais. O criador não será mais um pássaro isolado em um galho cortado; outros criadores devem lhe responder, outros cantos devem nascer, as vozes de milhões de homens que ainda se calam; um canto do qual não duvidamos nem da força, nem da beleza, nem da clareza. (1998, p. 49)

Quanto a alguns procedimentos metodológico-pedagógicos desenvolvidos pelo Teatro Popular, que nos serve de referência, desejamos ressaltar:

- O público com quem se desenvolve o trabalho teatral: em geral são pessoas com alguma ou nenhuma experiência em teatro, mas que desejam, através da atividade teatral, expressarem-se artisticamente.
- A dimensão da pesquisa para a produção das peças teatrais:
 - Pesquisa que pode se concentrar na própria história dos envolvidos no processo teatral, na história de sua comunidade, em temas conjunturais, em questões locais ou globais de seu interesse.
 - Aprofundamento da pesquisa com especialistas (acadêmicos ou não), quando necessário, sobre temas específicos abordados na peça teatral;
 - Pesquisa cênica, atividades corporais, improvisações, construções cênicas, debates intra-grupos;
- Atividade coletiva (sem ser obrigatoriamente coletivista) na produção de cenas, dramaturgia, figurinos, cenários...
- Participação da platéia durante o processo e na apresentação da peça teatral, debatendo sobre os temas abordados ou mesmo sobre a questão estética do espetáculo, criticando, sugerindo, redimensionando o espetáculo e, quando necessário for, atuando também.

O que nos interessa é que, antes de tudo, seja o teatro o que ele realmente é: espaço do prazer, do brincar, da expressão do ser. Independente das temáticas que abordar, a atuação teatral já é, por natureza, uma atuação política.

2.3 TEATRO DE AUTODETERMINAÇÃO - Teatro, educação e militância cultural em palcos contemporâneos.

Após as mudanças ocorridas no mundo com o fim da guerra fria, com a abertura do bloco socialista à economia de mercado e o capitalismo se tornando um sistema globalizado, fomos assistindo ao esmaecimento das lutas dos movimentos de esquerda no mundo. Consequentemente é possível dizer que as ações dos grupos ou movimentos de teatro popular de militância política também foram atingidos em sua utopia, que vislumbrava a construção de uma sociedade socialista.

Fomos assistindo, também, à ascensão do que se denominou Neoliberalismo, pensamento político que defende, entre outras coisas, os princípios do capitalismo: propriedade privada, liberdade de empresa, o mínimo de intervenção do Estado na economia. O pensamento neoliberal advoga que o indivíduo é mais importante que o Estado e seu principal objetivo é o lucro individual. O Estado, conforme esse pensamento, dificulta as leis naturais do mercado que devem se regular por si mesmas.

Na perspectiva neoliberal, a economia de mercado deve ser fortalecida, o consumo deve ser estimulado, o indivíduo deve ter a liberdade de escolha: escolher o plano de saúde que quer pagar para sua família, a escola em que seus filhos devem estudar... O indivíduo é quem tem que decidir se quer ou não contribuir para sua aposentadoria futura, por exemplo. É também, nessa perspectiva bastante valorizada a competição entre as pessoas. No que diz respeito à competição econômica, essa se dá em escala mundial.

Para a filosofia neoliberal a desigualdade é consequência da falta de liberdade que o Estado, para custear-se, impõe ao indivíduo quando o tributa. Sendo assim, a solução seria o desmonte qualitativo do Estado, com a diminuição dos tributos e a privatização de empresas estatais, entregando-se, inclusive, para a gestão da empresa privada (que é vista como mais capacitada) o comando de serviços básicos essenciais como a saúde, educação... além de propor a redução do controle do Estado sobre os preços, a diminuição ou neutralização da força dos sindicatos para que haja novas perspectivas de emprego e investimento, atraindo novamente os capitalistas de volta ao mercado e reduzindo o desemprego.⁴⁹

⁴⁹ WIKIPÉDIA, a Enciclopédia livre. **Neoliberalismo**. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Neoliberalismo>. Acesso em 15 de fevereiro de 2006.

Um dos primeiros governos ocidentais democráticos que se inspiraram em tais princípios foi o de Margareth Thatcher, na Inglaterra dos anos 80. O princípio fundamental do neoliberalismo é a “liberdade econômica”, ainda que isso possa custar a restrição da liberdade política. Em alguns países, como o Chile de Pinochet os programas neoliberais foram implantados por meio de sistemas opressivos.

No Brasil, o governo Collor cedendo a pressões externas e internas, através das propostas de modernização e desregulamentação da economia e da privatização de empresas estatais, promoveu políticas governamentais antipopulares que ampliaram a queda do poder aquisitivo dos salários, o desemprego massivo, a desnacionalização de setores estratégicos da economia estatal, a venda de empresas estatais por preços venais, a falência de pequenos e médios produtores, tanto rurais quanto industriais, e o estabelecimento da maior onda de corrupção e desmandos públicos do Governo Federal que o país conheceu.⁵⁰

Para Melo, é com o governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 90, que o projeto neoliberal vai se consolidando no Brasil enquanto opção única de direção político-ideológica e exigindo estudo mais aprofundado sobre esse fenômeno no país, inclusive porque tínhamos atravessado longo período de regime ditatorial, estávamos, de certa forma, ainda, em meio a mudanças político-sociais e respirando os primeiros ares do retorno ao Estado democrático⁵¹.

Numa perspectiva neoliberal é inevitável o aumento da pobreza, da concentração de renda, da perda do poder de compra dos salários, do desemprego. Enquanto nessa economia de mercado globalizada os ricos ficam mais ricos, a pobreza é aprofundada no mundo.

Nessa conjuntura contemporânea, o Teatro popular, ou o Teatro militante, vai trazendo para os palcos contemporâneos já não só a luta de classes entre opressores e oprimidos, como em suas experiências anteriores, mas traz para o debate as problemáticas advindas da globalização e do projeto neoliberal, que afetam diretamente a vida dos pobres, dos excluídos, dos que estão à margem das *vantagens* propagadas de se viver no mundo economicamente globalizado.

Questões, então, como cultura, identidade e diferença, *recolonização* de nossa subjetividade, são temáticas abordadas nesse teatro de militância política e cultural. E são

⁵⁰ MELO, Adriana Almeida Sales de. **APONTAMENTOS PARA A CRÍTICA DO PROJETO NEOLIBERAL DE SOCIEDADE E DE EDUCAÇÃO NO BRASIL**. Disponível em <http://www.bibli.fae.unicamp.br/etd/art06.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2006.Ibidem.

⁵¹ Idem. Ibidem.

nessas experiências que se buscam novas metodologias de ação pedagógica que, ao mesmo tempo em que se contrapõem ao processo desumanizador do neoliberalismo, buscam caminhos de libertação pessoal e coletiva dos que estão à margem das *benesses* do mundo globalizado, dos excluídos, dos despossuídos. Busca caminhos para a autodeterminação desses sujeitos, para que se tornem sujeitos-atores conscientes e transformadores de suas realidades.

Trazemos, então, as reflexões de Dan Baron e seu conceito de Pedagogia de Autodeterminação, como forma de exemplificar reflexões contemporâneas sobre o teatro enquanto ação educativa-político-estética.

Baron é *arteducador* (propõe que o termo seja assim escrito por entender que é difícil separar Arte de Educação) e Militante Cultural (embora afirme ter certa resistência à palavra *militante* por entender que a mesma remete à cultural militar). Conforme nos informa em sua obra *Alfabetização Cultural*, transitando entre o universo acadêmico e sua atividade como *arteducador* comunitário em organizações e lutas populares, busca refletir sua prática e conceituar o que chama de Pedagogia de Autodeterminação.

Baron define nossos espaços de atuação no cotidiano (em casa, no trabalho, na escola, na rua...) como palcos performáticos⁵², espaços de representações de nossas identidades culturais, na linguagem expressiva de nossa voz, de nosso corpo, de nossas atitudes. “Precisamos entender todos os espaços em que vivemos como palcos performáticos onde dramatizamos nossa subjetividade, participamos e moldamos o drama coletivo de interagir com outras subjetividades” (BARON, 2004, p. 43)

Galván (2004), ao prefaciar o livro deste *arteducador*, nos informa que, para Baron, é preciso questionar o sistema que penetra nas mentes de cada um como também, o endurecimento do corpo e do sentido, o domínio da razão sobre o sentimento e o espírito que distanciam o homem do homem. Então, compreende que é necessário construir um mundo inclusivo, através da redefinição de nossas inteligências e linguagens.

⁵² Conforme Glusberg (1987, p. 73) etimologicamente a palavra *performance*, vocábulo inglês, pode significar execução, desempenho, preenchimento, realização, atuação, acompanhamento, ação, ato, explosão, capacidade ou habilidade, uma cerimônia, um rito, um espetáculo, a execução de uma peça de música, uma representação teatral ou um feito acrobático. [...] De uma forma semelhante ao teatro e à dança, a performance se caracteriza pela realização de atos em situações definidas. Contudo, apesar de ser uma expressão artística, como estas, a *performance* não se caracteriza, necessariamente, por ser um espetáculo ou um *show*. Para Pavis (1996, p. 284) o *performer* não tem que ser necessariamente um ator desempenhando um papel, mas pode ser um recitante, pintor, dançarino...

A partir de suas próprias experiências vividas com comunidades excluídas da Inglaterra, Irlanda, África, Palestina e Brasil, o autor foi construindo e refletindo processos metodológico-pedagógicos de libertação, os quais consiste em identificarmos, refletirmos e removermos nossas *barricadas* interiores, ou seja, nossas resistências (em geral construídas a partir de processos culturais opressivos), de forma que a transformação desses espaços internos possam interferir concretamente em nossos espaços externos de atuação.

Por entender que é impossível desvincular sua subjetividade político-cultural da metodologia que desenvolve, busca uma “fundamentação teórica” dentro dos limiares íntimos de sua própria vida (íntimo enquanto conceito pedagógico): no interior de sua própria identidade, onde guarda as histórias íntimas do mundo objetivo que internalizou. A partir daí, analisa seu auto-retrato, para compreender sua própria subjetividade e a performance de sua política.

Por isso, conforme Galvão (2004), nos procedimentos metodológicos de Baron, é muito importante entrarmos em conexão com nosso mundo interior, nossas origens, nossas memórias guardadas. De onde viemos? Quem são nossos pais?

Em seus trabalhos com comunidades pobres, com despossuídos, marginalizados e excluídos, Baron nos comunica que foi se dando conta de que as histórias e imagens dessa gente substituíam giz, quadros negros, canetas, livros. Essas outras linguagens são bastante expressivas, embora mistificadas, muitas vezes, como *artes* nos espaços oficiais de educação e, como tal, marginalizadas nos cantos dos currículos escolares. Essa mistificação, conforme o autor, impede que a imaginação, a criatividade, a empatia reflexiva, a autoconfiança e a motivação para a maioria das pessoas no mundo sejam emergidas, afloradas. “As artes podem renovar os poderes perceptivos e empáticos das inteligências de nossos sentidos, podem possibilitar a (re) sensibilização e autocompreensão necessária ao cultivo da nova solidariedade reflexiva e da comunidade da qual precisamos para arriscar o novo”. (BARON, 2004, p. 37).

Esse arteeducador, não se colocando contrário ao aprendizado que se dá através da palavra escrita e discursiva, entende, entretanto que:

Os séculos de história que nós revivemos e adaptamos à formação da narração de nosso eu, inevitavelmente modelam a nossa subjetividade, que tende a aparecer mais no que fazemos e construímos do que naquilo que falamos e escrevemos. Portanto, o domínio da palavra escrita e discursiva - em si, parte da cultura racionalista, européia e colonizadora de conscientização - nos deixa menos alfabetizados, até “analfabetos”, no que se refere às linguagens e performances de

nosso corpo, às emoções, aos usos do espaço e aos relacionamentos. (BARON, 2004, p. 41)

Além de entender que em nossos processos educacionais fomos educados para acumular e organizar informações, para sermos competitivos no mercado, para sermos vencedores e para racionalizarmos os nossos fracassos, como forma de sobrevivermos à nossa própria desumanização.

Entendemos com isso que o espaço privilegiado da racionalidade em nossa educação, tem como consequência o abandono, praticamente, de outros aspectos vitais de nossa constituição humana: o corpo, a emoção, a intuição, o imaginário... A exclusão desses aspectos e o privilégio dado a um intelecto que, muitas vezes, é apenas depositário de informações, reduz a inteligência à quantidade de informações que se tem depositada nesse intelecto, produzindo, como consequência, a compreensão de que os mais inteligentes são os que mais lêem e escrevem.

Por isso:

Se quisermos construir um mundo inclusivo e democrático, precisamos redefinir a alfabetização para incluir todas as nossas inteligências e as suas linguagens e aplicar esse novo entendimento através de métodos de libertação. Precisamos situar a palavra escrita como uma das linguagens dentre outras que compõem um processo permanente, que podemos chamar de *alfabetização cultural*. Não estou propondo uma nova maneira de “trazer a cultura para as massas”. Estou propondo a valorização de outras linguagens e inteligências que usamos intuitivamente o tempo inteiro, transformando-as em ferramentas cientes de sensibilização, autoleitura, identificação reflexiva e libertação, através de uma pedagogia de autodeterminação. Acredito que não haja outra maneira de aprender a nos interpretar no mundo, empática e dialogicamente – em solidariedade com outros em vez de contra eles – e experimentar criativa e coletivamente a construção de um futuro justo e humano. (BARON, 2004, p. 38)

Constatando a importância do conjunto de nossas várias linguagens expressivas, propõe, então, uma *alfabetização cultural* que leve em conta todas essas linguagens. Sua perspectiva é a de que o ser humano seja alfabetizado integralmente e, por isso, busca um método que contribua com a recuperação da criatividade, da humanidade, da autoconfiança. Busca uma pedagogia que possibilite uma consciência de nosso eu, em performance, nos palcos sociais que habitamos.

Essa consciência se dá principalmente na relação com os outros. É aí que podemos perceber, questionar, experimentar o relacionamento de nossos movimentos e seus efeitos. Isso nos permite observar e interpretar as ações, intenções, os efeitos que temos sobre os outros e vice versa. É através desses diálogos, dos quais muitas vezes nem nos damos conta no dia a dia, que entramos no palco dialógico de desempenho interativo, observação focada e reflexão crítica. “Nesse sentido o ser humano é inerentemente teatral. Fazemos teatro para nós e para os outros, para nos tornarmos seres sociais” (BARON, 2004, p. 42)

Entretanto, é nesses palcos que nossa subjetividade e atuação é modelada, colonizada, alienada, para que atuemos em conformidade com os princípios dos sistemas políticos e econômicos que nos governam e suas leis vigentes.

Para começar, sentimos e imaginamos que o mundo inteiro é nosso palco ou que a nossa subjetividade é todo o mundo. Conforme começamos a reconhecer que outros eus existem, descobrimos que o nosso mundo é apenas um dos palcos compartilhados que interage com infinitos outros no mundo. Aprendemos inicialmente que devemos viver nossos desejos em relação às convenções do drama do lar. Mas conforme nossa experiência se estende e é interpretada – de dentro da fome e do prazer, atravessando do limiar da pele para o drama do sexo, da família, da escola, do trabalho, da comunidade, da região, da nacionalidade e (agora, com a globalização) do continente e do mundo – essa primeira identidade é reinterpretada para garantir que aprendamos a viver nossos desejos de acordo com as leis da propriedade privada e suas convenções dramáticas, de competição, conflito e desidentificação. Numa rede de palcos sociais interligados, estudamos e ensaiamos os papéis e os modos de interpretá-los para nos formar como atores com personagens apropriados para atuar no teatro (da alienação) do Estado. Nos é permitido brincar com esses papéis, até experimentar com papéis críticos, para atualizá-los nesse teatro estatal, contanto que não o enfraqueça nem o revolucione. (BARON, 2004, p. 42).

Para entrarmos num processo de autodeterminação, é preciso que sejamos autoconscientes de nossas performances nos palcos sociais em que atuamos em nosso cotidiano, percebamos como se dá colonização e recolonização de nossa subjetividade, como nossas palavras, ações, sentimentos, nossa expressão corporal, nossa criatividade, são reflexos da aprendizagem de uma cultura desumanizadora, que nos marca profundamente e produz nossas barricadas interiores, comprometendo nossas atuações no mundo externo. A esse processo de autoconsciência Baron vai chamar de *alfabetização cultural*.

Precisamos reconhecer que a ausência dessa alfabetização cultural gera conseqüências íntimas, com profundas implicações sociais e políticas. Até que ponto preferimos olhar para as injustiças socioeconômicas externas porque é insuportável e aterrorizador olhar para as suas seqüelas da desidentificação em

nossas vidas íntimas, muitas das quais não sabemos nomear, interpretar e transformar? Quanto tempo nós dedicamos para refletir sobre como as barricadas e fortalezas de classe, gênero, raça e geração em que vivemos se fundiram ou se trancaram em conflito, determinando as maneiras como raciocinamos, lutamos, tomamos decisões e interagimos? Até que ponto as histórias que herdamos ou gravamos inconscientemente em nossos corpos são capazes de se tornarem reflexos culturais, que impedem nossas próprias tentativas de criar o novo? (BARON, 2004, p. 43)

Por essa razão é imprescindível “entender todos os espaços em que vivemos como palcos onde dramatizamos nossa subjetividade, participamos e moldamos o drama coletivo de interagir com outras subjetividades”. (idem. *ibidem*)

Nas linguagens artísticas e no teatro especialmente, Baron diz encontrar as ferramentas úteis para a revelação de nossas subjetividades e de suas contradições. O teatro pode propiciar, inclusive, a busca de um entendimento coletivo de nossas subjetividades. Isso, necessariamente, não significa, para o autor, que o teatro possa solucionar os problemas do mundo, nem que a alfabetização cultural, que também acontece no teatro, possa transformar sozinha o que chama de *estética* da repressão, ou seja, as formas culturais que atualmente escravizam e mutilam nossas subjetividades. Óbvio que é fundamental a luta por uma economia solidária e uma democracia participativa. Entretanto, sem uma alfabetização cultural que possibilite nossa atuação conscientemente nos teatros opressivos e injustos para transforma-lo, não pode acontecer de fato uma economia que seja solidária e uma democracia que seja de verdade democracia participativa. (BARON, 2004, p. 40)

Por razões como essa, o autor propõe que comecemos a desenvolver nossa capacidade de leitura de nós mesmos, de ler os outros, “saber ler nossos relacionamentos para cuidar dos outros e saber nos ler para cuidar de nós mesmos: saber cuidar de nosso mundo”. (BARON, 2004, p. 44)

Essas reflexões e a busca de uma metodologia cultural de libertação são resultados de sua própria história íntima e de suas experiências como *arteeducador* em comunidades de vários países que atravessam conflitos diversos: étnicos, raciais, de classe... Em virtude disso, sofrem situações opressivas, se organizam ou tentam se organizar para combater essas situações. Nos Brasil, nos comunica o autor, o MST foi um de seus espaços de atuação.

Em sua compreensão, a experiência de organização e luta do MST fê-lo refletir sobre a própria luta contra o neoliberalismo, inclusive porque a proposta revolucionária do MST, que reivindica a justiça no campo, com reforma agrária ampla, garantias pelo Estado de direitos essenciais ao cidadão como moradia, saúde, educação, lazer... opõe-se aos propósitos da

sociedade neoliberal, por isso esse movimento é perseguido e sua proposta é ameaçada. ‘O neoliberalismo precisa apropriar, desvalorizar ou silenciar qualquer alternativa digna e possível’ (BARON, 2004, p. 55).

Para Frei BETTO⁵³,

O capitalismo transforma tudo em mercadoria, bens e serviços, incluindo a força de trabalho. O neoliberalismo o reforça, mercantilizando serviços essenciais, como os sistemas de saúde e educação, fornecimento de água e energia, sem poupar os bens simbólicos → a cultura é reduzida a mero entretenimento; a arte passa a valer, não pelo valor estético da obra, mas pela fama do artista; a religião pulverizada em modismos; as singularidades étnicas encaradas como folclore; o controle da dieta alimentar; a manipulação de desejos inconfessáveis; as relações afetivas condicionadas pela glamourização das formas; a busca do elixir da eterna juventude e da imortalidade através de sofisticados recursos tecnocientíficos que prometem saúde perene e beleza exuberante. [...] Tudo isso restrito a um único espaço: o mercado, equivocadamente adjetivado de "livre"

Baron (2004, p. 58) compara o neoliberalismo à colonização vivida por nós brasileiros em nosso passado histórico, que destruiu a língua indígena para apagar e reescrever as memórias e histórias coletivas do povo “descoberto”, tendo assim mutilado seu autoconhecimento, sua autoconfiança e sua auto-estima, incapacitando conseqüentemente sua imaginação política. Implantou a perspectiva do sacrifício de Cristo e a proibição do prazer corporal, e utilizou-se não só do domínio intelectual, mas da própria força física para manter sua autoridade. Subestimou os efeitos do sofrimento profundo que causou e subestimou a subjetividade criativa e persistente de seus escravos, não somente porque não a entendeu ou temeu, mas porque não a reconheceu como humana.

O neoliberalismo aprendeu com esse passado. Entendendo a necessidade humana de criar sua própria cultura e identidade, afirma e escraviza nossa criatividade e sensibilidade pessoal a serviço do consumismo. Entendendo uma necessidade de haver uma memória para se orientar, apropria e esvazia nossas histórias coletivas em logomarcas para nos localizar e direcionar em seu mundo. Entendendo a necessidade humana de ter prazer, vocaliza e canaliza nossos desejos através de suas ofertas de conforto e promessas sexuais. Entendendo a necessidade humana de cicatrizar as histórias e a autoconfiança mutilada, oferece gratificação imediata como justiça através da venda de nosso futuro e do futuro do planeta. Entendendo a necessidade humana de analisar e solucionar qualquer injustiça que se aproxime demais e ameace transparecer sua repressão camuflada, disciplina e direciona nossa curiosidade e imaginação aos dramas de suas estrelas e campeões – os

⁵³ BETTO, Frei. **O QUE É NEOLIBERALISMO?**. Disponível em <http://alainet.org/docs/7857.html> Acesso em 01 de maio de 2006.

deuses de nosso século – que incorporam os valores do palco de seu mercado. (BARON, 2004, p. 58)

Dessa forma, interfere cotidianamente na nossa formação cultural e na produção de nossas subjetividades. Por essa razão, é necessário compreender a cultura como espaço de luta pela subjetividade e reconhecer nossa subjetividade como força política. Em sua definição

A cultura expressa nossa relação com a produção e reprodução da vida; por isso vem do verbo cultivar. Interpreta e define nossa relação econômica, política e social com o mundo. É como nós trabalhamos, comemos, pensamos, nos vestimos, organizamos, sentimos, escolhemos nossos amores, amamos, nos divertimos, refletimos, relembramos, falamos, rimos, choramos, transamos, nos vemos, educamos nossas crianças e enterramos nossos mortos. É como entendemos a nós mesmos no mundo e como vivemos esse entendimento. Estamos o tempo todo herdando, adaptando, selecionando, construindo e passando valores e interpretações – talvez bem contraditórios – através de nossa vida cotidiana. Se não fazemos nossa própria cultura, podemos ser dominados e apropriados sem perceber. Podemos viver – também trabalhar, amar e sonhar – contra nossos próprios interesses. (BARON, 2004, p. 56)

A nossa subjetividade é resultado, então, de nossa história cultural e de nossa matriz social e dinâmica de nossa motivação. Nossa motivação está diretamente relacionada a nosso corpo, emoções, sentidos e as relações que temos com o outro. Nossos próprios gestos comunicam inconscientemente as histórias e heranças de um mundo dominado há séculos por valores e violações de exploração. ‘Se nossa história de resistência existe (in)conscientemente em nossa mente e nosso corpo, ela se confunde com a história cultural dominante, cheia de violações justificadas e normalizadas. Mas, é certo: nosso corpo fala e pode subverter a comunicação verbal’. (BARON, 2004, p. 57)

Para Baron,

O neoliberalismo é perigoso porque entende e utiliza tais conhecimentos como base de sua propaganda e tem novas armas culturais para implementar suas estratégias de manipulação: as tecnologias revolucionárias de informação, edição, divulgação e sedução, que transformar o espaço público em espaço íntimo e o espaço íntimo em espaço público. Por meio da visualização, dramatização e erotização de nossas necessidades humanas em cada espaço existentes – desde as enormes paredes dos edifícios até o visor do celular – seus conceitos e valores de competição, desumanização, vaidade e privatização penetram e colonizam não somente nosso país, nossa casa, nosso quarto e nossa mente, mas também nossa comida, nosso corpo, nossa imaginação, nosso imaginário e nosso próprio tesão. (BARON, 2004, p. 57)

E ainda,

Sua exploração prazerosa – seu alcance e sua profundidade – é recente e nos torna cúmplices involuntários. Suas parabólicas – as caravelas do século XXI – estão fora de cada uma de nossas casas. Seus shoppings – as catedrais do século XXI – estão definindo um paraíso palpável e aparentemente acessível a todos. Com certeza, muitos reconhecem que a bandeira da liberdade individual é a mentira que esconde o inferno do consumismo. Mas o medo silencioso, a passividade, a timidez, a falta de auto-estima, o isolamento e a amnésia de um povo mutilado, sem memória histórica consciente e autêntica, são solo fértil para a estratégia de adoração, valorização, afirmação e interpretações acessíveis e confortáveis da cultura neoliberal. E ela nos chama intimamente, a cada segundo, numa linguagem de escolha pessoal para atuar em seu palco e sentir a *aura* efêmera da admiração de uma platéia faminta por conseguir a mesma afirmação. Nossas próprias emoções podem acabar traindo nossa própria sabedoria. (BARON, 2004, p. 58-59)

Sendo assim, o autor compreende que é necessário uma estratégia nova e apropriada para o combate a esse sistema desumanizador. Novos conhecimentos, novas táticas e métodos culturais contra esse processo de desumanização que provoca frustrações no homem, doenças psicoemocionais, tensão autodestrutiva e explosiva em todos os espaços – palcos sociais – em que atuamos: em casa, no trabalho, na rua, na escola, no bairro... Mas, segundo Baron, é preciso mais do que uma cultura de resistência.

É preciso buscar uma pedagogia de autodeterminação. Entende autodeterminação como sinônimo de libertação no sentido freiriano, em que a libertação pessoal não existe sem a libertação coletiva e nem a libertação coletiva sem a libertação pessoal. A autodeterminação é o processo de autoconscientização performativa, de alfabetização cultural que acontece no diálogo permanente entre a individualidade e a coletividade.

Nesse processo, é necessário identificar nossas *barricadas*, nossos comportamentos, reflexos e organizações disciplinadas e fechadas para sobreviver. Nossa subjetividade de resistência que, conforme Baron, se localiza entre “duas vozes” em autodefesa ao mundo explorador: uma pública, externa, defensiva, oposicionista e retórica voz de acusação, raiva e resistência coletiva unificada; e uma íntima, interna, reflexiva, poética “voz” da autodúvida, medo, vulnerabilidade, questionamento, empatia e necessidade individual.

A voz externa é a voz da oposição, o grito de ordem, de acusação e de justiça, a voz da censura e do endurecimento para se sobreviver, é a voz da guerra. A voz interna, por outro lado, é a voz íntima muitas vezes não declarada, silenciada, em geral não valorizada, reprimida, encarcerada, voz que carece de autoconfiança, um arquivo de conhecimentos.

Na compreensão desse autor, o mundo interno é a matéria prima do consumismo - essa voz interna precisa se tornar corajosa, autoconfiante e independente da barricada. Precisa de espaços seguros e abertos, com visões amplas para experimentar e se transformar. Claro que durante uma guerra é perigoso se abrir, é perigoso revelar a voz interna, incerta e vulnerável. Mas para que se construa uma pauta de transformação, motivadora, de proposição e libertação pessoal, num processo coletivo, essa voz precisa falar. É preciso, então, transformar a cultura de resistência numa cultura de libertação, onde as duas vozes possam dialogar para que se apoiem uma na outra, se alimentem e se solidarizem na realização de uma vida justa, democrática e cooperativa. Conforme o autor, serão precisos novos riscos, princípios e estratégias. Porém, sem esse processo de libertação será impossível cultivar essa voz interna, a de um novo ser humano com sua própria motivação para construir uma nova sociedade cooperativa. “Se pudermos integrar uma metodologia e uma cultura de libertação numa proposta econômica e política cooperativa e convincente, poderemos enfrentar e ocupar a mentira e o vazio espiritual que estão no centro do neoliberalismo”. (BARON, 2004, p. 64)

É preciso, então, que se busque construir essa metodologia, essa pedagogia e essa estratégia de libertação que conforme Baron (2004, p. 65) possam:

- Formar educadores e coordenadores comunitários com uma metodologia de libertação
- Desenvolver projetos comunitários (facilitados por coordenadores da própria comunidade) que resgatem, estudem e iluminem suas histórias de sobrevivência, conflito e resistência; projetos que identifiquem e comemorem os valores e as narrativas apropriadas e coerentes de uma cultura de libertação;
- Desenvolver uma pedagogia de libertação pessoal e comunitária que: sensibilize e afirme os conhecimentos; descolonize a mente e o corpo; desenvolva a alfabetização cultural; cultive a automotivação e autodisciplina; desenvolva a auto-estima; afirme e demonstre processos coletivos; libere e comemore o prazer de experimentar e inovar.
- Induzir e sustentar uma *práxis* de libertação na política, na produção, na educação (em cada disciplina curricular), nos projetos sociais e na cultura cotidiana de cada comunidade rural e urbana.

*Podemos transformar as histórias inscritas em nossos corpos?*⁵⁴

Nós precisamos de instrumentos que possam revelar como séculos de violação e autoproteção, autoritarismo e subordinação estão complexamente inscritos em

⁵⁴ Do Poema *Dentro* de Dan Baron, da obra citada.

nossas linguagens corporais, nossas estratégias de raciocínio, nossa musculatura, nosso tons de voz, nossas expressões do olhar, na própria memória profunda e sensibilidade de nossa pele. Precisamos de técnicas que possam iluminar como influenciados e somos influenciados pelas diferentes regras de performance de todos os espaços sociais onde entramos e saímos; e como nos tornamos cúmplices com elas, ou a subvertemos. Precisamos de técnicas que revelem como o olhar focado e unificado de qualquer espaço coletivo amplia e direciona, molda ou é moldado pela nossa presença; e como estas forças culturais podem ser usadas para pacificar e direcionar, ou sensibilizar e transformar nossas relações sociais. (BARON, 2004, p. 138)

Precisamos nos tornar, então, atores conscientes – espectadores empáticos reflexivos⁵⁵. São necessárias técnicas para ler, interpretar e transformar, quando necessário, nossa subjetividade, e por conseqüência nossas relações sociais.

Baron entende o corpo como palco político e o teatro que realiza nas comunidades como espaço de debates das *barricadas*. Em seus trabalhos com arte e com teatro, especificamente, diz-nos buscar uma práxis baseada no dialogo, solidariedade, no cuidado consigo mesmo e com o outro, na busca da construção de novas identidades coletivas e conscientes e no respeito à diferença.

Trabalhando com textos prontos ou com histórias construídas a partir das histórias de resistências dos grupos ou das comunidades, em suas experiências pedagógicas com teatro, Baron busca utilizar métodos que possam contribuir com essa práxis libertadora.

Nessa perspectiva, o autor busca atender à necessidade humana de determinar e encenar a própria identidade. Entende que a força subjetiva pode e precisa ser mobilizada para transformar subjetividades disciplinadas, autoduvidosas, individualizadas, cumpridoras de limites e competitivas em sujeitos organizados, autônomos e cooperadores. É preciso, então, transformar a cultura de resistência em cultura de libertação, transformar as barricadas que internalizadas e silenciadas, individuais e coletivas, em pontes. Assim sendo, é urgente descolonizar o imaginário, de forma que a empatia reflexiva seja desenvolvida.

De modo claro, o poder estético é sempre moldado culturalmente, mas ele não é apenas já determinado. É formador. Nós podemos dar uma forma imaginada a algo que é invisível e real ao mesmo tempo. O teatro, mais obviamente, se baseia e depende desse poder estético que transforma o real no fictício e o fictício no real.

⁵⁵ Baron diferencia *empatia* de *empatia reflexiva*. A primeira entende como uma empatia acrítica (possivelmente referindo-se a empatia aristotélica) e a segunda como uma identificação afetiva mas questionadora e analítica (lembramo-nos aqui do distanciamento brechtiano), da obra citada.

Quanto mais as pessoas concordam em focar seu poder estético no mesmo espaço, mais poderoso se torna esse espaço estético. (BARON 2004, P. 172)

Entendemos, também, que o teatro, além de seu poder estético e político, pode ser ainda espaço de diálogos identitários, onde histórias íntimas e coletivas são contadas para a compreensão de nossa construção identitária. pois, parafraseando Baron (2004, p. 174), “enquanto estamos aprendendo sobre a identidade da pessoa diante de nós e sobre nós mesmos, estamos avaliando o diálogo entre nossas duas histórias e a possibilidade de criar uma história compartilhada de futuro”. O teatro, sem dúvida o espaço onde as histórias humanas são contadas, identidades são reveladas, barricadas podem ser debatidas... Onde o sujeito pode ser um ator consciente ou um espectador empático reflexivo num processo pedagógico de autodeterminação.

3. UMA PROPOSTA METODOLÓGICA EM *TEATROEDUCAÇÃO*

3.1 Pensando a Metodologia

Não é de hoje o debate que se trava entre os que defendem a arte na sociedade, e na escola particularmente, enquanto meio, instrumento para uma finalidade (liberar a emoção, desenvolvimento moral, artifício para ornamentação, recurso pedagógico para dinamizar outras disciplinas do currículo escolar, instrumento de conscientização política, etc.), e os que se opõem a essas funcionalidades impostas à arte, defendendo-a enquanto fim em si mesma.

Um dos autores de maior influência no debate conceitual e consequentemente metodológico do ensino da Arte, na segunda metade de nosso século, é Elliot Eisner, dos EUA. Ao refletir sobre objetivos, métodos e conteúdos, vinculados a uma concepção da função da Arte na sociedade e da função da Arte na escola. Eisner propôs, na década de 1970, duas categorias de justificativas para esse ensino. O autor denominou de “contextualista” a categoria que naquele momento era a mais difundida. Os professores que atuam contextualisticamente, segundo Eisner, enfatizam as consequências instrumentais da arte na educação. Alguns deles priorizam as necessidades psicológicas (processos mentais, criatividade) dos alunos ao montar seu programa de ensino e outros deles, as necessidades sociais (ênfase na inserção comunitária). A outra categoria foi denominada por Eisner de “essencialista” por considerar a função da Arte para a natureza humana em geral. Acredita ser a Arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiência da humanidade. Adeptos dessas duas categorias (conscientes ou inconscientemente) sempre debateram e até mesmo brigaram a respeito da importância do ensino da Arte, seus objetivos e métodos de maneira às vezes ainda sectária. (RIZZI, 2002, p. 64-65)

Refletindo sobre a forte influência que teve em nossa prática teatral (enquanto ator, diretor ou educador em teatro) o Movimento Regional de Teatro popular Nordeste II, e sua concepção de arte político-militante, fundamentada nos conceitos de Teatro do Oprimido, de Boal e no teatro político de Bertolt Brecht, percebemos o quanto, em nossa prática, o teatro foi o meio para o debate de idéias, debate sobre questões conjunturais político-sociais, objetivando desvelar de forma crítica os artifícios da ideologia dominante, com o firme propósito de denunciar e protestar contra situações sociais, políticas, econômicas opressivas em que vivem as camadas populares da sociedade.

Não há como neutralizar (e nem desejamos) a dimensão político-militante de nossa prática pedagógica teatral. Seria como negar elementos importantes que constituíram nossa subjetividade, nossa leitura e compreensão de mundo, nosso espírito crítico e atuante frente às desigualdades e injustiças sociais, nosso desafio pessoal ante a desumanização do humano.

Compreendemos que desenvolvemos um Teatro Popular para a abordagem de temas diversos (o desemprego, o latifúndio, a falta de saneamento no bairro, as eleições presidenciais...), tanto quanto compreendemos que foram esses temas inquietantes que nos fizeram produzir teatro e gozar o prazer e a alegria de fazê-lo e festejá-lo com nossos públicos que riram, choraram, opinaram, cantaram e comungaram conosco.

O que desejamos hoje é não delimitar nossa prática pedagógica. Temos buscado ampliá-la às complexidades não só do coletivo social, mas da individualidade humana.

Não há como prescindir do fato de que a barbárie pertence ao mundo contemporâneo, tanto quanto pertenceu a épocas passadas. Desigualdades sociais, desigualdades econômicas mundiais, sistemas políticos opressores, conflitos étnicos-raciais, violação dos direitos humanos...

Para nós a arte é o espaço da expressão humana, mas uma expressão esteticamente elaborada de nossa humanidade. É onde recriamos o criado, por isso nos tornamos criadores também.

Creemos que o *fim em si mesmo* da Arte está no fato dela ser *meio* de expressão de nossa humanidade. E o humano pode desejar expressar seu protesto político tanto quanto suas sensações ao contemplar um pôr-do-sol, e recriá-los na pintura, na canção, no espetáculo teatral...

Estamos buscando um teatro que, enquanto ação cultural, possa contribuir para que os envolvidos no processo teatral uma vez tendo acesso e compreensão dessa linguagem estética, tenham nela seu espaço de expressão, de investigação, de invenção, de criação, recriação... seu espaço de autodeterminação. Um espaço onde a aquisição de sua consciência estética esteja imbricada a sua consciência de si enquanto ser histórico e cultural, e criticamente de sua realidade circundante.

Temos buscado construir, então, caminhos metodológicos que possam contribuir em nossas experiências com *teatroeducação*., pois entendemos que *uma* metodologia (ou percurso que tentamos organizar previamente e nos propomos a perseguir para alcançar determinados objetivos) é imprescindível se tememos nos perder no caminho. Serve-nos como indispensável orientação.

Entretanto, o planejamento desse percurso a ser seguido, em se tratando de teatro, não pode ser um mapa pragmático, imutável, sobretudo porque estamos lidando com seres humanos, o que já justifica não a perda de rumo do planejamento, mas sua flexibilidade.

Especificamente no nosso caso, em que temos trabalhado o *teatroeducação* em contextos diversos, de escolas estruturalmente organizadas, onde as oficinas de teatro funcionam com infra-estrutura relativamente adequada, com apoio e participação de boa parte da comunidade escolar, à escolas cuja estrutura física e as relações humanas mais nos lembram os deteriorados presídios de nosso Estado. Ou, ainda, quando pensamos que nossos atores podem variar entre adolescentes, jovens ou adultos em comunidades ou ONGs, já com certo tempo e grau de organização, e atores que vivem cotidianamente situações de tensão e risco de vida.

Nessas atividades teatrais, algumas vezes temos a oportunidade de conhecer o grupo com o qual trabalharemos previamente, quem são os integrantes, seu espaço comunitário... Outras vezes, isso se dará a partir do momento em que se inicia a primeira oficina, quando então passaremos a conhecer o grupo com o qual conviveremos fazendo teatro.

Entendemos também que o próprio fazer teatral é dinâmico por si mesmo, pois estamos lidando com jogos, improvisações, elaborações cênicas, construções de textos, cenários, figurinos...

É fundamental ressaltarmos que uma das características comuns nas experiências teatrais que nos serviram de reflexão para a construção de nossos pilares metodológicos, é o fato de terem sido, na grande maioria, vivências pontuais: um grupo de pessoas que deseja construir uma peça teatral. Isso poderia implicar ou não a formação efetiva de um grupo teatral, e, quem sabe posteriormente, a montagem de outros espetáculos com as mesmas características metodológicas do primeiro, ou de forma diferente: a montagem de uma peça da dramaturgia clássica, por exemplo.

Frisamos ainda que os procedimentos metodológicos do teatro enquanto ação educativa que aqui apresentaremos, são procedimentos que foram sendo construídos ao longo de inúmeras vivências desenvolvidas com grupos diversos. Mesmo que embasados pelo referencial teórico, muitas vezes fomos levados por nossa intuição, por nossa necessidade de estarmos abertos à percepção dos movimentos do próprio processo, das possibilidades de descobertas que o próprio fazer teatral traz em si.

Apesar de compreendermos a importância de uma metodologia aberta, atenta às variantes do caminho, sem perder naturalmente seu campo de visão e lugar onde se pretende chegar, fomos percebendo que, em nossa perspectiva de trabalho com *teatroeducação*, determinados procedimentos metodológicos eram imprescindíveis. Pelo fato desses procedimentos serem pilares básicos sobre os quais caminharíamos e que tais pilares refletem a nossa crença de um teatro enquanto ação educativa em si mesmo, capaz de possibilitar aos sujeitos-atores envolvidos a compreensão de si, de sua humanidade, inseridos num contexto histórico e críticos de sua realidade circundante.

Num primeiro momento, apresentaremos de forma sintetizada algumas experiências em *teatroeducação* que fomos desenvolvendo ao longo dos anos, objetivando historicizar e identificar a construção e o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos-pedagógicos. Num segundo momento, elegemos duas experiências para ilustrar e analisar os referidos procedimentos e seus resultados. As experiências escolhidas são as que desenvolvemos mais recentemente e subsidiam de forma mais amadurecida a compreensão das etapas da metodologia.

Importante frisar que não estamos propondo uma receita nova de se fazer teatro-educação (até porque trazemos como referências experiências já vividas e experimentadas em outros contextos históricos, além de trazermos nossas próprias experiências enquanto educador em teatro), mas desejamos contribuir com nossa proposta metodológico-pedagógica para o debate sobre o teatro e a educação.

3.2 Pontuando experiências

Enquanto Professor-Diretor em teatro, nossas primeiras experiências aconteceram no Projeto denominado *Teatro Popular na Saúde*, coordenado pela Divisão de Informação, Educação e Comunicação/AL (IEC), da Secretaria Estadual de Saúde de Alagoas.

No ano de 1995, o IEC nos convidou para desenvolvermos o Projeto *Teatro Popular na Saúde*. O propósito era o de trabalharmos na produção de peças teatrais educativas enquanto ação preventiva de epidemias e endemias junto às populações em geral, priorizando os de baixo poder aquisitivo e os analfabetos. Buscava também atingir os grupos organizados

da sociedade civil, profissionais de saúde e de outros setores, e estudantes da capital e interior do Estado.

A proposta de utilização de um “teatro educativo” se originava da necessidade da utilização de práticas alternativas de educação que facilitassem a comunicação com a população, no repasse de informações relacionadas à saúde pública.

Para o IEC, a utilização do teatro enquanto instrumento pedagógico facilitava o acesso da população às informações essenciais na mudança de comportamento e responsabilidades face à saúde pública e tinha, como perspectiva principal, o incentivo da participação popular na gestão, fiscalização e acompanhamento da Política de Saúde, desde seu município.⁵⁶

A partir dos objetivos que o Projeto almejava alcançar, propusemos, então, como elementos imprescindíveis na metodologia que pretendíamos desenvolver: que a temática da peça, mesmo sendo relacionada à saúde pública (que era a finalidade do projeto), fosse de livre escolha dos grupos com os quais trabalharíamos, a partir de suas necessidades, pois, em nossa compreensão, entendíamos que saúde pública precisava ser vista de forma ampla: saúde orgânica, psicológica, social...

Outro fator importante era o fato de que, independente do tema a ser proposto e trabalhado pelos grupos, aprofundaríamos a temática de forma que os problemas de saúde pública apresentados não ficassem na superficialidade. Para isso, durante o processo de montagem da peça, pretendíamos responder às seguintes perguntas: *O que é o problema de saúde pública que apresentaremos em nossa peça teatral? Quais suas causas (explícitas e implícitas) e conseqüências reais que precisaremos explicitar na encenação? A partir dessa compreensão, que saídas proporemos?* A resposta a essas questões se daria não só nas discussões produzidas durante a montagem, mas na própria encenação. Num processo contínuo de ação (cena) - reflexão (debate) – ação (retorno à cena), de forma que, saindo de uma compreensão superficial, buscássemos aprofundar as questões inquietantes do tema gerador e dos sub-temas da peça teatral. Para Hameline (apud Imbert, 2003, p. 33) “o objetivo da Educação é exatamente, e em definitivo, que o ‘eu’ fale. Mas é exatamente porque o ‘isso’ falou, que o ‘eu’ fala.”

Observamos que é comum, nas ações ditas educativas realizadas pelo poder público, sejam elas por meio de propaganda televisiva, panfletos, palestras ou peças teatrais, transferir

⁵⁶ HOLANDA, Maria de Fátima L., PINTO, Osana N. Valença, CAVALCANTE, Margarete P. *O Teatro Popular na Saúde*. Seminário sobre estudos de avaliação de ações DIEC. Secretaria de Estado da Saúde. Brasília: 1997.

para a população a responsabilidade ou mesmo culpabilidade pelos problemas sociais que a mesma enfrenta, quer seja na saúde, educação, segurança etc., eximindo-se o Estado, na maioria das vezes, de sua responsabilidade em atender às necessidades da sociedade com políticas públicas eficazes. É assim, por exemplo, quando a propaganda televisiva, o cartaz, a peça teatral, chama a atenção da população para o combate à cólera, informando que é preciso ter higiene pessoal, limpeza diária, usar o hipoclorito; omitindo que o Estado não tem garantido o direito a saneamento básico, água tratada, atendimento médico, por exemplo, na grande maioria das cidades brasileiras; que nem sempre há dinheiro para alimentação de grande parte da população, imagine para material de limpeza.

Por razões como essas é que propusemos ao IEC que a atividade teatral que desenvolveríamos nesse Projeto tivesse um caráter investigativo real na busca das causas e conseqüências que facilitavam as endemias e epidemias no Estado de Alagoas, desde a parte da responsabilidade, que cabe ao cidadão comum na prevenção e combate a essas enfermidades em seu cotidiano, às questões de natureza política que impedem ações eficazes dos governos na prevenção e combate às mesmas. Dessa forma, entendíamos que só o conhecimento aprofundando em todas as suas dimensões possíveis poderia ser transformador.

Naturalmente que com o resultado da investigação e a transformação do mesmo em peça teatral, corríamos o risco de o Projeto ser suspenso quando as peças fossem apresentadas às autoridades responsáveis pela promoção de políticas públicas nos municípios, no estado ou no país.

Compreendíamos que os atores envolvidos no processo eram também vítimas da ausência ou deficiências de ações no campo da saúde pública - não poderiam ser apenas reprodutores de um discurso que, de certa forma, os responsabilizava pelos problemas de saúde pública que enfrentavam no seu cotidiano. Era necessário ir mais além, olhar por outros ângulos, dialogar com a realidade aparente, questioná-la, identificar suas contradições. E isso precisava ser feito através do teatro que produziríamos juntos.

Nosso desafio era o de, mesmo estando atuando em Projetos compreendidos como educativos desenvolvidos e patrocinados pelo Estado, ser a própria construção teatral também questionadora e, quando necessário, contestadora das ações desse mesmo Estado.

A seguir, sintetizaremos duas experiências desenvolvidas no Projeto *Teatro Popular na Saúde*, buscando identificar a evolução de seus procedimentos metodológicos.

A primeira experiência se deu no ano de 1995, no município de Palmeira dos Índios-AL. O grupo com quem trabalharíamos na montagem de uma peça teatral, era composto por jovens e adultos, trabalhadores do comércio, do serviço público de saúde, de ONGs e desempregados.

É importante frisar que, conforme nos informou o grupo, seus participantes andavam há um bom tempo desarticulados. Já tendo sido dirigidos por alguns diretores teatrais alagoanos em espetáculos anteriores, buscavam um novo diretor para a montagem de mais um texto teatral da dramaturgia clássica, que haviam escolhido, e aderiram ao projeto “Teatro Popular Na Saúde” com essa perspectiva.

Expusemos os objetivos do Projeto que era a realização de uma peça teatral que tivesse como eixo norteador questões relacionadas à saúde pública e expusemos também nossa proposta metodológica para esse trabalho que seria o de uma construção teatral realizada por todos nós, desde a dramaturgia aos elementos cênicos: cenários, figurinos, etc.

Esse primeiro momento foi impactante para nós e para o grupo também. Para nós, pelo fato de que o grupo já tinha previamente escolhido um texto teatral e esperava que dirigíssemos o elenco e a montagem como um todo (determinando papéis, marcação, cenografia, figurinos...), como em suas experiências anteriores. Para o grupo, era desafiador a possibilidade de serem eles próprios os criadores da dramaturgia e da construção espetacular.

Propomos superar o desafio para ambas as partes da seguinte forma: a partir dos jogos, improvisações, discussões, pesquisas, nós iríamos percebendo o eixo temático da peça teatral que produziríamos e, a partir desse eixo temático, de que forma integraríamos o texto teatral proposto pelo grupo - se de forma total, se algumas cenas, se podíamos adaptar cenas ou o texto todo.

E foi a partir dos jogos, das improvisações e das conversações que o grupo propôs que o eixo temático da peça fosse o Sistema Único de Saúde, enfatizando as causas e conseqüências de seu atendimento precário à população que necessita de seus serviços.

Nessa nossa primeira experiência enquanto professor-diretor, nosso acervo de jogos dramáticos e teatrais se restringiam aos que havíamos experimentado em oficinas das quais havíamos participado e, embora conhecêssemos o desenvolvimento e objetivos de cada jogo, não tínhamos ainda uma compreensão clara de sua organização dentro de um processo de construção do espetáculo. Ou seja, trazíamos os jogos para as oficinas, aplicávamos, refletíamos, mas sem a compreensão dos jogos dramáticos e teatrais enquanto parte

sistematizada de um projeto que atendesse às necessidades do grupo como um todo e dos integrantes individualmente.

As construções cênicas foram surgindo a partir das pesquisas de campo do grupo: observações nos postos de saúde, suas próprias experiências enquanto usuários do Sistema Único de Saúde (SUS), histórias que viram ou ouviram falar relacionados à saúde pública.

E assim, divididos em equipes, o grupo apresentava essas experiências através de cenas improvisadas ou pré-elaboradas. O conteúdo temático e estético das cenas era discutido por todos os envolvidos, produzindo um aprofundamento desses conteúdos, na medida em que eram questionados criticamente os temas abordados e sua forma de representação nas encenações das equipes. Para Freire “[...] Nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto.” (2002, p. 20)

Apesar de pensar uma proposta teatral construída por todos, intervínhamos diretamente na marcação teatral e na atuação dos atores em cena, indicando, inclusive, as motivações emocionais para suas atuações. Não tínhamos ainda a compreensão de que um coordenador de um processo precisa estar atento ao fato de que

“{..}na ânsia por conseguir aquilo que considera um bom resultado, acaba por sufocar a experiência investigativa dos participantes, empobrecendo a atividade tanto no âmbito artístico, já que os integrantes não terão plena consciência e ampla propriedade do discurso cênico apresentado, quanto no âmbito pedagógico, por desconsiderar a riqueza das revoluções cênicas.” (DESGRANGES: 2006, p. 99)

E Spolin enfatiza: “as necessidades do teatro são o verdadeiro mestre e que é preciso que se trabalhe com o aluno-ator onde ele está, não onde você pensa que ele deveria estar.” (2000, p. 09).

Tendo produzido algumas cenas que considerava importantes para a construção do espetáculo, e não querendo perder de vista o texto que havia escolhido anteriormente, o grupo decidiu adaptar uma das cenas do texto.

Embora a *costura* dramatúrgica tenha sido realizada em comum acordo, a produção do texto desenvolvido a partir das improvisações e das cenas elaboradas pelo grupo ficou por nossa conta, tendo em vista a não disponibilidade dos atores para essa tarefa, que julgavam difícil, e a nossa incapacidade de orientá-los adequadamente nesse sentido.

E foi assim que surgiu o espetáculo *Só Uma Solução* cujas iniciais vão remeter a Sistema Único de Saúde. Composto por três cenas onde, a primeira apresentava os problemas enfrentados pelos usuários do serviço público de saúde (descaso, desrespeito) e acontecia numa fila para marcação de consultas. A segunda cena foi uma adaptação do texto que o grupo ensaiava antes de começar o Projeto e, nessa cena, em que fiéis faziam suas confissões a um padre, foram apresentadas, nas situações de alguns personagens (tanto dos fiéis quanto do próprio padre) a problemática da saúde mental da sociedade em que vivemos. E, finalmente, a terceira cena apresentava um paciente grave que precisava de atendimento na UTI. Ao final da cena compreendia-se que o paciente era o próprio Sistema Único de Saúde.

A peça foi apresentada em várias comunidades da cidade de Palmeira dos Índios e, após as encenações, eram abertos debates com a platéia sobre o conteúdo abordado pelo espetáculo.

Ainda como parte do Projeto *Teatro popular na Saúde*, desenvolvemos, no ano de 1997, na cidade de União dos Palmares, um outro trabalho teatral. O público desse trabalho foram adolescentes e jovens estudantes e alguns Agentes de Saúde.

Numa primeira etapa do processo, aplicamos jogos dramáticos e jogos teatrais com a finalidade de integrar o grupo, familiarizá-los com os jogos e com a linguagem teatral. Nessa experiência, já começávamos a desenvolver certo esquema de jogos e técnicas teatrais que pudessem contribuir com a expressividade corporal, o trabalho de respiração e dicção, a concentração, a marcação cênica...

Ao grupo, sugerimos que escolhesse questões relacionadas à sua saúde, à de sua comunidade, de sua cidade ou país que julgassem ser necessário aprofundarmos e debatermos com prioridade, de forma que pudessemos desenvolver um espetáculo teatral.

Depois de uma semana para observação e reflexão, o grupo trouxe vários problemas de saúde pública como sugestão de temas. Entretanto, observou-se que a questão do lixo na cidade foi um dos temas mais enfatizados. Assim sendo, optou-se por ser esse o eixo temático norteador da peça teatral.

Como nos encontrávamos semanalmente (aos sábados e domingos), solicitamos que durante a semana trouxessem elementos relacionados à problemática do lixo para podermos conversar e produzir cenas. Esses elementos poderiam ser alguns fatos ocorridos na cidade, imagens, notícias que lessem ou ouvissem, poemas... Enfim, o que supusessem ser importante para a nosso trabalho, trouxessem, para transformarmos em linguagem teatral.

O grupo trouxe, entre outros elementos a serem discutidos: a falta de coleta de lixo nos bairros mais pobres, a regular coleta de lixo nos bairros de classe média e alta e no centro da cidade; a *morte* de um dos rios que banhava a cidade, provocada pelo acúmulo de lixo provindo das usinas e dos hospitais; a contaminação dos outros dois rios que, provavelmente, teriam o mesmo destino; a existência de um matadouro de bois irregular na cidade, com funcionamento precário e, mesmo as autoridades tendo conhecimento, até então nada teriam feito para regularizar aquela situação; além de terem constatado a existência de uma família que tinha como moradia um lixão da cidade, de onde tiravam sua alimentação.

A partir das situações representadas pelo grupo, foram realizados exercícios de improvisação e, posteriormente, cenas elaboradas. Em cada cena se debatia os seus conteúdos temáticos, buscando-se responder verbalmente e depois cenicamente essas três perguntas: *o que é a situação posta na cena? Por que essa situação é assim? Que saídas poderiam resolver essa situação?*

Numa outra etapa da pesquisa propomos que nos trouxessem outros elementos que fossem significativos de forma positiva para a cidade: personagens, acontecimentos, imagens...

O grupo nos trouxe seus heróis: Zumbi dos Palmares. Suas festas religiosas: a procissão do mastro (um enorme tronco tocado e carregado como ato de fé, pela população na festa da padroeira Santa Maria Madalena). Seus poetas: Jorge de Lima, Maria Mariá... Esses personagens foram inseridos na construção dramatúrgica.

Uma vez organizadas as cenas, trouxemos então um roteiro do espetáculo para ser apreciado pelo grupo. E, como ninguém tinha se disposto a escrever o texto teatral, elaboramos posteriormente um texto para ser apreciado, discutido, modificado ou aprovado pelo grupo.

Aprovada a dramaturgia, partimos para o ensaio das cenas. Nesse processo a orientação das marcações foi sugerida, a princípio, por nós. Entretanto, o próprio grupo, em virtude do que pesquisou, vivenciou, observou, discutiu, foi sugerindo também uma marcação para as cenas e as motivações para as atuações dos personagens.

Observamos aqui que nossa intervenção na produção cênica começava a ser compartilhada em virtude de, apesar de termos um conhecimento técnico e teórico do teatro, os atores desse processo detinham o conhecimento do que viram, ouviram, viveram e por essa

razão podiam intervir na construção cênica. Dessa forma, íamos tendo a clareza de que nosso saber necessitava do saber dos atores envolvidos naquele processo e vice-versa.

Como resultado do processo, foi realizada a montagem cênica “Nem luxo, nem lixo”, a qual, ao mesmo tempo em que trazia os elementos que eram motivo de orgulho para cidade: Terra de Zumbi, de Jorge de Lima, de Maria Mariá, da Procissão do Mastro, de Santa Maria Madalena, era também uma terra em que os rios estavam morrendo por causa da poluição, em que a coleta de lixo era realizada de forma discriminada, ou seja, para os bairros nobres, sim, e para os bairros pobres, não. Uma cidade onde famílias armavam barracos para sobreviver em meio ao lixo. Uma cidade vulnerável a doenças endêmicas como cólera, verminoses...

A peça foi apresentada à comunidade de União dos Palmares. Em sua estréia houve, em meio ao público que assistia, a presença de representantes da câmara de vereadores e o próprio prefeito da cidade com sua família.

Gostaríamos de ressaltar que, possivelmente, em virtude da crítica que a peça fazia à problemática do lixo na cidade e a ineficiência do poder público ante essa questão, após a apresentação do espetáculo, o Prefeito pediu a palavra e, depois de muitos elogios ao trabalho realizado pelo grupo teatral, tratou de justificar ao público as razões da ineficiência da Prefeitura no tocante à questão do lixo na cidade: pouca verba, as pessoas não fazem a coleta seletiva, falta de transportes... mas a Prefeitura estava empenhadíssima em resolver essas questões.

Vale observar que os integrantes do grupo teatral nos informaram posteriormente que, curiosamente, em todas as apresentações que foram feitas pelo grupo na cidade e, inclusive, em Maceió, o Prefeito da cidade fez parte do público e posteriormente pediu a palavra para se justificar.

Prosseguindo a descrição de nossas experiências, na perspectiva de observarmos de que forma contribuíram para construção de nossa proposta metodológica, trazemos, então, o trabalho que desenvolvemos com catadores de lixo, moradores próximos de um lixão de Maceió.

Fomos convidados por uma ONG que se denominava Centro de Educação Ambiental São Bartolomeu para desenvolvermos a montagem de uma peça teatral com catadores de lixo. O desejo dos catadores e da ONG era o de poder transformar em teatro a situação precária em que viviam junto ao lixão da cidade, com agravante de que a Prefeitura planejava retirá-los dali para colocá-los em um conjunto habitacional muito distante do lixão (que era o local onde

tiravam o sustento de sua família). Os catadores, organizados em cooperativa, desejavam que o conjunto habitacional fosse construído nas imediações do lixão, com infra-estrutura adequada, para que pudessem ter uma moradia digna e, ao mesmo tempo, continuarem seu trabalho.

Vale ressaltar que o espaço onde habitavam os catadores de lixo e onde funcionava o lixão era alvo de uma disputa de posse entre o governo estadual e o governo federal. Além do que, como era uma área muito grande, numa região alta e de frente para o mar, muitas casas e mansões pertencentes à classe média alta foram ali também construídas. Embora, para a Prefeitura e o Estado, os catadores é que precisavam sair dali.

O grupo com o qual trabalharíamos era formado por jovens e adultos, quase todos integrantes da Cooperativa de Catadores de Lixo. O espaço onde desenvolveríamos o trabalho era um barraco onde funcionavam as reuniões da Associação e onde lutavam para que futuramente funcionasse uma creche.

Como já tínhamos previamente o conhecimento do que tratariam na peça teatral, inclusive que sua finalidade, a princípio, seria a de ser apresentada durante uma manifestação que realizariam em frente à Prefeitura, e para isso, tínhamos um período de dois meses para desenvolvê-la com o grupo, traçamos um percurso mínimo que seguiríamos, com jogos, improvisações e a montagem das cenas.

Entretanto, apesar da urgência que os catadores tinham para realizar seu protesto por meio do teatro, não podíamos mecanizá-los em suas ações cênicas, principalmente porque estavam levando para a rua suas próprias dores, sonhos, alegrias... Desejávamos que aquela atividade teatral, ainda que num primeiro momento fosse colocada como um *meio* (emergente) para um protesto, pudesse ser desenvolvido sem se abrir mão do prazer e da técnica próprios do fazer teatral.

Desenvolvemos, então, atividades de expressão corporal, a fim de que pudessem observar a linguagem expressiva de seus corpos, sua capacidade de transformá-los, resignificá-los. Foi assim que representaram com seus corpos elementos de seu cotidiano: mesa, cadeira, lixo, trator, urubus etc. Foi assim também que se tocaram, que se moldaram mutuamente, que se leram no corpo do outro.

Aplicamos exercícios de respiração, voz e dicção. Propomos que observassem sons que os cercavam e buscassem reproduzi-los fielmente, depois que o reproduzissem, criassem novas possibilidades sonoras de emití-los, tendo o som original como ponto de partida para a

criação de outros tantos. Posteriormente juntavam-se aos sons produzidos pelos outros participantes.

Realizamos jogos de integração, sensibilização, de concentração e confiança - estariam na rua, num protesto, expondo publicamente suas histórias, seus anseios... fazendo isso com uma atividade que praticamente para todos, pelo menos formalmente, era nova: o teatro. Então, era muito importante que pudessem sentir-se grupo.

Trabalhamos bastante exercícios de improvisação e, a bem da verdade, trouxeram-nos, nesses exercícios, a peça teatral praticamente pronta. Tinham uma habilidade muito grande na construção das cenas, na seqüência delas, nas motivações e ações dos personagens (provavelmente porque tinham mesmo bastante conhecimento do que estavam representando). “Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de *ser*, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser” (FREIRE, 2005, p. 48)

Com elementos produzidos nos exercícios corporais e exercícios de voz e dicção, junto às improvisações produzidas, definimos conjuntamente o roteiro, o qual foi amplamente discutido por todo o grupo. Discutimos ainda figurinos, maquiagem, espaço cênico...

Nessa experiência o texto escrito foi completamente dispensável. E não, necessariamente, porque a maioria tivesse pouca ou quase nenhuma escolaridade, é que a dramaturgia estava com eles, sabiam como desenvolvê-la, sabiam sua construção por que a tinham construído. “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserir’ nela criticamente.” (FREIRE, 2005, p.44)

Ensaíamos as marcações e finalmente apresentaram-se no dia do protesto, na Praça dos Martírios, em frente ao palácio do governo estadual e da prefeitura.

A peça constava dos seguintes quadros: Na abertura, o cenário era um amontoado de lixo no centro do espaço cênico, os atores estavam espalhados no meio do público produzindo sons e movimentos (que foram desenvolvidos nas oficinas a partir de suas pesquisas). Entravam para o espaço cênico onde com seus corpos e seus sons, produziam imagens de pessoas trabalhando no lixo, urubus disputando espaço com pessoas, um trator que esmagava um catador de lixo (esse fato, inclusive, ocorrera no período em que estávamos ensaiando a peça).

Num segundo quadro, vizinhos estavam desesperados porque a chuva havia invadido seus barracos, muitos perderam o pouco que tinha. Buscavam ser solidários diante daquele desespero enorme. Numa outra cena organizavam-se para uma audiência com o Secretário Municipal da Habitação e a Prefeita da cidade para reivindicar, mais uma vez, pressa na solução daquela situação de calamidade em que viviam.

Nessa cena, representaram todo o descaso das Instituições Públicas ao atendê-los: o longo tempo de espera, as explicações que eles já sabiam de cor e, finalmente, a promessa de uma data para a resolução do problema, que na peça sugeriram que essa data fosse Primeiro de Abril (data, folcloricamente festejada como o Dia da Mentira). Com maestria representaram seus próprios papéis, o do Secretário de Habitação, o da Prefeita de Maceió e seus seguranças. A convicção com que desenvolvia seus personagens não restava dúvida do quanto conheciam aquela situação que agora representavam.

Finalmente, na peça, ao retornarem para sua Comunidade, cansados de tantas promessas que não se cumpriam, resolveram organizar um grande protesto. E a peça concluía-se com a realização real desse protesto.

A peça teatral foi intitulada *Primeiro de Abril* e sua primeira e única apresentação aconteceu de fato no dia do protesto realizado pelos catadores de lixo na Praças dos Martírios, em Maceió, em frente ao Palácio do Governo e da Prefeitura. “Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que *estão*.” (FREIRE, 2005, p. 118)

Uma outra experiência que registramos aqui, foi desenvolvida no ano de 2004, num espaço onde se praticava a religião afro-brasileira umbandista.

O grupo, formado por pessoas freqüentadoras de um terreiro, a maioria composta por *Filhos de Santo* (ou *elégùn*, seres escolhidos pelas divindades, os Orixás, como veículo que permite ao Orixá voltar à terra através da incorporação nos mesmos), que desejavam montar uma peça teatral a qual teria como eixo central abordar a temática da religião afro-brasileira denominada Umbanda (suas divindades, sua história, seus ritos...). O objetivo principal desse trabalho seria o de levar o conhecimento dessa religião aos diversos públicos, como forma de combater o preconceito e a discriminação explícita ou implícita pela mesma.

Esse convite nos despertou interesse, pois, entre outras razões, tratava-se de um grupo religioso que desejava encenar seus Orixás como forma de dar a conhecer às pessoas sua história, seus deuses, sua crença e atividades religiosas; em virtude, inclusive, de ser a

umbanda, uma expressão de grande importância na cultura religiosa brasileira, entretanto mal compreendida e vítima de preconceito.

O desejo do grupo de contar essa história de cunho religioso por meio da linguagem teatral e a perspectiva de contá-la a partir dos próprios envolvidos, já poderia justificar nosso interesse. Por um lado, por realizar um teatro que se origina de festas religiosas como em sua própria origem e, por outro lado, pelo fato de nossa prática ter sido sempre a de contribuir para a realização de um teatro pensado e construído por aqueles que nem sempre têm voz e vez para contar e recontar suas histórias a partir de um olhar crítico e aprofundado da realidade em que estão inseridos.

Instigado, então, por conhecer mais profundamente aquela expressão religiosa denominada e construir com o grupo um espetáculo teatral de caráter religioso e com propósitos educativos, demos início aos trabalhos de preparação do grupo para a produção da encenação teatral.

Nos primeiros encontros que tivemos, fomos informados que o grupo já estava discutindo algumas idéias sugeridas pela *Mãe de Santo* (uma espécie de orientadora espiritual dos *Filhos de Santo* e coordenadora dos trabalhos da casa) para a montagem teatral. Sem um roteiro definido e conseqüentemente sem uma idéia concreta da construção espetacular.

Foi, também, manifestada pelo grupo a expectativa de que construíssemos o texto a partir do que nos contassem sobre os deuses da Umbanda e do que lêssemos a respeito dos Orixás. Delegando-nos, também, a criação dos personagens e a denominação de quem os representaria, além, naturalmente, da direção do espetáculo, da sugestão de cenários e figurinos para que executassem a construção, por suporem que nessa área eu detinha total conhecimento, em virtude de ser o *Professor de teatro*.

Esse tipo de comportamento aparentemente passivo do grupo frente ao trabalho a ser realizado, delegando ao professor (por, supostamente, deter o conhecimento) a tarefa de construir o processo educativo e guiar os que estão aprendendo, reflete, possivelmente, um modelo educacional tradicional que ainda hoje é bastante difundido no contexto escolar, pautado por uma didática depositária, no sentido atribuído por Paulo Freire. Nesse sentido, entendíamos que a nós estava sendo confiada pelo grupo essa função: decidir como queríamos que fosse sua peça teatral, que história contaríamos, como conduziríamos o processo, quem escolheríamos para a representação dos papéis...

Utilizando, então, do argumento verdadeiro de que o grupo detinha mais e melhor conhecimento sobre a Umbanda do que nós, sobretudo por serem praticantes da mesma, e de que nós tivéssemos realmente alguns conhecimentos a respeito do teatro, por ser um ator e um pesquisador do mesmo, propomos que durante o transcorrer das atividades nos fosse apresentado o universo da Umbanda por meio de encenações que produzissem, conversações, textos seus ou de outros autores que pudéssemos ter acesso. Compreendendo, principalmente, que o conhecimento filosófico das religiões afro-brasileiras foram transmitidos quase que totalmente de forma oral. Para Freire:

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no que recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. (2004, p.64)

Neste processo pedagógico, mesmo tendo definido previamente uma metodologia para a realização do trabalho (uma construção teatral a partir dos jogos dramáticos e teatrais, das improvisações cênicas, da pesquisa de campo dos integrantes envolvidos e da participação de outras pessoas, quando necessário, no aprofundamento das discussões teóricas de temas abordados no espetáculo), deixamos essa metodologia aberta a novas informações que poderiam ser obtidas no transcorrer das atividades. Isso se dava, inclusive, porque aquele era um universo de certa forma novo para nós, e tínhamos consciência de que precisávamos conhecer outras atividades desenvolvidas naquele espaço religioso (festas, celebrações, rituais...).

Numa primeira etapa do processo utilizamos atividades de voz, dicção, expressão corporal, concentração e improvisação teatral. Essas atividades tinham por finalidade observar as facilidades e os limites dos participantes no trabalho teatral, ao mesmo tempo familiarizá-los com alguns conhecimentos e regras própria do teatro, uma vez que a maioria ainda não tinha experimentado jogos teatrais e atividades de expressão corporal, voz e dicção.

A partir desses primeiros contatos pudemos observar que o grupo tinha certa facilidade de trabalhar com jogos dramáticos e jogos teatrais com regras pré-estabelecidas, como também com o canto, expressão corporal e uma satisfatória capacidade de concentração e envolvimento com as atividades propostas. Havia também uma razoável participação nas discussões sobre as atividades realizadas.

Fomos sentindo, também, necessidade de estar presente em outras atividades desenvolvidas naquele terreiro de Umbanda, em que os participantes do grupo de teatro faziam parte, inclusive por sermos convidados pelos próprios integrantes que manifestaram grande interesse em nos familiarizar com o universo que cultuavam.

Foi assim que pudemos observar que suas festas, suas brincadeiras, suas atividades no terreiro eram marcadas de orações, cantos, danças, incorporações de suas divindades em rituais de grande teatralidade.

Nas oficinas teatrais, o conhecimento de suas divindades, os Orixás (por nós muito parcialmente conhecidos), foram sendo revelados a partir dos primeiros exercícios de improvisação teatral. Essas improvisações foram sugeridas da seguinte forma: divididos os grupos, cada qual escolhia um ou mais Orixás, pelos quais tivessem em comum interesse de representar. Como há várias histórias de um mesmo Orixá, conforme me informaram previamente, pedimos que escolhessem, então, entre elas, uma ou duas. Era muito importante discutirem os argumentos de suas escolhas. Elaborariam um roteiro básico para a encenação e a partir desse roteiro desenvolveriam as ações e as falas.

Os grupos trouxeram histórias de Orixás diversos. Entre eles estavam: Xangô, Obaluaê, Iansã, Oxum, Ogum e Oxossi. Nas várias encenações, percebemos que as histórias dos deuses representados, em muito se assemelhavam às histórias dos homens, nos atos de trabalho, nas suas relações afetivas, individuais, coletivas... marcadas por amores, ciúmes, intrigas, paixões, coragem, bravura, covardia...

Como havia várias histórias e que abordavam temáticas diferentes, elegemos entre elas a que primeiro trabalharíamos no aperfeiçoamento cênico. A história do Orixá Obaluaê foi a escolhida.

A equipe que elaborou a cena apresentou para o restante do grupo que formava a platéia. A partir da observação crítica da encenação feita pela platéia, iríamos juntos sugerindo soluções para as dificuldades que se apresentavam nas cenas, quer seja de natureza técnica ou de conteúdo.

A improvisação encenada pelo grupo apresentava o Orixá Nanã que, tendo dado a luz a dois filhos gêmeos Oxumaré e Obaluaê, tinha preferência por Oxumaré por ser um filho belo como o arco-íris e abandonava Obaluaê, por ter nascido *feio* e cheio de chagas causadas pela varíola. O choro da criança abandonada, Obaluaê, fora escutado por Yemanjá, que o acolhera, cuidara dele e lhe dera de presente suas preciosas pérolas. Em razão do abandono

que sofreu pela mãe e dá doença que lhe marcou o corpo, Obaluaê dançava coberto de palha da costa e é um Orixá reservado. Uma outra importante característica sua é a de que tanto é o responsável pela disseminação de pragas e moléstias quanto o é por suas curas. E, ainda, mesmo não havendo mais marcas em seu corpo da varíola que o assolou na infância, agia como se ainda a carregasse em si e por isso recobre seu corpo.

A partir da apresentação da história de Obaluaê, foram provocadas discussões no grupo relacionadas à técnica teatral: como percebemos a marcação cênica dos personagens? As entradas e saídas do espaço? A qualidade da voz dos atores? A utilização da cenografia, dos figurinos, etc.

Com relação às temáticas abordadas na cena, o grupo observou e debateu: a questão da exclusão social, as marcas profundas do preconceito e da discriminação, a prática da solidariedade etc.

Alguns componentes compartilharam com o grupo sobre situações vivenciadas ou observadas por eles próprios ou por pessoas conhecidas, relacionadas a essas questões abordadas na encenação de Obaluaê. Casos de preconceito e discriminação racial, sexual, classe social, religioso. Houve quem percebesse, inclusive, uma semelhança entre a história do Orixá excluído pela mãe e a forma como a Umbanda ainda hoje é tratada em nossa pátria-mãe, com rejeição e preconceito.

Como parte do processo metodológico-pedagógico que desenvolvemos, a encenação da história de Obaluaê, manteve sua essência que é a do filho abandonado pela mãe por ser marcado pela varíola e ser diferente do irmão, o qual é belo como o arco-íris. Foram incorporadas a essa história outras imagens cotidianas representadas e discutidas pelos participantes durante o processo de aperfeiçoamento da encenação de Obaluaê, relacionadas a temáticas da exclusão social, das conseqüências da discriminação, da solidariedade...

Juntando textos, elementos que surgiram nos exercícios de improvisação, conversas que tivemos durante o processo, organizamos uma cena, a qual foi produzida e ensaiada pelo grupo, tendo como pano de fundo a história de Obaluaê.

A cena era composta por vários quadros simultâneos acontecendo no espaço cênico: ao fundo uma imagem em movimento e silenciosa de doentes agonizantes num hospital público. Em pontos extremos à direita e à esquerda, formando uma espécie de meia lua no espaço, algumas mulheres que ora choravam desesperadas a perda de seus filhos por que foram roubados, ou assassinados, ou se envolveram com drogas; e ora silenciavam. Em meio

a essas cenas simultâneas, surgia uma mãe com um bebê nos braços, rodeada de outros filhos assustados que se agarravam à barra de sua saia. Num plano mais alto ao fundo, surgia e desaparecia a imagem de Obaluaê, coberto em palha da costa realizando lentamente os movimentos de sua dança.

A mulher caminhava até a frente do espaço cênico (um imaginário procênio) onde largava o bebê e começava um discurso às vezes exaltado e noutras complacente, tentando argumentar com a platéia porque tinha que abandonar aquela criança. Eram argumentos contraditórios e provocativos tais como: era uma mulher pobre e já tinha muitos filhos, não tinha como criar aquele; odiava criança; aquele foi resultado de um estupro; o filho iria atrapalhar sua vida profissional; odiava o marido e queria se vingar no filho... (Argumentos apontados pelo grupo quando no debate provocado pela cena). A finalidade era que, quando fosse apresentado ao público, pudesse instigar discussões sobre essas questões.

Essa experiência teatral não chegou a ser concluída, foi *abortada* antes da construção de outras cenas e da composição do espetáculo como um todo.

A experiência vivenciada com esse grupo nos fez refletir a capacidade que pode ter o teatro enquanto processo educacional de trabalhar as diversas dimensões humanas, inclusive a religiosa, e fazê-la de forma que os sujeitos-atores envolvidos na experiência teatral possam mergulhar em suas próprias histórias, na história de seus mitos, para uma compreensão de si mesmos e de sua realidade circundante. A subjetividade toma forma num espaço de atuação prática e objetiva.

Tivemos outras tantas experiências, mas trouxemos essas para que pudéssemos perceber e pontuar alguns aspectos de nossa metodologia que foi sendo construída e desenvolvida ao longo das experiências que fomos vivenciando com os grupos que trabalhamos. Refletindo os processos, propondo caminhos, e ao mesmo tempo aprendendo com os grupos com a própria atividade teatral.

A seguir, aprofundaremos os pilares de nossa proposta metodológica em *teatroeducação*, trazendo duas experiências para pontuar esses aspectos, sua aplicação prática e seus resultados.

3.3. Aspectos fundamentais da proposta metodológica

Antes de nos determos nos pontos essenciais de nossos procedimentos metodológicos em teatro, avaliamos ser importante apresentar, inicialmente, as duas experiências que escolhemos para o estudo de tais procedimentos e as razões pelas quais as escolhemos.

Sendo assim, optamos pelas experiências realizadas no bairro do Jacintinho, com estudantes da escola pública estadual Prof. Theonilo Gama, como parte do Projeto Escola como Pólo Cultural da Comunidade, desenvolvido pela Coordenadoria de Ação Cultural da Secretaria Executiva de Educação; e, pelo trabalho que desenvolvemos junto a adolescentes *infratores*⁵⁷, residentes em Boca da Mata, incluídos em Programa de Reinserção Social do Adolescente em Conflito com a Lei, coordenado pelo Projeto Plantando o Futuro, resultado de uma parceria entre o município de Boca da Mata e o Ministério da Justiça.

Nossa opção por essas experiências se justifica pelo fato de compreendermos que, nas duas, podemos encontrar e refletir os pilares fundamentais de nossa proposta metodológica em teatro, embora estejam em contextos diferentes e com resultados diversos, semelhantes às vezes ou completamente opostos. Instigando-nos, inclusive, a pensar sobre nossa metodologia e seus permanentes desafios. É importante ressaltar que, ao nos referirmos a tais experiências, teremos em vista que as mesmas subsidiem a compreensão e análise de nossos pilares metodológicos. Essa é a razão de não procedermos a descrições, passo-a-passo, das experiências em si.

Ainda na perspectiva de investigação dos pilares metodológicos, buscaremos identificar, elementos de nosso referencial teórico: Teatro-Educação, Teatro Popular de Militância Política e Teatro de Auto-determinação.

São os seguintes os pilares que fundamentam nossa prática em *Teatroeducação*: I - Critérios de participação: interesse, disponibilidade... e só; II - Brincar de fazer coisa séria ou fazer coisa séria brincando; III - Construindo nossa dramaturgia; IV - Ator de nossas histórias: compondo personagens; V - Finalizando o inacabado: cenários, figurinos, adereços, sonoplastia, ensaios, apresentações...

I - Critérios de Participação: interesse e disponibilidade... e só.

⁵⁷ Esse termo, ou melhor, esse estigma nos provoca inúmeras inquietações, entre elas o questionamento: Quem de fato infringiu a Lei? Esses adolescentes ou o sistema político-social que lhe negou direitos básicos essenciais à vida: educação, saúde, moradia, justiça, segurança, lazer... Que Lei é essa que pune as vítimas e não os verdadeiros infratores? Conforme Silva (2005, p. 17) “Reportando-se à história da legislação infanto-juvenil no Brasil, pude perceber que o tratamento dado à infância e à juventude de nosso país, esteve sempre acompanhada do sentido de caridade ou de repressão aos desassistidos, pois quando as mesmas são vistas como “coitadinhos” recebem cuidados assistencialistas, quando são vistas como “perigosas”, recebem a punição e dificilmente são reconhecidas como crianças e jovens cidadãos”.

Em nossa proposta metodológica para o trabalho com teatro, os principais critérios para a participação num grupo a ser formado ou pré-existente, são, basicamente, o interesse e a disponibilidade dos participantes.

A questão da faixa etária é levada em consideração quando se trata de crianças ou pré-adolescentes, por entendermos que a esse público é necessário procedimentos pedagógicos específicos. Por essa razão optamos por grupos compostos por adolescentes, jovens ou adultos.

Na formação do grupo também não há critérios de seleção quanto a gênero, raça, grau de escolaridade, podendo inclusive o participante ser letrado ou não. Independe também de ser uma pessoa inibida ou desinibida, ter ou não boa dicção.

Embora ao longo de nossa experiência enquanto *teatroeducador* tenhamos optado por trabalhos com grupos de camadas sociais mais pobres, que vivenciam cotidianamente situações de exclusão social, não limitamos à classe social o critério de participação. A proposta metodológica pode ser aplicada em qualquer grupo social, homogêneo ou heterogêneo quanto à classe social, gênero, etnia, raça... “Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco”. (SPOLIN, 2000, p. 3)

Entendemos que em nossa perspectiva de trabalho o espaço de atuação no teatro é um espaço democrático e por isso tem de ser garantido a todos. Compreendendo inclusive que nas *performances* da vida cotidiana, nas nossas relações sociais, estamos sempre conquistando nosso espaço de atuação, e o fazemos isso com aquilo que somos.

Todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores! Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano, e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça pública para milhares de espectadores. Em qualquer lugar... até mesmo dentro dos teatros. (BOAL, 1998, p. IX)

Propomos que os participantes disponibilizem seus saberes, suas histórias, sua voz, seu corpo, suas emoções, sua compreensão de mundo, suas habilidades, e também suas limitações individuais, para servirem de matéria prima a ser transformada em linguagem teatral, expressiva de seus saberes, de sua cultura; linguagem que leva em conta não só o escrito e discursivo, mas o corpo, o gesto, a imagem, a subjetividade, o homem em sua

totalidade. E nosso papel, enquanto *teatroeducador*, é o de disponibilizar ao grupo nosso saber técnico e humano do fazer teatral através de jogos, improvisações, leituras, construções cênicas... E contribuir para o aprimoramento de suas habilidades ou, quando necessário, na superação de seus limites.

Nessa perspectiva não há porque definir previamente quem tem ou não condições de realizar a atividade teatral, quem é habilitado ou não, quem é *talentoso* ou não. Esses critérios se tornam irrelevantes e inconsistentes quando compreendemos que nesse teatro cabem todas as pessoas que desejam se expressar, expressar o que trazem consigo de sua história de vida, de sua leitura de mundo. E isso acontece através de seu corpo, de sua voz, sua intuição, de seu canto, sua imaginação, sua dramaturgia... de sua história cultural e de vida. “Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. ‘Talento’ ou ‘falta de talento’ tem muito pouco a ver com isso”. (SPOLIN, 2000, p. 3)

Compreendemos, então, que dessa forma são o interesse e a disponibilidade, fundamentalmente, os critérios de participação e permanência no grupo.

Na Escola Theonilo Gama, Jacintinho, coordenamos uma equipe que contava com três facilitadores, a princípio, para a realização do trabalho. Os primeiros contatos com os estudantes foram feitos em suas salas de aula, onde expusemos os objetivos do Projeto *Escola como Pólo Cultural da Comunidade*, que era o de promover nas escolas da rede estadual, atividades artísticas com perspectiva de desenvolver ações culturais abrangentes, que extrapolassem os limites do ensino formal e até mesmo do espaço escolar e dialogassem com a comunidade onde essas escolas estavam inseridas, numa troca de saberes permanente entre escola e comunidade. A atividade artística (fosse ela teatro, música, artes plásticas, dança...) era a ação cultural provocadora desse diálogo, dessa troca de saberes.

Informamos, então, que nossa atividade específica seria o teatro e que o convite estava aberto a todos. Como as turmas que propagamos o convite eram de alunos da quinta a oitava série do ensino fundamental, então o grupo com o qual trabalharíamos seria composto de adolescentes e jovens.

Na primeira oficina havia um grupo com média de 45 alunos, de séries e idades variadas, todos eram, a princípio, estudantes da Escola Theonilo Gama. Como não trabalhávamos com processo seletivo, foram todos aceitos.

A seleção do pessoal, em nossa proposta, se dá de forma natural, atendendo também os critérios de interesse e disponibilidade. Esse *interesse*, nem sempre, a princípio tem relação direta com o teatro, com o fazer teatral em si que, em alguns casos, chega a ser mesmo uma atividade desconhecida para alguns. Mas o próprio processo vai esclarecendo o trabalho e isso pode motivar a continuidade ou a perda de interesse do participante.

Trazemos abaixo, então, dois depoimentos de como o interesse pela atividade teatral foi se dando com estudantes-atores do grupo teatral da escola Theonilo Gama.

J.M.S⁵⁸., nunca tivera antes uma experiência com teatro, e nos informou as razões iniciais que lhe despertaram interesse pela atividade teatral na escola:

Eu fui mais na intenção de pegar as meninas (risos), não é à toa que quando eu cheguei lá eu vi as meninas... Porque na escola, né, tem que ir de calça, toda comportada, mas lá não.... porque elas perguntaram de manhã “e aí, a gente pode vim com qualquer roupa, de tarde?” “Pode. É só pra conhecer mesmo... e tal...” Aí, oxe, quando a gente chegou de tarde... O Edmilson, eu liguei pra ele e disse “ó velho, vamos... duas horas, duas horas.”

Quando chegamos lá já tava uma rodona, né, todo mundo sentado... as meninas tudo à vontade, deitadas, conversando... Quando eu cheguei, eu disse “eita porra, é mesmo ó.. piveta que só a porra velho. “ Aí já cheguei e vi logo uma doidinha de xortinho, assim, e já dei logo um tapinha na bunda assim... pá. (risos).

E acrescenta:

[...] Aí tinha cinqüenta pessoas, com um mês tinha o quê ? trinta e cinco... foi diminuindo, foi diminuindo o pessoal.. e ficou trinta. Pronto, aí esses trintas, depois do segundo mês, aí... foi quando a gente teve, na escola... a gente queria questionar alguma coisa com a diretora e a gente não tinha opinião. Ìa falar, mas a gente ... “professora, ta errado.” Menino... não tinha. E à tarde não, o pessoal começou a dar oportunidade pra gente falar... sentava e cada um tinha um momentozinho pra falar o que pensava, o que achava... Escrevia, se alguém não quisesse falar, escrevia... Aí eu comecei me tocando, foi quando eu fui me tocando.. “não, isso aqui é bom meu irmão !”

⁵⁸ Estudante-ator, integrante do grupo teatral da Escola professor Theonilo Gama.

Para E.A..S⁵⁹, por outro lado, seu interesse pelo teatro se deu da seguinte forma:

Eu entrei com muita empolgação, pra muita brincadeira, muita coisa, então com o tempo aquilo foi se desgastando, eu fui vendo que como a coisa tava exigindo alguma coisa de mim, exigindo que eu fosse mais, que eu prestasse mais atenção, que eu levasse mais a sério, então aquilo foi me desmotivando. Eu não queria levar a sério, eu queria era brincar mesmo. Pra mim só era interessante os exercícios, quando a gente ia questionar alguma coisa, então eu já não queria mais questionar nada. Eu queria era ficar calado, eu queria era ficar na minha.

Se alguém vinha questionar a minha... No começo, eu lembro, que teve uma coisa assim de questionar a gente dentro da escola. Porque às vezes a gente entrava gritando e tal.. então quando eles começaram... o Julien começou a falar assim “Mas vocês não podem entrar na escola fazendo barulho, porque ta tendo outras aulas.” Então começou esse tipo de cobrança, do que a gente devia ser e do que a gente devia não ser, porque era bom e porque era ruim. Então, aí eu fui me desmotivando, eu não queria que ninguém me dissesse não, o que era que eu tinha que fazer não. Aí eu fui deixando de ir, fui deixando de ir...e depois fui voltando. Fui voltando porque eu fui vendo... era como... assim, ficar em casa... Aí aquela coisa tava me fazendo falta, as pessoas, o ambiente, eu acostumado já, né. Então tava me fazendo falta.. “não, eu vou. Essa tarde eu vou.” Aí fui, fui indo e fui indo e fui ficando.

Concluimos que o próprio processo, pela liberdade de decisão que propõe aos que nele estão inseridos, produz uma seleção natural sem necessidade alguma de excluir ninguém.

A experiência de Boca da Mata, entretanto, deu-se com um grupo formado inicialmente por adolescentes *infratores*, participantes de um Projeto que os ofertava oficinas diversas, dança, capoeira, rádio, artes circenses e Teatro.

Na perspectiva do Projeto, as oficinas deveriam ter a função de *reeducação*, *ressocialização*⁶⁰ dos adolescente em sua comunidade. As atividades desenvolvidas com

⁵⁹ Estudante-ator, integrante do grupo teatral da Escola professor Theonilo Gama.

⁶⁰ Conforme Silva (2005, p. 23) “As medidas sócio-educativas [...] são destinadas aos adolescentes que praticam um ato infracional e aplicadas pela autoridade competente. Dessa forma, a criança que pratica ato infracional fica submetida às medidas de proteção [...] uma vez que o Estatuto entende que a criança está em situação de risco em razão de sua própria conduta, ou por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, ou ainda, por falta, omissão ou abuso dos pais/responsáveis (Artigo 98). {...} É interessante observar que o Estatuto da Criança e do Adolescente não define o que são medidas sócio-educativas [...] apenas elucida que tanto as medidas de proteção (que podem e devem ser aplicadas ao adolescente infrator) quanto as medidas sócio-educativas devem

esses adolescentes deveriam propiciar-lhes um conhecimento de sua própria realidade, contribuindo para o esclarecimento de seus direitos e deveres enquanto cidadãos, como também estimular através do teatro (como das outras oficinas) seu potencial criativo e garantir-lhe um espaço onde pudessem exercitar sua expressividade. Contribuindo, assim, para o redimensionamento de seus valores e perspectivas de vida. Eram adolescentes envolvidos com drogas, pequenos furtos, atos praticados contra o patrimônio público, lesão corporal, direção sem habilitação, ato libidinoso, ameaça e atentado ao pudor. Cada qual cumprindo um processo em conformidade com a Lei.

Entretanto, a atividade teatral, bem como as outras oficinas, pelo menos num primeiro momento, tinha (ainda que não se desejasse isso) uma função punitiva, pois, para boa parte desses adolescentes, faltando às oficinas que escolheram, corriam o risco de serem enviados ao CRM (Centro de Recuperação de Menores), uma espécie de presídio para adolescentes infratores antes de completar a maioridade, por não estarem inseridos nas atividades propostas, ou seja, cumprindo suas penalidades alternativas.

Nesse caso, participar desse teatro já não requeria apenas os critérios da disponibilidade e do interesse, mas tornava-se mesmo uma obrigação. E, nosso desafio era o de estimular o interesse dos adolescentes pela atividade teatral e, mais que isso, redimensionar nos adolescentes seu caráter de pena alternativa pela dimensão prazerosa própria do fazer teatral. Fazê-los perceber, ainda, que naquele espaço poderiam expressar com liberdade suas histórias, seus desejos, seus sonhos, como também seu protesto, seu ponto de vista, inclusive sobre o processo que os marcava de forma negativa no seio da sociedade.

Não podemos afirmar que o teatro não os interessasse de forma geral, embora tenha o caráter obrigatório de participação, engajar nessa oficina era uma questão de escolha, pois haviam outras oficinas sendo ofertadas pelo Projeto Plantando o Futuro. Para O.S.S. (um dos adolescentes que entrou numa segunda etapa do Projeto), por exemplo, fazer teatro era um desejo seu:

No projeto mandaram escolher: futebol, teatro, informática... eu escolhi teatro e informática que era o que me interessava mais... porque teatro eu achava bonito, né? Eu achava bonito aquelas fantasia... as pessoas pintadas, aquelas pernas de pau que as pessoas andava. Através daquilo eu achava tudo bonito, legal. É parte do

sonho da pessoa quando a pessoa é criança sempre tem vontade de fazer uma coisa, minha vontade é de fazer teatro, achava bonito, via na televisão, ficava um pouco abastaiado. Foi aí que eu comecei a entrar no teatro.

Nosso desafio era o de, a partir dessa escolha inicial em participar da oficina de teatro, manter o interesse e engajamento dos adolescentes na oficina de teatro.

Tivemos, então, em janeiro de 2003, nosso primeiro encontro com 11 adolescentes e jovens do Projeto Plantando o Futuro, com os quais passaríamos a trabalhar.

Embora as oficinas de teatro estivessem abertas a outros adolescentes da comunidade de Boca-da-Mata, houve apenas o engajamento de três adolescentes que não integravam o Projeto, duas irmãs de um dos componentes e um colega de outro participante.

Eu quis amostrar que a gente não deve ter preconceito (...) nem tudo o que as pessoas pensam deve ser verdade. Eu achei que as pessoas deviam ter uma nova chance e tentar mudar e amostrar o seu caráter, foi isso que eu quis dar uma força aos meninos que era novo que nem eu assim, esses rapazes tinham tudo pela frente. (J.A.S)⁶¹

Como forma de familiarizá-los e estimulá-los a participarem das oficinas de teatro, apresentamos uma fita de vídeo em que estava gravado o espetáculo *Jacintinho, aqui nem se nasce nem se morre*, do grupo teatral Realizarte, do bairro do Jacintinho, para que manifestassem sua curiosidade e conversássemos sobre aquela experiência.

Embora tivessem manifestado o interesse de participarem das oficinas no nosso primeiro encontro, nos encontros posteriores o número de participantes apresentou-se de forma reduzida e irregular.

No desenvolvimento mesmo das oficinas, boa parte do grupo, enquanto participavam dos jogos teatrais e improvisações, demonstravam entusiasmo com as atividades, embora, nem sempre isso se traduziu em motivação suficiente para o regresso no próximo encontro.

Outros, ainda, até compareciam ao espaço onde se realizavam as oficinas e ali permaneciam por algum tempo e, como não os obrigávamos a integrar no jogo (desejávamos que fizessem isso livremente caso se sentissem estimulados), ficavam só observando o que ali estava sendo realizado, ou quando não, saíam do espaço.

⁶¹ Adolescente (não respondendo por ato de infração) integrante das oficinas de teatro de Boca da Mata.

Nem mesmo o alerta feito pelo Projeto sobre a importância do registro de suas frequências nas oficinas, inclusive porque esse registro seria levado mensalmente ao juiz, era fator que os fizessem cumprir com aquela obrigação.

A dificuldade com a oscilação de interesse e com a irregularidade de suas frequências, durou quase quatro meses. A evasão chegava a tal ponto que houve dias em que apenas um ou dois integrantes compareceram às oficinas de teatro. Mesmo assim ministramos toda oficina adequando a essa realidade. Nesse período, ainda, agregamos às oficinas de teatro, as oficinas de dança e arte circenses, pois passavam pelas mesmas dificuldades, na perspectiva de conseguirmos montar um trabalho teatral com os adolescentes em que a dança e o circo fizessem parte.

Posteriormente, o comparecimento e participação dos adolescentes foram se tornando aos poucos mais regular. Não podemos ter uma explicação plausível para isso. Foram sendo integrados às oficinas novos adolescentes também processados pela justiça. O grupo foi se tornando aos poucos mais consistente.

Durante esse período inicial, nossa equipe de trabalho se reuniu semanalmente para conversarmos sobre o processo, os êxitos e desafios, partilharmos nossas próprias angústias e dificuldades, planejarmos ou re-planejarmos nossos próximos passos metodológicos e avaliamos o que já havíamos percorrido.

Entendíamos que aquele processo por si mesmo era difícil e desafiador. Estávamos lidando com um grupo que, pelo menos inicialmente, não escolhera livremente fazer teatro e que estava ali cumprindo uma carga horária, numa atividade que, supostamente, livrá-los-ia de penalidade maior. Entendíamos também que por mais prazerosa e divertida que se propusesse a ser a atividade teatral, não era possível garantir que isso fosse estímulo suficiente para motivá-los a permanecer no grupo e no teatro.

A única coisa com a qual poderíamos contar de fato seria com o natural (e muitas vezes lento) desenvolvimento do processo teatral. Sabendo, inclusive, que qualquer conquista (no sentido de que se permitissem expressar sua capacidade criativa, seu prazer em participar dos jogos e técnicas, seu olhar e compreensão da realidade que os cercava...), por menor que parecesse ser, dentro daquele contexto, já seria de grande importância.

Apesar dessa compreensão, nos flagramos, muitas vezes, sentindo-nos fracassados enquanto educadores em teatro. Mas o tempo, a experiência, o processo são realmente primorosos: não educam só os educandos, educam os educadores também.

Para Spolin:

São as exigências da própria forma de arte que devem nos apontar o caminho, moldando e regulando nosso trabalho, e remodelando a nós mesmos para enfrentar o impacto dessa grande força. [...] É a partir da vontade de compreender o processo orgânico que o nosso trabalho se torna vivo. [...] Para aqueles de nós que servem ao teatro e não a um sistema de trabalho, o que procuramos aparecerá como resultado do que fizermos para encontrá-lo. (2000, p. 17-18)

O interesse e disponibilidade devem ser, na verdade, uma conquista permanente, não somente dos atores envolvidos no processo do *teatroeducação*, mas fundamentalmente dos educadores. É o interesse e a disponibilidade que podem de fato nos manter motivados a trilhar os caminhos mais difíceis para a realização da atividade educativa-estética-política e profundamente humana que é o Teatro.

II – Brincar de fazer coisa séria ou fazer coisa séria brincando

Como já informamos anteriormente, não estamos sugerindo, em nossa proposta de trabalho, fornecer um “receituário” de jogos e técnicas teatrais para a realização do trabalho em *teatroeducação*. Acreditamos que cada processo é um processo e cada grupo tem suas próprias peculiaridades e necessidades.

O que propomos em nossa metodologia é que, seja qual for o jogo ou a técnica teatral que escolhamos, ela possa contribuir não só para o aprendizado, por parte dos participantes, de uma técnica teatral que os ajude a melhorar sua qualidade de voz, sua expressão corporal, sua atuação no palco. Sim, temos a obrigação, enquanto educador em teatro, de propiciar-lhes jogos e técnicas que possam contribuir para isso. Mas, tão importante quanto isso, é que possam tanto brincar o jogo quanto observar e compreender o que diz sua voz e a voz de seus companheiros quando falam; o que dizem seus corpos quando se expressam e por que dizem isso; o que revelam de si, de suas e de outras realidades esses atores quando atuam, e por que revelam isso.

Dessa forma, seja qual for o trabalho corporal, o jogo ou a técnica teatral utilizados, estamos propondo que esse ator⁶² não seja uma *máquina* lapidada para falar bem, desenvolver-se bem no palco, atuar espetacularmente e no final não conseguir falar do que fez, do que pensa sobre o que fez. Estamos buscando, nesse teatro, um ator consciente não só da técnica teatral, mas consciente principalmente das histórias de vida (inclusive a sua) que está trazendo ao palco, consciente de si enquanto ser social inserido num contexto histórico. Um ator que é também espectador reflexivo dos dramas humanos de nosso cotidiano e leitor crítico da realidade que o cerca.

Dessa forma, seja qual for o trabalho corporal, o jogo ou a técnica teatral utilizados, estamos propondo que esse ator⁶³ não seja uma *máquina* lapidada para falar bem, desenvolver-se bem no palco, atuar espetacularmente e no final não conseguir falar do que fez, do que pensa sobre o que fez. Estamos buscando, nesse teatro, como diria Baron (2004), um *ator consciente* e ao mesmo tempo *espectador empático-reflexivo*. Consciente não só da técnica teatral, mas consciente principalmente das histórias de vida (inclusive a sua) que está trazendo ao palco, consciente de si enquanto ser social inserido num contexto histórico. Um ator que é também espectador empático-reflexivo dos dramas humanos de nosso cotidiano e leitor crítico da realidade que o cerca.

Estamos, dessa forma, reiterando que é impossível dissociar o ato de fazer teatro do ato educativo, e, conforme FREIRE (2002, p. 10), um ato educativo deve-nos instigar a uma postura crítica indispensável ao ato de estudar. Para isso, é necessário que o educando assuma o papel de sujeito desse ato e não de mero depositário de informações. Que aquele que estuda (no nosso caso, que esteja envolvido com o processo teatral) se sinta desafiado pelo texto (pelo jogo, pela técnica, pela dramaturgia, pela cena...) em sua totalidade, com o objetivo de apropriar-se de sua significação profunda. E, ainda, conforme FREIRE (2002, p. 11-12), é necessário que o ato de estudar seja uma atitude em frente ao mundo (um teatro que possa posicionar-se sobre *quem somos, o que queremos, o que pensamos*), que o estudante (ator) aprofunde os conteúdos relacionados ao tema que desenvolve ou ao objeto de sua inquietude, que assuma uma relação de diálogo com o autor do texto, que perceba o condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor (no teatro, que possa dialogar com o texto que produz, com a cena que realiza, com a realidade que representa, com os autores dessa realidade). E, ainda, que, em sua humildade, possa perceber que muitas vezes um texto (uma

⁶² Importante ressaltar que estamos nos referindo a qualquer pessoa que deseje expressar-se através do Teatro.

⁶³ Importante ressaltar que estamos nos referindo a qualquer pessoa que deseje expressar-se através do Teatro.

situação posta em cena) pode estar além de sua compreensão - *Nem sempre um texto se dá facilmente ao leitor*. Por isso precisamos buscar nos instrumentalizar melhor para voltar ao texto (à cena) em condições de entendê-lo.

Em nossos primeiros contatos com os grupos com os quais passamos a trabalhar, propomos que brincadeiras que aprendemos na infância ou adolescência sejam compartilhadas pelo grupo. Essas brincadeiras nos servem, muitas vezes, como jogos que utilizamos em nosso processo de integração do grupo e de familiarização com os *jogos com regras* utilizados na atividade teatral.

Embora boa parte dessas brincadeiras sejam *jogos com regras* e neles já possamos começar a trabalhar objetivando a preparação do grupo (concentração, atenção, ocupação de espaço, etc.) para a prática teatral, nossa preocupação inicial visa à apreciação e ao prazer do jogo, à tensão, à excitação, à alegria, à gargalhada. Dessa forma, entendemos, estaremos nos integrando, criando espaços de relação e comunicação e, quando necessário, compartilhando as sensações que sentimos quando do ato de jogar.

E.A.S⁶⁴, participante da experiência teatral que desenvolvemos na Escola Theonilo Gama, no Jacintinho, nos explica as razões que o ajudaram a se enturmar no grupo teatral:

“Foi mais por conta dos exercícios, das dinâmicas, porque assim... de chegar assim.. Primeiro, na roda todo mundo diz o seu nome... mas ali ainda tinha aquela coisa. Ai no exercício você sempre acaba dizendo uma coisa, ai no outro dia já diz oi. Aí foi muito natural, assim... não teve aquela coisa de uma aproximação muito rápida, né?...”

J.A.S, integrante do grupo de adolescentes de Boca da Mata nos descreve suas motivações para ingressar e permanecer no grupo:

Gostava mais de ouvir para depois tentar... assim, dá o melhor de mim. Ouvia sempre o professor, quando eu entendia e eu tentava assim naquele instante como ele falou, como é que intrepeta a peça. Agora o que eu gostava mesmo era quando eu estava com os meus colegas intrepetando assim, tinha aquelas brincadeira, dançando, e sempre tentando alcançar.

⁶⁴ Estudante-ator.

Observamos, entretanto, que muitas das brincadeiras e jogos objetivam em sua prática o estímulo à competição, em que vence quem conseguir o melhor desempenho.

Essa é uma questão que nos causa algumas preocupações. Vivemos um modelo de sociedade que incentiva a competitividade entre as pessoas e valoriza os considerados vencedores: o mais forte, o mais ágil, o mais talentoso, o mais *bonito*... Por outro lado, os perdedores são considerados os menos capazes, os menos hábeis, os menos inteligentes... Quando jogamos nesses primeiros contatos com nossos atores, queremos brincar, queremos nos divertir e a brincadeira só é boa quando a todos é permitido o direito de gozá-la, quando podemos sair satisfeitos do jogo.

Sem perder o aspecto estimulante e prazeroso da competição no jogo, buscamos redimensionar a atividade competitiva de forma que seu aspecto excludente, embora até seja parte do processo, não se transforme em fim a ser alcançado.

Tomemos como exemplo o jogo: *Céu, Mar, Terra*...

No jogo *Céu, Mar, Terra*, desenha-se dois círculos de giz no chão, um dentro do outro. Ao espaço ao redor do círculo de fora damos o nome de *Terra*; o espaço que fica entre o círculo de fora e o círculo de dentro, denominamos *Mar* e todo o espaço que forma o círculo de dentro é chamado *Céu*. Quando o Instrutor informa *Terra*, todos devem caminhar em fila ao redor do círculo de fora; quando informa *Mar*, os atores imediatamente pulam para o espaço entre o círculo de fora e o círculo de dentro, onde se localiza o *Mar*, e ali continuam caminhando; finalmente, quando é anunciado *Céu*, todos devem ocupar o espaço do círculo de dentro, e, como se trata de um espaço menor, naturalmente os atores tentam se fixar no Céu e se equilibrar naquele amontoado de gente.

Nesse jogo, cuja perspectiva é trabalhar a atenção, a concentração, a ocupação de espaço, a exclusão dos participantes é uma regra indispensável ao funcionamento do mesmo. Essa exclusão pode se dar pelas seguintes razões: ou porque o jogador, não estando atento, trocou um espaço pelo outro (quando deveria ir para a *Terra*, por exemplo, foi para o *Céu* ou para o *Mar*) ou, ainda, quando ocupou o espaço no *Céu*, desequilibrou-se devido ao amontoado de gente ocupando o mesmo espaço e saiu dele.

Em jogos como esse, a repetição pode favorecer para que os participantes percebam que ora podem ir até o fim e ora não, de forma que perder ou ganhar, antes de ser o limite que define os que são *capazes* e os *incapazes*, seja uma experiência divertida e compartilhada por todos.

Um outro jogo que aplicamos trata-se de *Corrida em câmara lenta (vence o último que chegar)*, onde, uma vez iniciada a corrida, os atores não podem interromper o seu movimento,

o qual é realizado da forma mais lenta possível. Diferentemente das corridas em que o vencedor é o primeiro que chega, nesse jogo, é o último a chegar que vence.⁶⁵ Esse, por si, é um jogo que redimensiona o caráter competitivo, no qual, nem sempre quem chega primeiro, é o vencedor.

Ao pensarmos um jogo, ao aplicarmos ou ao sugerirmos que os próprios participantes apliquem os jogos que guardam na memória, brincamos o jogo atendendo suas regras e ao mesmo tempo vamos sugerindo variantes que possam nos fazer refletir outras possibilidades de jogá-los.

As brincadeiras, os jogos compartilhados buscam não só a integração do grupo, mas desde já a compreensão de que nosso teatro será construído com o que temos, com o que podemos disponibilizar para sua construção.

A dimensão competitiva de boa parte dos jogos e brincadeiras que trazemos da infância, tanto quanto tudo o que sentimos, pensamos, agimos, falamos, cantamos, são resultados de nossa construção cultural, dos modelos culturais que fomos adquirindo e introjetando em nós mesmos, sem muitas vezes nos darmos conta ou questioná-los. Não utilizá-los num processo de construção teatral por estimularem competição entre os participantes, seria, para nós, um equívoco pedagógico. O que propomos é que sejam explorados nas suas várias possibilidades possíveis, recriados, redimensionados de forma que possamos juntos percebê-los e brincá-los de formas diversas.

Para Baron,

Nós somos educados para acumular e organizar, nos armar e esconder, competir para garantir o nosso lugar dentro das estruturas das fortalezas do mercado. Seria errado dizer que nós não aprendemos a questionar ou escutar. Aprendemos, sim, a questionar e escutar, mais para atacar, enfraquecer e convencer. E nós aprendemos a racionalizar nossos sucessos e fracassos como reflexos culturais para sobreviver à nossa desumanização. (2004, p. 39)

Então, entendendo que assim se deu e se dá ainda nossa educação cultural, ao invés de negá-la, estamos propondo, desde nossos primeiros contatos grupais, em nossas brincadeiras e jogos introdutórios, atuarmos para além das formas que guardamos em nossa memória oficial.

Ainda como parte de nossos primeiros encontros com o grupo com o qual passamos a compartilhar a experiência teatral, elaboramos um exercício de teatro que em muito tem contribuído para nossas primeiras conversas a respeito da estética teatral e de conteúdos

⁶⁵ Conferir: BOAL, 1998, p103.

temáticos que trazemos para a cena teatral. A técnica denominamos de *Da Foto à Cena completa*; divide-se em três etapas: a imagem parada (Foto), as causas (Pantomima), as causas, o fato e as conseqüências (Cena completa).

A técnica se realiza da seguinte forma: dividimos o grupo em duas ou mais equipes; e então propomos as seguintes etapas do exercício:

1. A Foto – Num primeiro momento, sugerimos que os membros das equipes compartilhem fatos ocorridos (em sua cidade, escola, bairro, no país ou no mundo) que lhes tenham chamado bastante a atenção. Uma vez compartilhados os fatos, a equipe escolhe um que despertou bastante interesse e que também tenha sido visto pelo menos pela maioria. Do fato escolhido, a equipe monta com seus membros uma cena parada (como uma fotografia), do momento que julgue ser o ponto auge do fato, o momento impactante, aquele que mais chamou a atenção.

No momento da apresentação das cenas, as Equipes se dividem entre as que se apresentam (atores) e as que assistem (platéia).

Quando uma Equipe coloca sua imagem (foto) em cena, a platéia é convidada a observar a composição cênica, a ocupação dos espaços pelos atores, a comunicação expressa no corpo, no rosto, na arrumação da cena. E, finalmente, o que nos faz sentir e pensar a foto posta em cena.

Vamos tentando compartilhar nossos olhares e compreensão da imagem que nos foi apresentada, o aspecto estético da cena e seu conteúdo temático. Nesse momento, a partir do que observamos em cena, podemos contribuir com algumas informações sobre os elementos que compõem a estética teatral, motivados, sobretudo, pela compreensão do olhar e das observações daqueles que ali assistem e comentam sobre o que sentem e pensam ante a cena posta.

2. A Pantomima - Numa cena de Pantomima, o ator não faz uso da palavra verbalizada; sua comunicação com a platéia se dá através de gestos, de expressões e movimentos corporais; são também denominadas *cenas mudas*. Um exemplo de pantomimas no Século XX são os filmes mudos de Charlie Chaplin. (Cf. PAVIS, 1996, p. 274.)

Nessa segunda etapa do exercício teatral, explicamos às equipes o que significa a pantomima e como realizá-la. Propomos que construam uma cena real ou suposta, nesse formato, que nos aponte as possíveis causas que levaram até o fato encenado na cena apresentada anteriormente (a técnica da Foto).

Por exemplo: se a cena da Foto nos apresentava uma suposta briga de rua, o grupo, agora em forma de pantomima, nos informará as causas reais ou possíveis dessa briga.

Uma vez elaborada e ensaiada a cena de pantomima que será concluída exatamente na cena da Foto, as equipes se apresentam para suas platéias.

Novamente propomos uma conversa sobre a organização da cena, a movimentação e ocupação do espaço pelos atores, o que nos comunicam suas expressões corporais, do que nos fala a cena (é claro para nós o desenvolvimento da cena? Há momentos confusos? quais? os atores poderiam facilitar para nós a comunicação cênica? como? que novos conteúdos nos trazem a cena em pantomima para podemos compreender a cena da Foto?)

3. A Cena completa – Nessa terceira etapa do exercício, os participantes das equipes discutirão agora sobre as conseqüências reais ou supostas do fato apresentado na cena da Foto. Uma vez discutido o fato, com suas causas e conseqüências, elaborarão agora uma cena completa, podendo utilizar a palavra (cena falada), elementos cênicos (cenários, figurinos...) que dispuserem. A cena em pantomima se transforma em cena falada também quando na construção desse cena completa.

Uma vez completa a cena, a mesma é apresentada e nova discussão é proposta ao grupo, tanto sobre os elementos estéticos da cena (atores, texto, figurinos, cenários, sonoplastia...) quanto os conteúdos abordados nas cenas (do que nos fala a encenação? O que pensamos a respeito do que assistimos? Que questões gostaríamos de levantar sobre o que foi abordado? Que outras causas e outras conseqüências já presenciamos ou ouvimos falar para fatos como esse?...) enfim, inúmeras questões podem nortear nosso debate tanto sobre a elaboração da composição cênica, quanto sobre o conteúdo apresentado na cena completa.

Esta é uma das técnicas que nos tem possibilitado, entre outras coisas, iniciar nossos primeiros diálogos sobre o teatro e seus elementos constitutivos, tendo como matéria prima para essa compreensão, cenas do cotidiano, familiares aos atores envolvidos no processo Mas também nos propicia observar que temáticas abordam em suas encenações, que inquietações trazem para a cena e para a discussão com suas primeiras platéias (a outra parte do grupo que assiste). Trazemos, assim, palcos performáticos de nosso cotidiano para o palco de nossos primeiros diálogos.

A expressão do corpo, do pensamento, da voz...

Historicamente negligenciado em nossos espaços oficiais de educação, o corpo, no Teatro, é elemento imprescindível. Sem corpo não há teatro. Daí nossa preocupação com a busca de sua compreensão enquanto corpo somático e expressivo da história e da cultura dos homens, e de sua capacidade de transformar-se em linguagem capaz de reinventar, na cena teatral, a expressão de outros corpos, de outras histórias humanas.

Em nossa história *corpórea-cultural* brasileira, vamos encontrar corpos de índios sendo vestidos por tecido e pela ideologia cristã dos colonizadores europeus; corpos de negros sendo marcados animallescamente a ferro e fogo e jogados ao trabalho escravo por seus donos, o branco colonizador; vamos encontrar também corpos de operários quase tão mecanizados quanto as próprias máquinas com as quais trabalharam cotidianamente grande parte de suas vidas... Vamos encontrar corpos silenciados pela força da cruz, pelas armas de fogo, pelas armas ideológicas, pelas leis.

Medina reflete que:

É neste cenário, portanto, que o Brasil, como parte da chamada civilização ocidental, nasce e cresce. O colonizador português, como já vimos, produto de um regime feudal decadente, aqui se instala submetendo o índio e, em seguida, o negro. O processo de transplantação da cultura (aculturação) metropolitana no Brasil se dá através de traços de brutalidade sobre as comunidades primitivas e escrava. (1998, p.35)

E conclui que:

O nosso corpo, concretamente e na forma como se representa e é percebido pelo brasileiro, acompanha os matizes fornecidos pelo sistema dominante. Na relação corpo-sociedade há um peso decisivo da estrutura sócio-econômica que define, de certa forma, os limites de nossa estrutura corpórea. Desde a gestação, somos modelados pelos valores vigentes, pela cultura, pela situação de classe social a qual pertencemos, e assim, dentro dessas circunstâncias, nascemos, crescemos, vivemos, sobrevivemos, adoecemos e morremos. (MEDINA, 1998, p.23)

Evidentemente é imprescindível afirmar que esses corpos nem sempre foram/são corpos passivos, mas muitas vezes resistiram/resistem, reagiram/reagem ao massacre de valores, explícitos e implícitos, que os condiciona a um comportamento socialmente “ordeiro” e aceitável. Não é possível ignorar, por exemplo, a dança secular de negros, das senzalas aos terreiros contemporâneos, em suas manifestações de adoração aos seus deuses. Como

também, ainda é possível (mesmo de forma mais rara), constatar, nos dias atuais, o indígena que permanece nu, pintado, dançante, expressivo em seus rituais mantidos na memória e principalmente no corpo.

Mas é verdade, como nos disse Baron (2004), nossa mente (e também nosso corpo), tem refletido historicamente seu processo de colonização e recolonização permanentes. No passado através dos colonizadores europeus, hoje através de sistemas econômicos-políticos-ideológicos, como o neoliberalismo, que requer não só um controle do que pensamos, mas de como somos e como nos expressamos no mundo.

O corpo é apropriado pela cultura. Vai sendo cada vez mais um suporte de signos sociais. É modelado como projeção do social. As instituições assumem seu papel. Como dizem, é necessária a preparação (do corpo) para o convívio em sociedade. É preciso aprender as regras sociais. Começa a divisão. Começa a educação. (MEDINA, 1998, p. 66)

Dessa forma, temos um corpo impregnado de valores sobre os quais, muitas vezes, nem paramos para observar, para refletir, para questionar e para redimensionar quando necessário for. Então, esse corpo alienado precisa ser transformado num *corpo-pensante*, capaz de refletir criticamente sobre sua condição de Ser. E, no teatro, esse corpo também precisa ser *estudado*, lido, investigado, interpretado, no sentido do qual nos fala Freire “quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca”. (2002, p. 12)

Para Spolin,

O ator deve saber que ele constitui um organismo unificado, que seu corpo, da cabeça aos dedos do pé, funciona como uma unidade, para uma resposta de vida. O corpo deve ser um veículo de expressão e precisa ser desenvolvido para tornar-se um instrumento sensível, capaz de perceber, estabelecer contato e comunicar. (2000, p. 131).

Em nossas atividades corporais, enquanto parte do processo das oficinas de *teatroeducação*, costumamos acompanhar os passos sugeridos por Boal (1991), quando propõem exercícios que objetivem desde a *desmecanização* de nossas estruturas musculares, enrijecidas muitas vezes pelas atividades do cotidiano, ou pela exigência de comportamentos

físicos “adequados” nos espaços em que atuamos (no trabalho, na escola, em casa...), a atividades que contribuam para que o corpo se torne mais expressivo.

É importante ressaltar que quando falamos em “desmecanização corporal” ou “tornar o corpo mais expressivo”, não estamos buscando em nossos atores super-corpos (acrobáticos, elásticos, atléticos...), estamos enfatizando a importância da busca do conhecimento ou reconhecimento de seus corpos, de seus movimentos, de suas habilidades e limitações. Nem também estamos supondo que a atividade teatral que desenvolvemos em nossas oficinas objetiva a superação de limites corporais dos que estão envolvidos no processo. Isso é de natureza muito pessoal. O que nos interessa no processo é que este ator possa se perceber, perceber que o que traz de si (sua história, seu corpo, sua voz, suas idéias...), somando-se ao que trazem também os outros de seu grupo, é imprescindível para o trabalho teatral que está sendo desenvolvido.

Para o propósito de *desmecanização* das estruturas corporais enrijecidas, muitos jogos podem ser utilizados, tais como os propostos por Boal (1991, p. 146-147): *corrida em câmara lenta* (vence o último que chegar), *corrida de pernas cruzadas*, *corrida do monstro*, *corrida de rodas...* ou *a cruz e o círculo*, *hipnotismo colombiano*, *a menor superfície*, *empurrar um ao outro*, *joão-bobo* ou *joão-teimoso...* (Cf. Boal, 1998, p. 90-95.) Também é possível serem utilizados, com a mesma finalidade, exercícios propostos por Viola Spolin, tais como os *exercícios para partes do corpo: somente pés e pernas, somente as mãos, exercícios para as costas...* (Spolin, 2000, p. 132).

Esses exercícios e tantos outros podem contribuir para um descobrir e brincar com as possibilidades do corpo, propor outras possibilidades corporais para além daquelas que estamos acostumados cotidianamente a usar. Nesse teatro, o ator poderá representar muitos papéis, corpos diferentes, vozes diferentes, mas o fará sempre com seu próprio corpo, com sua própria voz.

Sempre depois de um grupo de exercícios convidamos os participantes a partilharem suas descobertas, percepções de si mesmo, percepções do outro.

Com o grupo teatral da Escola Professor Theonilo Gama, no Jacintinho, exercícios como esse foram realizados e refletiram três situações específicas: alguns encontraram dificuldade em razão da timidez; em outros, a dificuldade se deu pela falta de costume em tocar-se, brincar com seu corpo e com o corpo do outro. Para alguns, entretanto, esse trabalho foi realizado com aparente tranquilidade.

Quanto aos adolescentes do Projeto Plantando o Futuro, de Boca da Mata, essa primeira relação corporal refletia uma aparente dificuldade em brincar com seus próprios corpos. Os exercícios individuais nem sempre se consolidavam, eram interrompidos pelos adolescentes, ora porque se desconcentravam e riam do que estavam fazendo, ora porque se mostravam cansados, desinteressados pelo exercício, ou não se sentiam capazes de realizá-los e, em outros momentos, desviavam a atenção de si mesmos para interromper o outro participante, desconcentrando-o (o que, algumas vezes, terminou em agressão verbal e física mesmo).

No tocante à relação com o corpo do outro, os adolescentes chegavam mesmo a ser agressivos no toque, no massagear, no brincar.

Nos momentos em que propusemos conversar sobre as atividades corporais que havíamos realizado, havia dificuldade de manter o grupo como todo sentado por algum tempo. Alguns se levantavam e iam realizar uma outra atividade qualquer. Entre os que se permitiam sentar, alguns demonstravam grande dificuldade de expressar sua opinião sobre os exercícios aplicados e outros faziam críticas muito acentuadas ao restante do grupo por não cumprir o que o “professor” solicitou (embora o autor da crítica, na maioria das vezes, também tivesse atuado da mesma forma que o restante do grupo).

Tanto a dificuldade relacionada à percepção do próprio corpo e a relação com o corpo do outro, quanto à dificuldade em sentar para conversar sobre as atividades realizadas, chegaram a demorar meses. Foi um processo lento e, de certa forma longo.

Por diversas vezes, nas avaliações semanais sobre o processo que estávamos desenvolvendo junto a esses adolescentes, reconhecíamos que os caminhos que estávamos trilhando em nossa metodologia, revelavam naqueles momentos nossa incapacidade de compreender o processo e, a partir dessa compreensão, saber por onde e como atuar.

Fomos entendendo que trabalhávamos com um grupo que (pelo menos em sua maioria) tinha dificuldade em se tornar acessível, tinha atitudes claramente defensivas para conosco e para com seus companheiros de grupo, desafiando (talvez sem saber) algumas vezes, o limite de nossa paciência e de nossa capacidade de educador. Por outro lado, passamos a compreender também que essa posição defensiva não era só deles, mas nossa também. Talvez eles estivessem com medo de se entregar àquele processo (eles que estavam ali inclusive por conta de um outro processo), mas nós também estávamos com medo. Talvez ao pensar em “desmecanização corporal”, precisássemos desmecanizar nossos próprios

corpos e, quem sabe, nossa metodologia também. Precisávamos nos escutar, perceber-nos, escutá-los e percebê-los ainda mais. Aprender com o movimento lento e permanente do processo educativo.

Dando prosseguimento a nossas reflexões sobre o trabalho corporal em nossas oficinas, após esse processo de *desmecanização*, por meio de exercícios corporais e jogos, propomos atividades em que o corpo dos atores envolvidos se torne um corpo expressivo de si mesmo (do como vê, sente e compreende sua realidade), e expressivo do outro (de outros personagens e de outras realidades). Conforme Boal, “podemos mesmo afirmar que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento. Por isso, para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder depois torná-lo mais expressivo.” (1991, p. 143). Para essa atividade, costumamos utilizar técnicas como o Teatro-Imagem, proposto por Boal em seu Teatro do Oprimido.

Técnicas como essa são de grande utilidade quando pretendemos aprofundar determinados problemas relacionados a temas de um espetáculo teatral que estamos desenvolvendo: suas causas, conseqüências, suas implicações, suas possíveis saídas e soluções.

A seguir, trazemos uma experiência que pode exemplificar a utilização de uma variante da técnica do Teatro Imagem.

Mesmo já tendo, numa primeira fase, montado sua peça teatral *Jacintinho, aqui nem se nasce nem se morre*, o grupo da Escola professor Theonilo Gama, continuou nas oficinas a debater temáticas relacionadas à peça. Uma das questões que estavam sendo debatidas era a problemática do desemprego e da desigualdade social. Dividimos o grupo em dois (atores e platéia), sugerimos que os atores conversassem entre si e produzissem uma imagem de como percebem a problemática da desigualdade social e do desemprego.

O grupo de atores elaborou com seus corpos um quadro de imagens paradas em que, conforme o entendimento do grupo, representava a problemática da desigualdade social e do desemprego. No quadro apresentado constavam imagens de mendigos pelas ruas, fila em busca de emprego, outros passando fome, alguém trabalhava em escritório, outro no serviço público e um dos personagens representava alguém que tinha muito dinheiro e fazia compras no *shopping*.

Ao ser mostrado pelo grupo o quadro de imagens, a platéia começou a debater sobre o mesmo. A maioria concordava que a realidade era aquela, outros remanejavam as imagens, juntando ou separando-as a fim de que ficassem mais compreensíveis cenicamente e em seu conteúdo ou sugeriam que novas imagens poderiam fazer parte do quadro proposto.

Uma vez a platéia chegando a um consenso, sugerimos que o grupo de atores voltasse a conversar e apresentasse em seguida uma proposta do que entendiam ser uma saída para aquela situação, ou seja, uma *imagem ideal*.

Depois de longo debate entre, os atores apresentaram uma cena em que o personagem rico, que fazia muitas compras no *shopping*, distribuía suas riquezas e todos podiam ter trabalho e dinheiro sem que fosse necessário uns terem demais e outros viverem na mendicância.

Uma vez apresentada a nova imagem à platéia, nova rodada de discussão foi feita sobre o quadro proposto. Alguns concordavam que essa era realmente a saída possível, ou seja, a distribuição da riqueza. Houve, porém, aqueles que achavam que os pobres, na cena, tinham que trabalhar mais, estudar mais para subirem na vida e serem ricos. Outros alegaram que mesmo que os pobres trabalhassem muito, estudassem muito, levariam a vida inteira, morreriam até e não conseguiriam “subir” de verdade na vida. E aqueles que opinaram que o exposto na cena nunca aconteceria: nenhum rico seria tão bonzinho para distribuir sua riqueza com os pobres. E, ainda, aqueles que foram enfáticos: *e se algum de nós ficasse rico, a gente poderia fazer a mesma coisa ou pior.*

Problematizada a situação posta em cena, atores e platéia debateram longamente. Tinham a compreensão da realidade proposta pela cena, mas não conseguiam ver saídas reais para aquela situação (que durante o debate se tornou: a nossa situação de jovens desempregados e vivendo em situação de precariedade). Sugerimos, então, que pudéssemos trazer para esse debate pessoas que já andavam estudando essas questões para, quem sabe, contribuir na remontagem da cena proposta, com novas informações. O grupo concordou e trouxemos um historiador que em muito contribuiu nesse debate, trazendo uma contextualização histórica, ampliando o olhar dos atores sobre a problemática da desigualdade social e do desemprego, levando, inclusive, a uma maior explicitação dos dilemas e impasses tratados na técnica do Teatro-Imagem.

Outras atividades corporais eram realizadas em forma de pantomima ou cenas faladas. Sobre experiências como essa J.M.S.⁶⁶ nos descreve:

Uma que eu fiz, foi de uma briga que eu passei com a camisa do CSA e uma galera que tava com a camisa do CRB deram uma piza em mim e tomaram a camisa e a bicicleta. Aí eu contei essa história lá e aí o pessoal.. “vamos fazer essa bicho..” Aí juntava né.. “vamos fazer. Vamos. ” Aí sentava assim e tal... aí começou a exercitar isso, né, de saber.. o que a gente falar, a gente mostrar. Eu podia falar e o pessoal imaginar, e tudo... então era pra começar a mostrar mesmo. Passava a ter visão do que aconteceu, né ? Se você tava ali no meio... eu comecei a ter visão “não, aconteceu assim e assim...” Explicava e aí.. “vamos mostrar.” Ou às vezes nem explicava.. “não, mostre primeiro e depois a gente debate. Vai precisar de quantas pessoas ? Não, umas três, quatro... ” aí subia no palco e mostrava... já depois do ensaio, né, depois do aquecimento e tudo... Separava o grupo, um, dois, três, quatro... separava... “vá mostre uma situação, você outra, e vocês discutam aí entre si, né, escolha uma e mostre aqui pra gente. Depois a gente comenta.”

Aí foi a parte que ficou melhor, porque todo mundo, né, juntava um grupo de cinco, seis pessoas.. “vamos mostrar o quê ?” Aí cada um conversava, começava a falar... alguns estavam brincando ainda... Mas já... como a maioria queria mesmo, Eu notei que a maioria queria. Brincar, brincar e tudo, mas... queria levar a sério mas, por ser adolescente também, brincava, brincava e tudo, mas a gente ia lá e mostrava o que a gente queria mesmo, o que a gente passava...

No exercício descrito, observamos que uma história real, vivenciada por um dos participantes, depois de debatida com sua equipe de trabalho, foi transformada em cena teatral. O autor da cena pode contá-la aos demais participantes, debater sobre seu conteúdo e organizá-la esteticamente com sua equipe. Posteriormente, aquela situação específica vivenciada por um dos participantes era motivadora de ampla discussão com o grupo todo na busca de entendimento sobre as causas reais e as conseqüências de situações como aquela que fora apresentada.

A investigação proporcionada pelos jogos improvisacionais possibilita, assim, que o participante apreenda, de maneira livre e prazerosa, os diferentes aspectos particulares que envolvem o exercício da linguagem teatral: **a imaginação**, possibilitando que a consciência reflita sobre si, e invente a si mesma, abrindo-se para diferentes formas de compreender e retratar o mundo; **a ação**, quando o indivíduo “arregaça as mangas” e atua efetivamente, transformando o presente,

⁶⁶ Estudante-ator do grupo teatral da Escola Professor Theonilo Gama.

executando aquilo que a imaginação formulou; e **a reflexão**, que lhe permite analisar os fatos e circunstâncias, e traçar parâmetros para a sua criação e a sua atuação, tanto na esfera da arte quanto na da vida. (Coelho, apud DESGRANGES, 2006, p. 89) (grifos do autor)

Nas atividades de improvisação teatral, onde corpo, voz, atenção, concentração, intuição formam um conjunto essencial para a composição cênica, recorremos aos exercícios de Spolin para a compreensão do Foco ou Ponto de Concentração, e os exercícios de improvisação, tendo como base O QUE? (a ação), QUEM (os personagens) e ONDE (o lugar). Após as apresentações complementávamos com o POR QUÊ? (Por que essa ação apresentada aconteceu? Por que os personagens agiram dessa forma? Por que isso aconteceu nesse lugar?) e encontrávamos nesse “POR QUÊ?” a possibilidade de aprofundarmos as questões apresentadas na improvisação teatral. Sempre que necessário fosse, dependendo da problemática apresentada na cena, ainda sugeríamos que os participantes, a partir do que haviam improvisado, nos apresentassem outras abordagens possíveis para a solução do problema apresentado.

Tanto quanto na técnica de Teatro-Imagem, nas improvisações teatrais, além do conteúdo das cenas, podíamos conversar sobre a elaboração estética da cena (a movimentação dos atores no espaço cênico, a cenografia, o figurino, o roteiro...). Essa discussão se dava, sobretudo, com a colaboração da platéia (ou seja, a outra parte do grupo que assistia), e com nossa colaboração enquanto professor de teatro. “O valor educacional presente nessas práticas, ressalte-se, precisa ser compreendido a partir do relevante caráter pedagógico intrínseco à própria experiência teatral” (DESGRANGES, 2006, p. 91)

Com o grupo de adolescentes de Boca da Mata, tentamos muitas vezes trabalhar a questão do Foco sugerido por Spolin, com exercícios preparatórios ao trabalho de improvisação teatral. Tivemos grande dificuldade na compreensão do Foco pelo grupo. No exercício, por exemplo, em que todos buscam tornar visível uma bola no espaço e jogar com ela, a desconcentração do foco era quase permanente. Alguns jogavam buscando concentrar-se nessa bola, outros desistiam no meio do jogo ou queriam que houvesse uma bola de verdade e ainda outros se divertiam buscando desconcentrar os demais.

Nas improvisações teatrais onde sugeríamos que fossem ao palco e ali lhe propúnhamos o QUE, o ONDE ou o QUEM e o Foco da cena no qual deveriam se concentrar, os adolescentes encontraram grande dificuldade em trabalhar com o Aqui e o Agora. Queriam

tempo para elaborar as encenações. E assim sendo, divididos em equipe passaram a preparar seu roteiro e ensaiar suas cenas. Uma vez prontas, traziam para a apresentação.

As cenas, de maneira geral, eram repletas de conteúdos de violência. Em um dos exercícios de improvisação, propomos a uma equipe, que O QUE, fosse um baile na cidade, a outra equipe que o ONDE fosse na cozinha de uma casa e a outra que O QUEM fosse uma família. A cena do baile terminava em grande pancadaria e morte; a cena que acontecia na cozinha terminava com grande confusão entre pai, mãe, filhos e a cena que tinha como personagens a família, também protagonizavam violenta discussão e agressão física.

É importante ressaltar que tratar em improvisação teatral de situações violentas não é específico desse grupo de adolescentes *infratores* cumprindo medida judicial. Praticamente em todos os grupos com os quais trabalhamos a questão da violência era representada de formas diversas.

Após as apresentações das cenas elaboradas pelos adolescentes de Boca da Mata, propomos conversar sobre o conteúdo de cada cena. Novamente nos deparávamos com um grupo disperso e indisposto a conversações, em sua maioria. Os que permaneciam sentados, ou não comentavam nada ou, quando comentavam, faziam severas críticas aos personagens provocadores de infrações ou de atos violentos. Mas é importante também ressaltar que entre eles havia aqueles que buscavam justificar os atos de infração dos personagens com afirmações como: *o cara roubou porque tava com fome e queria matar a fome de sua família*⁶⁷.

Tentávamos aprofundar um pouco mais as questões apresentadas nas cenas e o grupo já queria mudar, fazer outra peça, brincar com outro jogo.

Era extremamente necessário perceber o movimento desse grupo, com paciência e perseverança, do contrário, quando não entendíamos isso, dava-nos a impressão de que nossos procedimentos pedagógicos, cuja perspectiva era fazê-los pensar sobre o que faziam e diziam em suas cenas, estava fadada ao fracasso.

A partir do que expusemos até agora sobre exercícios corporais, jogos e técnicas teatrais, compreendemos que em nossos passos pedagógicos o ato de brincar, brincar com o corpo, brincar com a voz, com a representação teatral, nos ajuda a pensar, pensar sobre quem somos, onde estamos, o que fazemos, o que queremos, quem são os outros, o que querem...

⁶⁷ J. A. S. adolescente participante da oficina teatral.

Brincar por brincar, brincar pensando ou pensar brincando é o que objetiva nossa proposta de exercícios, jogos e técnicas em nosso fazer teatral.

III – Construindo nossas dramaturgias.

Um tema ou eixo temático que norteie a peça teatral pode advir das improvisações realizadas nas oficinas ou de sugestões propostas e debatidas pelos participantes, ou ainda, das duas coisas juntas. “O tema é o fio que costura e tece cada pulsação da peça ou da cena. Ele se entrelaça e se mostra no mais simples gesto do ator e nos últimos detalhes do figurino” (SPOLIN, 1999, P. 29).

Em nossa atividade com *teatroeducação* o importante é que, qualquer que seja o tema ou temas abordados na peça teatral, ele seja resultado da escolha feita pelo grupo, de sua necessidade ou desejo de traduzir para a linguagem teatral questões que lhes sejam instigantes, que desejem pesquisar, aprofundar e compartilhar com suas platéias.

O teatro, como o compreendemos, tem sido milenarmente uma arte de contar histórias humanas. Reais ou fictícias, compõem essas histórias os dramas, as alegrias, os medos, os sonhos, os desejos... A existência de homens e mulheres.

Pelo menos em nossas primeiras experiências com os grupos com os quais trabalhamos, a composição dramática, ou dramaturgia, será resultado (escrito ou não) das histórias encenadas que construiremos juntos.

Quando optamos, em nossa proposta metodológica, por que a escolha temática seja decisão dos envolvidos no processo, levamos em conta questões como: o acesso, a vivência e a compreensão da experiência teatral podem ser iniciadas a partir de suas próprias histórias (vividas ou observadas), de seu universo próximo e familiar. Dessa forma, valorizamos, no processo de aprendizagem, não só o entendimento do teatro enquanto linguagem estética, mas a compreensão do contexto de suas próprias histórias nesse teatro representadas.

Quando os participantes escolhem as temáticas sobre as quais desejam aprofundar e transformar em teatro, com eles também é compartilhada a responsabilidade sobre criação e

construção teatral. No ato de aprender o teatro está o aprender de si mesmo e de seu universo circundante. É uma forma de alfabetização ao mesmo tempo que estética, também da vida e da cultura dos atores envolvidos; e, conforme Fiori, quando prefacia a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, alfabetizar é “aprender a escrever (no nosso caso encenar) sua vida, como autor (ator) e como testemunha (platéia) de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”. (FREIRE, 2005, p. 8). Se o teatro é uma arte de contar histórias, por que não começá-lo pelas nossas próprias?

Outra questão que nos faz optar por uma dramaturgia escrita e encenada, nesse primeiro momento, pelos próprios envolvidos no processo teatral, deve-se ao fato de refletirmos que, trazendo um texto pronto, uma peça escrita, desde já teremos previamente definido o norte temático e os passos pedagógicos para a construção teatral, furtando-nos, assim, de nos lançarmos aos desafios da aventura pedagógica e da autonomia sobre o teatro que podemos criar e construir juntos.

Entretanto, é imprescindível ressaltar que de forma alguma abolimos em nossas experiências em *teatroeducação* os textos da dramaturgia clássica, seria um equívoco pedagógico, inclusive. Basta refletir que no teatro didático de Brecht o texto teatral é ponto essencial da ação educativa.

A proposta pedagógica da peça didática estaria fundamentada na idéia de que os atores ensinam a si mesmos, a partir do questionamento provocado pela ação dramática, da crítica à situação social que os envolve e de sua reflexão sobre suas atitudes diante dos fatos abordados na peça”.(DESGRANGES, 2006, P. 83).

Na Escola prof. Theonilo Gama, depois do período inicial de integração e familiarização com jogos e técnicas teatrais, foi proposto aos participantes que sugerissem um tema que considerassem prioritário para nortear a peça teatral que iríamos produzir juntos.

Várias propostas de temas surgiram no grupo, entre elas: a família, a questão da sexualidade, a escola, gravidez na adolescência, a problemática da violência, o bairro em que moravam (o Jacintinho), o Brasil...

Sugerimos, então, que os que haviam proposto o mesmo tema formassem equipes e discutissem argumentos para defender o tema comum proposto: *por que consideramos esse tema importante? Que questões queremos abordar relacionadas a esse tema?...*

Foi promovida, posteriormente, uma plenária e cada equipe apresentou os argumentos que ressaltavam a importância de seu tema.

Depois de muito debate sobre os temas propostos, os participantes chegaram à conclusão que, de certa forma, os temas estavam interrelacionados, e o fato de se escolher um não necessariamente precisaria abandonar outros. Decidiram, então, que o tema norteador da peça seria o bairro em que moravam, o Jacintinho, pois, ao falar do bairro, naturalmente falariam de Brasil, de gravidez na adolescência, de escola, de família...e de si mesmos.

Assim sendo, propomos ao grupo três etapas de pesquisa que pudessem nos ajudar a compreender o bairro em que moravam e, ao mesmo tempo, inserir os outros temas propostos na peça e, quem sabe, incluir temas novos que surgissem no processo da pesquisa.

Na primeira etapa da pesquisa, o grupo abordaria a questão da família, ou, mais precisamente, da origem e relação de suas famílias com o bairro do Jacintinho: *Quem foram seus avós? Seus pais? No que trabalhavam ou trabalham ainda? Qual a escolaridade de seus pais, avós? Onde habitavam antes de chegar ao Jacintinho? Como chegaram até o bairro? Quantas pessoas moram em suas casas? Quais as ocupações profissionais de seus pais familiares? Suas moradias são próprias, alugadas? Que histórias curiosas gostariam de contar sobre seus familiares?* Enfim, questões que pudessem nos ajudar a compor seus retratos familiares ao mesmo tempo em que compreender a relação dessas famílias com o bairro em que moravam.

Os participantes envolveram-se com muito interesse e disposição nessa pesquisa. Trouxeram e compartilharam com o grupo muitas informações relativas à sua família. Além das questões propostas na entrevista que fariam, surgiram informações sobre raça, religiosidade, migração...

J.M.S., estudante-ator, nos descreve sua experiência:

Entrevistei meu pai, minha mãe que... minha mãe lavava roupa aqui no Jacintinho, né, aqui no poço... que tinha uma ladeira aqui que quando chovia ninguém passava. A gente saía botando tudo isso... (na pesquisa) meu pai... Aquelas velhinhas fofoqueiras, eu ia perguntar a elas, que elas já moravam aqui há quarenta, cinquenta anos... eu perguntava a elas... elas “ah, quando eu cheguei aqui para morar era mato...” Saía tudo, explicando tudo... [...] eu comecei a aprender mais também, sobre o bairro com eles...

Ao término dessa primeira etapa de pesquisa, buscamos juntar, em equipes, realidades comuns como: filhos de pais agricultores, filhos de pais desempregados ou sub-empregados, famílias com um ou dois filhos, famílias com grande quantidade de pessoas morando em casa, famílias que moram em casa própria, famílias que moram de aluguel...

Cada equipe apresentava para o restante do grupo um painel de sua realidade, e íamos percebendo que, apesar de aspectos diferentes de suas realidades, havia muita coisa em comum entre as famílias dos participantes: muitos foram migrantes, vindos do interior do Estado em busca de trabalho na capital e por isso vieram morar no Jacintinho; todos se consideravam pobres, passavam pelos mesmos problemas no tocante ao descaso do poder público com a saúde, educação, moradia no bairro em que viviam; pelo menos a maioria era praticante de uma expressão religiosa (catolicismo, protestantismo, candomblé, umbanda...).

Com o resultado desse trabalho, a partir de exercícios de improvisação, conseguimos elaborar uma primeira cena do espetáculo. A cena apresentava as famílias migrantes que chegavam ao Jacintinho e que traziam consigo seus sonhos, suas esperanças de vida melhor na cidade grande, como também sua fé e religiosidade. Era uma cena em grande parte cantada, com cantos que os participantes aprenderam durante as oficinas e outros que trouxeram de casa, da pesquisa que fizeram com seus próprios familiares.

Uma vez elaborada a cena, observamos que algumas informações relacionadas às suas temáticas - migração e religiosidade - requeriam um maior aprofundamento. E assim, decidimos convidar pessoas que, no campo religioso, pudessem contribuir com o grupo, tanto opinando sobre o conteúdo abordado nas cenas, uma vez que era área de seus conhecimentos, quanto mesmo na elaboração estética enquanto platéia que assiste. Foi assim que compareceram a esse primeiro ensaio aberto um padre e um representante de igreja evangélica. Faltou-nos a representante do candomblé que, na entrevista realizada pelos atores em sua casa sobre essa religião afro-brasileira, comprometeu-se a ir para esse ensaio. Participaram também desse momento professores, alunos e a direção da escola. Essa primeira platéia em muito contribuiu para o amadurecimento da cena, tanto em perguntas sobre a composição cênica quanto em informações sobre o conteúdo temático.

Remetendo-nos à experiência do Teatro de *Agitprop*, presente no processo da Revolução Russa no início do Século XX, recordamos que a participação da platéia na construção espetacular foi muito importante, pois a mesma lia previamente os textos dos espetáculos que seriam encenados pelos grupos e, nos ensaios abertos, podia opinar, sugerir, participando com suas críticas e reflexões nas etapas da montagem da peça teatral. Em nossa

experiência, com os estudantes da Escola Theonilo Gama, porém, um texto teatral não pré-existia para ser lido e analisado pela platéia. Ele estava sendo construído ali, e aquele público era convidado a uma co-autoria dessa dramaturgia, inclusive porque a temática abordada lhes dizia respeito.

J.M.S. ressalta a importância dessa experiência no processo de construção do espetáculo:

[...] chamou os professores, a gente chamou o padre, fez questão que o padre viesse... chamou a mulher do candomblé, chamou... do mesmo jeito que a gente era de pessoas diferentes, a gente queria chamar pessoas diferentes também, né... de opiniões diferentes... O padre, chama o pastor da igreja, chama a professora que acha que é isso e aquilo outro, a escola, chama a diretora. Tava lá... aí a gente “vamos mostrar, vamos mostrar tudo do melhor da gente. A gente não montou a cena ? Não ta montada essa abertura ? Ta. Vamos lá...” Aí mostrou tudo, aí apresentou lá e as pessoas aplaudiram, foi cinco ou seis minutos. Aí eles olharam e tudo e aí que a gente sentou lá em baixo e pediu pra eles... para as pessoas falarem... “o que é que vocês acharam ?” Aí o padre deu a opinião dele... A gente foi mais em cima dessa diretora que achava isso do colégio, que era pra ela não.... vê que...” E aí professora ? Ela.. “é...” Ela ainda tava meia que querendo acreditar... e meia assim “não, esse pessoal...” Ela ainda tinha essa visão mesmo, ela dizia “é, vocês até estão assim....eu gosto de ver vocês, vocês estão interessados em querer mudar. Esse mesmo, esse é meu aluno, ele é muito danado na sala de aula e eu não pensei que ele pudesse fazer isso. Que ele tivesse aqui à tarde, que ele tivesse trabalhando pra uma coisa que ta fazendo o bem pra escola...Eu não pensei que ele pudesse ser assim, pelo jeito que eu vejo ele aqui, de manhã...”

Aí a gente começou a querer que ela falasse mais, fosse mais olhar a apresentação...Ir assistir os ensaios à tarde, a gente chamava ela...

Numa segunda etapa da pesquisa, o foco passou a se concentrar na própria Escola em que estudavam: *Que conheciam a respeito da escola que estudavam? Que “cenas” podiam observar no dia a dia da escola? Que problemáticas mais relevantes a escola apresentava? Que sugestões poderiam ser apresentadas para superar as dificuldades enfrentadas pela escola? que relação se dava entre sua escola e o bairro em que moravam?*

Nessa etapa da pesquisa, sugerimos que, além da observação das cenas no cotidiano da escola, pudéssemos ampliar esse debate com outras pessoas da comunidade escolar (estudantes, professores, serviçais, direção...). Sendo assim, o grupo solicitou a alguns

professores que permitissem esse diálogo em uma hora de aula, no que foram atendidos pela maioria.

Dessa pesquisa feita pelo grupo, foram levantadas pelos estudantes questões como: relação autoritária professor-aluno, desconhecimento dos professores da realidade de vida dos alunos e de sua comunidade, falta de professores para o preenchimento curricular de algumas disciplinas (já estavam no segundo semestre, inclusive), problemas com a falta de merenda que implicava em ter que comprar o lanche na cantina, a depredação da escola, que era uma referência negativa para os estudantes no bairro...

Alguns estudantes valorizavam aquele momento em que podiam desabafar sem medo sobre aquela realidade escolar, outros afirmavam que aquele debate em nada resultaria e, ainda outros, propunham que o grupo montasse uma peça que mostrasse toda aquela realidade.

Serviçais, a Direção da Escola e o pessoal técnico foram entrevistados posteriormente e de forma individual, pois, conforme alegaram, por cumprirem com suas ocupações na hora em que os debates estavam sendo realizados em sala de aula, não puderam participar dos mesmos.

Uma das cenas observada por alguns participantes do grupo foi a seguinte: a Direção da escola convidou policiais para retirar um aluno de dentro da sala de aula em razão do mesmo se negar a tirar seu boné de sua cabeça. Essa cena, uma vez compartilhada com todos e problematizada, gerou bastante discussão entre os participantes: *é justo retirar da sala de aula um aluno que não queira tirar seu boné? Boné pode significar ameaça real para a segurança da escola? Todas as escolas proíbem o uso do boné? Essa perseguição da direção foi por conta do boné ou especificamente por conta do aluno? Uma Direção escolar tem direitos legais para chamar a polícia e retirar um aluno da sala de aula?*

Desse material de pesquisa foram produzidas várias cenas curtas e, sempre que possível, o pessoal da escola (estudantes, professores, serviçais...) era convidado a vir assistir e opinar sobre a elaboração das cenas e dos conteúdos abordados. Essas cenas provocaram debates sobre a própria realidade da escola, como nos descreve E.A.S.:

[...] Os professores, quando a gente falava assim... porque dificilmente no espetáculo, no começo, a gente conseguiu transmitir isso com clareza, que a gente falava que os professores e os diretores e toda a coordenação da escola tinham abandonado. Mas nos debates a gente falava isso. Então, as pessoas olhavam meio troncho pra você, meio... querendo dizer... "não, mas..." Queriam se defender. Diziam "não,

mas é porque não tem recurso, porque não sei o que....” E aí a gente começou a buscar, começou a saber que tinha uma verba que era destinada à escola e que essa verba não era usada da forma que deveria ser, aí foi quando começou a existir merenda na escola. Porque tinha uma verba... quem descobriu isso foi o Claudemir, o Claudemir descobriu que tinha uma verba que era repassada para o colégio e que era para a merenda. Aí, o Claudemir, a partir disso, o Claudemir entrou pra o Grêmio e aí o Grêmio passou a exigir que a merenda fosse dada corretamente aos alunos. Aí foi quando começou. Aí todo dia tinha merenda.

Mas aí... diretor, algumas pessoas, começaram a ficar meio incomodados com isso. Mas, no entanto, sabiam que apesar de estarem incomodados eles tinham que fazer a obrigação deles. Porque, de certa forma, a gente tava ali e se eles não fizessem, a gente ia denunciar, porque a gente já não era mais.... Porque quando você não conhece a coisa, era como a gente vivia, calados. Aí não tinha como cobrar a merenda. Porque o que era que eles diziam? “Não tem merenda.” A partir do momento que a gente soube que tinha uma verba que era destinada e a merenda não era repassada, aí eles ficaram sem....

Para Fialho:

[...] o conhecimento da realidade observada é que deve nortear nossas decisões e escolhas, caso contrário não poderemos desenvolver um bom trabalho. É preciso conhecer as necessidades sócio-econômicas-culturais do local onde se pretende atuar, seja escola ou comunidade (...) É preciso conhecer nossas raízes para o fortalecimento de nossa cultura, do nosso povo. E o teatro é o meio de cultura por excelência, onde nossa realidade é representada, discutida, questionada. (1998, p. 23)

Finalmente, o foco principal da terceira etapa da pesquisa que realizaríamos seria o próprio bairro, sua história, seu momento presente e as perspectivas de futuro. Nessa etapa do processo, sugerimos que elaborássemos algumas questões que despertassem no grupo interesse em conhecer a realidade do Jacintinho. Surgiram questões como: *Como se formou o bairro? Como e do que viviam seus primeiros habitantes? Quais as mudanças significativas que foram se dando ao longo do tempo? Que histórias os moradores antigos guardavam na memória? Como percebemos o bairro na atualidade e por quê? Como o bairro é percebido por outras pessoas que não moram nele? Que soluções seriam possíveis para as grandes dificuldades enfrentadas pelos moradores daquele bairro?*

Questões como essas nortearam as entrevistas que eram realizadas de forma individual ou em equipes junto aos moradores do bairro do Jacintinho.

M.J.S. nos descreve o desafio da experiência:

[...] Fomos pesquisar pra conhecer quem foi o primeiro morador, o Seu Jacinto. Foi conversando com as pessoas... Eu achei meio difícil. Porque era diferente, eu pensei que eu ia pegar um texto já pronto, só decorar e pronto. Eu pensei assim. Mas era uma pesquisa. Já foi diferente... Meio complicado, e também seria um trabalho melhor. Porque seria um trabalho de pesquisa. Eu achei melhor. Eu achei que valia a pena, agora ia dar um trabalho danado. Mas ia valer a pena, porque o Jacintinho realmente tinha história, tinha muita história.

A dimensão da pesquisa para a construção teatral, dentro de nossa proposta metodológico-pedagógica, tem como perspectiva principal o mergulho no desafio investigativo da realidade (muitas vezes contemplada de forma superficial) e o aprofundamento da mesma como matéria prima a ser recriada em linguagem teatral.

[...] Quando eu cheguei lá pra fazer teatro que eu vi um bocado de gente, cinqüenta pessoas, aí eu vi que... eu disse oxe, no começo, naqueles primeiros dois meses eu tava meio assim, mas não faltava nenhum dia, gostava de ir, era um bocado de gente... aí eu vi que eu preciso conhecer mais, que meu mundo era muito pequeno. Preciso sair... preciso crescer... abrir minha cabeça para o mundo, vê as coisas com mais clareza, olhar mais profundamente uma pessoa, olhar mais para dentro da pessoa agora” (J.M.S)

Essa necessidade manifesta pelo estudante-ator de conhecer mais, de abrir sua cabeça para o mundo, tanto quanto esse olhar mais profundamente para dentro do outro implica em dialogar com a realidade a sua volta, mergulhar nela buscando compreendê-la, buscar na historicidade dos fatos suas contradições, trazer para a cena teatral esses fatos e suas contradições.

Assim sendo, os estudantes puseram-se a investigar a história de seu bairro até para compreender sua realidade no momento presente e pensar seu futuro.

Fizeram fotografias, gravaram entrevistas, conversaram informalmente com pessoas, observaram situações do cotidiano, produziram cenas, debateram sobre elas, refizeram-nas...

A gente entrevistou a avó... eu não lembro o nome dela... a avó de um colega meu, que ela falou umas coisas interessantes. Ela disse que ela morava no sítio do Jacinto e contou como ele era, a pessoa que ele era. Então isso gerou curiosidade. Quando a gente foi conversar com o dono aqui do Buganville, esqueci o nome dele, bicho.. Mas a gente foi conversar com esse senhor que mora aqui há muito tempo, e

que ele começou a falar das coisas que diziam... porque aí tinha umas estórias que rondavam, umas estorinhas que a gente pesquisou, que eram as lendas, que era o fogo corredor que tinha aqui antigamente.

Aí, bicho, quando ele chegou pra mim e disse bem assim... Oxe, eu achava que ele fosse uma pessoa, quando eu vi ele assim, eu digo “ó, esse aí vai confirmar.” Porque a gente foi escredendo, né, o que era... eu escrevi o que eu queria perguntar a ele sobre o fogo corredor. E quando eu vi ele, eu disse bem assim “esse coroa vai falar diretamente que ele viu o fogo corredor e que achou...” Aí a gente pegou e disse bem assim... É Seu Paulo, o nome dele. Lembrei agora, por causa de uma frasesinha de cordel que a gente fez com o nome dele....

Aí a gente chegou e disse pra ele “Seu Paulo, o que é que o Senhor acha das lendas? Porque aqui na rua uma pessoa falou pra mim do fogo corredor.” Ele, “que fogo corredor que nada! Fogo corredor é um negócio que bate na terra, como se fosse um fosfato que bate com o vento e gera uma faísca que o povo diz que é fogo corredor.” Aí bicho, isso aí já me deixou curioso. Eu disse “então eu quero saber das outras lendas, o que era que tinha mais..” Então eu fui despertando a curiosidade sobre outras coisas, outras coisas, não foi só isso. Sobre a origem do bairro e como foi que foi se formando, e não sei o que...

[...]Então, eu... como eu tava começando a conceituar o que é o Jacintinho pra mim, então era chato pra mim ter que escutar aquelas coisas, o povo falando “ah, ta vendo que aqui não presta? Por que aconteceu isso, porque aconteceu aquilo...” Aí eu comecei a soltar mais a língua, comecei a dizer “não, mas não é só aqui não, que acontece isso não. Em outros cantos acontece também...” Aí as coisas que eu ouvia lá, que eu debatia lá, eu levava pra dentro de casa. Mas era difícil da minha mãe entender. A minha mãe sempre queria pá, pá... e meu pai, meu pai ele não tinha a capacidade de saber que eu tinha a capacidade de pensar nessas coisas. Ele sempre achava que eu ia ter aquela mentezinha fechada pra o mundo. (E.A.S)

Araújo (2005), em sua Dissertação de Mestrado, cujo foco principal de estudo são as questões de educação, cultura e identidade, ao investigar essa experiência teatral vivenciada por esses estudantes da Escola Theonilo Gama, reflete:

Buscar o conhecimento dos “antigos” é, portanto, historicizar o Jacintinho, descobrir a possibilidade de outros tempos, de outras histórias, de outros Jacintinhos. Uma das características predominantes do processo de desmemorialização dos grupos étnicos explorados consiste, conforme discuti no segundo capítulo, na dissolvência histórica do protagonismo dos sujeitos desses grupos na história alagoana. Em relação ao bairro periférico, isso significa despí-lo de historicidade, torná-lo não histórico junto com seus sujeitos, e não é a toa que

comumente, do ponto de vista patrimonial, sejam considerados “históricos” aqueles bairros associados a um passado eminentemente branco (o Jaraguá, o Farol, o Centro...) (ARAÚJO, 2005, p. 1.65)

J.M.S. nos descreve de que forma o ato de pesquisar para a produção teatral contribuiu para o seu próprio amadurecimento pessoal.

Me deixou mais... eu fui me tornando mais adulto, mais adulto no sentindo de que eu fui amadurecendo mais, eu comecei a aprender mais de mim e ver os outros e conversar com pessoas totalmente diferentes, pessoas mais velhas e pessoas mais novas e totalmente diferentes, visões diferentes do que eu pensava... Se eu achasse “oxe, naquela grota ali tem cada bichinho marginal da pêga, e não sei o quê... Se eu for pra lá e os caras souber que eu sou dessa área aqui, vão querer me quebrar lá...”

E junto com o pessoal do teatro, pra fazer pesquisa, a gente descia mesmo, a gente entrava e perguntava a um e a outro e saia perguntando e perguntava aos caras lá da rua, perguntava aos caras da rua onde morava o fulano, e saia perguntando e anotando e levava o gravador e tirava fotos... E a gente saiu... E eu fui... aí foi quando eu fui amadurecendo, né, eu amadureci mais. Comecei a ter uma visão, a aprender mais de mim, né, a saber em que momento eu posso falar uma coisa... não é pra todo mundo que eu posso falar a mesma coisa que eu falo pra alguém que esteja perto de mim, que eu seja mais íntimo. Eu comecei a aprender a separar, a distinguir sentimentos, né.. Eu mesmo aprendi a dizer “não, uma pessoa íntima de mim... esse aqui é só colega, esse aqui é amigo mesmo... eu tenho... eu gosto desse, né...”

Para ARAÚJO (2005, p. 171): “O sujeito consciente de sua historicidade é o sujeito capaz de estabelecer uma crítica sobre o presente articulado ao passado.”

Cenas diversas foram produzidas pelo grupo a partir das histórias que ouviram, viram ou participaram. Uma das cenas, por exemplo, foi escrita e trazida para o grupo por um dos estudantes-atores, tendo como motivação uma situação por ele mesmo vivenciada. A cena tratava do desfile de um boi de carnaval pelas ruas do Jacintinho. Embora seja esta uma festa de muita beleza e alegria para o bairro - conforme o relato do estudante autor do texto -, um seu colega, o que exercia a função de guiar o boi pela rua (o vaqueiro), foi assassinado por membros de um outro boi de carnaval rival. Todos correram, gritaram e ao final a mãe chegou para reconhecer o corpo. No período da construção dessa cena tínhamos levado uma canção de Chico Buarque de Holanda, chamada “Meu Guri”, para escutarmos juntos e conversamos

sobre a mesma. Depois de vários ensaios da cena, foi proposto, então, que a mãe, quando chegasse para reconhecer o filho, cantasse para ele *Meu Guri*.

M.J.S., estudante-atriz que desenvolveu o papel da mãe do menino morto, nos descreve sua experiência:

Eu sentia uma grande emoção para cantar a música e, realmente, eu me sentia como uma mãe. Eu era uma mãe, a mãe do guri. Eu me sentia como uma pessoa abandonada, uma senhora pobre, abandonada mesmo. Uma pessoa simples, uma mãe sofredora, uma mãe batalhadora. Era isso que eu pensava, então isso me fazia sentir triste e emocionada. Ai eu tinha muito prazer de cantar a música... Se não me engano foi o Ricardo que trouxe e, aí, mostrou a gente no gravador. Aí a gente cantou junto e o Ricardo tentou com cada um, pra ver quem conseguia cantar a música. Ai eu cantei e todo mundo gostou do tom que eu tava cantando e aí botou eu pra cantar. Tavam escolhendo o personagem e aí ficou eu com o personagem. (...) (o personagem) era um pouquinho da minha mãe... Um pouquinho também de uma vizinha. Porque ela tinha um filho, que era o Colinha. Então eu me lembrei um pouco dele e um pouco da mãe dele com a minha mãe. Porque a minha mãe sempre dava conselhos a ela. Minha mãe dava conselho a ela e dava conselho ao filho dela. “você não faça isso...” Então era um pouco dos dois.

Um outro texto, trazido por um dos participantes do grupo, tratava-se de um poema de autor alagoano que, para o estudante que o trouxera a fim de que fosse apreciado pelo grupo, tinha tudo a ver com todo o espetáculo teatral que estávamos construindo juntos.

PRECAUÇÕES INÚTEIS

Ledo Ivo⁶⁸

Quem tapa minha boca
 não perde por esperar:
 o silêncio de agora
 amanhã é voz rouca
 de tanto gritar.

Quem tapa meus olhos
 nada esconde de mim.

⁶⁸IVO, Ledo. **Precauções Inúteis**. Disponível em http://www.toreadores.blogspot.com.br/2005_02_01_archive.html, acesso em 01 de setembro 2006.

sei seu nome e seu rosto,
o lugar em que estou,
sua noite sem fim.

Quem tapa meus ouvidos
me faz escutar mais.
Igualei-me às muralhas
e o silêncio mais fundo
guarda o rumor do mundo.

Quem me quer sem memória
erra redondamente.
lembro-me de tudo
e, cego, surdo e mudo,
até do esquecimento,

E quem me quer defunto
confunde verão e inverno.
Morto, sou insepulto.
Homem, sou sempre vivo.
Povo, sou eterno.

Envolvidos pelo tema norteador da peça teatral - o bairro do Jacintinho -, o material de pesquisa, as improvisações cênicas, as cenas elaboradas e discutidas com as platéias diversas foram se transformando num acervo de cenas, a partir do qual fomos definindo a dramaturgia teatral.

Buscamos juntos organizar um roteiro, uma seqüência de cenas a serem seguidas. Ora dávamos sugestões, ora as colhíamos do grupo, e todas elas experimentávamos, até um possível consenso.

E assim organizamos o roteiro das cenas:

- Abertura: Cena do Sítio de Seu Jacinto (texto em forma de literatura de cordel, elaborado pelos estudantes e recitado pelo personagem Seu Jacinto, do qual, conforme pesquisa, se originou o nome do bairro: Jacintinho).
- Cena dos Migrantes: cena cantada, representando a chegada dos migrantes com suas religiões e esperanças de vida melhor na cidade grande.
- Cavaleiros da lua e Bloco da lavadeiras: cena em que representavam blocos de carnaval muito antigos no bairro, com paródias de frevos tradicionais, cujas letras musicais tratavam de alguns problemas atuais do bairro, como a falta de água por exemplo.
- Boi-de-rua ou Meu guri: cena do boi de carnaval e da morte do vaqueiro que conduzia o boi. Nessa cena a mãe encontrava o filho morto (vaqueiro) sobre o boi e cantava “Meu Guri”.
- Cena do Paredão: cena que representava adolescentes do bairro sendo abordados de forma violenta pela polícia.
- Cena do político: apresentava o político, que só chegava ao bairro em tempo de eleições e fazia falsas promessas.
- Passarás: cena feita com paródias de brincadeiras de infância denunciando o descaso com a educação.
- Cena final: recitação do poema de Ledo Ivo “Precauções inúteis”.
- É importante frisar que, entre uma cena e outra, dois personagens atravessavam o espaço cênico: um Pai com um caixão de defunto pequeno, gemendo de dor a perda do filho e o outro personagem era uma Mulher grávida, gemendo com dores de parto.

A peça teatral chamou-se “Jacintinho, aqui nem se nasce nem se morre!” Isso deu-se em virtude de, ao concluir a pesquisa que haviam desenvolvido no bairro, os estudantes-atores se deram conta que, num bairro tão populoso, comparado a nível populacional com os grandes municípios alagoanos, comportando 11 favelas, não havia um cemitério e nem uma maternidade; portanto, como se vive nesse lugar onde nem se pode nascer e nem morrer?

M.F.M., músico e, na época, estudante da Escola Theonilo Gama, ingressou no grupo teatral num momento em que a peça já se encontrava praticamente finalizada, convidado por um dos integrantes do grupo para instrumentar (violão e flauta doce) as canções que faziam

parte do repertório musical da peça. M.F.M. nos transmite suas impressões a respeito do grupo e do processo teatral:

Eu acho que uma das coisas mais interessantes do Realizarte⁶⁹ era uma ação reflexiva mesmo no sentido das inquietações do grupo se voltarem para si próprio. Era como se aquele fazer teatro da gente fosse uma espécie de metalinguagem, uma linguagem que se interrogasse a si própria. A gente falava de problemas sociais, as nossas inquietações eram essas, violências, aquelas coisas. Havia pessoas que passavam realmente por esses problemas. Isso era fantástico porque era falar para fora e era falar para dentro.

Para Schmidtvigano:

Ao fazermos teatro, realizamos o ato estético. E nessa aventura, seja como atores ou como espectadores, ampliamos nossa visão sobre o mundo e nos treinamos na percepção de nossa própria individualidade. Se os valores de mercado se equivalassem aos valores humanos, então a arte perderia o seu valor *em si*, enquanto compreensão e expressão da realidade pelo homem. Mas, pelo contrário, ao desenvolver a dimensão poética, a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, trazendo ao mesmo tempo a força e a flexibilização necessárias para a proposição de novos caminhos, garantindo a continuidade das mudanças. (2006, p. 38)

A dramaturgia elaborada e encenada pelos estudantes-atores, não era uma obra acabada, mas aberta ao diálogo no próprio grupo ou com suas platéias; um produto finalizado, sim, mas não um produto final. Um produto que também é processo. Ou, como, na época, nos afirmava o estudante-ator E.A.S., “O espetáculo nunca vai parar. A gente fala do Jacintinho... pode ser que amanhã o Jacintinho mude, aí a peça muda, entende?”

Na experiência com os adolescentes de Boca da Mata, a dramaturgia se “escrevia” ali, no ato das representações de suas cenas pré-elaboradas ou improvisadas sem, muitas vezes, disponibilidade desses atores para que as cenas fossem revistas, reelaboradas, quando necessário.

Quando propúnhamos que observassem situações em seu dia-a-dia, em sua casa, em sua cidade, que lhes despertasse interesse, trouxessem para podermos transformá-las em teatro, um participante ou outro se esforçava nesse sentido e até tentávamos produzir cenas, conversar sobre elas.

⁶⁹ Nome dado ao grupo pelos participantes, composto da junção dos vocábulos *realidade* e *arte*.

J.A.S. nos descreve um desses raros acontecimentos:

O senhor mandou até a gente pesquisar a convivência do povo daqui, a gente foi andando assim e cada rua que a gente via um negócio interessante a gente ia levando pra o teatro e isso aconteceu, né? A gente acabou criando uma peça chamada Assalto, Assalto e Briga de Rua. . Ai de repente, naquele instante que a gente tava estreando lá, era uma coisa assim que a gente mostrava tipo uma realidade mesmo. Quando a gente tava lá estreando a gente mostrava que tava brigando mesmo, que tava um querendo matar o outro, mostrava a realidade mesmo. Tem muitas pessoas que não tentam mostrar isso.

No processo das oficinas, íamos questionando sobre que temas gostariam de realizar uma peça teatral. Sugeriam temas como: drogas, brigas de rua, assaltos... Conseguíamos produzir cenas, conversar sobre elas: *conseguimos entender a cena completa? O espaço da cena foi bem ocupado pelos atores? Ouvimos o que todos falavam? Que elementos compunham o cenário e o figurino? Que sons foram necessários serem utilizados na composição da cena?* Com perguntas como essas, íamos introduzindo no aprendizado os elementos que compõem a linguagem teatral. De forma geral, como nos traziam em suas cenas situações de conflito e violência (um assalto, uma briga de rua, uma agressão familiar...), tentávamos também provocar conversas sobre as temáticas abordadas nas mesmas: *que história(s) nos conta as cenas? Porque esses fatos aconteceram/acontecem? Quais suas causas e conseqüências? Por quê? Podia ser diferente? Como? É possível mostrar isso com outra cena?*

Eram cenas que podiam ou não ser concluídas ali mesmo. Era o teatro daquele dia (isso, naturalmente, quando havia realmente disposição para tal por parte dos participantes).

Outras vezes, propúnhamos um passeio pela cidade, ou realizávamos exercícios numa praça, onde poderíamos brincar, fazer acrobacias, conversar sobre aquele lugar... Quando conseguíamos manter essas conversas, os adolescentes compartilhavam conosco de suas visões a respeito do lugar onde viviam. Eram visões negativas, em geral: lugar sem emprego, sem diversão, sem ter o que fazer...

Também nesse período, conseguimos montar uma primeira encenação em que os participantes se comprometeram a apresentá-la na semana seguinte para algumas pessoas que convidássemos: seus familiares, amigos, o pessoal do projeto, o promotor de justiça.

J.A.S nos descreve a montagem da cena:

Isso ai a gente planejou assim, tipo de um assalto num banco. Ai o Wellington chegava, era o chefe, saia na frente e assaltava o rapaz, ai a

gente saia assim, tentar render as pessoas, aí a gente rendia as pessoas, tomava os pertence daquelas pessoas e já sai assim, já tentava se sair assim, tipo, aí a gente saia correndo, né, aí de repente acontecia um tiroteio e caia todo mundo morto lá, uma coisa! Uma baderna mesmo!

Conforme o combinado, a encenação foi apresentada para os convidados. Os adolescentes mostraram-se bastante motivados com a realização dessa apresentação e da conversa que tiveram com a platéia logo após. Para J.A.S., “a conversa com o público foi uma boa opinião que eles deram para a gente, que tinha algumas falhas assim que era fatal, aí eles deu uma opinião assim pra gente melhorar naquelas falhas”. Entretanto, na oficina da semana seguinte, a grande maioria sequer compareceu para comentar entre si a apresentação.

Em outro momento do processo, propomos um roteiro a partir de histórias que havíamos escutado dos adolescentes em nossas conversas informais com os mesmos: uma situação vivida por um cortador de cana, uma briga que viram no campo de futebol, um menino que sumiu de cama... Algumas cenas de nosso roteiro eram trabalhadas e concluídas na oficina, mas, dificilmente, conseguíamos retomá-las no encontro seguinte.

Como já o dissemos, era o teatro daquele dia.

Tentávamos, com paciência, entender o processo, entender o que nos estava sendo dito por ele o tempo inteiro.

Que novos desafios metodológicos-pedagógicos nos eram postos a cada novo encontro com aqueles adolescentes? Não poderíamos justificar nossas dificuldades metodológicas unicamente no fato de que aqueles adolescentes estavam ali para fazer teatro por obrigação, para cumprir uma pena alternativa o que, muitas vezes, os deixava indispostos e, como consequência, não avançávamos no processo como desejávamos. Embora isso até pudesse contribuir de fato para a presença irregular nas oficinas, para a descontinuidade das atividades e até para o abandono do processo por alguns participantes, outras questões nos inquietavam mais: o que nos dizia, realmente, essa experiência teatral? O que funcionava e o que não funcionava em nossos procedimentos metodológicos nessa experiência?

Em nosso impasse com aquele processo teatral desafiador, nos questionávamos:

- Será que o interesse de que tivessem acesso à linguagem teatral e, ao mesmo tempo, compreensão de si mesmos, de sua formação humana e da realidade que os circundava, não era apenas um interesse pedagógico nosso? Será também que não estávamos subestimando ou

mesmo ignorando sua capacidade e forma de percepção e compreensão do teatro, de si mesmos, da realidade?

- Será que a dramaturgia que pretendíamos que eles escrevessem já não estava sendo escrita ali, com seu teatro de cada dia, com a descontinuidade das atividades, com a lentidão natural do processo, com a irregularidade de suas presenças e com o próprio abandono das oficinas por alguns deles?

- Será que o processo, tal como acontecia, já não nos revelava suficientemente o que queriam expressar esses adolescentes? Será que, quando desejávamos que os mesmos tivessem acesso ao teatro, e nele compreendessem e expressassem suas histórias, não estávamos desejando, tanto quanto a sociedade que os penalizou judicialmente, que se tornassem ordeiros, sociáveis, que não protestassem da forma que encontraram para protestar: infringindo a lei que os punia (por serem pobres, desprovidos de educação, saúde, segurança, garantias básica de sobrevivência)? Será que não era nesses palcos que suas performances realmente aconteciam?

- Será que nossos procedimentos metodológicos-pedagógicos, que pretendíamos fossem a expressão dos envolvidos (de suas vidas, histórias, sonhos, questionamentos, da compreensão de sua realidade circundante), em linguagem teatral, não estavam limitados em seus próprios objetivos ou tendo deles compreensão limitada? Talvez esse teatro, nessa experiência com os adolescentes de Boca da Mata, em seu suposto desvio do caminho esperado, tivesse cumprido seu papel, sim, e, mais que isso, nos lançado questões de natureza metodológica, que nos apontaram caminhos inusitados em nossa experiência pedagógica.

Questões como essas nos angustiavam, lançavam-nos muitas vezes num vazio de respostas que abalava nossas próprias convicções: o que é teatro? O que é educação? O que são nossos pilares metodológicos-pedagógicos? Será que, de fato, contribuem para o acesso e compreensão da linguagem teatral ao mesmo tempo em que contribuem para que os sujeitos atores envolvidos ampliem seus conhecimentos de si, de sua historicidade e construção cultural e da compreensão crítica da realidade que os cerca?

Essas questões não eram e nem são fáceis de ser respondidas imediatamente. Mas os *temas* e as *dramaturgias* que vão acontecendo em processos teatrais como esse, vão provocando reflexões, instigando-nos a pensar e repensar nossos próprios caminhos metodológicos-pedagógicos.

Depois de alguns meses de oficinas em Boca da Mata, alguns adolescentes abandonaram completamente a atividade teatral e outros *novos* processados judicialmente foram se engajando. Não podemos precisar as razões que contribuíram para uma frequência regular dos participantes e para a construção e ensaios de uma peça teatral, com data previamente definida, a ser apresentada para o público.

Sabemos que, a partir de jogos teatrais, exercícios de dança e arte circense, além das conversas que já conseguíamos manter, com certa frequência, com os adolescentes (em que falavam - e até se divertiam - sobre as causas que os levaram a cumprir seus processos judiciais, como também sobre fatos de seu cotidiano e coisas que gostavam de fazer) é que foram criadas cenas e foi se compondo uma peça teatral.

O roteiro da peça era basicamente o seguinte: um adolescente entrava em cena sobre pernas de pau e anunciava o nome dado por eles ao Grupo: “A cara do adolescente do Brasil”, e o nome da peça: “Vida Real”. A peça era composta por três quadros. Antes de cada quadro, o ator sobre a perna de pau anunciava seus títulos.

1ª Cena: Briga de Rua.

O primeiro quadro tratava de dois meninos que, desentendendo-se num jogo de bola, começavam uma briga que logo depois ia se transformando em briga de grupos (ou *gangs*, como chamavam). Essa briga era coreografada e realizada com tacos de madeira, que se usam na dança do maculelê.

2ª Cena: no baile da cidade.

O segundo quadro, todo realizado em pantomima, acontecia ao som da música *Billie Jean*, de Michael Jackson. Nesse quadro, dois jovens iam a um baile. Um dos jovens tentava conquistar uma menina, dançando para ela (inspiravam-se nos passos de dança do próprio Michael Jackson, de quem era admiradores), mas não conseguia ter sucesso na conquista. Em seguida, o outro jovem também tentava conquistá-la dançando e conseguia, por fim, seu intento. Em seguida, a namorada desse rapaz chegava em cena. Começava uma discussão entre as duas garotas, finalizando com agressões físicas. As meninas saíam de cena e os dois jovens ficavam na festa, sozinhos e desconsolados.

3ª Cena: o Processo.

O terceiro quadro tratava da história de como uma das adolescentes fora processada judicialmente. Conforme a mesma nos narrou: ela foi tomar satisfação com uma outra garota

que estava saindo com seu namorado. Houve uma discussão na rua e a adolescente foi em casa, armou-se de uma faca e, retornando à briga com a outra, cortou-lhe o rosto, indo em seguida para sua própria casa. A outra adolescente, vítima da agressão, prestou queixa à polícia e, junto com um policial, foi até à casa da agressora. Ao chegar à sua casa, a mãe da que havia cometido a agressão tomou um grande susto por não saber o que havia acontecido; trêmula e desesperada, tentou defender a filha, mas o guarda sentenciou: ela seria processada!

No final do último quadro, todos os adolescentes entravam em cena junto com o ator-apresentador na perna de pau e anunciavam: o Grupo “A Cara do Adolescente do Brasil” apresentou “Vida Real”.

No ato mesmo de produzir as cenas, além das resoluções estéticas das mesmas, buscávamos conversar sobre seus conteúdos. Em geral, os adolescentes, embora muitas vezes se divertissem com o que viam nas cenas, eram enfáticos em seu julgamento: eram erradas aquelas situações (todas vivenciadas por eles mesmos); precisavam ser concertadas, evitadas. Essa sentença não era só para as cenas, mas para si mesmos:

Assim que eu cheguei, que vi aquele grupo, muitas pessoas, muitos jovens que eu não conhecia, conhecia só pela boca do povo: “marginal”, tudo mais. A pessoa pensa uma coisa, né, por trás? Nunca devemos julgar o livro pela capa – ditado. E com a convivência com as pessoas, fui achando legal, conhecendo você, o Jorge, profissionais que ensinam o teatro. E através disso foi me alegrando mais, fui ficando com vontade de fazer as coisas certas, gostava muito de fazer coisas ruins... (risos) Coisa certa é viver bem com a comunidade, andar na linha, normal, como todos os outros, não fazer coisa errada, pegar coisa alheia. Meu pensamento era só fazer coisa errada. (O.S.S.)

Aprofundar questões como essas, que estavam inseridas implícita ou explicitamente naquela peça teatral, refletimos, aconteceria nos próprios ensaios e nas conversas com as platéias que fossem assistindo à encenação dos adolescentes. A cada questão que não conseguíssemos responder, relacionadas às temáticas abordadas na peça, pretendíamos trazer especialistas no assunto para nos esclarecer. Importava-nos que pudéssemos *mergulhar* em nossos próprios textos, elaborar e reelaborar as cenas conforme se ampliasse nossa compreensão da briga de rua, das gangs, do baile, do processo judicial... de suas histórias que até então estavam sob o peso da culpa, da infração, do estigma (e até o teatro estava ali, na compreensão daqueles adolescentes, para *regenerá-los*).

Wellinton, o Ismael, o Nego Lu, era a maioria o pessoal lá de cima que tinham feito baderna nas ruas. Tinham fazido pequenos furtos, aí tava participando nesse “trato” pra tentar assim, tentar resolver a vida de um modo diferente, amostrar que tem capacidade de mudar sem tá pegando as coisa dos outro... E se cada pessoa pensá como o Promotor pensou, aí o Brasil vai à frente. Nem tudo a gente deve julgá com a aparência, né? (J.A.S)

Para Freire,

Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trãnsfugas, a uma vida feliz. Sua solução estaria em deixarem a condição de ser “seres fora de” e assumirem a de “seres dentro de”. Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam ser “seres para si”. (2005, p. 69-70)

E ainda: “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.” (FREIRE, 2005, p. 67). A experiência teatral nos instigava a essa busca.

Fizemos uma primeira apresentação para adolescentes de uma escola pública vizinha ao espaço em que ensaiávamos a peça, para amigos, familiares dos adolescentes, além do pessoal do projeto e do promotor de justiça. Abrimos uma discussão com esses espectadores. Os adolescentes-atores foram questionados sobre a construção da peça teatral, sobre as questões que abordavam na peça, sobre o Projeto Plantando o Futuro e sobre o estigma e o preconceito da sociedade por fazerem parte do Projeto, por serem considerados *infratores*. A essa questão do estigma social, no momento do debate O.S.S. respondeu: “Qualquer pessoa daqui poderia estar na mesma situação que a gente. A gente não é diferente de ninguém”.

Depois dessa apresentação, os adolescentes fizeram uma apresentação em praça pública, como parte de um evento que tratava de questões relacionadas a adolescentes, promovido pelo Ministério da Justiça, ONGs e pela Prefeitura de Boca da Mata.

O Projeto, entretanto, foi interrompido em razão dos trâmites burocráticos não liberarem a tempo recursos para a sua continuidade. (Descontinuidade, aliás, é algo muito comum em projetos sociais, desenvolvidos por ONGs ou pelo Estado). Tudo parou num

momento que considerávamos imprescindível para a continuação do diálogo teatral e de vida com aqueles adolescentes do Projeto Plantando o Futuro.

IV – Atores de nossas histórias: Compondo personagens

Como em nossa proposta pedagógica em teatro, a princípio, não trabalhamos com um texto da dramaturgia clássica, mas com uma dramaturgia que possamos elaborar juntos, a construção de personagem será resultante dos caminhos que percorremos: jogos teatrais, improvisações, exercícios corporais, vocais, cenas elaboradas e reelaboradas...

Nos exercícios de improvisação teatral do sistema de jogos de Viola Spolin, por exemplo, em que são propostos o Que (ação), o Onde (espaço), o Quem (personagens) e o Foco ou Ponto de Concentração, as cenas não são necessariamente pré-elaboradas, mas acontecem naquele momento. Os personagens aparecem espontaneamente, surgindo no momento da improvisação.

Nos exercícios de cenas pré-elaboradas, normalmente realizadas por equipes de trabalho, a partir de histórias vivenciadas ou observadas pelos participantes, a escolha de personagens pelos atores pode resultar de uma opção pessoal (*eu quero representar esse personagem*) ou de um acordo grupal (*fulano poderia representar aquele personagem*).

Quando a cena for resultante de uma história do próprio envolvido (e esse a disponibiliza para o grupo, caso o fato não lhe traga emoções que o angustiem ao reviver a cena) o mesmo pode decidir em ser o seu protagonista.

No caso dos adolescentes de Boca da Mata, por exemplo, a adolescente A.S.S. contou para o grupo as razões que a levaram a ser processada (última cena da peça “Vida Real”) e fez questão de atuar como a protagonista da cena, pois queria mostrar para as pessoas tudo o que havia passado, motivada, inclusive, pelo interesse de que outras pessoas evitassem situações como aquela.

Com o grupo de estudantes da Escola Theonilo Gama, no bairro do Jacintinho, J.M.S. contou uma experiência que vivenciou quando, estando com uma camisa de seu time de futebol predileto, o CSA, foi agredido por outros adolescentes da torcida do CRB, os quais bateram nele e levaram consigo sua bicicleta. J.M.S, além de narrar a história, fez questão de organizá-la cenicamente (o que era o cenário, que figurinos usavam e quantos e quais eram os personagens que protagonizariam aquela cena), sem necessitar assumir seu próprio papel, mas delegando-o a outro.

Outras vezes, o participante nos traz o fato ocorrido, observado por ele sem que faça parte diretamente do mesmo e escolhe o personagem que gostaria de desenvolver por entender que tem uma habilidade específica para realizá-lo. Como exemplo, citamos um estudante da escola Theonilo Gama, que nos escreveu a cena em que um boi-de-carnaval estava na rua e o vaqueiro (puxador do boi), foi assassinado. Como o escritor da cena e contador do fato tinha grande habilidade para ser a pessoa que, revestida do boi, desenvolvia toda sua dança (inclusive porque ele mesmo, no período de carnaval, já desenvolvia essa atividade), prontificou-se a representar esse personagem.

Geralmente propomos que a escolha do personagem seja feita pelo interesse que o ator tenha em representá-lo e pela sua disponibilidade em desenvolvê-lo. Pode acontecer, entretanto, que o grupo indique, por razões diversas, quem gostaria de ver representar tal personagem. É o caso, por exemplo, de M.J.S. que, por decisão grupal, devido a forma como cantou a canção o *Meu Guri*, foi escolhida e aceitou representar a personagem da mãe que encontra o filho morto sobre o boi de carnaval.

Não é mais um teatro onde se impõem os papéis a serem representados, mas onde se descobrem juntos, por meio da pesquisa e da experiência teatral, que papéis os atores irão assumir dentro deste teatro. O resultado será aquele que o grupo, dentro de suas aptidões e limitações, construirá junto, no dia-a-dia. [...] Sua perspectiva é que, envolvidos pela atividade teatral, compreendam seu papel no grupo, na peça teatral e na vida. (ARAÚJO, 2002, p. 14)

Independente das formas diversas como surgem os personagens nas cenas elaboradas ou improvisadas pelos participantes, compreendemos que as ações propostas vão caracterizando e, ao mesmo tempo, definindo a atuação dos mesmos. Buscamos, portanto, ampliar nosso conhecimento a respeito dos personagens que desenvolvemos: *Quem são? Em que contextos estão inseridos? O que fazem? Por que fazem? O que pensam? Por que pensam assim? E se pensassem de outra forma? E se agissem de outro jeito?* E é no exercício teatral, na investigação corporal e na pesquisa de observação do cotidiano, que vamos elaborando e reelaborando esses personagens, suas intenções, suas contradições...

Dessa forma, também, buscamos ultrapassar os *clichês* que surgem imediatamente quando os atores precisam caracterizar seus personagens: um velho (doente, encurvado, falando arrastado...); uma prostituta (uma mulher sensual, rodando uma bolsinha...), um menino de rua (ladrão, agressivo...). Enfim, modelos que adquirimos sem muitas vezes reflexão alguma sobre eles: *Todos os velhos são corcundas, doentes? Todas as prostitutas rodam a bolsinha? Todos os meninos de rua são ladrões, agressivos?*

Buscamos nos aprofundar sobre essas questões, ao mesmo tempo em que refletir o quanto de conceitos pré-concebidos temos dos outros e de nós mesmos (muitas vezes são nossas próprias histórias que estão sendo encenadas).

Para Spolin,

O ator está cercado por um círculo de características – voz, maneirismos, movimentos físicos – aos quais dá vida por meio de sua energia e contato total com o ambiente do palco. Se ele for ensinado a pensar dessa forma, o mistério da atuação e caracterização será substituído por um conceito mais instrumental e passível de ser ensinado. O aluno vai desenvolver-se como uma pessoa alerta, perceptiva e livre, capaz de ir além de sua vida do dia-a-dia. Será capaz de assumir um “papel”. Será vivo, humano, independente, trabalhando com seus colegas atores. Será ele mesmo – o ator – jogando o jogo do personagem que ele escolheu para ser comunicado. E como melhor é pená-lo nestes termos, como um ser humano trabalhando com uma força de arte, e não com um esquizofrênico que modificou sua própria personalidade para o bem de um papel ou de uma peça. (2000, p. 232)

Nesse Teatro, o ator precisa não só dizer o seu texto, mas saber o que diz e por que diz; não só memorizar seu movimento corporal, a marcação cênica de seu personagem, mas por que se movimenta e age assim. Em nossa proposta pedagógica com teatro, esse Ator é também Autor do espetáculo teatral.

V - Finalizando o inacabado: Compondo cenários, figurinos, adereços, sonoplastia...

Além dos atuantes, uma composição cênica é basicamente formada pela cenografia, figurinos, sonoplastia, iluminação (natural ou artificial), adereços, maquiagem. A peça teatral não é só comunicada através do texto verbalizado pelos atores, mas por todos os elementos que compõem o espetáculo. O diálogo com a platéia se dá através de todos os componentes que se agregam no acontecimento teatral.

Sendo assim, temos buscado viabilizar aos atores envolvidos no processo o conhecimento e compreensão dos elementos próprios da estética teatral, através de experiências realizadas nas próprias oficinas, através de jogos e técnicas teatrais, utilizando muitas vezes (como é comum em oficinas de teatro), os elementos com dos quais dispomos naquele momento: uma cadeira, uma toalha, uma vassoura, ressignificando-os, quando necessário - uma cadeira que pode ser um palanque, uma toalha que pode ser uma trouxa de roupa, uma vassoura que pode ser uma viola ou uma arma...

Para nos aprofundarmos no conhecimento da estética teatral, buscamos nos instrumentalizar com materiais didáticos como fotografias, imagens em vídeos, dvd, etc, como também buscamos levar o grupo a assistir a peças teatrais realizadas por outros grupos, conversar sobre essas peças, sobre sua composição cênica e seus conteúdos temáticos.

O acesso a essas outras experiências teatrais, como parte de nossos procedimentos pedagógicos, tem contribuído, muitas vezes, não só para dialogarmos sobre o teatro, mas também para a motivação dos participantes em amadurecer a sua própria peça.

O.S.S., adolescente do Projeto Plantando o Futuro de Boca da Mata, nos relata sua experiência:

Aquela peça que assistimos, aprendemos mais um pouco, deu mais vontade de fazer essa peça da gente, “Vida Real”. E assim quando assistimos, eu e um colega meu, ficamos conversando. Meu colega Sandro, né? “Vamos fazer do mesmo jeitinho, mais alegre fica mais bonita a peça, mais sincera...” Comecei a achar interessante. Vamos fazer igual aquele jeito ali, igual... mais bonita, melhor. Ai naquele momento lá, fomos fazer as coisas que a gente aprendemos. O melhor que a gente podia, a gente tava dando lá.

Observar outras experiências teatrais (e artísticas de forma geral), dialogar quando possível com elas ou sobre elas, compreendemos, é imprescindível num processo pedagógico em teatro, não só no aprender que resulta da observação e reflexão da prática do outro, mas como isso pode interferir no nosso próprio aprendizado.

Observando e refletindo sobre outras experiências teatrais (e de qualquer outra arte), buscamos, assim, alargar nossos horizontes nesse processo de aquisição e compreensão dessa linguagem, e isso é tão importante quanto observar nosso universo cotidiano, encená-lo, refleti-lo, recriá-lo.

Na construção de cenografia, figurinos e adereços em nossas atividades com *teatroeducação*, temos buscado essa relação imbricada entre texto e elementos cênicos. Por sua vez, sendo um teatro que conta as histórias dos próprios participantes, os elementos de suas vidas que vão entrando nesse teatro se transformam em elementos cênicos também.

Por exemplo, na peça teatral *Jacintinho, aqui nem se nasce nem se morre*, dos estudantes da Escola Theonilo Gama, o boi-de-carnaval (que era parte de suas festividades carnavalescas) foi construído por eles mesmos. E, ainda, encontraram um paradoxo comum ao boi de carnaval e ao bairro do Jacintinho (tema da peça teatral): era possível encontrar em ambos tanto a alegria e a confraternização quanto a confusão e a violência.

Na peça teatral “Vida Real”, dos adolescentes de Boca da Mata, dada as limitações do próprio processo (como já frisamos anteriormente), resolvemos trazer parte dos figurinos já costurados (saias, jaquetas, calças), os quais foram decorados pelos próprios adolescentes. Utilizaram também máscaras que produziram nas oficinas. Um dos adolescentes atuou com a perna-de-pau sobre a qual aprendera a andar. Trouxemos alguns adereços como perucas e tacos de madeira do maculelê e um dos adolescentes, que faria um papel de mãe na última cena da peça, trouxe o vestido de sua mãe que lhe serviu de figurino, o que foi razão de boas gargalhadas pelos participantes.

A sonoplastia e musicalização da peça teatral é resultado de sons e canções pesquisadas pelos grupos. Na experiência com os estudantes da Escola Theonilo Gama, por exemplo, buscaram identificar sons que escutavam no bairro e trouxeram para o espetáculo teatral. Trouxeram também alguns cantadores, sanfoneiros, moradores do Jacintinho além de canções preservadas na memória de seus pais e avós.

Buscamos, assim, trazer para esse teatro não só as histórias contadas, observadas, vividas pelos atores envolvidos no processo teatral, mas também os elementos (vestidos, canções, bois-de-carnaval...) que fazem parte de seu cotidiano, de seu universo, para também serem recriados no figurino, no cenário, no adereço, no canto, na sonoplastia. Lançando sobre eles um novo olhar: tudo passa a ser transformado em poética teatral.

São esses, então, os pilares metodológicos que sustentam nossa proposta pedagógica em *teatroeducação*: *Critérios de participação: interesse, disponibilidade... e só; Brincar de fazer coisa séria ou fazer coisa séria brincando (integração grupal, jogos e técnicas teatrais); Escolhendo temas, construindo nossa dramaturgia; Ator de nossas histórias: Compondo personagens; Finalizando o inacabado: Compondo cenários, figurinos, adereços, sonoplastia...* E é através deles que buscamos no *teatroeducação* produzir juntos o conhecimento do teatro, de nós mesmos, de nossa realidade circundante: na troca permanente de saberes, na investigação e aprofundamento crítico dos temas propostos, na produção de cenas, na ação – reflexão – ação que possibilita a atividade teatral, pois, conforme E.A.S, estudante-ator “*Quando você conhece, eu acho que você tem mais caminhos. Não adianta você estudar, estudar, estudar e ter diplomas, diplomas, e não ter conhecimento*”.

E para nós, que compreendemos ser o teatro a própria ação educativa, o prazer está naturalmente relacionado à produção do conhecimento.

O que gostava mais: andar na perna de pau, da maquiagem, das nossas brincadeiras, foi essas partes mais que eu gostei, de falar sobre a vida, de muita gente que mora assim em bairro pobre, como em Maceió que tem muito bairro pobre, ontem tem muitas meninas novas que se prostituem logo cedo com doze, treze anos e sobre drogas, sobre violência nas ruas que eu vivi também né? Uma violência na rua que eu queria fazer algo com uma colega minha mas, foi ai mesmo que eu gostei de falar sobre isso e a participação da gente aprender outras coisas mais, como andar de perna de pau e a brincadeira de fazer maquiagem, brincadeira, desenho rosto mas os meninos.

... e foi assim que eu passei por esse processo no Plantando o Futuro. Conheci pessoas ótimas como você, o Jorge, fizemos teatro, gostei muito de fazer teatro, uma peça que me interessou falando sobre drogas, menino de rua, e falando sobre a vida, sobre prostituição e foi uma participação muito boa da gente aprender como você. Depois que eu tive a minha filha, aí... até com a menina na barriga, grávida com sete, oito meses ainda fazia o teatro e foi bom demais. Depois que eu tive ela ainda continuei, ai foi que meu marido arrumou um serviço na usina, ai eu fui e parei de fazer teatro. ...Pra mim tudo foi bom no teatro... Maravilhoso. (A.S.S.)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS – ABRINDO CORTINAS

O teatro com significados educacionais, como pudemos observar neste estudo, fez (e faz ainda hoje), parte dos processos educativos realizados em boa parte dos espaços escolares e para além deles, nas comunidades, nas ONGs, nas igrejas... Recordemos que a atividade teatral é parte de nossa história educacional desde o período de nossa colonização (foi a primeira *cartilha* que nossos índios aprenderam a ler), utilizada com fins catequéticos pelos padres jesuítas.

Nos espaços de educação formal, a atividade teatral reproduziu (e reproduz ainda) em sua prática as orientações pedagógicas que foram (e são ainda) experimentadas ao longo da história da educação brasileira: pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista, pedagogia crítica... Na maioria dessas orientações, sua prática serviu como instrumento pedagógico para, ora reproduzir em seus conteúdos os valores da ideologia dominante, ora para atender às necessidades psicológicas dos *alunos-atores* (tornarem-se expressivos, comunicativos, espontâneos...) e ora, ainda, como recurso *dinâmico* na aplicação de conteúdos de outras disciplinas do currículo escolar. Mas, também, há exemplos de práticas teatrais que além de se preocuparem com a consciência estética dos envolvidos no processo, preocupam-se também em contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades críticas ante às temáticas que abordam suas peças teatrais.

Percebemos, ainda, que a formulação de um conceito em Teatro-Educação é parte de um debate contemporâneo, requer cada vez mais aprofundamentos sobre a dimensão estética e ao mesmo tempo formativa do teatro. O que se pode pontuar em seus procedimentos pedagógicos é que, entre outras coisas, seu caráter não seja o de profissionalizar os estudantes-atores e que, em suas produções teatrais, leve em conta a capacidade de criatividade dos envolvidos, sua auto-expressão, sua contribuição individual no processo de construção naturalmente coletivo, além de sua formação histórico-conceitual a respeito do teatro, preferindo-se priorizar o processo ao produto teatral.

Num outro tópico, refletimos sobre a experiência do Teatro Popular de militância política que, realizado na maioria das vezes, por atores provindos das camadas pobres da sociedade (operários, estudantes, desempregados...), teve em sua trajetória a perspectiva de evidenciar a luta de classes, questionar a ideologia propagada pelas classes dominantes,

contestando, em seu protesto estético-político, as desigualdades sociais vivenciadas em diferentes contextos históricos. Muitas vezes com o intuito de *educar* politicamente suas platéias (em geral pessoas de sua mesma camada social) para uma consciência de classe. Esse teatro podia acontecer em qualquer espaço (nas ruas, nos trens, nas escolas, nos *fronsts* de guerra... e até, mesmo que raramente, nos espaços oficiais de teatro) e abordava temáticas da realidade local de seus atores (greve dos operários, falta de transporte no bairro...) ou questões mais universais (a problemática do racismo, a justiça no país, as questões da educação brasileira...), buscando ser a expressão dos oprimidos socialmente.

Numa perspectiva, a nosso ver, mais contemporânea do Teatro Popular, vamos encontrar o Teatro de Autodeterminação que, desenvolvido com comunidades que vivem em conflito (étnico-raciais, agrários...), preocupa-se em realizar um teatro que seja palco de nossas subjetividades. Um teatro capaz de nos fazer perceber e compreender nossas *barricadas* interiores (resultantes dos processos de colonização e recolonização de nosso imaginário por sistemas políticos-econômicos cuja ideologia propaga o individualismo, a competitividade, a valorização do lucro e por conseqüência a exclusão social...) e também refletir sobre nossas *barricadas* exteriores, as quais se dão nos nossos confrontos cotidianos nos *espaços performáticos* onde atuamos. Um teatro em que nos tornemos atores conscientes e espectadores empáticos- reflexivos.

Motivados pela inquietação de nos dar-mos conta, ainda hoje, de várias experiências teatrais em espaços educacionais (escolas, ONGs, comunidades religiosas...) que, ao produzirem teatro (com estudantes ou não), desconsideram tanto o caráter estético quanto formativo do próprio teatro, produzindo um teatro que reforça preconceitos, não aprofunda criticamente suas temáticas com os envolvidos no processo (atores e platéias), utiliza-o como veiculador de conceitos morais inquestionados, ou, quando se propõe a abordar temáticas *sociais*, reproduz *chavões* propagados pela mídia sem questioná-los em suas contradições, trouxemos, então, nossas próprias experiências em *teatroeducação* e seus pilares metodológicos-pedagógicos para que, longe da pretensão de ser o caminho certo a se seguir na atividade teatral com significados educacionais, pudessem contribuir para o debate e aprofundamento desse tema.

Tendo como base de reflexão os conceitos de Teatro-educação, Teatro popular de militância política e Teatro de Autodeterminação, buscamos descrever e analisar nossos

procedimentos pedagógicos, dialogando teoricamente com autores como Viola Spolin, Augusto Boal, Dan Baron, Desgranges, Paulo Freire entre outros.

Trouxemos, ainda, para nossa compreensão e análise dos pilares metodológicos, a saber, *Critérios de participação nos grupos; Brincar de fazer coisa séria ou fazer coisa séria brincando; Escolhendo temas, construindo nossas dramaturgias; Compondo personagens e Compondo cenários figurinos, adereços*, duas experiências teatrais que, em seus aspectos semelhantes e em suas diferenças, permitiram não só a descrição dos referidos pilares, mas tensionaram os mesmos, provocaram reflexões sobre seus fundamentos e objetivos. Nessas reflexões, contamos principalmente com a contribuição inestimável dos depoimentos, em entrevistas, dos sujeitos atores envolvidos no processo, que mais uma vez nos fizeram pensar e repensar sobre nossa prática pedagógica.

Com base nas reflexões contidas em seus próprios testemunhos, parece-nos que, além do aprendizado da própria linguagem teatral (para alguns, adquirida pela primeira vez), do prazer em participar dos jogos, trabalhar em grupo, em pesquisar, aprofundar suas temáticas, dispor de seu saberes individuais na construção coletiva teatral, estarem em cena, ampliou-se também seus conhecimentos a respeito de si, de seu contexto histórico, resultando, inclusive, num olhar crítico sobre os mesmos (como é o caso da experiência com os estudantes da Escola Theonilo Gama, do bairro do Jacintinho).

E mesmo quando o tempo não foi suficiente para aprofundarmos a experiência teatral (e de vida) em razão da descontinuidade do Projeto Plantando o Futuro, com os adolescentes de Boca da Mata, a atividade teatral, conforme seus testemunhos, lhes valeu enquanto espaço para brincar, para fazer máscaras, para andar em perna-de-pau, para montar cenas, para se apresentarem e contarem suas histórias em cena. Sem fazerem idéia do quanto contribuíram definitivamente para o questionamento e reflexão de nossas expectativas pedagógicas, ampliando, inclusive nossa compreensão a respeito do teatro e da educação. As relações pedagógicas, compreendemos, são determinadas pelo tipo de compreensão humana e relação que estabelecemos com o outro.

As reflexões que aqui produzimos nessa Dissertação de Mestrado, esperamos que possam contribuir para o debate sobre *Teatroeducação*. Abrindo essa cortina, desejamos que outras tantas sejam abertas a fim de que esse diálogo sobre teatro e educação seja enriquecido e contribuam para o amadurecimento de nossas práticas.

OBRAS CONSULTADAS

ARAÚJO, Clébio. *Educação como Ação Cultural para a Autodeterminação: um estudo de caso entre estudantes da periferia maceioense*. UFAL, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação-CEDU, Universidade Federal de Alagoas.

ARAÚJO, Ricardo. *Jacintinho, aqui nem se nasce nem se morre: história de uma experiência teatral com estudantes de um escola pública*, UFAL, 2002. Monografia para conclusão do Curso de Artes Cênicas – Teatro Licenciatura, Departamento de Artes – Universidade Federal de Alagoas.

BARBOSA, Ana Mãe. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo. Ed. Perspectiva, 2002.

BARCELOS, Jalusa. *CPC da UNE: Uma história de paixão e consciência*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1994..

BARON, Dan. *Alfabetização Cultural – A luta íntima por uma nova humanidade*. São Paulo: Ed. Alfarrábio, 2004.

BERTHOLD, Margot. *Historia Mundial do Teatro*. São Paulo: Ed perspectiva, 2000.

BOAL, Augusto. *Hamlet e o filho do padeiro*. São Paulo: Ed. Record, 2000

_____. *Técnicas latino americanas de teatro popular*. São Paulo: Ed, Hucitec, 1979

_____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991

_____. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BOAL, Julian. *As imagens de um teatro popular*. São Paulo: Hucitec, 2000

BRASIL. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, nº 248, sessão 1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEC, 1998.

BRECHT, Berthold. *Estudos sobre Teatro*. Coleção Logos. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira S.A, 1978

BROOK, Peter. *A porta aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CABRAL, Beatriz A. V., BATTYE, Susan, *Cruzando Fronteiras – Perspectivas Interculturais em contextos Multiculturais*, In SANTANA, Arão Paranaguá de (Coord.); SOUZA, Luiz Roberto de; RIBEIRO, Tânia Cristina Costa, *Visões da Ilha – Apontamentos sobre Teatro e Educação*. São Luiz: UFMA, 2003.

CABRAL, Otávio. *O Trágico e o Épico pelas Veredas da Modernidade*. Maceió. EDUFAL, 2000.

CAFEZEIRO, Edwaldo e GADELHA, Carmem. *Historia do teatro brasileiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996

CAMAROTTI, Marco. *Diário de um corpo a corpo pedagógico*. Recife: UFPE. 1999

CARLSON, Marvin. *Teorias do teatro*. São Paulo. Ed. UNESP, 1995

CARTILHA das Comunidades. Caruaru-PE, 1995.

COELHO, Paulo. *O Teatro na Educação*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1978.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*. São Paulo: Ed. Hucitec, Edições Mandacaru. 2006. (Pedagogia do Teatro).

FIALHO, Terezinha. *Teatro na Educação: um desafio*. João Pessoa: Editora Universitária, 1998

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2005

_____ *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. São Paulo: Ed. Paz e Terra., 2002.

FURASTÉ. *Normas Técnicas para o trabalho científico – elaboração e formatação*. Porto Alegre: s.n., 2006.

FUSARI, Maria F. de Rezende e, FERRAZ, Maria Heloisa C. de. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Ed. Cortez. 1993

GARCIA, Silvana. *Teatro da militância*. São Paulo: Perspectiva, 1990

GIL, João Pedro Alcântara. *Implicações metodológicas da teoria crítica na pesquisa com teatro e educação*. In CORREA, Antonio Dutra (org) *Ensino de Artes – Múltiplos olhares*. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2004

GUARESCHI, Pedrinho. *Sociologia Crítica – Alternativas de mudança*. Porto Alegre. Ed Vozes, 2004

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2004.

IMBERT, Francis. *Para uma Práxis Pedagógica*. Brasília: Ed. Plano, 2003.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino do teatro*. Campinas: Papyrus, 2001

KOUDELA, Ingrid D . *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1998

_____. *Brecht: Um Jogo de Aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1991

_____. *Hífens e Reticências*. In SANTANA, Arão Paranaguá de (Coord.); SOUZA, Luiz Roberto de; RIBEIRO, Tânia Cristina Costa, *Visões da Ilha – Apontamentos sobre Teatro e Educação*. São Luiz: UFMA, 2003.

KUHNER, Maria Helena. *Teatro Popular – uma experiência*. Rio de Janeiro. Ed. Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975

LEITE, Luiza Barreto. *O Teatro na Educação Artística*. Rio de Janeiro: Ed. Achiamé, 1980.

LOPES, Joana. *Pega Teatro*. Campinas: Papyrus, 1989

MACEDO, José Rivair. *Riso, Cultura e Sociedade na Idade Média*. São Paulo. Ed. UNESP, 2000.

MALUF, Sheila Diab. *Ensinar ou Encenar? – uma proposta metodológica para o ensino profissionalizante*. Maceió-Al: EDUFAL, 1998.

MAGALDI, Sabato. *Panorama do Teatro brasileiro*. São Paulo. Global Editora, 1977

MARTINS, Marcos Bulhões. *O Professor como Meste-Encenador – os fundamentos do laboratório de encenação da UFRN*, in In SANTANA, Arão Paranaguá de (Coord.); SOUZA, Luiz Roberto de; RIBEIRO, Tânia Cristina Costa, *Visões da Ilha – Apontamentos sobre Teatro e Educação*. São Luiz: UFMA, 2003.

MEDINA, João Paulo S. *O Brasileiro e seu corpo*. São Paulo. Ed. Perspectiva, 1998.

NUNEZ, Carlinda ragale Patê. *O teatro Grego*. In O teatro através da história/Carlinda Fragale Patê Nuñez et alii. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil; Entourage Produções artísticas, 1994.

PARANAGUÁ, Arão. *Ensino do Teatro e Preparação de Professores: o caso brasileiro*. In MACHADO, Irley; TELLES, Narciso; MERISIO, Paulo; MEIRA, Renata Bitencourt (organizadores), *Teatro – ensino, teoria e prática*. Uberlândia – MG: EDUFU, 2004.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

RABETTI, Beti. *Memórias e Culturas do “popular” no Teatro: o Típico e as técnicas*, in O PECEVEJO – REVISTA DE Teatro, crítica e Estética. Ano 8. Nr.2000. Rio de Janeiro. GGE Giorgio Gráfica e Editora Ltda.

REVERBEL, Olga. *Teatro na Sala de Aula*. Rio de Janeiro-RJ: Livraria José Olympio Editora S.A, 1979.

RIBEIRO, Juscelino Batista. *A Contribuição do Teatro à Educação*. In. MACHADO, Irley; TELLES, Narciso; MERISIO, Paulo; MEIRA, Renata Bitencourt (organizadores), *Teatro – ensino, teoria e prática*. Uberlândia – MG: EDUFU, 2004.

RIZZI, Maria Christina de Souza. *Caminhos Metodológicos*. In BARBOSA, Ana Mãe (org.) *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

ROCHA, Vera Lourdes Pestana da, *Novas Diretrizes Curriculares: Novas práticas ensino de teatro*, In SANTANA, Arão Paranaguá de (Coord.); SOUZA, Luiz Roberto de; RIBEIRO, Tânia Cristina Costa, *Visões da Ilha – Apontamentos sobre Teatro e Educação*. São Luiz: UFMA, 2003.

RYBGAERT, Jean-Pierre. *Ler o Teatro contemporâneo*. São Paulo: Ed Martins Fontes, 1998

SANTANA, Arão Paranaguá de. *A presença do teatro na educação Ludovicense*. In SANTANA, Arão Paranaguá de (Coord.); SOUZA, Luiz Roberto de; RIBEIRO, Tânia Cristina Costa, *Visões da Ilha – Apontamentos sobre Teatro e Educação*. São Luiz: UFMA, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas-SP. Ed. Autores Associados, 2005.

SCHMIDTVIGANO, Suzana. *As Regras do Jogo: A ação sócio cultural em teatro e o ideal democrático*. São Paulo. Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006. (Pedagogia do Teatro).

SILVA, Daisy Maria Barella da. *Uma Vida na Escola em Linguagem Teatral*. Ijuí-RS: Ed. UNIJUÍ, 2000.

SILVA, Vânia Fernandes e Silva. *“Perdeu, Passa Tudo!”*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

TAVARES, Renan. *O Jogo Teatral na Sala de Aula*. In MACHADO, Irley; TELLES, Narciso; MERISIO, Paulo; MEIRA, Renata Bitencourt (organizadores), *Teatro – ensino, teoria e prática*. Uberlândia – MG: EDUFU, 2004

THEATRE BUILDING CITIZENSHIP. *Conferência Internacional Mudança de Cena II – o Teatro construindo cidadania*. Recife-PE. Companhia Editora de Pernambuco. [s.d.]

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In BARBOSA, Ana Mãe (org.) *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

VIEIRA, Cesar. *Em Busca de um Teatro Popular*. São Paulo. Editado pelo Departamento do grupo Educacional Equipe, 1977.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. São Paulo: Bookman Companhia Editora, 1994.

ZAMBONI, Silvio. *A Pesquisa em Arte: um paralelo entre Arte e Ciência*. Campinas-SP: Ed. Autores Associados, 2001.