

DO MESMO AUTOR, NA EDITORA HUCITEC

A Pedagogia do Espectador

FLÁVIO DESGRANGES

A PEDAGOGIA DO TEATRO:
PROVOCAÇÃO E DIALOGISMO



EDITORA HUCITEC
EDIÇÕES MANDACARU
São Paulo, 2006

© Direitos autorais, 2006,
de Flávio Desgranges.
Direitos de publicação reservados por
Aderaldo & Rothschild Editores Ltda.,
Rua João Moura, 433 – 05412-001, São Paulo, Brasil.
Telefone/Fax: (11)3083-7419
Atendimento ao Leitor: (11)3060-9273
lerereleer@hucitec.com.br
www.hucitec.com.br

Depósito Legal efetuado.

Assessoria editorial
MARIANA NADA

Produção editorial
MILENA ROCHA

Para a minha pequena Alice,
que me ensina todo dia,
que decifrar o mundo e recriar a vida
é o grande prazer da aventura humana.

Desgranges, Flávio
A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo/Flávio Desgranges. – São Paulo: Editora Hucitec : Edições Mandacaru, 2006.
(Pedagogia do Teatro)

ISBN 85-85148-32-2

1. Pedagogia do Teatro 2. Teatro Estudo e Ensino

CDD 792.0226

Índice para Catálogo Sistemático
Teatro – Pedagogia 792.0226

SUMÁRIO

<i>Abraçar e ser abraçado</i>	11
— MARIA LÚCIA DE SOUZA BARROS PUPO	
Agradecimentos	17
Apresentação	19
A Experiência Teatral como Prática Educativa: a posição de espectador	21
O Ato Produtivo Proposto ao Espectador: as revoluções da cena moderna	33
A Pedagogia Teatral de Bertolt Brecht: o teatro épico	39
A Desconstrução do Espectador: o dismantelamento do teatro nos anos 1960	53
As Experiências do Living Theatre	61
As Técnicas do Teatro do Oprimido.	69
A Revisão da Peça Didática.	78
Os Jogos de Improvisação: prática teatral em processo	87
O Jogo Dramático e a Construção do Discurso	92
O Sistema de Jogos Teatrais	109

O Drama: construção coletiva de uma narrativa teatral	122
A Radicalização da Autorial Proposta ao Espectador: aspectos pedagógicos da estética teatral contemporânea	139
A Formação de Espectadores: relato de uma experiência	151
Bibliografia	179

ABRAÇAR E SER ABRAÇADO

O teatro não é feito para nos reconciliar com um mundo que vai mal, mas para reconciliar nós mesmos nesse mundo com aquilo que passamos nosso tempo a ignorar solenemente: o instante, naquilo que ele tem de único e que não sabemos viver como tal; uma relação com objetos, sensações, com a plenitude das presenças, quer elas passem pela palavra, quer pelo silêncio.

— JACQUES LASSALLE

Professores de teatro, coordenadores de oficinas, diretores teatrais; as denominações flutuam: aglutinam-se às vezes, ou até se superpõem ocasionalmente, formando configurações inusitadas, ainda não suficientemente exploradas. No bojo de projetos teatrais em curso no Brasil e fora dele, as esferas de atuação desses profissionais hoje freqüentemente se embaralham. Não se pode falar em funções precípua ou em responsabilidades definitivamente constituídas no terreno da criação cênica em nossos dias.

Marcada pela constante efervescência e pela investigação em torno do seu lugar na sociedade, a cena atual engendra continuamente seus desafios, suas interrogações, suas incertezas.

Na esteira de um longo processo histórico iniciado na Grécia com Platão e Aristóteles, concebemos hoje o ato de fruir o teatro e o ato de fazê-lo, como dimensões complementares, a serem tecidas entre si. Apreciar teatro e experimentar a atividade teatral constitui a via de mão dupla que delimita o

terreno de nossa atuação com pessoas de diferentes faixas etárias em instituições escolares as mais diversas, organizações não-governamentais, centros culturais e espaços similares.

Quando atuamos dentro deles e nos propomos a pensar as funções sociais que o teatro pode exercer em seu âmbito, somos convidados a beber na fonte dos princípios mais caros ao teatro contemporâneo. A consciência do processo de criação, a ênfase no trabalho coletivo, a importância atribuída à pesquisa, a busca de novas relações com os espectadores são o fulcro de modalidades de fazer e de fruir a representação que rompem com padrões de consumo dominantes e caracterizam experimentações férteis, não raro marcantes pela radicalidade.

Se a alguns artistas e responsáveis de instâncias públicas e privadas ainda interessa estabelecer pretensas fronteiras estanques entre a educação e a ação sociocultural por um lado e a criação artística por outro — de modo talvez a manter privilégios e a assegurar prerrogativas consagradas pelo tempo — muitos dos mais interessantes processos de trabalho teatral que podemos acompanhar em nossos dias constituem a demonstração mesma da não-pertinência da fixação desses limites. É muitas vezes dentro de oficinas teatrais com jovens e menos jovens, não raro desenvolvidas em ilhas de encontro e trocas instaladas na periferia das grandes cidades, que emerge a matéria-prima posteriormente lapidada no percurso que leva à encenação realizada por grupos teatrais reconhecidos. Relatos apresentados oralmente pelos membros das oficinas, temas que vêm à tona em situações de jogos alimentam, nesses casos, a criação artística de tais grupos. De modo ainda mais significativo, participantes dessas mesmas oficinas se fazem presentes como atores por ocasião dos eventos teatrais nelas originados. Quando isso ocorre, é o próprio caráter coletivo do trabalho e as dificuldades a ele inerentes que constituem o eixo do projeto artístico.

É no âmbito dessas questões que se insere o livro de Flávio Desgranges. Seu espírito crítico aguçado, seu olhar sensível o levam a equacionar aqui aspectos candentes de uma Pedagogia do Teatro que vem sendo forjada em processos artísticos tornados públicos com intensidade crescente. Inquieto, por vezes provocador, Flávio transfere para seu texto essas características. Comprometido com as interrogações que perpassam o fenômeno teatral em

nosso tempo e engajado na reflexão sobre o papel social dessa arte no que tange a todo e qualquer indivíduo por ela mobilizado, o autor nos apresenta um denso tecido de considerações nas quais o caráter estético e o aspecto formativo são indissociáveis.

A noção de formação do espectador, um dos temas aqui presentes, foi gradativamente formulada ao longo do século que passou. Se esse rastreamento histórico ainda está por ser realizado, é possível contudo reconhecer, desde já, alguns marcos de tal percurso.

O próprio advento da mise-en-scène com Antoine, o primeiro encenador teatral no sentido moderno, manifesta a preocupação com a possibilidade de tornar acessível um sentido construído com os meios da cena. Mais tarde, com Jacques Copeau o espectador passa a ser visto como parceiro indispensável ao acontecimento teatral; a preparação para o espetáculo e eventuais desdobramentos após seu encerramento evidenciam já uma intenção pedagógica.

Mas é sem dúvida com Jean Vilar, nos anos 1950-1960, que essa intenção pedagógica chega a ser sistematizada, a ponto de gerar uma política cultural absolutamente inovadora. Seu teatro popular atrai amplas parcelas de público mediante o estabelecimento de uma rede de comunicação da qual fazem parte associações, comitês de empresa, estudantes; educação e desenvolvimento cultural do povo são explicitados enquanto metas a serem alcançadas. Devidamente transformado pelas próprias mudanças que revolucionaram a cena nos anos subsequentes, o Festival de Avignon, baluarte das mais caras aspirações de popularização teatral defendidas por Vilar, permanece vivo e em constante expansão. Em 1954, Roland Barthes prenuncia algumas das posições assumidas por Flávio Desgranges, ao mencionar que o teatro popular “confia no homem e atribui ao espectador o poder de fazer ele mesmo o espetáculo”¹

Mais tarde, os pressupostos estruturalistas dão origem a uma semiologia teatral que acaba instaurando uma preocupação com determinado rigor dentro dos estudos na área. É então que o sentido — ou os sentidos — da representação passam a ser assumidos como não evidentes ou passíveis de

¹ Roland Barthes. *Écrits sur le théâtre*. Paris: Seuil, p. 120.

decodificação imediata. Combinação complexa de diferentes sistemas de signos de materialidades variadas, em contínua transformação no tempo e no espaço da representação, a cena deixa de ser tida como transparência e passa a ser tratada como objeto de interpretação proposto à platéia. As publicações de Patrice Pavis e de Anne Ubersfeld — a quem devemos a noção de “escola do espectador” — constituem, sem dúvida, um divisor de águas dentro do percurso histórico que subjaz ao presente livro. Graças a elas, a perspectiva de uma aprendizagem da leitura da representação pôde ser cuidadosamente demonstrada.

Quando, em ensaio recente, Jean-Pierre Sarrazac aborda a condição do espectador teatral em nossos dias, afirma que não se trata de “fazer face à representação”, uma vez que essa exterioridade não mais se coloca. Hoje, “o espectador só compreende se for compreendido e só é compreendido se compreender”. De acordo com Sarrazac, esse espectador abraça e é simultaneamente abraçado pela representação.² A metáfora é eloqüente; uma das idéias centrais desta publicação nela se inscreve.

Um dos méritos de *A Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo* é o de propor uma articulação harmoniosa entre duas dimensões — fruir e fazer teatro — que não cabe mais tratar de modo paralelo quando se tem em vista a formação sensível de um indivíduo crítico. Assim sendo, parece-nos que o presente trabalho é protagonizado por um movimento pendular e coeso entre, por um lado, a análise da representação e a aquisição de referências estéticas, e, por outro, a experiência sensível promovida pela prática em oficinas.

A experiência sensível à qual acabamos de fazer referência é, por sua vez, enfocada nestas páginas através de diferentes abordagens metodológicas tendo em vista a aprendizagem do estar em cena, desdobradas para o leitor. Jogo dramático, jogo teatral e o chamado “drama” são trazidos à baila. Cada uma dessas abordagens carrega consigo diferentes concepções sobre o que implica situar-se simbolicamente diante do outro, de si mesmo, do mundo e de suas representações.

² Jean-Pierre Sarrazac. *Critique du théâtre. De l'utopie au désenchantement*. Paris: Circé, 2000, pp. 78-9.

Tal como se apresentam hoje, elas configuram um momento dentro de um rastro histórico; um rápido olhar para esse trajeto pode contribuir para que possamos apreender as distinções entre elas. No caso do jogo teatral (EUA) e do jogo dramático (França), as raízes provêm da inquietação de diretores-pedagogos em torno da renovação teatral em seu tempo: o trabalho de Stanislávski sobre as ações físicas no primeiro caso e as investigações de Dullin e Copeau acerca da formação do ator, no segundo. Já o “drama”, conceito proveniente do mundo anglo-saxônico, tem nos princípios da “Escola Ativa” de John Dewey uma de suas principais referências. Inicialmente voltado para a aprendizagem da dramatização durante a infância, foi amplamente difundido por meio da obra de Peter Slade, publicada na Inglaterra nos anos 1950.

Todos esses aspectos apontam portanto para um encontro peculiar com o teatro, caracterizado por uma atitude de pesquisa, pela construção coletiva de conhecimentos e, principalmente, pela queda de barreiras vetustas entre quem vê e quem faz, entre profissionais e não profissionais.

Ao examinar o quadro preciso da situação brasileira, podemos constatar que significativos passos vêm sendo dados na ação cultural em teatro. Em contextos os mais variados, iniciativas de entidades públicas e privadas, com diferentes graus de fundamentação, valendo-se de princípios metodológicos os mais diversos, vêm sendo responsáveis pela oferta de processos de trabalho teatral voltados aos vários segmentos — etários, sociais — da população. Como sabemos, atualmente o apoio financeiro de órgãos públicos à atuação de grupos teatrais vem sendo, em muitas circunstâncias, condicionado à chamada “contrapartida social” proposta por seus membros. É assim que moradores de rua, albergados, presidiários, portadores de deficiências e doenças mentais tornam-se protagonistas de aventuras teatrais não raro surpreendentes por aquela “plenitude das presenças” mencionada acima por Lassalle.

Infelizmente a intensidade dessa ebulição não se faz presente em outro âmbito, o da instituição escolar. A crescente perplexidade em torno das carências e disfunções do sistema educacional brasileiro parece girar sobre si mesma e acarretar dificuldades consideráveis para o enfrentamento do cotidiano escolar, cada vez mais complexo e desafiador. Embora possamos acom-

panhar experiências bastante fecundas de ensino de teatro na educação básica, elas tendem a se constituir — com raras e honrosas exceções nas quais se inserem efetivamente dentro de projetos pedagógicos mais amplos — em casos esparsos dentro de modalidades extracurriculares. Apesar da publicação, nos anos 1990, de promissoras diretrizes oficiais salientando a relevância das aprendizagens proporcionadas pela arte teatral, não se observa uma mobilização proporcional do sistema ou das instituições, à altura da importância do tema.

Se consideramos a escola como o coração do projeto democrático, o enfrentamento dessa lacuna é mais do que nunca oportuno e, ainda mais do que isso, urgente. Nesse sentido, o livro que o leitor tem em mãos se revela, sem dúvida, como um precioso mapeamento crítico, talvez um norteador de opções diante dos impasses aos quais a escola inevitavelmente nos conduz.

As páginas que se seguem desvelam processos de apropriação do teatro que trazem em seu cerne uma nítida dimensão emancipatória. Ancorado em contribuições de reconhecidos estudiosos e homens de teatro, Flávio Desgranges nos faz vislumbrar como a ampliação da percepção sensorial pode ganhar o primeiro plano e contribuir de modo insubstituível para a ampliação da consciência daquele que a experimenta.

— MARIA LÚCIA DE SOUZA BARROS PUPO
verão de 2006

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Cláudia Alves Fabiano, Gerson Regé, Paula Carra, Paulina Caon, Sandra Grasso e Verônica Veloso, amigos e educadores — na ocasião, meus alunos no Departamento de Teatro da ECA/USP —, que me auxiliaram na formulação dos exercícios citados de Jogo Dramático e Drama. Estas aulas foram propostas, junto com outras atividades pedagógicas, em oficinas de formação em teatro de professores da rede pública estadual de São Paulo. Agradeço ainda os afetuosos e inteligentes comentários de Beatriz Ângela Cabral, Ingrid Dormien Koudela e Maria Lúcia de Souza Barros Pupo. E especialmente os de Giuliana Simões, querida companheira, na vida e na arte.

APRESENTAÇÃO

A questão agora não é mais: devemos ensinar? A questão agora é: como devemos ensinar e aprender?

— BERTOLT BRECHT

Na ocasião em que estava redigindo o livro *A Pedagogia do Espectador*, fruto de minha tese de doutorado, por entre as páginas percebi que havia um outro livro possível. Vários arquivos e anotações, que poderiam lhe dar forma, foram postos de lado, pois não se encaixavam nas opções e necessidades daquele material. Assim que terminei aquele livro, contudo, o outro ressurgiu do silêncio e, com certa insistência, parecia cobrar uma atitude minha, como se dissesse: “e então, companheiro, vou ficar abandonado à minha própria incompletude?”. Resolvi enfrentá-lo e enfim consegui organizar — embora talvez tão incompleto quanto antes — este livro, que habitava virtualmente dentro daquele. Aí vai, portanto, este pequeno companheiro que por tanto tempo se sentira sufocado.

Os escritos reunidos a seguir têm em comum um olhar específico acerca da arte teatral: tomá-la do ponto de vista de seu caráter pedagógico, compreendendo especialmente este caráter pelos aspectos provocativo e dialógico presentes de maneira particular nos diferentes movimentos e práticas teatrais abordados. Ou mesmo nas várias possibilidades de enfoque acerca do fenômeno teatral, em que o valor educacional que lhe é inerente pode ser reconhecido e analisado criticamente.

O encontro entre teatro e pedagogia, tal como apontado nos artigos reunidos neste livro, assume, portanto, a insistência em compreender a ação educativa proposta pela experiência teatral como provocação dialógica, em que o espectador, ou o atuante, ou o participante, ou o jogador, nos diferentes eventos e processos teatrais, a partir de variados contextos e procedimentos, pode ser estimulado a efetivar um ato produtivo, elaborando reflexivamente conhecimentos tanto sobre o próprio fazer artístico-teatral, quanto acerca de aspectos relevantes da vida social.

A EXPERIÊNCIA TEATRAL COMO PRÁTICA EDUCATIVA: A POSIÇÃO DO ESPECTADOR

Para ser educativa, a arte precisa ser arte e não arte educativa.

— SONIA KRAMER

Tomar a experiência com a arte enquanto relevante atividade educacional constitui-se em proposição que vem sendo investigada ao longo dos tempos, e que continua a estimular o pensamento e a atuação de artistas e educadores contemporâneos, já que as respostas para essa questão apresentam-se, enquanto formulações históricas, apropriadas para as diversas relações estabelecidas entre arte e sociedade nas diferentes épocas. Em nossos dias, um dos aspectos marcantes do pensamento acerca do valor pedagógico da arte está no desafio de tentar elucidar em que medida a experiência artística pode, por si, ser compreendida enquanto ação educativa. Tentaremos, pois, abordar este aspecto do tema: como pensar a prática do teatro enquanto atividade educacional? Ou ainda, como compreender o valor pedagógico inerente à experiência proposta ao espectador teatral?

Tornou-se bastante comum o teatro ser apontado como valioso aliado da educação, a freqüentação a espetáculos ser indicada, recomendada como relevante experiência pedagógica. Esse valor educacional intrínseco ao ato de assistir a uma encenação teatral, contudo, tem sido definido, por vezes, de maneira um tanto vaga, apoiada em chavões do tipo: teatro é cultura. Outras vezes, percebido de maneira reducionista, enfatizando somente suas possibilidades didáticas de transmissão de infor-

mações e conteúdos disciplinares, ou de afirmação de uma determinada conduta moral.

Que outras respostas, entre tantas possíveis, podemos vislumbrar na tentativa de compreender a atividade proposta ao espectador como educacional? Como interpretar, a partir da formulação citada acima, a relação com a arte teatral como sendo por si uma experiência pedagógica?

Minha linguagem, meu mundo

Interessado em investigar mais profundamente essa questão, o educador francês Philippe Meirieu realizou, em 1992, uma pesquisa que se mostrou bastante rica e reveladora, com crianças extremamente desfavorecidas, habitantes da periferia da cidade de Lião. Em entrevistas realizadas com estes meninos, que tinham entre seis e doze anos, o educador percebeu que uma das características destas crianças, “que se sentem fracassadas pessoal e socialmente, é a absoluta incapacidade de pensar uma história, de pensar a própria história” (Meirieu, 1993, p. 14).

Meirieu esclarece que, quando conversamos com estas crianças e lhes pedimos para falar de si, contar a sua história, percebemos a grande dificuldade que têm de se referir ao passado, mesmo o passado recente, em articular a linguagem para falar da própria vida, o que se constitui em relevante deficiência, pois “os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo” (Wittgenstein, apud Alves, 2001, p. 27). A dificuldade de organizar o discurso revela a pouca aptidão tanto para criar compreensões possíveis (e ampliar as suas percepções) para os fatos do cotidiano, quanto para atribuir sentido à própria existência. A incapacidade de contar a sua história está diretamente relacionada, portanto, com a falta de condições para organizar e compreender o seu passado, o que indica ainda a dificuldade de situar-se no presente e de projetar-se no futuro.

O educador francês, analisando as entrevistas feitas com as crianças, aponta que, mesmo as mais velhas, são incapazes, por exemplo, de utilizar algumas das expressões tão comuns e fundamentais para dar sentido à vida, tais como: “foi a partir deste momento que eu compreendi”,

“teve um momento em minha vida que aconteceu isto e me levou a decidir isto”, “eu descobri que”, etc. A pesquisa aponta, ainda, que estes meninos utilizam freqüentemente o “você”, e o “a gente”, para falar de si, e quase nunca o pronome “eu”, como se não se sentissem autorizados a reconhecer a própria capacidade de construir e compreender os fatos que compõem a sua história, tornando-se de fato autores e sujeitos desta história.

Meirieu ressalta, contudo, que, das crianças entrevistadas, aquelas habituadas a freqüentar salas de teatro, de cinema, e a ouvir histórias demonstram maior facilidade de conceber um discurso narrativo, de criar histórias, e de organizar e apresentar os acontecimentos da própria vida. A investigação indica, assim, que quem sabe ouvir uma história sabe contar histórias. Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer história.

No teatro, por sua vez, uma narrativa é apresentada valendo-se conjuntamente de vários elementos de significação: a palavra, os gestos, as sonoridades, os figurinos, os objetos cênicos, etc. A experiência teatral desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, elaborar os diversos signos presentes em uma encenação. Esse mergulho no jogo da linguagem teatral, provoca o espectador a perceber, decodificar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõem o discurso cênico.

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

Linguagem que é intrínseca à própria história, já que o discurso histórico é sempre uma narrativa. A história está viva no discurso vivo. Fazer história é contar história, pois, “na medida em que o homem só pode receber a história numa transmissão, a história condiciona e mediatiza o acesso à linguagem” (Kramer, 1993, p. 65). Assim, apropriar-se da linguagem é apropriar-se da história, conquistando autonomia para

compreendê-la e modificá-la ao seu modo. Compreender o passado, situar-se no presente e sentir-se capaz de projetar-se no futuro.

A linguagem revela-se, desse modo, instrumento precioso, não se limita apenas a ser veículo da história, mas ela faz história. Para fazer e refazer a história, portanto, é preciso sentir-se estimulado a construir e reconstruir a linguagem. A concepção e transformação da história — pessoal e coletiva — é, portanto, um embate que se efetiva nos terrenos da linguagem.

Chocar os ovos da experiência

Na tentativa de compreender a atitude proposta ao espectador teatral enquanto experiência educacional, podemos ainda recorrer ao enfoque sutil presente na alegoria benjaminiana (Benjamin, 1993), que sugere que o ouvinte de uma história — ao ouvi-la, compreendê-la em seus detalhes e empreender uma atitude interpretativa — choca os ovos da própria experiência, fazendo nascer deles o pensamento crítico. A imagem de chocar os ovos da própria experiência está relacionada com a idéia de que o espectador, para efetivar uma compreensão da história que lhe está sendo apresentada, recorre ao seu patrimônio vivencial, interpretando-a, necessariamente, a partir de sua experiência e visão de mundo. Ao confrontar-se com a própria vida, nesse exercício de compreensão da obra, o espectador revê e reflete sobre aspectos de sua história e os confronta com a narrativa, chocando os ovos da experiência e fazendo deles nascer o pensamento crítico; pensando reflexivamente acerca da narrativa, interpretando-a, e também acerca de sua história, do seu passado, revendo atitudes e comportamentos, estando em condições favoráveis para, quem sabe, efetivar transformações em seu presente, e — levando-se em conta a perspectiva de um processo continuado de exercício de sua autonomia crítica e criativa — assumindo-se enquanto sujeito da própria história, tornando-se capaz de (re)desenhar um projeto para o seu futuro.

A arte de ouvir histórias

A educadora Sonia Kramer (1993), a partir de uma interpretação aguda e coerente para a fábula de Xerazade, concebe rica metáfora, que nos auxilia na tentativa de compreender as formulações benjaminianas acerca da importância da arte de narrar e ouvir histórias:

Ao descobrir que sua esposa o traía, o rei Xeriar manda que a executem. Vai além: furioso e possuído pelo desejo de vingança, ele planeja matar todas as mulheres com quem se casar para não mais se arriscar a ser traído. . . E assim o faz. Dia após dia, uma jovem diferente é trazida pelo vizir aos aposentos de Xeriar. Este, ao final da noite de núpcias, ordena que a matem. Eis que Xerazade, a filha do vizir, persuade seu pai a levá-la ao palácio e entregá-la a Xeriar; tem ela um plano para vencer a morte — a sua e a de outras mulheres — que o rei quer impor. Xerazade, que passara toda a sua vida ouvindo parábolas e que aprendera a conhecer a vida pelas histórias contadas por seu pai, planeja vencer a morte contando histórias.

É sua irmã — Duniázade — quem a ajuda na primeira noite: conforme haviam as duas combinado, Duniázade vai se despedir de Xerazade e pede que a irmã lhe conte uma última história. Xerazade se dirige então ao rei, e roga que lhe permita atender ao pedido da irmã. Recebendo a permissão, naquela mesma noite Xerazade começa a contar uma história e com grande habilidade a interrompe, subitamente, de forma a aguçar a curiosidade do rei. E assim, de história em história, continuando o enredo, desviando-o e interrompendo a cada noite a narrativa, Xerazade envolve o rei, ganha a sua confiança, desperta seu interesse em mantê-la viva para que possa ouvir a continuidade da história.

Xerazade vence a morte, então, contando histórias, noite após noite, para Xeriar: histórias misteriosas, cativantes, atraentes. Histórias que se misturam e interpenetram. Vai vivendo, narrando, tem filhos com Xeriar, cria-os. Até que o rei, nela confiante, a liberta da ameaça.

O trunfo de Xerazade e a razão de seu triunfo é, portanto, a narrativa (Kramer, 1993, p. 192).

Podemos afirmar, construindo uma leitura particular da fábula, que o rei Xeriar, ao ouvir as narrativas, chocou os ovos da própria experiência, fazendo nascer deles o pensamento crítico. Ouvir a contação das histórias constituiu-se, nesse sentido, em vigorosa experiência pedagógica para o rei, que, à medida que ia compreendendo as tramas, reportava-se à própria existência; à medida que interpretava as histórias narradas, revia criticamente aspectos de sua vida, tomando consciência da própria história, estando, assim, em condições de transformá-la.

A experiência artística se coloca, desse modo, como reveladora, ou transformadora, possibilitando a revisão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção de um novo futuro.

Olhar a arte, ver a vida¹

Há alguns anos, tive oportunidade de realizar uma experiência que me foi bastante esclarecedora acerca da relação entre arte e educação, e que fez acender uma possível maneira — talvez um enfoque complementar à abordagem que fizemos até então — de compreender a arte como sendo educadora enquanto arte, e não necessariamente como arte educadora.

Em visita ao Museu D'Orsay, em Paris, local onde, me contaram, teria funcionado, outrora, uma estação de trem, eu percorria as grandes galerias do segundo andar, de pé-direito bastante alto e paredes de concreto. Passeava por um dos setores dedicados à exposição permanente do museu, onde havia diversas pinturas impressionistas. Uma profusão delirante de quadros de Gauguin, Cézanne, Van Gogh, Seurat, que exploravam as qualidades óticas da luz e da cor, e despertavam intensas emoções. As telas pareciam exalar os perfumes das paisagens que retra-

¹ Esta experiência é retratada com maiores detalhes no meu livro *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

tavam. Um pequeno descuido já nos deixava ouvir o cantar das cigarras nos campos de sol escaldante, ou o ruído silencioso dos rios margeados por arbustos em variados tons de verde e leves pinceladas de violeta.

A visitação seguia pelas muitas galerias fechadas, quando, no meio de uma das salas surge, surpreendente, uma janela que nos deixava ver, lá fora, o entardecer da cidade, tendo como fundo um céu azul cravejado por nuvens esparsas, recortado pelos pequenos prédios parisienses. Pos-tei-me diante da janela durante longo tempo e percebi que não estava só. Vários dos visitantes permaneciam estáticos diante dela, olhando para aquela paisagem como se observassem uma pintura, uma obra de arte. Afastei-me da janela, sentei-me em um dos bancos próximos e me ative à reação das pessoas, à relação que estabeleciam com a paisagem que surgia pela vidraça, enquanto pensava na faculdade da arte de nos sensibilizar, em como a contemplação daquela seqüência de quadros havia provavelmente estimulado os visitantes a lançar um olhar estetizado para o mundo lá fora, em como a relação com as obras propiciava, ainda que por instantes, que os contempladores fruissem a existência como uma experiência artística. Os visitantes entravam e saíam daquela galeria; o movimento em direção à janela e a relação com a paisagem parisiense repetiu-se por longo período, até que me retirei da sala e do museu, não sem guardar cuidadosamente na memória aqueles que para mim foram intensos e raros momentos.

O principal aspecto, que gostaria de ressaltar, da relação dos visitantes com as obras de arte e com a paisagem vista pela janela, foi, especialmente, a capacidade da arte de provocar e, por que não?, tocar os contempladores, sensibilizando-os para lançar um olhar renovado para a vida lá fora.

O ato artístico do contemplador

A perspectiva educativa da experiência teatral pode ser ampliada a partir da construção teórica de Mikhail Bakhtin² que, em suas reflexões acerca

² Mikhail Bakhtin (1895-1975), filósofo da linguagem.

da criação artística — mais particularmente em seu ensaio intitulado *O autor e o herói* (1992a) —, define e analisa a atitude do contemplador em sua relação com uma obra de arte.

O sujeito da contemplação (o leitor, o espectador), comenta Bakhtin, ocupa um lugar único na existência, o seu ponto de vista é singular e intransferível. A insubstituibilidade do meu olhar, do lugar que ocupo no mundo, me permite uma produção única, “porque neste lugar, neste tempo, nestas circunstâncias, eu sou o único que me coloco ali, todos os outros estão fora de mim” (Bakhtin, apud Zoppi-Fontana, 1997, p. 117). Ou seja, cada contemplador da obra participa do diálogo com o autor, e compreende os signos apresentados na obra artística, de maneira própria, de acordo com a sua experiência pessoal, sua trajetória, sua posição na vida social, seu ponto de vista. Assim sendo, o sentido de uma obra é inesgotável.

Podemos compreender, ainda, que o contemplador, em seu ato de elaboração do sentido presente nos signos utilizados pelo autor, pode ser visto como um co-autor da obra. Desse modo, podemos tomar esta concepção particular da obra, articulada por cada receptor quando formula uma interpretação dela, como um ato de criação.

A compreensão, além de ser um processo ativo, é também um processo criativo. Bakhtin afirma que aquele que compreende participa do diálogo, continuando a criação de seu interlocutor (Jobim & Souza, 1994, p. 109).

O acontecimento artístico se completa quando o contemplador elabora a sua compreensão da obra. A totalidade do fato artístico, portanto, inclui a criação do contemplador. Na relação dos três elementos — autor, contemplador e obra — reside o evento estético. O fato artístico não está contido completamente no objeto, nem no psiquismo do criador, nem do receptor, mas na relação destes três elementos.

E aí podemos ressaltar um primeiro aspecto pedagógico presente na experiência com a arte: a atitude proposta ao contemplador. Ou seja, o fato artístico solicita que o indivíduo formule interpretações próprias acer-

ca das provocações estéticas feitas pelo autor, elaborando um ato que é também autoral. Assim, o contemplador, para desempenhar o papel que lhe cabe no evento, precisa colocar-se enquanto sujeito, que age, pois a contemplação é algo ativo, e que cria, pois a sua atuação é necessariamente artística.

As reflexões de Bakhtin, contudo, ainda nos apontam outras perspectivas inerentes à relação do contemplador com a obra de arte que, sem esforço ou deturpação de sentidos, podem ser compreendidas como pedagógicas. Esclarecendo, especialmente, em que medida a experiência artístico-teatral possibilita que o sujeito lance um olhar renovado para a própria vida. Vejamos, na seqüência, algumas formulações do pensamento bakhtiniano que nos ajudam a abordar a questão.

A atitude do espectador diante de uma cena teatral pode ser compreendida, segundo Bakhtin, como uma tensão constante entre ele e a obra: em um primeiro movimento, o espectador se aproxima da obra, vivenciando-a, para, em um segundo movimento, afastar-se dela e refletir sobre ela, compreendendo-a. Ou seja, ao se relacionar com a cena teatral, no momento dos atos de contemplação, o espectador se aproxima do mundo vivido pelos personagens de uma determinada história criada, ou se lança no interior do universo ficcional criado pelo autor. Depois, ele retorna a si mesmo, ao seu “lugar na poltrona”, para completar o horizonte com tudo o que descobre do lugar que ocupa, baseado na sua ótica, no seu saber, no seu desejo, no seu sofrimento pessoal, na sua experiência.

A criação fotográfica³ reproduzida na página 31 pode ilustrar e nos auxiliar na compreensão deste ir e vir do contemplador diante da obra de arte: o mergulho no universo ficcional e o retorno à própria consciência, exterior à obra, de onde irá analisá-la, e formular um juízo de valor acerca dela.

Assim, a fusão com o horizonte interno da obra não se constitui no objetivo principal da experiência artística; neste primeiro movimento do espectador, em direção ao universo interior da obra, a atividade pro-

³ Foto da série “Tati Photographe”, de Gilbert Garcin.

priamente estética nem sequer começou. O contemplador só engendra um ato estético no momento em que compreende o todo do acontecimento representado — que implica um ponto de vista externo à obra —, retomando o seu ponto de vista, que lhe possibilita uma dimensão única do acontecimento, e efetuando uma interpretação particular do mundo narrado.

Ao afastar-se da obra, olhando-a do exterior, o espectador, sujeito da contemplação, adquire condições para uma abordagem estética da existência interior da cena e para estruturar o seu entendimento do todo. Distante dela, o espectador pode completar o seu ato, que solicita uma relação ativa com a obra, um ato de criação, pois “o todo estético não é algo para ser vivido, mas algo para ser criado” (Bakhtin, 1992, p. 83).

Para criar, para regressar à sua consciência de espectador, exterior ao mundo narrado, conquistando a autoria da obra de arte, o contemplador precisa imprimir uma atitude rítmica que quebre e descomparse o ritmo da cena, desvencilhando-o da obra e lançando-o de volta a si mesmo, paralisando, assim, o tempo presente para debruçar o pensamento sobre as situações apresentadas.

O ato criador (a vivência, a tensão, o ato) que enriquece o acontecimento existencial, que inicia o novo, é por princípio um ato extra-rítmico. . . A existência ritmizada tem uma “finalidade sem finalidade” (gratuidade), uma finalidade que não emana de uma escolha, de um julgamento, que não implica responsabilidade (Bakhtin, 1992a, p. 133).



O espectador diante de uma encenação, bem como o sujeito diante de um fato existencial, um acontecimento cotidiano, necessita, para interpretá-lo, imprimir um ritmo próprio, interrompendo o movimento ritmado, tanto da obra quanto da vida. Todo ato de compreensão, portanto, implica uma atitude rítmica, que estabeleça espaço e tempo para a efetivação de uma atitude criativa. A compreensão estética de algo que nos diga respeito na vida, aponta Bakhtin, se assemelha ao movimento último do contemplador na arte.

Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que parece-nos resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida (Bakhtin, 1992a, p. 37).

O autor da obra pode ser entendido como o outro do espectador, que re-significa a realidade social, base comum a todos, possibilitando que o contemplador veja a vida (e a si mesmo) “pelos olhos dos outros” para, em seguida, regressar à sua consciência e elaborar esteticamente respostas que dêem uma visão do todo contido naquele olhar. O contemplador capta na obra a realidade (na qual está inserido) vista pelos olhos do autor e, posteriormente, retorna a si mesmo para o “acontecimento último”, a concepção refletida de um juízo de valor acerca da obra.

No momento em que retorna ao seu lugar, exterior à obra, para elaborar uma interpretação dela, o contemplador recorre à sua experiência pessoal, para, baseado em sua própria vida, formular uma compreensão da arte. Ao rever os fatos de sua história, no ato de análise da obra, o espectador, além de refletir sobre os acontecimentos da cena, formula pensamentos críticos acerca de sua própria trajetória, detendo-se de maneira distinta, renovada ante as suas experiências pessoais, estando em condições de produzir respostas inesperadas para as mesmas questões, revendo e recriando possibilidades para sua existência.

Ou seja, podemos aqui retomar, e ampliar, a idéia benjaminiana de que o ouvinte de uma história (o contemplador, segundo a conceituação de Bakhtin) choca os ovos da própria experiência e faz nascer deles o pensamento crítico. É rever a fábula de Xerazade. Ou mesmo voltar à experiência do Museu D’Orsay, ou lembrar a pesquisa feita com os meninos da periferia de Lião, para observar em que medida o pensamento bakhtiniano amplia a compreensão de como a arte estimula o contemplador a lançar um olhar estetizado para o mundo lá fora, analisando reflexivamente aspectos da vida, estando em condições de concebê-la de um jeito diferente, quem sabe muito melhor.

O ATO PRODUTIVO PROPOSTO AO ESPECTADOR: AS REVOLUÇÕES DA CENA MODERNA

GALILEU — É um astrolábio; mostra como as estrelas se movem à volta da Terra, segundo a opinião dos antigos. . .

ANDREA — É bonito. Mas nós estamos fechados lá no meio.

GALILEU — É, foi o que eu também senti, quando vi essa coisa pela primeira vez. Há mais gente que sente assim. . . Há dois mil anos a humanidade acredita que o sol e as estrelas do céu giram em torno dela. O papa, os cardeais, os príncipes, os sábios, capitães, comerciantes, peixeiras e crianças de escola, todos achando que estão imóveis nessa bola de cristal. . . Mas veja o que se diz agora: se as coisas são assim, assim não ficam. Tudo se move, meu amigo. . . Uma noite bastou para que o universo perdesse o seu ponto central; na manhã seguinte tinha uma infinidade deles. De modo que agora o centro pode ser qualquer um, ou nenhum.

— BERTOLT BRECHT. *Vida de Galileu*

Os encenadores modernos operam uma revisão acerca da própria função do teatro na sociedade, passando especialmente pelo questionamento e a investigação das possibilidades de comunicação entre palco e platéia. E inauguram a preocupação sobre uma questão que passa a ser fundamental e norteadora para o desenvolvimento da cena, e que movimenta os artistas até os dias de hoje: qual o papel do espectador no

evento teatral? É na tentativa de formular respostas para esta questão que se sustentam as transformações na cena moderna, pois os encenadores mostravam-se dispostos a movimentar esta relação, a “sacudir” os espectadores em suas poltronas. As respostas formuladas pelos artistas desde então são as mais variadas, com o intuito de propor uma relação ativa, efetiva da cena com o público teatral.

Atualmente, toda produção é desenhada para induzir a platéia a participar: dramaturgos e diretores modernos confiam não apenas nos esforços dos atores e nas facilidades disponíveis da maquinaria do palco, mas tanto quanto nos esforços da platéia. Nós produzimos toda peça sob a certeza de que ela estará ainda inacabada quando estrear. Fazemos isto conscientemente porque notamos que a revisão crucial da produção é aquela que é feita pelo espectador (Meyerhold, apud Rodrigues, 2004, p. 36).

Provocar a recepção dos espectadores constituía-se em desafio central para os encenadores, como Meyerhold, surgidos nas primeiras décadas do século XX, despertando na platéia uma atitude produtiva em face da cena. A cena teatral, para isso, precisaria ser apresentada como fato assumidamente artístico, revendo e negando a tendência ilusionista que prevalecia desde o século XVIII, que se preocupava em camuflar os mecanismos e instrumentos de produção da teatralidade, pois tinha o intuito de fazer do palco uma ilusão da própria vida.

Livres da necessidade de servir à lógica ilusionista a que o palco estava submetido, os elementos da cena — gestos do ator, objetos do cenário, figurinos, adereços, sons, iluminação — vão aos poucos assumindo novas dinâmicas na construção do discurso teatral. O que faz com que a arte da encenação se estabeleça com vigor jamais imaginado, e viabiliza que o palco conquiste a possibilidade de falar a partir de variadas e diferentes “vozes”, valendo-se da expressão particular a cada um dos diferentes elementos de linguagem.

A valorização destes diversos elementos de significação foi, por sua vez, no decorrer do século passado, tirando o texto de uma posição he-

gemônica na construção da cena, o que se constitui em transformação radical nas artes da cena. A escritura cênica passa a ser compreendida como uma prática artística não mais necessariamente comandada pela lógica do texto escrito, pois os elementos de linguagem conquistam total independência na configuração de um palco polifônico, em que várias “vozes”, vários elementos de linguagem se manifestam, cada qual a seu modo, e se relacionam na estruturação do discurso teatral.

Esta mudança na construção da cena, ressalte-se, está diretamente relacionada com a modificação que se dá na comunicação entre palco e platéia, pois este teatro moderno se vale de todos os elementos constituintes da cena para criar signos visuais e sonoros que desafiem e estimulem a imaginação e a atitude produtiva do espectador.

O teatro moderno se vê, assim, diante de indagações acerca do sentido desta arte em seu diálogo com a sociedade, que operam uma espécie de “revolução copernicana” no universo da cena, e que deflagram profundas transformações na relação da cena com a sala, do palco com a platéia. Se, em sua revolução cosmogônica, Copérnico, tal como Galileu, compreendia que a Terra não poderia ocupar o centro do universo, as transformações operadas na arte teatral tiram o texto de uma posição necessariamente central no espetáculo, conferindo igual importância aos demais elementos constituintes da encenação. A partir de então, o texto deixaria de ser o principal aspecto da cena, e todos os elementos de linguagem poderiam contribuir igualmente para apresentar teatralmente um acontecimento aos espectadores.

Os artistas teatrais modernos propõem, assim, uma revolução paradigmática na construção da cena e na própria função do teatro, na relação deste com a sociedade. Tal como Copérnico e Galileu apresentaram uma configuração do universo que contrariava frontalmente aquela até então aceita, em padrões definidos por Ptolemeu, os encenadores modernos revêm os padrões constituintes da arte teatral. Esta arte jamais poderia, depois desta mudança fundamental de eixo, voltar a ser compreendida como antes. Os encenadores trazem para o encontro entre palco e platéia, entre outros aspectos, uma vontade democratizadora, convidando o espectador para uma participação

mais efetiva no evento, por reconhecê-lo como interlocutor vital no ato teatral.

Pode-se compreender que estas modificações na cena estão carregadas de uma vontade educacional, presente no próprio desejo de provocar os espíritos, uma vontade transformadora que habita as propostas artísticas modernas. Vontade esta que se dá em plena consonância com o intuito de ampliar o acesso ao teatro. E que se efetiva, por exemplo, na teatralidade assumida na constituição da cena, possibilitando que o espectador se aproprie dos aspectos particulares da linguagem teatral. Como a ciência para o personagem Galileu da peça de Brecht — tal como expresso na cena transcrita acima, em que o cientista dialoga sobre o universo com o menino Andrea, filho de sua governanta — a arte teatral pode e precisa ser acessível a todos.

Essas modificações deslocam o centro de gravidade do palco para a platéia, que, como vimos, passa a assumir função primordial. O espectador desempenha um papel fundamental no evento, já que cabe a ele decodificar, relacionar e interpretar um conjunto cada vez mais complexo de signos propostos em um espetáculo teatral.

Hoje, qualquer espectador mais experiente está acostumado a apreender o espetáculo como uma totalidade, a procurar nele um princípio de coerência, de unidade. . . É bom que se saiba que nada é menos *natural* e mais *histórico* do que esse tipo de percepção. Essa maneira de ser espectador não é inata (Roubine, 1982, p. 39).

A atuação do espectador passa, pois, a ser necessária, desejável. A partir de então, “o signo teatral devia sugerir, fazer sonhar, suscitar uma participação imaginária do espectador” (ibidem, p. 34).

Essas mudanças nos rumos do teatro, que possibilita uma nova compreensão acerca do papel do espectador, influenciam fortemente os âmbitos da criação, da recepção e da mediação teatral. Os artistas passam, desde então, a conceber seus espetáculos tendo em vista propostas que contemplem uma efetiva atuação da platéia. Estas investigações, que surgem em países europeus, permanecem vigorosas por todo o século pas-

sado e continuam a motivar a criação teatral contemporânea, com fortes repercussões nos EUA e em países da América Latina, resultando em concepções cênicas as mais diversas, que questionam desde as variadas possibilidades de compreensão do espaço teatral, até as propostas mais ousadas de participação direta do espectador no evento.

As pesquisas acerca do papel do espectador teatral têm em Bertolt Brecht uma figura-chave. Isto porque o encenador alemão indica e defende a existência de uma arte do espectador, apresentando a idéia de que a participação deste último precisa ser compreendida como um ato criativo, produtivo, autoral. Esta perspectiva artística da atuação do espectador permite-nos apontar para o fato de que as transformações operadas no universo da arte teatral, promoveram, portanto, além de transformações no âmbito da criação teatral, profundas alterações no recém-reconhecido campo da recepção teatral. Isto porque passou-se a compreender, como podemos notar, que a relação do espectador com a obra não é somente a de alguém que está lá para entender algo que o artista tem para dizer. Mais do que isto, essa fundamental mudança de eixo permite-nos compreender que a participação do espectador é a de alguém que está lá para elaborar uma interpretação da obra de arte, para uma atuação que solicita sua participação criativa. Ou seja, compreende-se que os significados de uma obra não estão cravados nela como algo inalterável, que está lá e precisa ser entendido pelo espectador, pois se trata menos de entendimento dos significados e mais de construção de significados, que são formulados pelo espectador no diálogo que trava com a obra. O que nos permite apontar que a atitude última do evento teatral se opera no âmbito do espectador, e reconhecer que, se este não empreender o papel autoral que lhe cabe, o fato artístico não terá efetivamente acontecido.

O que, em última instância, além de outras possíveis linhas de análise, possibilita-nos afirmar o seguinte: se a atuação do espectador precisa ser tomada a partir de uma perspectiva artística, precisa-se também afirmar a necessidade de formação desse espectador. Ou seja, se a capacidade de analisar uma peça teatral não é somente um talento natural mas uma conquista cultural, quer dizer que esta capacidade pode e precisa

ser cultivada, desenvolvida. Tal como os criadores da cena, os espectadores também precisam aprender e aprimorar o seu fazer artístico.

Essas profundas mudanças na compreensão do papel do espectador, e da necessidade de ampliação das condições que dinamizem a sua participação no evento teatral, motivaram ainda a criação, nas últimas décadas, de um novo campo de investigação na área: a mediação teatral. Este campo cuida da pesquisa e da atuação no que é compreendido como um terceiro espaço, situado entre a criação e a recepção, atuando nessa “distância” existente entre os avanços da criação teatral e os espectadores, que, para perceberem e apreciarem esta criação, empreendem uma atitude que, como dissemos, é proveniente mais de uma aquisição cultural do que de um dom natural, espontâneo ou inato.

A PEDAGOGIA TEATRAL DE BERTOLT BRECHT: O TEATRO ÉPICO

Uma coisa fica, porém, desde já, fora de dúvida: só poderemos descrever o mundo atual para o homem atual, na medida em que o descrevermos como um mundo passível de modificação.

— BERTOLT BRECHT

A teoria do teatro épico foi formulada por Bertolt Brecht durante mais de trinta anos, nos quais encenou e escreveu peças, concebeu textos teóricos e redigiu importantes anotações em seu diário de trabalho. Material vasto e rico em que explicita com clareza suas produções cênicas e objetivos artísticos. Grande parte desse material foi produzido no exílio, em um trabalho solitário que exigia paciência e disciplina, e se sustentava enquanto resistência à barbárie que assolava as consciências. O teatrólogo alemão inicia suas pesquisas acerca do teatro épico em meados dos anos 1920, ainda na Alemanha, de onde se retira, em 1932, por ocasião da subida de Hitler ao poder, residindo em seguida, por pouco tempo, em alguns países europeus, dos quais vai fugindo — subindo para o norte — à medida que o nazismo se expande por este continente. Até que se exila nos EUA — indo morar próximo a Hollywood, por ironia do destino, pois foi lá que o navio deixou aquela leva de exilados que embarcaram em Vladivostok —, onde permanece até o final da segunda guerra, indo habitar, posteriormente, na parte oriental da Alemanha, que se comprometia então com a construção de uma nação socialista. Nesta Alemanha pós-guerra, funda seu tea-

tro, o *Berliner Ensemble*, onde pôde pôr em prática suas elaborações teóricas e dramatúrgicas dos últimos anos, já que no exílio foram poucas as oportunidades para efetivar suas encenações. Em 1954, Brecht estréia, em Paris, a peça *Mãe Coragem e Seus Filhos*, encenação que o consagra e projeta para o mundo suas propostas e reflexões acerca da arte teatral.

A experiência da guerra parece ter reforçado as críticas que Brecht fazia ao modo capitalista de produção, pois entendia que os conflitos bélicos entre nações podiam ser tomados como a expressão máxima da luta por mercados. Seu teatro se propunha a negar esse sistema econômico que, a seu ver, fortemente influenciado pelos escritos de Marx, aliena, afasta o indivíduo de si mesmo, já que o trabalho proposto ao ser humano nesse modo de produção força-o invariavelmente a estar dissociado de seus ideais mais nobres, negando sua potencialidade criativa e produtiva. O dramaturgo alemão mostra em suas peças épicas — como em *A Alma Boa de Setsuan* (uma comerciante que, apesar de sua enorme generosidade, se vê obrigada a tomar atitudes frias e duras para que seu negócio prospere), ou em *Mãe Coragem e Seus Filhos* (uma mercadora que vive de vender pequenos produtos na guerra, e que ama e odeia esta batalha que, ao mesmo tempo que lhe dá o sustento, vai matando um a um todos os seus filhos) — um indivíduo que, premido pelas forças sociais, se vê partido em dois, duas partes que se tornam irreconciliáveis em um modo de vida que o força a colocar, de um lado, seus desejos e anseios de liberdade e justiça social e, do outro, as atitudes que precisa tomar, ainda que contrariando a si próprio, para dar conta de sua sobrevivência.

A crítica ao capitalismo se afirmava enquanto revelação dos meandros desse sistema econômico, que influencia determinantemente atitudes e comportamentos, submetendo as relações humanas ao irracionalismo da lógica mercantil. Brecht, realizando uma analogia entre palco e vida social, concebeu um teatro que revelava suas próprias estruturas, já que o palco dramático em voga no período podia ser visto como um reflexo da própria sociedade que o engendrava. A negação e a desconstrução do teatro ilusionista estaria, portanto, em estreita consonância

com a revelação dos mecanismos constituintes da sociedade burguesa. Brecht optou, portanto, por não abandonar o palco italiano,¹ mas por questioná-lo e denunciá-lo, pois, ao criar uma ilusão de realidade, a caixa-preta impedia que os espectadores tomassem ciência do seu funcionamento, bem como dos mecanismos que estruturam a sociedade, mantendo-os alienados de sua capacidade crítica e revolucionária.

O teatro épico brechtiano estruturava-se 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 histórico.

Apresentaremos, a seguir, aspectos desses dois âmbitos da pedagogia teatral brechtiana para a prática do teatro épico: abordaremos primeiramente a revelação dos meandros da arte teatral, como se dava a construção de uma cena que queria revelar suas próprias estruturas; e, em seguida, como esse palco épico efetivava, como objetivo último, o desnudamento e a crítica aos mecanismos político-sociais que engendram a sociedade capitalista. Faremos a separação destes procedimentos somente com a finalidade didática de sua exposição, já que ambos foram idealizados e propostos por Brecht como um arcabouço teórico-prático elaborado de maneira integrada, e não como formulações dissociadas.

¹ Nas suas investigações com a *peça didática*, tratada mais adiante, Brecht experimenta a idéia de uma produção que se desse fora do aparato teatral burgês. O *teatro épico*, por sua vez, constituía-se em uma tentativa de denúncia e desmontagem deste aparato.

O espectador iniciado

Brecht contrapunha-se ao ilusionismo do teatro dramático e defendia uma cena que se assumisse enquanto arte, deixando à mostra suas causas e efeitos. Um teatro desmontado, que revelasse os mecanismos utilizados — refletores de luz, estrutura cenográfica, etc. —, retirando as tapadeiras, rotundas e tudo o que pudesse esconder a construção e o funcionamento dos objetos que compõem a cena, contrariando a vontade, em voga no período, de convencer o espectador de que estaria diante da própria vida, assumindo, pois, a teatralidade da encenação. O palco rasga as cortinas porque quer revelar e questionar a si mesmo, quer pensar sua própria função.

O encenador épico precisaria tanto desvendar os mecanismos do palco (maquinários e instrumentos utilizados) quanto evidenciar para o espectador os elementos de linguagem de que se vale ao conceber uma cena, de maneira que os signos criados a partir da utilização da luz, dos objetos cenográficos, do figurino, do texto, etc., pudessem manifestar-se claramente, propondo um diálogo explícito com a platéia. Além do que, cada qual poderia ter independência sobre os demais elementos de significação, possuindo voz própria. Assim, o espectador poderia tornar-se íntimo dos aspectos constituintes da linguagem teatral, ampliando seu conhecimento e sua familiaridade com eles.

Um exemplo de como esse palco épico poderia manifestar-se através de variados elementos de linguagem em sua comunicação com a platéia, pode ser tirado de uma passagem da peça *Vida de Galileu*, em que o figurino é apresentado como elemento independente, manifestando a “voz” própria deste elemento de linguagem na articulação do discurso cênico. A cena se passa entre Galileu e O Pequeno Monge, personagem que, além de religioso, é também um cientista. Os dois discutem a concepção cosmogônica defendida por Galileu, que, entre outras questões, contrariava bastante a posição da Igreja, posto que sua visão científica tirava a Terra do centro do universo. Pois, se a Igreja se considerava posicionada no centro da Terra, esta idéia de Galileu retirava, portanto, a

própria Igreja de seu pretense lugar. Se a Terra passaria a ser um planeta a mais, um planeta qualquer vagando pelo cosmo, esta instituição religiosa, por sua vez, perderia também sua localização e poder central. O Pequeno Monge pode parecer simpático às opiniões científicas de Galileu, mas, no decorrer da cena, quando o cientista religioso veste o seu hábito, sua batina, seu discurso se altera notadamente, manifestando forte contrariedade às idéias de Galileu. O figurino, assim, se manifesta em face da ação, como que dizendo: “Vejam, espectadores, como o hábito faz o monge; enquanto cientista ele poderia até concordar com Galileu, mas como religioso não se permite jamais contrariar a doutrina da Igreja!”. O figurino assume uma voz própria diante do fato levado à cena, deixando claro para os espectadores que a vestimenta do personagem se constitui em importante elemento da linguagem teatral, que participa da escritura cênica e também se comunica com a platéia.

A evidenciação dos signos teatrais, dessa maneira, estimularia o espectador a reconhecer os elementos de linguagem e suas funções na composição de uma cena, além de observar as possibilidades de comunicação que cada um destes elementos pode desempenhar.

Os procedimentos artísticos (e pedagógicos) do teatro épico favoreceriam a conquista da linguagem teatral pelo espectador, que, aos poucos, poderia tornar-se mais exigente, solicitando desafios e jogos linguísticos cada vez mais sutis e ricamente elaborados. A revelação das estruturas cênicas e a evidenciação dos elementos de significação possibilitaria ao espectador conhecer o funcionamento e a lógica da construção do discurso cênico, tornando-o um especialista, estimulado a efetivar uma leitura apurada dos signos teatrais, bem como com a ampliação de sua experiência crítica e criativa, a questionar as opções artísticas feitas nas encenações.

O espectador do teatro épico poderia, assim, perceber-se como participante fundamental do evento, já que a cena se apresentaria aberta, colocando-se em franco diálogo com ele. O teatro passava a solicitar uma atuação efetiva do espectador, evidenciando para este que sem o cumprimento do ato produtivo, interpretativo que lhe cabe, o fato artístico não se completa. Se essa atividade do espectador pode ser considerada

como algo presente em toda criação teatral, algo que pode ser considerado como inerente ao próprio fenômeno teatral, com o advento do teatro moderno a atitude do receptor tornava-se explicitada, pois a participação criativa da platéia passava a ser uma exigência formulada na própria concepção do discurso cênico.

Se, até então, o espectador podia fruir a experiência teatral inadvertidamente, sem consciência de seu papel no evento, a partir da modernidade, e o teatro épico brechtiano intensifica esse procedimento, se opera a tomada de consciência de sua atividade ante o diálogo que a cena lhe propõe. A atuação produtiva do espectador estaria assim afirmada, caberia a ele, ao dialogar com os signos cênicos e interpretá-los, empreender um ato necessária e explicitamente autoral.

Brecht pretendia, dessa maneira, criar condições para que o espectador compreendesse a sua atividade como propriamente artística, e pudesse aprimorar a sua atuação no evento teatral. O encenador alemão parte do pressuposto de que, tanto quanto o artista, o espectador pode e precisa apurar este potencial que lhe é inerente.

Existem muitos artistas dispostos a não fazer arte apenas para um pequeno círculo de *iniciados*, que querem criar para o povo. Isso soa democrático, mas, na minha opinião, não é totalmente democrático. Democrático é transformar o *pequeno círculo* de iniciados em um *grande círculo* de iniciados. Pois a arte necessita de conhecimentos. A observação da arte só poderá levar a um prazer verdadeiro, se houver uma arte da observação. Assim como é verdade que em todo homem existe um artista, que o homem é o mais artista dentre todos os animais, também é certo que essa inclinação pode ser desenvolvida ou perecer. Subjaz à arte um saber que é um saber conquistado através do trabalho (Brecht, apud Koudela, 1991, p. 110).

O teatro épico brechtiano pode ser compreendido como um teatro que pretendia produzir uma arte do espectador, arte esta que deveria ser aprendida, aperfeiçoada e constantemente exercida no evento teatral. Um teatro calcado em procedimentos pedagógicos que visavam, portanto, a

iniciação do espectador, que poderia cultivar o gosto por esta arte, ao apreender os meandros e aprimorar seu fazer artístico, pois a observação da arte se tornaria mais prazerosa com o desenvolvimento da arte da observação.

O espectador como sujeito da história

Brecht entendia que, em vez de consumir a atividade do espectador por meio de forte envolvimento emocional, a arte teatral deveria despertar sua atividade, proporcionando-lhe conhecimentos advindos da reflexão sobre o que está sendo apresentado em cena. O espectador estaria sendo contraposto à ação e não transportado para dentro dela. O teatro épico brechtiano surge, assim, como oposição ao teatro dramático, já que o encenador alemão queria evitar o que denominava *empatia por abandono*, que se constituía no fato de o espectador deixar-se levar pela corrente da ação dramática, que, com forte apelo emocional, o sugava para dentro do universo ficcional, impedindo seu retorno reflexivo e a produção do pensamento crítico. Brecht concebeu, com esse intuito, um teatro épico, narrativo, que impedisse o abandono emocional proposto pelo teatro dramático e afirmasse o ato estético do espectador.

O teatro épico, contudo, não é uma criação de Brecht. Em Berlim, nos idos de 1920, quando o encenador alemão começava a formular as bases de seu teatro, muitas peças já abordavam assuntos épicos (que tratam da esfera pública), e muitos diretores, especialmente os que integravam grupos de teatro político (como Piscator, por exemplo), apresentavam características marcadamente épicas em suas encenações. Brecht, porém, aproveitando-se de terminologia que já era corrente na época, denominou seu teatro como “épico” (mais tarde sugeriu a expressão *teatro dialético* como mais adequada às suas propostas artísticas), mesmo que sua formulação prática e teórica acerca do épico tenha se configurado de maneira bastante particular, por vezes até mesmo contrária ao teatro épico que existia na Alemanha nesse período.

Brecht, ao valer-se das técnicas do teatro político, por sua vez, não abandona totalmente as características próprias ao aparelho teatral bur-

guês, procurando valer-se, na concepção de seu teatro, de aspectos pertencentes às duas formas teatrais em voga na Alemanha: aqueles de caráter dramático, próprios 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 como 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.

Vejam, então, quais as principais características que constituem o gênero épico, e como Brecht vai partir delas para conceber seu teatro.

Um dos aspectos fundamentais para compreender o fenômeno do teatro épico, e de como este se distingue do teatro dramático, constitui-se na temática abordada por cada um desses gêneros ao retratar diferentes âmbitos da experiência humana. O épico trata da vida pública, levando para o palco questões da esfera e do interesse da coletividade (a política, os negócios, a guerra). O dramático, por sua vez, aborda questões relativas à esfera da vida privada (a família, as relações amorosas).

O épico é um gênero literário em que a história é contada tanto por um narrador, em sua descrição dos acontecimentos, quanto pelos personagens, nos diálogos que interrompem a narrativa. O épico tem, portanto, caráter fortemente narrativo, ao contrário do gênero dramático, em que a história vai sendo contada somente por meio do diálogo dos personagens entre si, sem a interferência direta de um narrador (autor).

No gênero épico, o autor relata uma história já ocorrida e, em geral, uma história que aconteceu com uma outra pessoa. Portanto, o narrador fala no pretérito (a história foi assim) e na terceira pessoa do singular (aconteceu com ele); “isto cria uma certa distância entre o narrador e o mundo narrado” (Rosenfeld, 1985, p. 25), pois, se a história já aconte-

ceu e aquele que a conta conhece bem todo o seu desenrolar, este narrador não tem o mesmo envolvimento emocional com o fato ocorrido que tem o autor do texto dramático, já que este apresenta o fato no tempo presente, como se o estivesse conhecendo pela primeira vez. Da mesma maneira, o leitor que entra em contato com um texto épico, com uma história já ocorrida, história que lhe é narrada, mantém certa distância do fato e não tem o mesmo envolvimento que o leitor do texto dramático, ao qual os fatos, mesmo quando se trata de um acontecimento histórico, são apresentados como se estivessem acontecendo naquele momento. Esta distância que se estabelece entre o espectador que assiste no presente a um fato ocorrido no passado permite que ele mantenha uma atitude reflexiva acerca do assunto narrado. No texto do teatro dramático, o autor se ausenta da história, que parece ganhar vida própria; o espectador vivencia a história que acontece diante dele no tempo presente. Vinculado emocionalmente à trama, o espectador do drama estaria prejudicado em sua capacidade de refletir sobre ela.

A forma épica de teatro tem um caráter fragmentário, com autonomia entre as partes da peça. Cada cena tem valor por si, cada parte contém o todo, cada cena tem unidade própria e está ligada às outras pela idéia do todo que traz em si. “Ao contrário da obra dramática, uma obra épica se deixa recortar, como por uma tesoura, em partes capazes de continuar uma vida própria” (Brecht, 1989, p. 258) As cenas são independentes e não se vinculam por uma relação de causa e consequência. Cada cena tem importância própria, tem começo, meio e fim, como se fossem várias peças dentro da peça. Esta estrutura fragmentária das cenas resulta em uma ação dramática constantemente interrompida, desvinculando dela o espectador e evitando apresentar a história de forma determinista, de maneira que o que aconteceu antes não determinaria, necessariamente, o que aconteceria depois, mostrando um mundo passível de modificação e afirmando a possibilidade do homem de surpreender, de mudar o curso dos acontecimentos históricos.

No épico não há encadeamento rigoroso entre as cenas, não há um crescendo para o clímax. A evolução linear da trama é quebrada, rompendo com a progressão dramática em direção ao desfecho, deixando a

obra suspensa e a conclusão final a cargo do espectador. Assim, o espectador do teatro épico passa de uma cena à outra, mantendo-se distante do fato apresentado, analisando os seus aspectos e construindo a sua compreensão da história narrada. Embora a fábula seja considerada o coração do teatro épico, pois é ela que revela as vicissitudes sociais que enredam os personagens, na concepção brechtiana, no entanto, não apenas o texto, mas a encenação como um todo assume o papel narrativo; o palco conta de maneira crítica a história. Todos os recursos cênicos — a luz, o cenário, os figurinos e adereços, os gestos do ator — podem desempenhar função narrativa, comentando a ação, tomando posição em face dos acontecimentos (tal como o exemplo do figurino em *Vida de Galileu*, citado anteriormente). O palco assume uma função narrativa. A quarta parede não esconde mais o autor, graças a grandes telas — em que se projetavam documentos com cifras concretas, ou fotos ou citações — que permitiam trazer à memória outros processos que se desenrolavam simultaneamente em outros lugares e que contradiziam ou comentavam as palavras e atitudes de alguns personagens.

O petróleo, a inflação, as lutas sociais, a família, a ciência, a religião, a manteiga e o pão, o comércio de carnes devem ser objetos de representação teatral. A intenção era trazer o pano de fundo social para a cena, afirmando a dimensão histórica do acontecimento apresentado por meio dos elementos narrativos que golpeiam a cena, interrompendo a corrente dramática e afirmando a atitude crítica do espectador. Brecht criou várias soluções cênicas com esta finalidade: jornaleiros que percorrem a sala, anunciando manchetes que caracterizam o clima social, ou *slides* com fotos históricas, ou ainda canções (*songs*) e cartazes com dizeres que propunham uma visão crítica acerca do fato representado.

Estes recursos cênicos têm o intuito de afastar o espectador da ação dramática, interrompendo a corrente hipnótica e possibilitando sua atitude crítica. “O espectador não deve viver o que vivem os personagens, e sim questioná-los” (Brecht, 1989, p. 131). O encenador alemão propõe, assim, que o espectador se distancie e reflita sobre o que vê, em vez de entregar-se a um envolvimento emocional que inviabilizaria o raciocínio. Este efeito de distanciamento é a viga mestra do teatro brechtiano.

Em uma proposição calcada na racionalidade, a proposta de conscientização se apresentava como leitura de mundo, levando o espectador a refletir acerca das engrenagens que estruturam a vida social, e afirmar o seu papel como sujeito da história, comprometido com as questões de seu tempo.

ATOR — Poderia me dizer o que você entende por historiador? . . .

ESPECTADOR — O historiador se interessa pela mudança das coisas. . .

ATOR — O espectador é, então, um historiador da sociedade?

ESPECTADOR — Sim (Brecht, 1989, p. 405).

O teatro épico parte da representação de um indivíduo para alcançar toda a comunidade em que ele está inserido. O homem é revelado em seu rastro social e histórico. O gesto de um homem está vinculado ao gesto da comunidade humana. Brecht vai, assim, conceber o que denomina de *gesto social* (*gestus*), o gesto ou o conjunto de gestos que revelam a determinação histórica das atitudes humanas. O gesto em seu enfoque social e não psicológico. Um gesto crítico e criticável. Como, por exemplo, o gesto da mãe, na peça *Mãe Coragem e Seus filhos*: comerciante que vive da guerra, o personagem morde uma moeda para conferir a legitimidade do metal, revelando excessivo zelo financeiro num conflito que lhe rouba, um a um, todos os seus filhos. O gesto comenta e denuncia a situação, sua contradição é patética, assombrosa.

Brecht propunha aos atores que não se metamorfoseassem completamente, mas guardassem uma certa distância em relação ao papel, deixando visíveis as suas críticas aos personagens e à situação mostrada. O ator deveria apresentar o personagem como se falasse na terceira pessoa do singular: vejam como ele é! O que ele fala! Reparem as atitudes dele! O espectador não seria estimulado, assim, a identificar-se ingenuamente com os personagens, abandonando-se às emoções vivenciadas sem criticá-las e sem tirar da representação alguma consequência de ordem prática. Tornava-se necessário que os fatos apresentados, que, à primeira vista, talvez pudessem ser considerados como “naturais”, recebessem a

marca do insólito, sendo tratados como acontecimentos estranháveis. Somente dessa maneira poderiam vir à tona as leis que regem as causas e os efeitos dos mecanismos sociais.

Ao se deparar com o caráter histórico e os aspectos sociais dos acontecimentos e ao perceber as dificuldades do protagonista de enxergar estes mecanismos sociais que induzem as suas atitudes, o espectador se questionaria a respeito da sua existência cotidiana e de como ele próprio se relacionaria com estas forças invisíveis, tomando consciência da sua própria alienação. Assim, o autor trabalhava com a idéia de que o homem, mesmo envolvido pelas situações, tem condição de determiná-las; de que ele não está entregue à história, mas que pode construí-la. “O desejo é de não apresentar apenas relações inter-humanas, mas também as determinantes sociais destas relações” (Rosenfeld, 1977, p. 149).

O protagonista na cena épica brechtiana não mostrava ter consciência da sua alienação, o que era franqueado ao espectador, que podia analisar o comportamento do outro em cena e pensar acerca de modificações possíveis para a conduta do personagem, ao mesmo tempo que refletia sobre o condicionamento cotidiano de suas próprias atitudes. Deste modo, o teatro épico tinha na tomada de consciência do espectador objetivo marcante. Distanciado da ação, posicionado fora do lugar que o personagem ocupa, afastado emocionalmente da trama, o espectador poderia analisá-la criticamente. O que se pode perceber no exemplo, abaixo citado, trazido por Helene Weigel — mulher de Brecht e atriz que interpretou *Mãe Coragem* na famosa encenação do *Berliner Ensemble* —, que apresenta o depoimento de um espectador diante desta encenação, em que a protagonista, premida pelas forças sociais que determinam seu comportamento, e alienada de sua condição, não concebia outro modo de vida que não aquele que a guerra lhe oferece.

Em *Mãe Coragem*, por exemplo. Tomemos um ponto somente. A filha muda da mercadora, pela qual ela já sacrificou um dos seus filhos, acaba de ser desfigurada. A mercadora maldiz a guerra, mas, já no início da cena seguinte, nós a vemos marchar ao lado de sua carroça, e a ouvimos dizer: “Vocês não vão conseguir me fazer desgostar

da guerra, a guerra alimenta seu mundo”. . . Em nosso teatro, um jovem espectador disse durante um debate: “. . . No fim, eu senti pena dela [Mãe Coragem], porque ela se mostra incapaz de aprender”. Vejam aí um sentimento nobre e útil, que ele não poderia ter tido se nós o tivéssemos simplesmente permitido se colocar na pele da mercadora (Weigel, apud Brecht, 1989b, p. 232).

O caráter pedagógico do teatro épico brechtiano estaria centrado na resposta criativa do espectador às narrativas apresentadas, na sua interpretação do evento, na compreensão particular dos fatos trazidos à cena. Um teatro que afirmava a própria característica dialógica do evento, em que o espectador é convidado a empreender um ato produtivo, artístico em sua relação com a cena. Um teatro fortemente marcado por sua vontade educacional, tanto de democratizar os meios de produção teatral, possibilitando ao espectador o acesso a esta linguagem, propondo-lhe a efetivação de uma aventura íntima, prazerosa na leitura dos signos de vida inscritos no teatro, quanto a de afirmar ao espectador a possibilidade estética, portanto reflexiva, do seu ato, estimulando uma atitude autoral diante dos eventos cotidianos e das histórias propostas, posicionando o espectador como sujeito diante de um mundo passível de transformação.

A atualidade da proposição teatral de Brecht vem sendo bastante questionada nos últimos anos. Aponta-se uma necessária revisão dos procedimentos artísticos e pedagógicos deste teatro épico moderno, tendo em vista as alterações na percepção e na sensibilidade dos indivíduos contemporâneos, em face das modificações no âmbito do horizonte de expectativas dos espectadores em sua relação com a espetacularidade. Supõe-se que essas propostas, formuladas na primeira metade do século XX, não consigam realizar os mesmos efeitos na platéia teatral de nossos tempos. Mesmo porque o contexto histórico-social atual apresenta distinções marcantes em relação ao do período citado. Contudo, os experimentos deste encenador alemão parecem incontornáveis. Torna-se difícil pensar em um teatro que dê conta das agruras dos dias que correm sem dialogar com suas teorias. Enquanto o teatro, relevante espaço

de reflexão das questões que nos afligem, permanecer inacessível para imensas parcelas das populações, Brecht parecerá necessário. Enquanto os indivíduos, em luta pela sobrevivência, forem forçados a alugar a si mesmos no mercado, desempenhando um papel que os afasta de sua potencialidade produtiva e criativa, em uma sociedade em que “o prazer e o orgulho do trabalho estão desconectados ou negativamente relacionados ao valor de produção” (Chomsky, 2004, p. 66), Brecht parecerá imprescindível.

A DESCONSTRUÇÃO DO ESPECTADOR: O DESMANTELAMENTO DO TEATRO NOS ANOS 1960

Aja duas vezes antes de pensar.

— CHICO BUARQUE

A efervescência social ocorrida desde final dos anos 1950 até início dos 1970 foi acompanhada por forte movimento artístico-teatral. As revoluções que o teatro experimentou, trilhando caminhos reconhecidamente inovadores, em plena sintonia com as agitações do período, incitavam as críticas ao *establishment* e buscavam responder aos anseios de construção de uma vida social diversa da que então predominava. Um momento histórico marcado por intensas lutas de libertação nacional em países latino-americanos; por movimentos que clamavam pelos direitos civis — especialmente as lutas dos negros e outras minorias —, além de manifestações pacifistas contra a guerra do Vietnã, nos Estados Unidos; por protestos de estudantes e trabalhadores em países europeus; entre outros acontecimentos que indicavam inquietações comuns expressas em várias línguas.

As proposições artísticas explodiam numa multiplicidade de formas, revelando o vitalismo da produção teatral do período. Os artistas buscavam, dessa maneira, uma resposta aguda, radical às urgências e angústias do período, concebendo um teatro intimamente relacionado com sua atuação política mas também profundamente interessado em rever sua atuação nesta esfera.

Algumas pessoas são de opinião que se deve atuar nas ruas e representar peças políticas. Outros opinam que o bom teatro é aquele que se relaciona mais diretamente com a emoção a nível orgânico. E ainda outras, opinam que o teatro deve operar a nível psicológico, fazendo-nos compreensíveis nossos medos, nossas lágrimas ou nossos sonhos. Para mim, o bom teatro é aquele que estabelece uma dialética entre esses fatores (Chaikin, apud Miralles, 1979, p. 55).¹

A nova sensibilidade sociopolítica não poderia caminhar separada da nova percepção estética. O “despertar” que o teatro pode proporcionar deveria referir-se, necessariamente, a ambas. A produção teatral estava preocupada e engajada na luta política que se instalava com urgência de uma tomada de posição em diversos países do mundo, voltando seus trabalhos para a denúncia dos mais diferentes abusos e a reflexão acerca das necessidades imediatas desta luta. Compreendia-se também, contudo, que as questões político-sociais demandavam outro tipo de respostas e provocações artísticas. O questionamento das estruturas formais ou organizacionais do fenômeno teatral, rompendo com suas estruturas usuais, caminhavam *pari passu* com conquistas que se queriam mais viscerais, que diziam respeito à aquisição da autonomia do sujeito diante de um mundo partido em duas grandes correntes políticas fundamentais, que solicitava que os indivíduos tomassem posição ou de um lado ou de outro, mesmo que muitos não sentissem que essas posições respondessem de fato — tal como representadas em partidos ou outras instituições políticas constituídas — aos seus desejos pessoais e anseios de construção social.

Não havia, portanto, uma concordância facilmente estabelecida com relação à atuação do teatro diante das circunstâncias históricas imediatas. A relação entre arte e política tornava ásperas as discussões e os enfrentamentos dos grupos que mantinham posições distintas: de um lado

¹ Joseph Chaikin, ex-ator do Living Theatre, foi um dos fundadores do Open Theatre, em 1963, um dos grupos norte-americanos mais conhecidos e atuantes do período.

os que proclamavam a necessidade de subordinar cada vez mais o teatro à ação direta, pois sem tal envolvimento o trabalho teatral corria risco de se tornar ineficaz, por mais avançada que fosse a sua busca formal; de outro lado os que — como Chaikin, acima citado —, não passavam ao largo das questões políticas, mas reivindicavam a autonomia do teatro, desempenhando uma ação que devia consistir em uma sensibilização estético-ideológica, sem anular a especificidade própria à arte teatral. As posições antagônicas tornaram-se mais ríspidas a partir da segunda metade da década de 1960, especialmente com o endurecimento da guerra do Vietnã e o estabelecimento das ditaduras militares em países latino-americanos, com apoio dos Estados Unidos (De Marinis, 1987).

Muitos artistas e intelectuais compreendiam a importância e apoiavam o trabalho de experimentação da linguagem teatral, que poderia estar estreita e vigorosamente relacionado com as lutas políticas, pois a experiência artística, acreditavam, poderia despertar o sujeito para lançar um novo olhar para si e para o entorno, e a revolução precisava ser pensada primeiramente no âmbito individual. Sem uma rebelião pessoal prévia nunca se conseguiria uma mudança autêntica na sociedade e no mundo. Não faltava, por outro lado, quem visse com desconfiança esta autonomia, tomada como uma forma de descompromisso, ou mesmo de apoio objetivo ao sistema, solicitando que os artistas pusessem seus trabalhos a serviço da causa revolucionária, sem perder tempo com experimentalismos inúteis.

Diversos grupos teatrais eclodem nestes anos, intensamente preocupados com a democratização da produção cultural, possibilitando o acesso à arte das populações periféricas geograficamente ou marginalizadas economicamente. O palco seria oferecido como espaço relevante para o debate das questões que afligiam as nossas sociedades, e os espectadores convidados a participar efetivamente desses eventos. Os artistas almejavam, assim, estreitar o relacionamento com parcela da população que não integrava o circuito comercial de arte, desconstruindo os espaços tradicionais e implementando uma ação que ampliasse a atuação da prática teatral, que poderia acontecer tanto na rua, aberta a todos, quanto nas mais diferentes instituições: fábricas, igrejas, escolas, empresas e hospitais.

Experimentos teatrais que se deram na esteira de um amplo movimento contracultural, especialmente nos Estados Unidos, com larga repercussão em países europeus e latino-americanos, e que surgiam motivados pelo desencanto com as práticas cênicas conhecidas, e pela crítica a um teatro que se mostrava impotente diante dos desafios que o momento histórico lhe apresentava. Estas inovações, que ansiavam por uma relação diferenciada entre palco e platéia, permitiram o redimensionamento da posição do espectador em face do acontecimento teatral, a partir da proposição de procedimentos artísticos que, de diferentes maneiras, incitavam a atitude do público diante dos fatos trazidos à cena. A ação por meio do teatro, tomado como instrumento revolucionário, queria provocar a potência imaginativa e transformadora dos espectadores.

A função da platéia teatral passa a ser compreendida de maneira distinta da que se experimentara até então. O próprio termo *espectador* — aquele que assiste a um espetáculo — começa a ser questionado, pois a atuação que se quer deste não estaria restrita a de alguém que simplesmente observa um ato, mas se efetivaria numa atuação ampla, plena, com o corpo inteiro. Uma participação que não implicasse somente o olhar e a audição, mas convidasse o espectador a um envolvimento com todos os sentidos, que o abarcasse por inteiro: do intelecto às vísceras.

Se a crise da relação entre palco e platéia foi diagnosticada pelos encenadores nas revoluções cênicas das primeiras décadas do século XX, na segunda metade do mesmo século a atuação do público foi radicalmente revista e amplamente experimentada. Surge daí, portanto, a idéia de uma desconstrução do espectador operada neste momento, levando ao extremo as propostas modernistas do início daquele século. O papel do espectador foi desmontado e amplamente investigado, a partir da revelação, da clara noção que se constrói acerca da importância da atuação do público, que se constitui em participante fundamental do evento teatral. Ou seja, concebe-se que a efetiva relação com o espectador (ou como quisermos chamá-lo) constitui-se na pedra de toque do acontecimento artístico-teatral. Tornava-se assim mais que relevante, e os artistas perceberam isso, convidar o público a tornar-se parceiro de criação.

Os grupos teatrais do período apontaram com precisão um dos principais problemas desta arte em confronto com as questões de seu tempo: a sua ineficácia ante o desafio de engajar o espectador, provocando-o a empreender um ato efetivamente produtivo em sua relação com o acontecimento teatral. Os artistas buscavam, assim, um contato distinto, íntimo, sensível com este participante, visando a potencialização de sua capacidade perceptiva e intelectual.

O público deixava de ser compreendido como entidade unitária indiferenciada. Ou seja, tornava-se importante reconhecer a individualidade de cada espectador, e não tratar a platéia como massa indistinta. Cada espectador poderia fruir o evento de maneira particular, propondo-lhe um ato teatral que se configurasse claramente como uma experiência pessoal e intransferível. Seja, por exemplo, a partir de múltiplos acontecimentos que eram propostos ao mesmo tempo — especialmente nos *happenings*² —, estabelecendo-se que o espectador teria uma visão necessariamente parcial, selecionando, organizando e participando do encontro de maneira própria; ou no estabelecimento de uma relação que convidasse (ou mesmo impingisse) cada espectador a se manifestar, expressando seus desejos e necessidades, ou mesmo suas contradições.

O teatro se afastava inteiramente de uma experiência que se efetiva sob o total controle dos artistas e se direcionava para processos inesperados, que seriam construídos de um jeito sempre diferente a cada dia. O evento só se definiria de fato com a presença e a atuação efetiva dos espectadores. As iniciativas e soluções não ficariam mais somente a cargo dos artistas, mas seriam partilhadas entre estes e os demais participantes do evento. Mesmo a preparação do encontro, a sua organização, ou os ensaios prévios foram revistos. Os artistas não mais deteriam o comando exclusivo tanto dos rumos do ato artístico quanto das opções

² Forma de atividade que não usa texto ou programa prefixado (no máximo um roteiro), realizada por artistas e participantes, utilizando o acaso, o imprevisto e o aleatório, sem vontade de imitar uma ação exterior, de contar uma história, de produzir um significado, usando tanto todas as artes e técnicas quanto a realidade circundante (Pavis, 2001).

cênicas realizadas: do texto que seria dito — que poderia ser substituído pela palavra improvisada tanto de atores quanto dos próprios espectadores —; da marcação dos atores; da luz da cena; do tempo de duração; dos rumos da ação dramática (e por vezes até mesmo o controle acerca da reação do público).

A arte teatral que, naquele momento, estava fortemente apoiada no espaço físico que abrigava o evento, que mantinha uma separação estanque entre palco e platéia, e indicava uma certa atitude ao espectador quando adentrava nesse espaço cultural, viu todas as suas operações formais, suas estruturas definidoras, serem fortemente questionadas. Um teatro centrado, até então, no texto (na fábula), em uma ação dramática bem delineada, na construção de personagens de ficção, e no convite ao espectador a assistir uma história que transcorreria em cena, viu, a partir desse período, serem ampliados seus pressupostos constituidores, convenções que definiam a maneira com que artistas e espectadores deveriam relacionar-se, e que estabeleciam o que todos deveriam esperar de um encontro teatral.

Um novo teatro estava em construção (ou se desconstruía o existente), que não estava ancorado na palavra, mas que se abria para uma experiência espacial que se tornou marcante, pois queria experimentar outras possibilidades de construção poética da cena, e de relação com o espectador. A revisão da utilização da palavra, não quer dizer que esta não fosse mais importante. Os artistas não se colocavam contra a palavra, mas buscavam uma utilização desta que se tornasse viva, intensa, contrariando uma utilização “formal” desta, que perderia vigor no contato direto com o espectador.

A revisão do espaço estava diretamente relacionada com a revisão da experiência, que se queria mais intensa e envolvente. Ou seja, se o teatro foi deixado de lado, se o espaço físico tradicional foi substituído por outras instâncias, isto se dava pela necessidade de instauração de um outro espaço que pudesse compreender o espectador em sua plenitude, mergulhando-o efetivamente na ação, lançando-o de corpo inteiro no jogo da cena. Um corpo desalienado vivido em sua plenitude expressiva pelo seu proprietário.

Um teatro imediato, que se valia do momento, da oportunidade, que rechaçava a necessidade do edifício cultural e da convocação prévia do público, mas que podia instaurar-se onde achasse necessário, desejável, transformando passantes em platéia, rua em palco, e valendo-se dos cenários de acordo com sua pertinência: um grupo parava na frente de um banco, ou da bolsa de valores e fazia uma encenação a respeito do poder do dinheiro, ou às portas de uma igreja e mostrava uma cena que questionasse o papel desta instituição na sociedade, ou diante da cadeia e se expressava teatralmente acerca da função do sistema penitenciário.

Diminuindo a distância entre teatro e vida, a idéia, em alguns grupos mais radicais, não era a de se fazer teatro mas a de se viver teatro. Um teatro que substitui a vida e a transforma, em vez de comentá-la. A arte deveria continuar na vida, e não terminar após o fim da sessão. Assim, a idéia de ver ou ouvir teatro estava sendo substituída pela noção de viver teatro.

A atuação destes grupos estava, assim, calcada na idéia de intervenção no cotidiano, levando a todos a capacidade criadora e transformadora que subjaz à arte, tornando a potencialidade artística disponível a todos. Somos todos artistas, basta efetivarmos este potencial que nos é inerente. Transformar a si e ao mundo: essa a proposta feita a cada participante, nos mais diferentes eventos teatrais do período. Ainda que marcados por grande diversidade de procedimentos e de objetivos específicos a serem alcançados, que poderiam chegar a manifestações espetaculares provocativas e encarnadas de significados como “a ação de um grupo hippie nas salas do «New York Stock Exchange» atirando dinheiro desde a galeria, provocando transtorno e atropelo entre aqueles que o recolhiam” (Miralles, 1979, p. 129).

Estas inovações teatrais, que têm na década de 1960 seu mais intenso furor, finalizam a experiência moderna — iniciada na virada do século XIX para o século XX — de desconstrução do palco, empenhando-se na tentativa de destruir as estruturas formais em que a arte teatral se apoiava até então, experimentando retirar todas as bases que ainda restavam, removendo todos os critérios definidores do que seria teatro, quebrando com o que restava da tradição. A partir deste momento, o tea-

tro não era mais, necessariamente, algo previamente dado, que acontecia em um determinado lugar, de uma determinada maneira, que propunha uma determinada relação, ainda que com variações relativas. O teatro, depois desta quebradeira operada pelos artistas neste momento histórico, poderia ser qualquer coisa, algo que se estruturaria pela própria maneira como os artistas definiriam sua arte e convidariam o público a fruí-la ou a participar do evento.

AS EXPERIÊNCIAS DO LIVING THEATRE

Eu sonho com uma companhia teatral, uma companhia de atores que deixaram de imitar e que, tendo uma visão plena do público, se integram a esse público de tal maneira que façam surgir umas idéias e sentimentos que permitam ao público conseguir a transformação e a genuína transcendência.

— JULIAN BECK

O Living, ao longo de quase cinqüenta anos, foi reconhecido como um dos grupos mais radicais e contundentes dos Estados Unidos, influenciando fortemente o teatro na Europa e nas Américas. Surge em Nova York, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o ousado propósito de desafiar as convenções culturais e sacudir o mundo. Seus fundadores optaram pela denominação The Living Theatre (“o teatro vivo”) “porque a maior parte do que viam no cenário cultural lhes parecia entretenimento momentâneo ou moribundo” (Tytell, 2002, p. 7).

As propostas teatrais do Living são indissociáveis das concepções anarquistas e pacifistas de seus criadores, Julian Beck e Judith Malina, e de seus esforços, talvez utópicos, de mudar a sociedade a partir da transformação dos espectadores. Esta vontade revolucionária constituiu, ao longo dos diversos espetáculos encenados pelo grupo, a força motriz do Living Theatre, que se baseava na convicção de que, se o teatro causasse um choque no público, provocando a sua imediata reação, este público

ganharia consciência da sua possibilidade de ação, sentindo-se capaz de realizar transformações efetivas em seu dia-a-dia.

A arte não deveria mais estar restrita aos que podiam pagar por ela, não deveria estar submetida ao controle exercido pelo poder econômico. Ainda que isto impusesse sacrifícios ou uma opção radical de vida e arte, que aqui se encontravam e se misturavam, pois os artistas optavam por levar uma vida quase monástica, de intensa dedicação a uma atuação efetiva na vida social, levando esta junção entre arte e vida às últimas conseqüências, não só em suas proposições teatrais mas para algo que ia para além de suas práticas e invadia a própria existência dos integrantes, que passaram a viver conjuntamente a vida, tal como compartilhavam seus ideais artísticos.

Essa luta, portanto, só poderia ser travada por atores de fato imbuídos do espírito revolucionário do grupo. O início de tudo se dava na necessária transformação do próprio ator, que precisaria tornar-se membro não somente de um grupo, mas de uma comunidade de convivência e de trabalho, baseada nos ideais sociais defendidos pelo grupo: liberação sexual, independência do grupo e de seus integrantes, coletivização das funções e tarefas, rechaço ao benefício econômico, e a todo tipo de poder e violência. A vida em comunidade se estruturava, também, enquanto uma tentativa de constituir-se em exemplo possível de vida coletiva anárquica e pacífica.

Por vezes, esta experiência comunitária transbordava o grupo, estendendo-se aos espectadores, como, por exemplo, na peça *The Brig*, em que o Living propunha algumas atividades de sensibilização coletiva, como um exercício em roda, em que cada participante fazia um som que era copiado e transformado pelos demais, ou, posteriormente, em uma ação que buscava uma relação ainda mais íntima com a platéia, em que os atores, com varinhas de incenso nas mãos, entravam na sala para, nas palavras dos diretores do grupo, “estabelecer uma relação amorosa com os espectadores” (Beck & Malina, apud De Marinis, 1987, p. 252).

No plano artístico, porém, Malina e Beck continuavam a ocupar um lugar central no grupo, contrariando a vontade inicial de formar um

coletivo de artistas em que todos dividissem as funções, sem que ninguém se colocasse numa posição mais destacada que os demais.

Esse teatro, compreendido pelo grupo como uma “uma fábrica de ação”, não se propunha a refletir a realidade, mas queria substituí-la, não tinha intuito de comentar a vida, mas de participar efetivamente dela. Todas as atitudes precisavam manifestar-se enquanto ações teatrais, tanto nas salas de teatro quanto fora delas. O teatro de rua foi, portanto, uma das respostas experimentadas pelo grupo a esse desejo de arte imediata, pois não necessita do edifício cultural para abrigar o público, rechaçando a premeditada convocação, indo ele à procura do espectador pelas ruas, metrô, igrejas, praças, bares, etc.

A atuação do Living estava, assim, fundamentada na criação de artifícios para tirar o espectador de seu estado de estupor, não apenas o convidando a participar, mas impingindo-o a “se tocar”, a “se ligar” na sua possibilidade de atuação no palco e na vida. Para isso, era preciso pô-lo em situações que se aproximassem muito de seu cotidiano ou pô-lo diante de acontecimentos que funcionassem como metáforas reconhecíveis do mundo lá fora.

O Living estava interessado em um envolvimento visceral do espectador, que não deveria desempenhar um papel secundário, pois somente desta maneira a sua participação poderia, de fato, ser considerada válida. O grupo queria engajar o público não só intelectual e imaginativamente, mas também fisicamente, provocando-o sensorialmente, com o intuito de conseguir uma comunhão plena entre palco e platéia.

Tratava-se de implicar o espectador, fazendo-o ver que o teatro não está em um lugar acima, de onde se pode impunemente contemplar uma imitação da realidade, se abandonar aos prazeres de uma emoção devidamente canalizada, funcionando em circuito fechado, e depois deixar sua poltrona com a consciência tranqüila. Serviam-se da ambigüidade entre realidade e ficção para criar um sentimento de insegurança, mostravam o avesso do cenário para persuadir o espectador de que o teatro não era um lugar diferente dos outros, que nem o ator, nem o personagem que ele assumia eram diferentes dos

outros homens, que isto que se passava no palco, acontecia também na vida (Jacquot, 1970, p. 175).

As encenações do Living Theatre quebravam as barreiras que separavam com nitidez um universo do outro, o público era obrigado a reagir como na vida, já que os perigos nem sempre eram truques de cena. Inspirado em Artaud, o grupo levou a cabo, em algumas experimentações, a idéia de exorcizar a violência na vida a partir da proposição da violência no teatro.

Malina sugeriu durante o processo de ensaios do espetáculo *The Brig* — sugestão que foi votada e aceita unanimemente pelo grupo —, que os atores respeitassem e seguissem fielmente o regulamento de uma prisão, levando a experiência ao nível máximo de realidade e ao limite do suportável, pois só assim se poderia passar aos espectadores, como que por contágio, o absurdo da relação entre guardas e prisioneiros e o horror daquele sistema opressor. As regras foram levadas também para o espetáculo:

Basta que um prisioneiro-ator cometa um pequeno erro, ou esqueça algo (atravessar, por exemplo, a linha branca que, na prisão, delimita todas as entradas e as saídas, sem antes pedir permissão do modo estipulado), para que o guarda-ator possa improvisar uma ação punitiva não prevista no roteiro (De Marinis, 1987, p. 58).

Esta explosão do espaço culminava no convite aos espectadores para improvisarem com os atores, convocando o público a se apropriar da cena; os espectadores eram forçados a agir, a atuar. Em todos os níveis, a fronteira ator-espectador era posta em questão, revendo a estanque separação entre espaços, interpenetrando palco e platéia, extinguindo os lugares normalmente reservados para os artistas e para os espectadores. Da mesma maneira que o público era convidado a ocupar o palco, os atores, em determinados espetáculos, podiam ser vistos no saguão do teatro, atuando ou não, invadindo um espaço tradicionalmente reservado aos espectadores.

As provocações participativas eram constantes e aconteciam de diferentes maneiras: os atores, por exemplo, podiam passar por entre fileiras de espectadores, olhando para uma ou outra pessoa da platéia diretamente nos olhos, durante um longo momento. Na peça *The Connection*, que trata de um grupo de viciados em drogas que aguarda o contato, aquela pessoa que fornece as drogas, e irá levá-las para o grupo de dependentes que sofre com a abstinência, os atores abordavam os espectadores, no intervalo, mendigando uma dose.

Tal como os espaços, o tempo de duração de um espetáculo também estava sendo questionado, não havia um tempo predeterminado e não cabia somente aos artistas definir o tempo do evento, pois a duração dependia fundamentalmente da participação da platéia. Participação que era oferecida, às vezes até mesmo imposta, ao espectador, que podia tanto se recusar a tomar parte, quanto continuar atuando com os atores por longuíssimo período. Se a ficção se misturava com a realidade, o tempo da ação se misturava com o do cotidiano. O que fazia com que, por vezes, os espetáculos demorassem longas horas, sem previsão para o término.

Os espectadores podiam ser convidados a participar de três maneiras principais nas encenações do Living Theatre: a intervenção direta, a figuração e o controle total do espectador.

No primeiro caso, os espectadores eram convidados a intervir diretamente na cena, participando das danças e exercícios de sensibilização, exprimindo-se corporalmente, compartilhando do espírito de festa, de comunhão que era por vezes instaurado; ou participando mais efetivamente da ação dramática, desempenhando um papel decisivo enquanto personagem; ou simplesmente se manifestando, protestando ou relatando algo que lhe parecesse conveniente. Como, por exemplo, no espetáculo *Paradise Now*:

Um ator vinha, em tom de confiança, contar a um espectador as suas frustrações ou a sua perplexidade. Este espectador poderia não reagir, ou fazer alguma brincadeira mais ou menos fina. Ele poderia também aceitar esta abertura de diálogo e confrontar uma experiência sua com aquela do ator (Jacquot, 1970, p. 263).

As práticas que propunham a intervenção direta do espectador o induziam a participar tanto por livre e espontânea vontade quanto por constrangimento. A intervenção do espectador se tornaria mais interessante, segundo os criadores do grupo, quando provocada espontaneamente, sem combinações prévias entre os artistas, com as propostas participativas surgindo na própria relação com a platéia. Para isso, era importante que os atores atuassem improvisadamente, com intuição momentânea, inspirando o público a efetuar reações sugestivas e provocando-o a criar atos surpreendentes.

Uma outra forma de participação proposta aos espectadores era a figuração, em que o público se tornava figurante involuntário da trama, sendo utilizado como testemunha ou como personagem, como na *Antígona* de Sófocles, na versão de Bertolt Brecht, que valoriza a guerra entre duas cidades motivada por questões econômicas:

A concepção de *Antígona* repousa sobre um antagonismo entre cena e sala. Na cena, está Tebas; na sala, está o inimigo: Argos. No final do espetáculo, quando Argos — ou seja, a sala — ganhou a batalha e se apronta para massacrar a vítima, os atores (os tebanos) se reúnem na boca de cena, demonstrando verdadeiro pavor diante dos aplausos. Eles recuam, fazendo de conta que se protegem, e se espremem contra a parede no fundo do palco (Lebrun, 1986, p. 22).

A intenção de Julian Beck, com esta proposta de encenação, era de que os espectadores, postados enquanto agressores, percebessem o quanto é atroz a violência e passassem a defender e a implementar uma atitude pacifista no cotidiano.

A terceira das principais formas de participação propostas aos espectadores era o controle total da situação, que acontecia especialmente nos espetáculos de improvisação coletiva, quando o público dominava e determinava o curso dos acontecimentos, controlando tanto a duração quanto o desenrolar do espetáculo e tendo como base, por vezes, uma temática previamente definida. Uma técnica de participação que estava calcada na idéia de permitir ao público afirmar sua ação criativa, tor-

nando o espetáculo um evento que se transformava completamente a cada sessão. Os espectadores das encenações organizadas pelo Living Theatre tinham, nestes casos, liberdade total de ação e de atuação, ainda que, por vezes, fosse necessário que os atores interrompessem a improvisação para pôr um pouco de ordem na cena, evitando que a atividade se tornasse absolutamente caótica.

Living no Brasil

No ano de 1970, o grupo esteve pela primeira vez no Brasil,¹ aonde retornou diversas vezes, causando grande alarde e rebuliço, tanto pelos espetáculos e oficinas realizados em diferentes cidades brasileiras, quanto pela detenção de membros da companhia, que, na ocasião, se depa-
rava com os abusos e absurdos de um país em plena ditadura militar.² Para Julien Beck, a prisão se devia ao fato de terem permanecido tempo demais no mesmo lugar, em um período em que o conservadorismo das sociedades não permitia a liberdade de expressão do grupo.

Tínhamos descoberto [em viagem pela Europa] que, se permanecíamos em um lugar por mais de dois meses, suscitávamos a ira de certos elementos conservadores que, simplesmente, ou por não gostarem de nosso aspecto, ou por entenderem que estávamos fazendo algo prejudicial para a sua comunidade, buscavam uma maneira de

¹ O grupo vem ao Brasil a convite de José Celso Martinez Corrêa, que, na ocasião, convidou também um grupo teatral argentino chamado Los Lobos, para trabalharem juntos com o Teatro Oficina.

² Em julho de 1971, integrantes do grupo foram presos na cidade de Ouro Preto, sendo posteriormente conduzidos para a prisão do Dops, em Belo Horizonte, onde ficaram por pelo menos dois meses. Os integrantes foram interrogados e alguns torturados, e em seus documentos foi estampada a frase “suspeitos de atos subversivos”. A prisão foi motivada por suposta quantidade de maconha encontrada na casa em que estavam hospedados. O grupo afirmava que a polícia havia “plantado” o flagrante. Além disso, a polícia recolheu exemplares escritos em português de textos de Marx e Mao. Em seu livro, citado na bibliografia, John Tytell relata com detalhes o acontecimento.

nos tirar de lá, ou de tornar a vida no local impossível para nós (Beck, apud Tytell, 2002, p. 202).

As propostas artísticas do grupo, freqüentemente reconhecidas por seu ímpeto e radicalidade, estiveram longe de conquistar a unanimidade dos críticos. Se, por um lado, uns ressaltavam a capacidade de atuação artística e social do grupo, outros questionavam o que tomavam quase como messianismo, compreendendo que Beck e Malina se julgavam possuidores de uma pretensa verdade cultural e existencial que precisava ser repartida, comunicada aos demais. O que levava alguns comentaristas a tratar com ironia o desejo do grupo de transformar as consciências, mas não impedia a tantos outros de, apesar de possíveis restrições, perceber que o Living, se não transformou o mundo, modificou a compreensão acerca do papel do espectador no evento, alterando profundamente a própria maneira de pensar a relação entre teatro e sociedade.

AS TÉCNICAS DO TEATRO DO OPRIMIDO

— Eu chorei depois, quando entrei no camarim e me olhei no espelho. Fiquei assustada.

— Por que assustada?

— Eu olhei no espelho e vi uma mulher. Foi a primeira vez, em muitos anos, que isso acontece. Antes, quando eu me olhava no espelho, eu via uma empregada doméstica.

Desta vez não. Eu sou uma mulher.

Ela era aquele corpo, aquele pensamento, aquelas emoções. O teatro deu a ela o poder extraordinário de entrar em cena, também na vida, não para se exhibir, mas para dizer o que pensava e gostar do corpo que tem.

— AUGUSTO BOAL

Nesta prática teatral, concebida há mais de quarenta anos por Augusto Boal — possivelmente o homem de teatro brasileiro mais conhecido em países estrangeiros¹ —, cada espectador é considerado um ator em potencial. Esta potencialidade, entretanto, não é tida como natu-

¹ O teatro de Boal conquistou grande reconhecimento, tanto em países europeus — até porque o teatrólogo morou muitos anos na França, onde desenvolveu e difundiu seu método — quanto em diversas outras nações. Na Índia, por exemplo, existe o Le Jana Sanskriti, grupo de Teatro do Oprimido fundado há mais de quinze anos e que possui mais de setecentos integrantes. Constituído-se provavelmente no maior grupo teatral do mundo (Boal, 2004b).

ral, sendo necessária uma ação concreta para realizá-la. Assim, a participação do espectador nas práticas do Teatro do Oprimido precisa ser cuidadosamente preparada, visando um participante em estado de alerta, pronto para agir. Para se efetivar como ator, ou como *espect-ator*, como sugere o criador deste método, o participante é, em um primeiro momento, preparado com exercícios dramáticos, que têm por objetivo ampliar a consciência de seu corpo e desenvolver as suas capacidades criativas e expressivas.

Só depois de conhecer o próprio corpo e ser capaz de torná-lo mais expressivo, o espectador estará habilitado a praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a liberar-se de sua condição de espectador e assumir a de ator, deixando de ser objeto e passando a ser sujeito, convertendo-se de testemunha em protagonista (Boal, 1988, p. 143).

Depois da experiência com os exercícios dramáticos,² uma seqüência gradual de proposições participativas é oferecida ao grupo, preparando os integrantes para que possam, por fim, intervir diretamente nas cenas apresentadas. O Teatro do Oprimido pretende, dessa maneira, ajudar o espectador a se transformar em protagonista da ação dramática, para que, em seguida, utilize em sua vida as ações que ensaiou na cena.

A *dramaturgia simultânea* é o primeiro convite de intervenção que se faz ao espectador do Teatro do Oprimido. Trata-se de interpretar uma cena curta, de dez a quinze minutos, proposta por alguém do lugar em que acontece o evento, e que é improvisada pelos atores. A cena deve ser mostrada até que seja apresentado o problema central, que seja necessário encontrar uma solução; neste momento, os atores interrompem a cena e solicitam aos espectadores que ofereçam resoluções possíveis. Em seguida, os atores improvisam todas as soluções propostas pelos espec-

tadores. “Assim, enquanto a platéia «escreve» a peça, o elenco simultaneamente a representa” (ibidem, p. 152). O grupo, ao final, põe em debate a situação de opressão apresentada e a viabilidade das soluções apontadas pela platéia.

Toda a experimentação cênica do Teatro do Oprimido, percebe-se, precisa ser intercalada — e bem mediada — com discussões acerca da significação das imagens e situações levadas à cena pelos participantes.

Os temas abordados, nessa e em outras técnicas do Teatro do Oprimido, devem estar diretamente relacionados com o cotidiano da comunidade onde acontece o evento. Por isso, freqüentemente, a trama da ação é proposta por algum morador da localidade, para que, desse modo, o grupo dramatize um fato cotidiano, uma situação significativa e conhecida por todos os habitantes do lugar, propondo aos espectadores a reflexão sobre os acontecimentos do seu dia-a-dia, e um novo olhar para estas situações, estimulando-os a fazerem e refazerem a história da comunidade. Para que isso ocorra, torna-se fundamental que o caso apresentado repercuta nos participantes. “O centro de gravidade está na sala, e não na cena. Uma imagem ou uma cena que não repercute sobre os observadores não pode ser trabalhada com estas técnicas” (ibidem, p. 55). Reside aí também a importância de se realizar uma oficina de expressão prévia com os participantes, para que se sintam aptos para abordar teatralmente uma temática que se mostre relevante e significativa para aquela comunidade.

Em uma sessão de Teatro do Oprimido em que os participantes pertençam a um mesmo agrupamento social — estudantes de uma mesma escola, habitantes do mesmo bairro, operários da mesma fábrica, etc. —, a história contada por um será facilmente reconhecida pelos demais, pois estas pessoas sofrem, presumivelmente, as mesmas opressões. Assim, a história individual ou o fato relatado por uma pessoa repercutirá imediatamente nos outros, “a opressão de um é a opressão de todos” (ibidem, p. 61).

O *teatro-imagem* se constitui no segundo grau de intervenção proposta ao espectador do Teatro do Oprimido, que é agora convidado a intervir mais diretamente na cena. Nesta técnica, o espectador é estimu-

² Em seu livro *200 Exercícios e Jogos Para o Ator e o Não-Ator com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro*, Boal apresenta uma série de atividades que podem ser propostas aos participantes, visando a apreensão da linguagem teatral.

lado a se manifestar sobre algum tema previamente escolhido por todos, mas, em vez de usar a palavra, ele irá comunicar-se por meio de uma imagem formada pelos corpos dos demais participantes. Construindo um conjunto de estátuas, “o participante deverá usar os corpos dos demais como se ele fosse um escultor, e como se os outros estivessem feitos de barro” (ibidem, p. 155), de tal maneira que suas opiniões e sensações acerca do tema se tornem evidentes. Assim, a partir do fato escolhido, freqüentemente uma situação de opressão vivida por alguém daquele agrupamento social, um dos espectadores desenvolve uma escultura composta com o corpo dos outros participantes. Esta escultura representa a situação inicial, contém os dados do problema, e todos os membros da platéia estão autorizados a propor as suas soluções para a situação, utilizando o mesmo código: a escultura humana.

Essas sessões de Teatro do Oprimido têm o intuito de constituir-se no ensaio de um processo de transformação, ou em “um ensaio da revolução”, como diria Boal, pois, se o participante experimentou no teatro a sua capacidade de mudar a ordem estabelecida, tentará agir da mesma maneira na sua vida.

O *teatro fórum* (ou teatro-debate) é o último grau de proposta participativa feita ao espectador. Uma cena é apresentada pelos atores que, como nas vezes anteriores, buscam um fato significativo, uma situação de opressão comum àquela comunidade específica. Quando a encenação termina, pergunta-se aos espectadores se estão de acordo com a solução encontrada. Para estimular a discussão, como freqüentemente a solução é indevida, os espectadores-participantes manifestam o seu desagrado com o desfecho da trama. A cena é então reapresentada e é proposto aos participantes que interrompam a representação no momento em que lhes parecer conveniente, para que substituam um dos atores — geralmente o ator que interpreta o oprimido — e conduzam a ação na direção que acreditam ser a mais adequada. As soluções apresentadas pelos participantes para o fato encenado são debatidas por todos, que investigam quais, dentre as sugestões propostas, poderiam realmente viabilizar a transformação dos aspectos político-sociais que condicionam aquela situação de opressão.

O teatro fórum consiste, essencialmente, em propor aos espectadores presentes, após uma primeira improvisação de uma cena, de substituir o protagonista e experimentar improvisar variantes ao seu comportamento. O verdadeiro protagonista deverá improvisar posteriormente a variante que mais o motivou (Boal, 1990, p. 250).

Boal organiza ainda outras formas de teatro, como o *teatro-jornal*, em que uma notícia é dissecada e apresentada sob a forma teatral, ou o *teatro invisível*, que consiste em realizar as cenas de opressão em um lugar público, improvisando a situação no próprio local em que os fatos poderiam verdadeiramente ocorrer. Assim, sem saber que são espectadores de um ato teatral, as pessoas irão reagir à cena como reagiriam diante de um acontecimento concreto do cotidiano. Ao apresentar uma cena em um lugar público de grande afluência, provocando os espectadores a reagir, pois não sabem que se trata de uma cena teatral, o teatro invisível almeja obter uma ação verdadeira dos espectadores, pondo em debate, além de denunciar, a passividade dos indivíduos no dia-a-dia diante de situações de opressão.

Análise crítica do Teatro do Oprimido

Uma questão parece ser fundamental nesta forma teatral: a que público se dirige o evento? A prática do Teatro do Oprimido solicita, como foi apontado anteriormente, que a cena encontre ressonância na sala, ou seja, a questão levada ao palco deve ter uma repercussão efetiva nos participantes, e para isso precisa constituir-se em algo que diga respeito àquela comunidade, que surja dos próprios integrantes, um tema que engaje os *espect-atores*, que percebem que a sua vida está de fato em jogo. Um exemplo conhecido de Boal deixa bem claro como o tema específico a ser considerado e encenado pelos participantes precisa tratar-se de algo que esteja relacionado com as suas vidas: uma comunidade de moradores de uma pequena cidade brasileira, que vivia angustiada pela falta de água, necessita debater o problema e construir argumentos efetivos para negociar uma solução com a autoridade local. Depois de “ensaiar” as

possíveis respostas e o melhor encaminhamento para o assunto, antecipando o que diriam seus futuros interlocutores, a delegação sentiu-se mais bem armada para obter sucesso na negociação (El Gammal, 2004).

Se o envolvimento do grupo com a questão tratada constitui-se em um aspecto que precisa ser considerado nesse teatro, muitas vezes parece passar longe de sua prática. Pois isso nem sempre acontece em eventos realizados em torno do Teatro do Oprimido, especialmente em encontros que soam mais como demonstrativos do que efetivamente artísticos, acontecimentos em que se exibem as técnicas desse teatro, mas esses encontros se vêem desprovidos de seu objetivo fundador, já que os espectadores assistem ou participam de maneira descompromissada, sem envolvimento orgânico, visceral com o ato em questão.

Ele [Boal] é convidado à Cartoucherie de Vincennes e monta um espetáculo de *teatro fórum*, diante dos parisienses, sobre um assunto bastante geral: a opressão das mulheres. Ele mesmo constata os limites do gênero. O público heterogêneo, levado mais por uma curiosidade intelectual que por uma sede real de debate ou de ação, guarda uma certa distância. A falta de desafios concretos transforma a experiência em um exercício de estilo. O encontro não vai muito longe (ibidem, p. 38).

Outra crítica bastante freqüente que se faz ao Teatro do Oprimido diz respeito a uma utilização demasiado instrumental da linguagem teatral, já que os grupos, até para não perderem a imediatez em sua relação com os participantes, acabam por engendrar cenas pouco elaboradas artisticamente, o que acarreta a perda do caráter poético das formulações teatrais, o empobrecimento da linguagem, e indica o enfraquecimento da potencialidade estética própria a esta arte. O apuro no tratamento da linguagem na estruturação do discurso teatral parece ser algo que precisaria ser mais estimulado e mais desenvolvido nas experiências dos grupos. Boal não se mostra em total desacordo com estas críticas e demonstra preocupações acerca do assunto:

Nós temos discutido muito a necessidade de fazer avançar as nossas técnicas. Mesmo tendo ido muito longe, percebemos que temos problemas em algumas áreas. O trabalho com o texto é uma delas. Todo mundo sabe que a palavra é uma espécie de invenção que não existe: ela é um risco traçado no papel ou um som feito com a boca e as cordas vocais sem materialidade corpórea. Justamente por ser assim tão flexível ela é uma espécie de caminhão: pode-se pôr a carga que quiser na palavra e ela muda de valor [. . .]. Uma outra frente é a da imagem, física, cênica. Ela é também uma linguagem. Sempre digo que podemos calar a boca, mas não o corpo. Se a palavra nos exercícios precisa ser mais necessária e rica, assim como as imagens, é porque o conjunto do trabalho se aproxima de uma reflexão sobre a própria metáfora. Faz algum tempo que estamos tentando não contar diretamente as coisas, buscando transposições menos literais, mais simbólicas (Boal, 2004a, p. 294).

Um outro aspecto bastante controvertido das propostas de Boal está na idéia de que seu teatro seria “um ensaio da revolução”, apesar das cenas construídas em processos de Teatro do Oprimido apresentarem geralmente problemas e soluções individuais ou localizadas. A solução da situação de opressão parece estar no âmbito de uma atitude do oprimido em face da opressão sofrida; contudo, as situações cênicas apontam muitas vezes para questões que estão para além das decisões e da atuação efetiva daquele grupo. As cenas, por sua vez, não conseguem abarcar os fenômenos sociais numa visada mais ampla, ficando restritas a recortes particularizados das situações. Ou seja, os moradores da comunidade há pouco citada, que enfrentaram o problema da falta d’água, podem, a princípio, valer-se destas técnicas para pensar e resolver seu problema específico, mas em cena não costumam surgir elementos reveladores, que dêem conta, por exemplo, da própria lógica de produção econômica que estabelece a desigualdade social e as faltas de oportunidade e de condições de vida dignas a esses indivíduos. Ou, se esses aspectos aparecem em cena, as soluções não se estruturam de fato, pois as questões de fundo, fundamentais para se pensar em um “ensaio

da revolução”, permanecem distantes de uma resolução efetiva, já que se trata de questões que fogem do âmbito imediato de atuação dos participantes.

E mesmo a divisão estanque, que parte da compreensão que a sociedade se parte em dois grupos claramente distintos: oprimidos e opressores, dificultaria uma percepção ampla dos fenômenos sociais, prejudicando, por exemplo, a noção de contradição interna dos próprios personagens em seus embates cotidianos e seus enfrentamentos ideológicos.

Boal, indicando, até certo ponto, uma revisão da potência transformadora de seu teatro — em sintonia necessária com a inviabilidade de ações pontuais, que consigam efetivar modificações imediatas, desprezando a noção de processo e de projeto coletivo — revela a percepção dos limites de atuação dos procedimentos propostos pelo Teatro do Oprimido, indicando a necessária associação dos grupos artísticos com outras instituições para se pensar a formulação efetiva de projetos de ação política, social e cultural:

Mesmo sendo um movimento teatral democrático, a atuação mais ampla do Teatro do Oprimido depende do estabelecimento de parcerias, o que vale para qualquer teatro responsável socialmente. Ao trabalhar, por exemplo, com o MST³ não temos a ilusão que somos nós que vamos realizar a reforma agrária. O que podemos fazer é apoiar o que deve ser feito: a ocupação das terras (ibidem, p. 292).

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 representá-lo, pode e precisa ser constantemente historicizado, pen-

³ Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, que luta pela reforma agrária no Brasil.

sado 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 às temáticas abordadas quanto aos procedimentos práticos propostos. Em uma tentativa de focar alguns dos diversos aspectos opressores da vida social nos tempos que correm — e que nem sempre se afastam das opressões ocorridas nos anos da criação deste teatro —, talvez se possa conceber o Teatro do Oprimido como o teatro dos excluídos das práticas efetivamente democráticas, quem sabe o teatro do sedado pela espetacularização e a banalização promovida pelos veículos de comunicação de massa, ou o teatro dos sem oportunidade, dos sem teto, sem terra, sem emprego, sem uma escola decente, sem acesso aos bens culturais, dos sem arte, o teatro dos sem teatro, o teatro dos sem imaginário — ou melhor, dos que se indignam com o freqüente e amplo veto ao imaginário, que inviabiliza a possibilidade de formular sonhos próprios —, daqueles que, impedidos no presente, se sentem incapazes de reaver o passado e construir o futuro.

A REVISÃO DA PEÇA DIDÁTICA

Para você representar uma peça didática, será necessário jogar como fazem os alunos de uma escola.

— BERTOLT BRECHT

As peças didáticas fazem parte das primeiras obras dramáticas de Brecht, antes das que são consideradas suas grandes produções (*Vida de Galileu, Mãe Coragem e Seus Filhos, O Círculo de Giz Caucasiano*). Havia um consenso entre os especialistas de que a experiência com as peças didáticas não representava mais do que um período de amadurecimento do autor, que chegaria ao seu auge artístico posteriormente com a criação das peças épicas. As peças didáticas, afirmavam, pertenceriam a uma fase de transição no pensamento de Brecht, que atingiria sua plenitude na fase madura do teatro épico. No início dos anos 1970, Reiner Steinweg levanta, na Alemanha, a partir de afirmações do próprio Brecht, a tese de que a peça didática, e não o teatro épico, deveria ser apontada como caminho possível para um teatro do futuro, propondo uma nova compreensão deste teatro brechtiano que, diferente do teatro épico de espetáculo, estaria centrado na participação efetiva do espectador, caracterizando-se fundamentalmente por um evento em que os integrantes seriam ao mesmo tempo observadores e atuantes.¹ Isso mudava tudo, a

¹ A revisão de Steinweg provocou, nos últimos anos, a realização de diversos experimentos com base em suas teorizações acerca da peça didática. Ingrid Dormien

peça didática não poderia mais ser compreendida e estudada como um teatro de espetáculo, sendo necessário que se levasse em consideração a sua característica particular de aprendizagem.

As peças didáticas não poderiam, portanto, ser compreendidas como propostas espetaculares, seu caráter pedagógico estaria fundamentalmente calcado na proposição participativa feita aos integrantes do evento.

À questão sobre o que se aprende numa peça didática, ele [Brecht] responde que os aprendizes são aqueles que estão jogando e participando. Não o público (Lehmann, 2003, p. 13).

Estas peças brechtianas tampouco poderiam ser compreendidas como meras cartilhas de ensino, nem se proporião à transmissão de uma doutrina, ou de um conteúdo específico. Ao traduzir a expressão *peça didática* (*Lehrstück*) para o inglês, o próprio Brecht optou pela expressão *learning play* (peça de aprendizado), o que nos ajuda a entendê-la como um processo investigativo a partir do qual se pode produzir aprendizagem, e não como algo duro, fechado a intervenções.

Ao fundamentar a proposição pedagógica da peça didática, Brecht rechaçava uma compreensão de educação que considerava própria à classe burguesa, “que entende por ensino alguma coisa muito precisa, quase desprezível, como a mera apropriação de um bem cultural, ou a aquisição de uma mercadoria, e que se preocuparia principalmente em deixar aquele que recebe o ensinamento pronto a fazer carreira” (Brecht, 1989b, p. 344). A pedagogia do teatro, afirmava o encenador alemão, deveria propor uma aprendizagem que se efetivasse como processo de apreensão crítica da vida social. Um processo que possibilitasse ao indivíduo “tomar conhecimento das coisas pela via da experiência sen-

Koudela, que trouxe para o Brasil este estudo, vem desenvolvendo rica experiência nesse sentido, o que pode ser mais bem observado em seus livros: *Brecht: um Jogo de Aprendizagem* (São Paulo, Perspectiva, 1991) e *Texto e Jogo: Uma Didática Brechtiana* (São Paulo: Perspectiva, 1996). Nos escritos de Koudela se pode encontrar amplo material sobre a teoria e a prática da peça didática.

sível” (ibidem), um processo permanente, que se estendesse por toda a existência, sem ponto final e sem finalidade previamente estabelecida.

Brecht realizou os experimentos artísticos com as peças didáticas — que foram inicialmente pensadas para serem trabalhadas por crianças e jovens nas escolas ou por grupos de operários — durante um curto período, que vai de 1929 a 1932, sendo interrompido justamente no momento em que se deu a ascensão de Hitler e a instauração do regime nazista no poder, esmagando uma rica produção artístico-cultural que se desenvolvia no período, e um forte movimento político-social, marcado por acirrada luta de classes e intenso vigor revolucionário. O dramaturgo exila-se da Alemanha em seguida, para onde só retorna após o final da segunda guerra, optando por viver na parte oriental (que se comprometia com o socialismo) de uma nação que se dividira em dois blocos.²

O trabalho com a peça didática queria romper com a organização artística tal como estabelecida, buscando outros meios de produção teatral. Iniciativa que visava a democratização do teatro, propondo-o a amadores, encontrando, assim, outros espaços e outro público possível para o teatro. Brecht almejava escapar do meio de produção próprio ao teatro burguês, tirar o carimbo de mercadoria do trabalho teatral, indo ao encontro de um público que estabelecesse uma outra relação com esta arte, para quem o teatro fosse de fato necessário, constituindo-se em importante espaço de reflexão e atuação em face das questões de seu tempo. Um teatro pensado para aqueles “que não pagam pela arte e nem são pagos pela arte, mas que querem fazer arte” (ibidem, p. 347).

A situação era propícia para esta experiência, pois havia, no período, uma grande quantidade de corais e teatros operários organizados que

² Bertolt Brecht funda no pós-guerra, na Alemanha Oriental, o *Berliner Ensemble*, teatro no qual produzirá as que são consideradas suas mais relevantes encenações épicas, especialmente a da peça *Mãe Coragem e Seus Filhos*, apresentada em Paris em 1954 — os franceses conheciam muito pouco o teatro de Brecht até então —, causando enorme impacto em toda a Europa e no restante do mundo.

ansiavam por novas formas e materiais políticos, além de grupos de radioamadores e de teatro de *agit-prop*³ que realizavam seus trabalhos com meios e materiais simples. E havia escolas que propunham uma pedagogia de vanguarda, e que abriam suas portas aos grupos teatrais. Brecht realizou vários de seus experimentos didáticos com alunos de escolas. Foi nessa época que o autor alemão escreveu em seu diário de trabalho: “a experiência demonstra que as crianças compreendem, tão bem quanto os adultos, tudo o que merece ser compreendido” (Brecht, 1977, p. 217).

Concebe-se — só para se ter idéia da quantidade do público potencial que Brecht se propunha atingir — que havia mais de catorze mil conjuntos de corais, mais de quinhentos mil participantes, dentre os quais setenta por cento eram operários. Havia portanto um momento político-social e uma movimentação cultural que propiciava e estimulava a criação da peça didática, despertando largo interesse por essa prática. Mas a preocupação de Brecht, como apontado acima, não estava restrita aos espectadores destes eventos culturais, mas centrada prioritariamente nos próprios artistas amadores:

Os atores e cantores têm a tarefa de ensinar ao mesmo tempo em que aprendem. Como existe na Alemanha meio milhão de cantores-operários, a questão: o que acontece com aquele que canta, torna-se ao menos tão importante quanto a questão: o que acontece com aquele que escuta (Brecht, 1989b, p. 349).

Steinweg, defendendo sua teoria que propõe uma revisão da peça didática, afirma, portanto, com base em vários escritos de Brecht, que estas foram estudadas a partir de uma compreensão equivocada de sua pro-

³ O teatro de *agit-prop* (termo proveniente do russo *agitatsiya-propaganda*: agitação e propaganda) é uma forma de animação teatral que visa sensibilizar um público para uma situação política ou social. Surge após a revolução russa de 1917 e se desenvolve sobretudo na URSS e na Alemanha, depois de 1919 e até 1932-1933 (Pavis, 2001, p. 379).

posta artística e pedagógica, o que fazia com que os especialistas a desprezassem devido à crueza e à rigidez da ação dramática, principalmente quando a comparavam com o refinamento estético do teatro épico.

A peça didática ensina quando nela se atua, não quando se é espectador. Em princípio, não há necessidade de espectadores, mas eles podem ser utilizados. A peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, assumindo determinadas posturas, reproduzindo determinadas falas.

[. . .] A forma da peça didática é árida, mas apenas para permitir que trechos de invenção própria e de tipo atual possam ser introduzidos (Brecht, apud Koudela, 1991, p. 16).

Ou seja, não se tratava de um teatro para espectadores e, sim, de um teatro para atuantes, uma peça teatral que proporia um processo de aprendizagem voltado principalmente para os participantes e não para a platéia. Todas as avaliações até então feitas a respeito dos textos das peças didáticas precisavam, assim, ser revistas, havia um conceito sobre elas que estava *a priori* equivocado, a sua proposição estética estava mal compreendida.

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 vivenciamento dos “ensaios”, da efetiva participação no processo de construção da 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.

Brecht teria concebido o texto da peça didática como um modelo de ação, e não como uma obra acabada, sendo a participação dos atuantes fundamental para o seu processo de construção. A idéia de modelo de ação sugere uma moldura que pode e deve ser preenchida de diversas maneiras pelos participantes. O modelo de ação constitui-se, assim, em uma proposta a ser discutida, em que os jogadores são convidados a participar do processo de criação da obra, ao mesmo tempo que esta é estudada e compreendida por eles.

A peça didática, formada por algumas teorias de caráter musical, dramático e político, tendo por objetivo um exercício artístico coletivo, foi escrita para o autoconhecimento dos autores e daqueles que dela participam e não para ser evento para quaisquer pessoas. Ela não está sequer concluída [. . .] (Brecht, apud Koudela, 1991, p. 21).

As peças didáticas apresentam fatos caracterizados por uma exacerbação dramática que se encaminham para um desfecho fatal. A questão proposta aos participantes seria: Por que a história teve este final e não outro? O que poderia ser feito para que a trama tivesse outra trajetória e outro desfecho? A partir daí, se poderia questionar as atitudes dos personagens e, junto com elas, as atitudes dos próprios atuantes, que refletem acerca de seus próprios comportamentos diante de fatos semelhantes experimentados cotidianamente. O fato se tornaria, dessa maneira, historicizado, sendo reportado ao presente.

A lógica da fábula está interligada, em todas as peças didáticas, com uma exacerbação dramática: um pobre pede um manto a um rico que tem dois mantos e morre de frio porque o rico não lhe dá o manto, um menino é morto e jogado em um despeñadeiro (*Diz-que-Sim*), um cule submisso e fiel é assassinado por seu senhor (*A Exceção e a Regra*), um jovem revolucionário é morto e jogado em uma mina de cal (*A Decisão*). Essas exacerbações dramáticas são artificialmente construídas — podem, portanto, ser evitadas logicamente. A necessidade trágica lhes é tirada. Tal construção visa desencadear o

processo de discussão e investigação no grupo. A partir da “crise” busca-se, nos modelos sociais e papéis típicos, aquele erro que deu origem ao desenvolvimento fatal (Koudela, 1991, p. 94).

Não é necessário que se trate da reprodução de ações e posturas valorizadas socialmente como positivas, mas também de ações e de posturas anti-sociais pode-se esperar efeito educacional; pelo jogo das contradições pode-se apontar a crítica aos comportamentos sociais. Em *A Exceção e a Regra* — a peça trata de um empresário que almeja chegar na frente de seus competidores em uma região de campos petrolíferos; o indivíduo contrata um carregador que, puxando uma carroça, irá conduzi-lo até a região, e, na ânsia de não perder o excelente negócio, explora e ameaça o cule para que ele chegue o mais rápido possível ao local. No final, ao sentir-se ameaçado de agressão pelo empregado, que, durante a noite, fora na verdade lhe oferecer gentilmente um pouco d’água num cantil, o patrão mata o cule —, a atitude do anti-social, como no caso do patrão que mata o carregador, por exemplo, nos faz tanto questionar a atitude do agressor quanto nos lança ao encontro do comportamento da vítima: Por que o cule permitiu que seu patrão o tratasse daquela maneira? Por que tanta mansidão e fidelidade ante os maus-tratos? Por que tanta incapacidade de reação? Quem seria responsável pelo acontecido, afinal: o patrão ou o empregado?

As situações propostas pela peça didática não dizem respeito necessariamente a algum fato acontecido no passado, ou não se reportam diretamente a acontecimentos do presente, mas fatos contemporâneos podem transparecer a partir da experimentação cênica e dos debates dos jogadores. Podemos, por exemplo, imaginar as tantas relações atuais que se poderia estabelecer a partir do seguinte acontecimento de rua em fragmento da peça *Malvado Baal, o Associal*. A cena, transcrita a seguir, apresenta uma situação em que Baal, um homem marcado por comportamentos anti-sociais, se aproxima de um menino que, sozinho, chora e lamenta a sua sorte, lançando provocações reflexivas acerca da atitude dos fracos e injustiçados:

Rua da periferia da cidade.

Diante dos cartazes de propaganda de um cinema obscuro, Baal, encontra, acompanhado de Lupu, um garotinho que está soluçando.

BAAL — Por que está chorando?

GAROTO — Eu tinha duas moedas para ir ao cinema, aí veio um menino e me arrancou uma delas. Foi este aí. (*Ele mostra.*)

BAAL — (*Para Lupu:*) Isto é roubo. Como o roubo não aconteceu por voracidade, não é roubo motivado pela fome. Como parece ter acontecido por um bilhete de cinema, é roubo visual. Ainda assim: roubo. (*Para o garoto:*) Você não gritou por socorro?

GAROTO — Gritei.

BAAL — (*Para Lupu:*) O grito por socorro, expressão do sentimento de solidariedade humana, mais conhecido ou assim chamado, grito de morte. (*Acariciando-o.*) Ninguém ouviu você?

GAROTO — Não.

BAAL — (*Para Lupu:*) Então tire-lhe também a outra moeda. (*Lupu tira a outra moeda do garoto e os dois seguem despreocupadamente o seu caminho.*) (*Para Lupu:*) O desenlace comum de todos os apelos dos fracos (Brecht, apud Koudela, 1991, p. 34).

A improvisação teatral constitui-se em recurso relevante para desenvolver a peça didática com atuantes, já que o modelo de ação não é um texto acabado, finalizado. A criação de outras cenas por parte dos participantes se torna fundamental no seu processo de construção. A improvisação se dá dentro de uma moldura prefixada, é livre, mas disciplinada, e sempre se volta para o texto, para o modelo de ação, incorporando os novos elementos conquistados com os exercícios. Os jogadores, todavia, podem tanto modificar o texto da peça como criar outros, além de improvisarem cenas que se relacionem com a situação dramática. O processo se torna, assim, imprevisível, não havendo um resultado prévio que tem de ser alcançado, os atuantes podem criar cenas, propor debates e levantar questões sempre diferentes a cada novo processo.

As apresentações públicas da peça didática não constituem o seu objetivo último e nem o mais importante, o que não quer dizer que a peça

não possa ser apresentada para uma platéia. Neste caso, pode-se pensar também em estratégias de participação dos espectadores durante a sua representação, mantendo a idéia de processo e de atuação dos espectadores. Inúmeras propostas que integrem os espectadores ao evento podem ser criadas, já que não há normas preestabelecidas e as condições e características da sociedade, e do público em questão, são sempre variáveis. A platéia pode, por exemplo, participar como coro; ou os espectadores podem ser recebidos como membros de um tribunal, sendo convidados a julgar um caso, ou ainda os atuantes podem fazer perguntas à platéia, convidando-a a interferir na ação, entre tantas outras possibilidades.

Não parece casual que a revisão da peça didática se dê no início dos anos 1970, quando estão em pleno curso investigações teatrais que buscam uma relação diferenciada com os espectadores, propondo a estes últimos uma experiência artística radical, plena, de corpo inteiro. Certamente influenciado por este movimento artístico, Steinweg lança luzes sobre a peça didática, que a partir de então não pode mais ser compreendida como antes, encontrando nestas peças brechtianas material fértil, que muito tem para contribuir com a prática teatral recente, tanto estimulando estudos no âmbito das propostas participativas, que tratam o espectador como atuante (*happenings, performances, etc.*) quanto ampliando a compreensão acerca da relação entre teatro e pedagogia.

OS JOGOS DE IMPROVISACÃO: PRÁTICA TEATRAL EM PROCESSO

O teatro vem sendo trabalhado, nas mais diversas instituições educacionais e culturais, preferencialmente, a partir da prática com jogos de improvisação,¹ e isto porque se compreende que na investigação proposta por estes exercícios o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro, estimulando os participantes (de qualquer idade) a organizar um discurso cênico apurado, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral,² bem como a empreender leituras próprias acerca das cenas criadas pelos demais integrantes do grupo.

¹ Os jogos de improvisação teatral, ou jogos improvisacionais, constituem-se em exercícios teatrais em que um ou mais jogadores-atores executam uma cena de maneira improvisada, ou seja, sem ensaio. A cena pode ser improvisada a partir de breve combinação estabelecida pelos jogadores-atores, ou mesmo sem combinação prévia, partindo-se de uma proposta dada pelo coordenador do processo. Os demais integrantes do grupo se colocam, geralmente, como jogadores-espectadores da cena apresentada. O exercício continua até que todos os integrantes do grupo apresentem as suas cenas. Normalmente, depois da apresentação das cenas, o grupo conversa e analisa a experiência.

Os jogos de improvisação, cada vez mais, vêm sendo utilizados por grupos de teatro profissional, tanto na criação de cenas quanto na transposição cênica de textos dramáticos ou literários.

² Enquanto linguagem artística, o teatro pode valer-se de variados elementos de significação para comunicar algo aos espectadores, utilizando-se de diversos signos visuais (os gestos do ator, os adereços de cena, os figurinos, o cenário, a iluminação) e sonoros (o texto, as canções, as músicas, os efeitos sonoros). Há encenações teatrais que utilizam ainda signos olfativos (aromas de perfumes ou essências,

A prática teatral, assim desenvolvida, possibilita que os participantes expressem, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestarem sensações e posicionamentos, tanto no que se refere ao microcosmo das suas relações pessoais, quanto no que diz respeito às questões da sua comunidade, do seu país e do mundo. Além de constituir-se em uma atividade que propõe o desenvolvimento do olhar crítico, pois, durante o processo, os integrantes são incentivados a estar atentos aos nós das questões, a lançar “porquês” às situações apresentadas: por que isto é assim? Poderia ser diferente?

Nas avaliações das cenas, os participantes, seguindo as diretrizes do coordenador do processo, podem conversar tanto sobre questões relativas à vida social, presentes nas improvisações, problematizando as situações do dia-a-dia, quanto sobre as resoluções artísticas apresentadas na oficina, com o intuito de aprimorar a capacidade do grupo de conceber um discurso cênico.

A investigação teatral desenvolvida durante o processo, exorta os participantes a conhecerem e se apropriarem das possibilidades comunicacionais desta arte. E mais, a inventarem um jeito próprio de pensar e fazer teatro, já que não se deve esperar que o grupo aprenda e reproduza um “jeito certo” (como se existisse um jeito certo de fazer teatro!), mas que crie a sua maneira de se comunicar a partir dos elementos constituintes desta linguagem artística.

A experiência com o teatro estimula que os participantes trabalhem isto que o diretor teatral inglês Peter Brook chama de “o músculo da imaginação”.

A imaginação é um músculo, e ela fica muito contente em jogar o jogo. Eu posso tomar, por exemplo, esta garrafa plástica e decidir que ela será a Torre de Pisa. Eu posso jogar com isto, deixá-la inclinada, experimentar tombá-la, quem sabe deixar que ela desmorone,

cheiro de defumador, odor de alimentos conhecidos, etc.), ou signos táteis (em que a cena — os atores ou objetos cenográficos — propõe algum tipo de contato corporal com os espectadores).

se espatife no chão. . . Nós podemos imaginar isto no teatro, ou na ópera, e a garrafa poderia criar uma imagem mais forte que a imagem banal dos efeitos especiais no cinema, que reconstituem, à custa de milhões, uma torre verdadeira, um verdadeiro tremor de terra, etc. A imaginação, este músculo, ficaria menos satisfeita (Brook, 1991, p. 41).

E aqui estamos falando não só do estímulo a que os participantes concebiam seus próprios produtos artísticos, suas cenas, personagens, ou do prazer de se aventurar em universos ficcionais, a partir da relação com uma cena apresentada em oficina ou um espetáculo teatral, mas também da vontade de conceber algo diferente, próprio, de pensar de uma outra maneira. Desenvolver a possibilidade de elaborar maneiras particulares de compreender o mundo, os acontecimentos cotidianos, tanto no que concerne à vida pessoal, quanto no que se refere às questões sociais, coletivas. Parece simples, mas é um fato: a vontade de transformar as coisas só pode efetivar-se se, inicialmente, tivermos possibilidades de inventar maneiras diferentes de compreender estas coisas e, em seguida, se soubermos fazer com que a imaginação se apresente enquanto ação. E é justamente isto o que se pode trabalhar nas práticas teatrais, tanto a expansão do músculo da imaginação, exercitando maneiras de inventar algo particular, quanto a possibilidade de concretizar uma vontade, de fazer com que uma idéia seja apresentada enquanto ação dramática.

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, 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, 1988).

Nesses jogos, está implicado um processo coletivo de tomada de decisões, seja para escolher os novos rumos do jogo ou para avaliar os

jogos anteriores, o que desenvolve nos participantes o interesse por cooperar e produzir em conjunto.

As diversas possibilidades de construção de uma cena, em oficina, possibilitam que o grupo vá experimentando e negociando, nas avaliações feitas acerca das criações dos participantes, as bases de um saber que se constrói coletivamente. Uma boa cena, normalmente, não é tida como tal a partir de um critério prévio, mas de critérios que o grupo estabelece com a colaboração de todos os integrantes. Não cabe ao coordenador, portanto, dizer o que é bom ou ruim, mas problematizar as cenas para provocar os participantes a refletirem acerca das próprias realizações artísticas.

É Teatro!

A questão é a seguinte: se o fato artístico-teatral se caracteriza fundamentalmente pelo encontro entre ator (ou artista teatral) e espectador, ou entre aquele que organiza e emite um discurso em cena e aquele que observa da sala, e se este encontro se efetiva com vigor intenso nas oficinas e processos de jogos improvisacionais, por que não compreender a prática destes jogos enquanto teatro, efetivamente?

Em artigo escrito sobre o assunto, Jean-Gabriel Carasso, educador francês, traz argumentação um tanto perspicaz e relevante para fazer sua defesa da questão. A partir de uma analogia com a prática esportiva, pergunta: será que o futebol jogado nas ruas, várzeas e pátios escolares é menos futebol do que o que é jogado nos grandes estádios? O que diferencia uma prática da outra? O que é futebol, afinal? Se o esporte praticado apaixonadamente nos vários espaços rurais e urbanos não é futebol, o que é então? E quanto ao teatro? Será que a prática teatral oferecida nas instituições educacionais e culturais seria menos teatro do que o que é feito nas salas de espetáculos? A sua resposta é não, pois “trata-se da mesma atividade, rica de múltiplas potencialidades, que é utilizada aqui ou acolá em projetos diferentes” (Carasso, 1983, p. 27).

O teatro se constitui em atividade humana que tem origem datada em tempos ancestrais e cuja complexidade e efetivação não cansam de

ser revistas. Os processos desenvolvidos com base em jogos de improvisação teatral — em que um grupo de pessoas se reveza na criação, observação e debate de cenas improvisadas — podem ser compreendidos, possivelmente, como prática teatral dotada de características particulares, como tantas são as práticas teatrais existentes. Esta atividade — efetivada em larga escala, especialmente nos países ocidentais —, talvez seja uma das mais praticadas formas teatrais desenvolvidas na atualidade.

Torna-se, assim, importante considerar os jogos improvisacionais não como um teatro mirrado, empobrecido, ou exclusivamente como práticas preparatórias, mas como teatro, ponto. Mesmo porque, se os jogos de improvisação teatral não podem ser considerados como teatro, não podem também, por outro lado, ser considerados como outra coisa que não seja teatro (Ryngaert, 1991).

Os jogos de improvisação, em suas diferentes vertentes, precisam ser considerados como prática teatral, em que se aprende, pois, a fazer, a ver e a gostar de teatro a partir da própria experiência com esta arte.

O valor educacional presente nessas práticas, ressalte-se, precisa ser compreendido a partir do relevante caráter pedagógico intrínseco à própria experiência teatral. Assim, o teatro quando adentra a instituição educacional, não precisa, e não deve, ser um teatro “escolarizado”, “didatizado”, para que tenha importância educacional; ao contrário, deve ser preservado em sua potencialidade, pois seu principal vigor pedagógico está no caráter artístico que lhe é inerente.

Brecht, autor-chave para se pensar a prática teatral em sua perspectiva pedagógica, e que tinha seu teatro acusado de excessivamente didático ou científico, sugeria, com sua peculiar ironia, ao ser questionado acerca da legitimidade de sua prática artística, que resolvessem o assunto denominando seu teatro como “taetro”. Se isto solucionasse o problema, deixando os críticos satisfeitos, muito bem. Como se dissesse: “o que me interessa é o vigor do evento, da prática, e não a briga por terminologia”. Ou melhor, que a briga por terminologia (não totalmente desprovida de importância) não nos desvie do principal: o exercício e apuro da percepção, a exploração do potencial sensível, associado ao vigor crítico, reflexivo, transformador, educativo, portanto, destas práticas.

O JOGO DRAMÁTICO E A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO

O jogo dramático não visa uma representação oficial sustentada por importantes aparatos. Ele utiliza a apresentação no interior da oficina como meio de interrogação e verificação da comunicabilidade do discurso produzido. O vai-vém entre o jogo e a análise do jogo pelos observadores ativos é um dado essencial do trabalho.

— JEAN-PIERRE RYNGAERT

O conceito de Jogo Dramático¹

Em seu livro, que, na tradução para o português, recebeu o título de *O Jogo Dramático Infantil (An Introduction to Child Drama)*, Peter Slade (1978) estabelece uma compreensão de jogo dramático como sendo não uma atividade propriamente artística, mas como um comportamento natural dos seres humanos. Slade se refere às brincadeiras

¹ O Jogo Dramático, por se tratar de prática largamente difundida em vários países, não se constitui em um sistema rígido, fechado, já que vem sendo, ao longo dos anos, experimentado e refeito a partir da experiência de cada professor, em cada país, em função dos seus grupos e de seus objetivos. A definição de Jogo Dramático que será aqui apresentada, portanto, se constitui em uma construção, elaborada com base em nossas experiências, ainda que amplamente calcada em bibliografia fundamental sobre o assunto.

próprias das crianças, que se valem da dramaticidade, presente em variados jogos infantis, para experimentar e apreender os diversos aspectos da vida social.

[. . .] existem duas espécies principais de jogo: uma na qual as crianças brincam com objetos e os fazem criar vida (*jogo projetado*), e a outra na qual as próprias crianças se tornam as pessoas imaginadas, animais ou coisa (*jogo pessoal*) (Slade, 1978, p. 25).

O jogo dramático infantil, acrescenta Slade, apesar de atividade natural, inerente às crianças, pode ser organizado, proposto pelos adultos com objetivos educacionais dirigidos. O adulto, contudo, não deve inibir as crianças em suas brincadeiras próprias, ao contrário, é importante respeitar e estimular esses jogos infantis. Ainda segundo o autor, pais e professores podem e devem sugerir e organizar essas atividades, deixando sempre as crianças criarem seu próprio jeito de realizá-las.

Assim, considera-se o jogo dramático infantil como uma atividade pertencente ao próprio brincar das crianças, e que, quando proposta em sala de aula, ou em contextos educacionais, deve ter por base as atividades lúdicas que estas desenvolvem entre si. Estes jogos não são, portanto, compreendidos como atividade teatral pelo autor, já que não se estabelece uma relação palco-platéia, ou a preocupação de construção de um discurso cênico. Além do que, o objetivo principal da atividade não envolve a preocupação com a exploração e a apreensão do teatro enquanto linguagem. Para Peter Slade, o jogo dramático infantil (*child drama*) é primordialmente valioso na preparação da personalidade, “com um considerável efeito equilibrador sobre o caráter, a formação da confiança em si mesmo, e a melhoria do rendimento escolar e na aquisição do gosto em geral” (Slade, 1978, p. 101).

Mas se esse jogo de faz-de-conta é atividade natural da criança, por que então a presença do adulto? Se ele pouco pode ganhar em eficácia com a presença do professor e com a sua integração à escola, por que fazê-lo? A perspectiva educacional da atividade dramática não se potencializa ao tratarmos o teatro enquanto linguagem?

[. . .] ter simplesmente a sistematização e enriquecimento do jogo simbólico como perspectiva de trabalho em Teatro-Educação equivale a não considerar que esse brinquedo já cumpriu sua função em termos da articulação básica entre a realidade objetiva e a subjetiva (Pupo, 1986, p. 12).

O conceito de Jogo Dramático (*jeu dramatique*), por sua vez, tal como observado em sua tradição francesa, se apresenta enquanto prática teatral, atividade em que, tanto a experiência de estar em cena, quanto a de observar os jogadores no palco, tornam-se relevantes para o processo de investigação. O salto de qualidade do Jogo Dramático está inscrito, justamente, no caráter artístico que o constitui. Sem perder o prazer próprio ao jogo espontâneo, almeja-se que os participantes conquistem a capacidade de criar, organizar, emitir e analisar um discurso cênico. O desafio do coordenador é manter constante a tensão entre divertimento e aprendizagem. Jogar por jogar leva a situações repetitivas, sem desafios e sem aquisições. Ou seja, sem a vontade de inventar diferentes possibilidades de investigação da linguagem teatral e de sua atuação enquanto instrumento de reflexão da vida social, o Jogo Dramático perde a sua vitalidade.

Características fundamentais do Jogo Dramático

O Jogo Dramático surge na França nas primeiras décadas do século XX, sendo utilizado em vários contextos, desde como atividade que animava encontros de grupos de escoteiros até, e principalmente, nas escolas, enquanto instrumento cada vez mais reconhecido por seu valor educacional. Desde então, muitos autores, franceses e de outras nacionalidades, já trataram do tema, abordando diferentes aspectos dessa prática, e gerando definições nem sempre coincidentes quanto ao conceito desses jogos improvisacionais. Dentre os autores franceses que escreveram acerca do assunto, podemos destacar Leon Chancerel (1953), Pierre Leenhardt (1973), Richard Monod (1983), Jean-Claude Lallias e Jean-Louis Cabet (1985), Dominique Oberlé (1989) e, especialmente, Jean-

Pierre Ryngaert (1991) que, em meados dos anos 1970, traça uma definição criteriosa para esta prática teatral. Fora da França, muitos autores têm-se dedicado ao assunto; podemos destacar, entre eles, na Espanha, Tomás Motos e Francisco Tejado (1999), e, no Canadá, Hélène Beauchamp (1980), e Jean-Claude Landier e Gisèle Barret² (1991). No Brasil, o Jogo Dramático tem sua principal referência centrada nos trabalhos de Olga Reverbel (1989) e na produção teórica de Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (1986).

Pode-se caracterizar o Jogo Dramático como uma atividade grupal, em que o indivíduo elabora por si e com os outros as criações cênicas, valendo-se das apresentações no interior das oficinas como um meio de investigação e apreensão da linguagem teatral. Desenvolvem-se, no decorrer do processo, as possibilidades expressiva e analítica, exercitando o participante tanto para dizer algo através do teatro, quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral; estimulando-o, ainda, a tornar-se um observador atento em sua relação com as diversas produções espetaculares.

O Jogo Dramático apresenta-se, também, como um instrumento de análise do mundo: as situações cotidianas são vistas e revistas, moldadas e modificadas no jogo, e o indivíduo pode sempre parar, voltar atrás e tentar de novo. Essa estrutura repetitiva do Jogo Dramático, ressalte-se, constitui-se em um de seus aspectos fundamentais, já que, no decorrer de muitos exercícios, propõe-se que, após a análise da cena feita pelos jogadores-espectadores, os jogadores-atores possam retomá-la, redefini-la com base nos comentários feitos pelo grupo, e apresentá-la de novo.

A atenção do coordenador para que a prática teatral desenvolvida nas oficinas esteja provida de uma estética que efetive uma análise do

² Landier & Barret, contudo, fazem questão de diferenciar seu trabalho, defendendo a idéia de que o conceito de "jogo dramático" deva referir-se somente às práticas de jogos improvisacionais que trabalham o desenvolvimento pessoal da criança, especialmente os menores, e que, segundo eles, as atividades propriamente teatrais, desenvolvidas nos anos subsequentes nas escolas, às quais estes educadores se dedicam, devem ser conceituadas como "expressão dramática" (*expression dramatique*).

mundo lá fora, se relaciona também com a vontade de que o processo não estacione em mera cópia dos padrões estéticos difundidos pelos veículos de comunicação de massa, ou outras produções espetaculares menos exigentes, ou mesmo por uma estética teatral caduca, que não responde mais à função que exigem dessa arte as nossas sociedades contemporâneas. Mas que se favoreça, nas oficinas, o surgimento de um teatro que analise os gestos e atitudes atuais, e que não se apresente enquanto reproduzidor irrefletido de comportamentos usuais.

A prática do Jogo Dramático e a freqüentação a espetáculos teatrais: uma via de mão dupla

A freqüentação a espetáculos teatrais pode ser de grande valia para que um grupo em processo de investigação possa observar como os artistas constroem um conjunto organizado de signos em suas encenações, além de comparar suas realizações nas oficinas com as elaboradas pelas produções teatrais em cartaz. Ver espetáculos teatrais de qualidade, em consonância com a experimentação do grupo, re-alimenta a investigação da linguagem. Assim, a ida ao teatro aliada à prática do Jogo Dramático em oficina, aprimora nos participantes tanto a apreciação estética, formando-os enquanto espectadores, quanto a capacidade expressiva, estimulando suas possibilidades de construção de discursos cênicos cada vez mais apurados.

Os diversos elementos da linguagem teatral estão em jogo

O Jogo Dramático não está subordinado ao texto, que é substituído pela palavra improvisada, o que não impede que o texto apareça em determinados exercícios, mas o jogo está calcado em uma linguagem global que utiliza diferentes signos visuais e sonoros, e na qual a palavra é um dos elementos presentes. Os diversos elementos de linguagem que constituem a arte teatral tornam-se material a ser explorado no processo de investigação dessa comunicação que se estabelece entre palco e plateia, entre os que agem em cena e os que observam da sala. Os objetos

cenográficos, as sonoridades, a luz, os gestos, a movimentação dos atores, são tratados como aspectos da cena que, como o texto, têm algo a dizer, sendo considerados como elementos de significação que constituem a linguagem teatral. Diversos exercícios podem ser propostos durante o processo tendo em vista a exploração desses elementos de linguagem, levando em conta a especificidade de cada um deles na construção e emissão de um discurso que será interpretado pelos receptores.

Propõe-se, gradativamente, aos integrantes, portanto, a percepção de que estão jogando com uma linguagem que não é só verbal, trabalhando com o grupo o apuro em mostrar teatralmente uma situação, levando-o a notar as diferentes maneiras possíveis de se compor uma cena, já que há um vasto cabedal de elementos de significação a que se pode recorrer para se construir um discurso teatral.

A análise dos produtos de comunicação de massa

A exploração dos vários elementos que constituem a cena teatral possibilita, também, que o participante tome consciência dos diversos signos lingüísticos pelos quais somos bombardeados diariamente, através dos tantos meios de comunicação contemporâneos — *outdoors*, cinema, televisão, rádio, jogos eletrônicos, etc. —, estando atento a cada uma dessas emissões, deixando de consumi-las irrefletidamente, mas, ao contrário, colocando-se em condições de percebê-las criticamente e elaborar uma leitura própria e seletiva dessa enxurrada de signos a que estamos expostos.

A apreensão crítica desse material pode ser também re-utilizada em suas elaborações cênicas nas oficinas. Torna-se desejável que o coordenador traga alguns desses produtos culturais para as aulas, propondo jogos que sugiram a exploração de fotos, notícias, propagandas e demais materiais que estão presentes no cotidiano dos integrantes do grupo, e que, por vezes, não são nem mesmo notados por eles. O coordenador pode, ainda, proporcionar ao grupo o contato com diversos materiais de reconhecida qualidade artística — fotos, pinturas, canções, poesias, peças dramáticas, etc. — que, em que pese o alto teor estético, são muito pouco difundidos e amplamente desconhecidos.

A liberdade de criação dos participantes e a interferência crítica do coordenador

Nas sessões de Jogo Dramático deve vigorar um espírito aberto para as idéias dos participantes, valorizando não só a variedade de temas abordados, mas também as diferentes formas de resolução dos jogos propostos. Para isso, o coordenador precisa cuidar para instaurar um espaço arejado, aberto para diferentes pontos de vista e diferentes tratamentos cênicos; mesmo que as escolhas dos participantes possam parecer desinteressantes para o coordenador, que precisa ter cuidado até mesmo para evitar uma condenação precipitada dos estereótipos televisivos (e dos demais produtos da cultura de massa), já que, no início, os participantes costumam recorrer às narrativas e linguagens conhecidas.

O respeito às criações do grupo, contudo, não significa que o coordenador não possa intervir e sugerir outro rumo quando achar necessário. O importante é que se mantenha sempre a tensão necessária entre liberdade de criação e interferência crítica do coordenador do processo, numa relação em que os dois pólos são fundamentais.

O professor é um participante, não um visitante

Costuma-se dizer que quando o coordenador do processo entra no jogo perde o olhar exterior, mas, se todos os membros do grupo jogam, por que não ele? A sua participação, entrando vez ou outra no jogo, intensifica a relação com os demais integrantes do grupo, possibilitando que estes percebam e se contagiem com o seu prazer em participar das atividades. Além disso, surge sempre a curiosidade do participante, que quer que o professor também se exponha. Será que ele sabe jogar como nos pede para fazer? Uma relação diferente se estabelece, pois desmitifica a figura do coordenador no grupo, aproximando-o dos demais integrantes, que se sentem mais à vontade para jogar.

A montagem de espetáculos não é o objetivo principal

O trabalho não se desenrola com a expectativa voltada para um resultado final. O coordenador, em consonância com o grupo, pode, no entanto, querer apresentar uma peça, ou uma breve cena, ou um exercício teatral aberto a terceiros, mesmo que seja para guardar os rastros de um trabalho. Ou ainda para aprimorar o processo, colocando-o em um outro estágio de desenvolvimento.

Contudo, torna-se relevante que as resoluções cênicas apresentadas no evento expressem de fato a investigação do grupo, e não surjam como resoluções únicas e exclusivas do coordenador, que, por vezes, 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 resoluções cênicas do grupo.

Enquanto integrante do grupo, o coordenador pode e deve participar das resoluções artísticas, mas sem sufocar as iniciativas e criações dos participantes.

A palavra dos espectadores

Dar a palavra aos jogadores-espectadores torna-se tão indispensável quanto as próprias criações cênicas, já que são eles que, com seus comentários e proposições, determinam as práticas. A avaliação coletiva das cenas vai propiciando que os jogadores vão, aos poucos, apropriando-se da linguagem teatral, efetivando análises mais criteriosas dos jogos e aprimorando a qualidade da sua comunicação com os espectadores. Conquistas essenciais vão surgindo com o decorrer do trabalho: a capacidade para improvisar os diálogos, sabendo efetivar a sua hora de falar e de perceber o momento de deixar que outros estejam com a palavra em cena; a percepção de que a utilização excessiva da fala pode não

comunicar mais do que um pequeno gesto; entre outras conquistas, cada vez mais ricas e sutis no trato da linguagem cênica.

As conversas acerca de um jogo precisam ser propostas com a noção da complexidade que envolve a situação, tendo em vista que são aspectos da vida social que estão em questão, e que não se pode reduzir uma cena a leituras precipitadas ou que esvaziem os possíveis sentidos a serem construídos pelos jogadores. A reflexão cuidadosa acerca dos fatos apresentados pode possibilitar ao grupo, por exemplo, observar as suas determinantes sociais: por que acontecem situações como essas mostradas? O que leva alguém a tomar essa ou aquela atitude? A investigação analítica das cenas cria condições para que o grupo reveja as cenas, pensando em uma maneira melhor de apresentá-las, superando os chavões de narrativas conhecidas.

Nas primeiras sessões, é comum observar jogadores que entram e saem ligeiramente de cena, passando apressados pela área de atuação, como se estivessem diante de um desafio a cumprir, a se livrar o mais rapidamente possível. Assim, os jogos apresentados tornam-se breves, secos, frágeis enquanto discurso organizado. O coordenador pode atuar diante de tais situações, sem receio de ser diretivo, lançando questões para o grupo que o auxiliem a conceber uma melhor maneira de compor a cena, de apresentar a história.

Um grupo de alunos quer jogar “um acidente de carro”: o motorista se instala numa cadeira, faz “vruum, vruum” (o motor) e depois “iiiiiiii” (o freio). O corpo do ferido cai, a ambulância (“pin pon pin pon”) chega e o carrega, e acabou. Mais uma vez, os que observam não têm outro comentário que não seja o clássico “a gente não entendeu nada”. O que fazer?

[. . .] Improvisar outra vez não será suficiente. É necessário despende um tempo com o grupo, colocar algumas questões: quem é o ferido? De onde vem? Para onde ia? O motorista do carro ia tão rápido? Quem interveio primeiro, havia passantes que poderiam ter ouvido o barulho do freio, algum grito? Alguém chamou a ambulância? A polícia costuma intervir em um caso como este? (Ryngaert, 1991, p. 122).

Não se trata de bombardear o grupo com questões complexas, mas sim de convidá-lo a descobrir que, quando se está concebendo uma improvisação, se pode apresentar com mais detalhes o ambiente em que a ação se passa (exploração do espaço cênico), definir melhor alguns momentos da história (investigação de como se apresentar teatralmente uma situação), além de discutir a função de cada um dos personagens na cena (construção de personagens). O coordenador pode, portanto, apoiar-se nos três principais elementos que compõem a cena para analisar as improvisações dos alunos: **espaço, situação e personagem**, lançando questões que estimulem o grupo a pensar e se apropriar desses aspectos fundamentais da linguagem teatral.

As possíveis questões que podem nortear a avaliação de um jogo dramático não precisam ser levantadas no mesmo dia, no mesmo exercício, na mesma cena, ao mesmo tempo, mas, a partir das cenas apresentadas, observar que perguntas poderiam ser pertinentes ao grupo nesse momento do processo de aprendizagem, e tornar mais complexos os comentários gradualmente no decorrer das aulas. Aos poucos, os jogadores são estimulados a conduzir o debate sobre as cenas, apropriando-se do processo.

O coordenador pode, ainda, antes de lançar alguns comentários mais propriamente relacionados às resoluções cênicas, iniciar a análise das improvisações tomando por base algumas questões que estimulem os espectadores a formularem interpretações próprias da cena apresentada: 1) O que nos diz a cena? O que ela nos comunica? O que vocês entenderam?; 2) Que perguntas podemos fazer à cena ou ao grupo, na tentativa de compreender melhor a improvisação apresentada?; 3) Que sugestões podemos dar visando o aprimoramento da cena?

O refinamento artístico do jogo

As premissas para uma boa realização da cena, como vimos, não são propostas antes das improvisações no processo de Jogo Dramático, mas em função das necessidades que surgem nos próprios jogos. Durante o processo, que vai sendo construído coletivamente, portanto, efetiva-se o refinamento artístico das cenas, que vão se tornando cada vez mais com-

plexas. O coordenador interfere sempre que surgir a necessidade de uma nova diretriz, o que indica maior sutileza no trato da linguagem.

O planejamento das aulas

As sessões de Jogos Dramáticos são, geralmente, programadas com claro encadeamento entre um exercício e o seguinte, organizando uma aula em que um determinado aspecto da linguagem (a palavra, as sonoridades, os objetos, o espaço cênico, a iluminação, a construção de personagens, etc.), ou um material, ou um tema será especificamente explorado naquele dia, fazendo com que este aspecto específico seja o fio condutor entre as diversas atividades propostas na aula. Assim, o planejamento dos exercícios segue, habitualmente, uma seqüência linear, sensibilizando o aluno para um aspecto do discurso cênico que será especificamente explorado naquela sessão, o que deixa um claro rastro na investigação empreendida, possibilitando que o grupo tenha noção do processo de aprendizagem, tanto naquele dia quanto na seqüência das aulas.

As sessões podem ainda ser programadas de maneira não linear, em que os exercícios são variados e não guardam relação estreita entre si. Os jogos, em uma seqüência de aulas assim, podem guardar, porém, relação de aprendizagem com exercícios propostos em outras aulas. Ou seja, a “costura” dos jogos propostos, a lógica do processo de aprendizagem, não está restrita a aulas fechadas em si, mas se dá no conjunto das aulas, em que exercícios estão ligados uns aos outros em seqüência heterogênea, mas não aleatória. O que quer dizer que, ainda assim (e sobretudo neste caso!), o professor precisa ter clara noção do processo proposto ao grupo, com uma ligação entre as aulas cuidadosamente tecida, para que o processo se estabeleça de fato e seja apropriado pelos participantes.

Exemplos de sessões de Jogo Dramático

A seguir, apresentamos algumas aulas que podem ser destacadas como exemplos de planejamento de sessões de Jogo Dramático. Podemos observar, especialmente, como se buscou que cada aula apresente um pla-

nejamento claro, sendo composta por uma seqüência de atividades que se ligam por um perceptível objetivo investigativo.

1.ª AULA: A Instauração de um ambiente favorável.

Objetivos do Planejamento: Esta sessão de Jogo Dramático foi concebida tendo em vista: a) a instauração no grupo de um ambiente favorável para o desenrolar das investigações; b) a integração dos participantes, levando cada um a intensificar a relação com os demais integrantes do grupo; c) a exploração do deslocamento do corpo no espaço; d) a pesquisa inicial de alguns aspectos da criação cênica.

1. Eu, o outro, o grupo.

A) *Apresentação:* Em roda, sentados, os participantes do grupo, um de cada vez, dizem seus nomes e fazem uma breve apresentação de si.

B) *Apresentação com Som e Movimento:* Os jogadores colocam-se em círculo, de pé. Um a um, todos vão ao interior da roda executando uma seqüência simples de gestos acompanhada por um som. Quando o jogador retorna à sua posição na roda, os demais participantes, ao mesmo tempo, reproduzem o movimento e o som executados pelo jogador que foi ao centro da roda. Em seguida, os jogadores podem refazer a imitação exagerando o movimento e a emissão do som.

C) *Trocar de Lugar Dizendo o Nome do Outro:* Em roda, os jogadores trocam de lugar com os companheiros, dizendo o nome do participante com quem está se relacionando.

D) *Trocar de Lugar Combinando Só com o Olhar:* Semelhante ao anterior, mas agora sem a fala, só com o olhar deve-se combinar com quem cada qual irá trocar de lugar.

E) *Procurando uma Toca:* Em roda. Faz-se um círculo de giz em torno de cada participante, sendo que faltará sempre um lugar, pois alguém será deslocado para o centro da roda. O que está no centro dá um sinal e todos devem mudar de lugar, enquanto isto ele procura um lugar para si, deixando outro no centro da roda.

2. Nós e o Espaço.

A) *Explorando o Espaço:* Os jogadores deslocam-se pela sala com o objetivo de ocupar os espaços vazios, buscando uma distribuição ho-

mogênea do grupo pelo ambiente. Ao sinal do coordenador, todos devem parar onde estão e observar se há espaços vazios ou se o grupo está bem distribuído pelo espaço.

B) *Observando a Sala*: Propõe-se que os jogadores, além de estarem atentos em preencher os espaços vazios, observem os detalhes do espaço — paredes, janelas, texturas, cores, etc. Pode-se propor também que os participantes observem uns aos outros, que todos possam se olhar nos olhos. Além disso, estimula-se o grupo a estar atento ao ritmo comum da caminhada.

C) *“Quem Está com Tal Detalhe?”*: O coordenador, durante a caminhada, pede para que os participantes observem quem do grupo está com um detalhe específico de roupa, penteado, etc. Aquele que responder deve lançar a próxima pergunta, a respeito de um detalhe percebido em outro jogador.

D) *Focar uma Pessoa*: Cada membro, durante a exploração do espaço, deve prestar atenção em um outro participante do grupo; ao sinal deve-se tocar esta pessoa na parte do corpo que será indicada pelo coordenador.

3. Aproximando-se da Expressão Dramática.

A) *Modelar o Outro*: Em dupla, um participante modela o outro como se este fosse feito de barro. Ao sinal, os escultores passeiam pela sala visitando as demais estátuas, e conversando sobre suas criações.

B) *Modelar de Olhos Fechados*: Em trio. Um dos participantes, de olhos abertos, se fixa numa posição, enquanto modelo. Os outros dois trabalham de olhos fechados, um será o escultor e o outro será a escultura. O escultor deve, por meio do toque, perceber como está posicionado o modelo e tentar copiá-lo em sua escultura.

2.ª AULA: A Prática do Jogo Dramático.

Objetivos do Planejamento: Esta sessão de Jogo Dramático foi concebida tendo em vista: a) a concepção de uma aula composta em cima das possibilidades de investigação cênica de um objeto: o jornal; b) a re-significação de um objeto de cena (a partir do jornal, criam-se outros objetos de cena); c) explorar a criação e a teatralização de histórias a partir de estímulos diversos.

1. Exploração de Objetos em Jogo.

A) *Roda Inicial – Aquecimento* — “*Toque Patoque*”: Uma cantiga que propõe a exploração de ritmos e gestos pelo grupo.

Toque patoque / patoque tac / tique tê / tique tê /
Tumba / tumba / tumba / tumba.

É uma frase com oito tempos fortes. Brinca-se em círculo de mãos dadas, cantando toda a frase e dando oito passos para a direita, oito para a esquerda, oito para dentro batendo palmas e oito para fora batendo palmas, de modo que na primeira rodada canta-se quatro vezes a música. Em seguida, cortam-se as frases de movimento pela metade — quatro passos em todas as direções, dois passos e uma para cada lado —, de modo que a música vai aos poucos ficando do tamanho das frases do movimento.

B) *As Medidas do Meu Corpo*: Explorar as medidas do corpo a partir da relação entre suas partes. Quantas mãos preciso para medir o tamanho do meu antebraço? Quantos dedos para medir o tamanho do meu pé?

C) *Apropriando-se do Jornal*: À semelhança do exercício anterior, medir as partes do corpo em relação às folhas de jornal. Em seguida, aprofundar a investigação das possibilidades de manuseio do jornal. Como encaixo o jornal nas diversas partes do meu corpo? Buscam-se movimentações possíveis com o jornal junto ao corpo. Como eu posso caminhar com ele? Como posso vestir o jornal? Por fim, a exploração de movimentos do jornal, atentos às sonoridades produzidas: Como eu o movimento no espaço? Que sons posso produzir com ele?

D) *Orquestra de Papel*: Em grupos, selecionar sons da exploração do jornal e alternar um maestro que rege a improvisação.

E) *Cenas Improvisadas com Objeto*: Improvisado em grupos utilizando-se do jornal como objeto de cena. Ressignificando o jornal, que não será, portanto, tratado como tal, mas significando outros objetos de cena.

F) *Cenas Improvisadas a partir de Fotos e Texto*: Improvisado em grupos, selecionando duas imagens e um fragmento de texto do jornal. O grupo inicia e termina a cena reproduzindo as imagens escolhidas para cada um destes momentos, e o texto deve ser dito durante a improvisação.

2. Criação e Teatralização de Histórias.

A) *Jogo dos Seis Objetos*: Todos os jogadores, exceto um que fica no centro, sentam-se em círculo. O jogador do centro fecha os olhos enquanto os outros passam um objeto qualquer de mão em mão. Quando o jogador do centro bater palma, o jogador que foi pego com o objeto na mão deve segurá-lo até que o jogador do centro aponte para ele e dê uma letra do alfabeto. (Nenhum esforço deve ser feito para esconder o objeto do jogador do centro.) Então, o jogador que está com o objeto deve começar a passá-lo novamente de mão em mão. Quando o objeto chegar às suas mãos novamente, ele deve ter falado o nome de seis objetos que comecem com a letra sugerida pelo jogador do centro. Se não conseguir, deve trocar de lugar com o jogador do centro.

B) História Coletiva.

Um começa e os outros vão dando seqüência à história. O grupo pode estar em roda, e se fazer rolar uma pequena bola entre os participantes, que vai definindo quem será o próximo a continuar a narrativa.

Variante 1: Narração com Dramatização.

A história é contada coletivamente, partindo-se de uma sentença proposta por um dos participantes. Simultaneamente, o primeiro jogador da roda continua a contar a história, o segundo improvisa fisicamente a história no meio da roda, e o terceiro a sonoriza (trilha sonora, onomatopéias, ruídos, etc.). Cada grupo de três vai tomando o lugar do anterior, até que todos os participantes tenham participado do jogo.

Estabelece-se, assim, uma relação entre os jogadores-atores e os jogadores-narradores que requer bastante concentração.

Variante 2: História com Rimas.

A história deve ser criada com frases rimadas. O primeiro jogador diz uma frase iniciando a história, com a qual o segundo jogador precisará rimar dando seqüência à história; o terceiro jogador estará livre para dizer uma frase que dê sentido à continuação da história, com a qual o quarto jogador precisará rimar ao criar a sua; e assim sucessivamente.

A necessidade de se criar rimas deixa, por vezes, que a história tome rumos bastante curiosos.

Variante 3: História Coletiva Cheia de Erros.

Um jogador, com o grupo sentado em roda, começa a contar a história e os demais vão apontando supostos erros na narrativa e propondo soluções, que darão continuidade à narração, ao mesmo tempo que mudam a direção da história. Por exemplo, o primeiro jogador diz: “essa é a história de um menino chamado João”, e algum outro jogador o interrompe, dizendo: “mas não era João o seu nome, ele se chamava Lucas, e andava de bicicleta pelo parque todas as manhãs”, e um terceiro jogador interrompe, acrescentando: “mas não era de bicicleta, ele gostava de andar a pé, e passeava sempre com seu irmão mais novo. . .”. E assim por diante.

Esse jogo, além de estimular o imaginário, vai treinando a decomposição e recomposição de uma história, e a sua conseqüente análise, que vai sendo revisitada e revista a cada nova intervenção.

C) Duas ou Mais Palavras Aleatórias.

O exercício consiste em propor aos grupos que criem uma cena partindo de duas ou mais palavras aleatórias, que podem ser sugeridas pelo coordenador, pelo grupo, ou mesmo em sorteio. Por exemplo, podemos partir das palavras *gato* e *geladeira*, o que pode sugerir aos participantes infinitas possibilidades de história, como: um gato dentro da geladeira; um gato que carrega uma geladeira; ou a geladeira do gato, o que será que ele guardaria lá dentro?

Variante 1: Perguntas Provocativas.

A criação da cena proposta ao grupo se dá a partir de questões, criadas em função da faixa etária e dos interesses dos participantes, que provocam a criação de um tema, tais como: o que aconteceria se pudéssemos construir uma escada até a Lua? Ou, o que aconteceria se todos os dias fossem feriados e ninguém nunca mais tivesse de estudar ou trabalhar? Ou perguntas mais audaciosas: o que aconteceria se nós fôssemos os diretores dessa escola (ou o prefeito dessa cidade)?

Análise crítica do processo de Jogo Dramático

O Jogo Dramático apresenta-se enquanto prática que, apesar de organizada teoricamente por vários educadores, não se estrutura enquan-

to um sistema fechado, autoral, ficando a cargo do próprio coordenador elaborar uma sistematização para o trabalho com o grupo. O que demanda maior cuidado para que o professor não se perca na proposição de exercícios aleatórios que não se configurem enquanto processo efetivo de aprendizagem, já que não há, habitualmente, uma progressão apontada, um delineamento *a priori* das etapas possíveis a serem percorridas durante o processo de investigação.

Um outro aspecto que solicita atenção está, justamente por não se tratar de um sistema fechado, na possível constituição de um processo híbrido, valendo-se de variadas vertentes de práticas, técnicas e procedimentos provenientes de contextos e tradições diversos. O que pode ser válido, contanto que a diversidade não estabeleça uma confusão metodológica, deixando participantes e condutor sem rumo no processo de aprendizagem.

No Jogo Dramático, como vimos, o encaminhamento da avaliação das cenas não é definido previamente, nem restrito a um determinado foco de investigação, o que pode tornar o debate confuso, disperso e pouco produtivo. Cabe ao coordenador guiar esta análise, especialmente em fases iniciais, até que o grupo perceba com clareza o que importa na avaliação dos jogos. Isso para que o processo esteja voltado tanto para o pensamento crítico acerca da vida social, que é uma característica marcante e relevante do Jogo Dramático, quanto para o apuro lingüístico dos participantes.

Outro aspecto delicado no processo de Jogo Dramático está no coordenador que toma sistematicamente a frente na avaliação dos jogos, impedindo parte importante da experiência do grupo, desestimulando os participantes a se apropriarem da análise das cenas e a efetivarem uma produção coletiva de conhecimentos.

O SISTEMA DE JOGOS TEATRAIS

O Mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele.

— VIOLA SPOLIN

Um sistema de atuação

Os jogos teatrais (*Theater Games*) foram sistematizados por Viola Spolin, nos EUA, a partir dos anos 1940. A autora — fortemente influenciada por Stanislávski, no período em que este priorizava as ações físicas como procedimento na formação de atores, e por Neva Boyd, com quem aprendeu a relevância dos jogos no processo educacional¹ — desenvolveu, desde então, um sistema visando o aprendizado da atuação teatral, criado para todos os que desejam expressar-se através do teatro. Este sistema de jogos chega ao Brasil na década de 1970, trazido por Ingrid Dormien Koudela, que traduz os livros da autora norte-americana, além de realizar estudos e diversos experimentos com os Jogos Tea-

¹ No seguinte artigo, Robson Correa de Camargo aponta alguns aspectos da relação de Spolin com sua mestra: "Neva Leona Boyd e Viola Spolin, jogos teatrais e seus paradigmas". *Sala Preta — Revista do Departamento de Artes Cênicas, ECA/USP*, n.º 2, 2002, p. 282-9.

trais, que apresentam resultados favoravelmente surpreendentes e se difundem rapidamente pelo País.

O sistema de jogos teatrais repousa na distinção entre as noções de *play* e *game*. Se a primeira está vinculada ao fluir contínuo e altamente mutável da brincadeira espontânea, o *game* diz respeito a modalidades lúdicas caracterizadas pela presença de regras que asseguram a equidade da participação de quem joga (Pupo, no prelo).

Spolin, tomando por base os jogos de regras, cria um sistema de exercícios para o treinamento do teatro, com o objetivo inicial de libertar a atuação de crianças e amadores de comportamentos rígidos e mecânicos em cena. Este sistema de atuação, calcado em jogos de improvisação, tem o intuito de estimular o participante a construir um conhecimento próprio acerca da linguagem teatral, através de um método em que o indivíduo, junto com o grupo, aprende a partir da experimentação cênica e da análise crítica do que foi realizado. Os participantes do processo, assim, elaboram coletivamente conceitos acerca das suas atuações e da sua compreensão da linguagem teatral.

A educadora norte-americana parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de representar, e mais, afirma que a capacidade para atuar em cena é algo que se aprende, e não somente um talento natural.

Calcado no conceito dos jogos de regras, o sistema descarta a presença de um professor autoritário, que detém o saber, e propõe uma dinâmica educacional em que o grupo faz do jogo um procedimento prazeroso de aprendizado. O foco de investigação está claramente definido em cada um dos exercícios, oferecendo bases tanto para a criação quanto a análise das cenas, tirando do coordenador a exclusividade de definir a pertinência ou não das realizações dos jogadores. O grupo trabalha em conjunto, o professor participa e coordena o processo.

Sem uma autoridade de fora se impondo aos jogadores, dizendo-lhes o que fazer, quando e como, cada um livremente escolhe a auto-

disciplina ao aceitar as *regras do jogo* (“desse jeito é mais gostoso”) e acata as decisões de grupo com entusiasmo e confiança. Sem alguém para agradar ou dar concessões, o jogador pode, então, concentrar toda sua energia no problema e aprender aquilo que veio aprender (Spolin, 1992, p. 6).

Outro aspecto relevante do sistema de Spolin encontra-se na sua defesa de um método que trabalhe com os participantes nos âmbitos intelectual, físico e intuitivo. Contudo, o desenvolvimento da capacidade intuitiva precisa ser especialmente considerado, tanto por proporcionar aos integrantes a conquista de resoluções cênicas inesperadas e surpreendentes, quanto por ser esta capacidade a mais comumente negligenciada, segundo a autora. Para que o intuitivo seja acionado, ressalte-se, torna-se importante a instauração no grupo de um ambiente favorável à livre experimentação.

O processo de aprendizagem no sistema de Jogos Teatrais estrutura-se a partir da resolução de problemas de atuação que vão sendo apresentados pelo coordenador, para que o grupo, e cada um de seus integrantes, elabore respostas próprias. Como exemplo, podemos tomar o exercício inicial chamado *Vendo um Esporte*, em que o problema proposto aos grupos é que mostrem, improvisando em cena, que tipo de esporte estão assistindo ao vivo. O foco de investigação desse jogo está em tornar real em cena (fiscalizar) a situação proposta: um grupo de pessoas assistindo a uma prática esportiva. As respostas de cada grupo serão analisadas por todos os participantes, que vão, em função do foco, definindo o que funcionou ou não nas cenas, e por que.

À medida que o grupo vai compreendendo e respondendo aos problemas com resoluções cênicas próprias e criativas, o coordenador da atividade propõe novos desafios, mais complexos, levando o grupo a explorar os diversos aspectos da encenação, trabalhando os vários elementos da linguagem teatral, que vão sendo vez a vez selecionados como foco de investigação, tais como: a percepção espacial e cenográfica (ONDE), aqueles que se referem à construção de personagens (QUEM), e o desenvolvimento da ação dramática (O QUE).

Spolin opta por denominar os aspectos da linguagem teatral se valendo dos termos ONDE, QUEM e O QUE, em vez de utilizar os termos tradicionais — *espaço, personagem e ação dramática* — visando, assim, possibilitar que os participantes lancem um olhar novo para estes elementos próprios da arte teatral, deixando de lado os conceitos que trazem consigo um peso, uma carga, que pode inibir a ação espontânea. A autora propõe, também, dessa maneira, que o grupo construa um conhecimento pessoal dos elementos da cena, desprovido de convenções e verdades preestabelecidas.

A definição do foco de investigação em cada jogo teatral

O foco aponta a especificidade, o ponto de concentração do problema. O foco em um exercício que envolve a criação e manipulação de um objeto imaginário, por exemplo, é torná-lo real. Isso ajuda a isolar as técnicas teatrais complexas para que possam ser exploradas minuciosamente, além de facilitar o envolvimento do jogador com o problema, liberando-o para uma ação espontânea. No momento em que se concentra no foco, o jogador tem uma preocupação simples e clara em cena, que o deixa mais livre para criar, segundo aponta Spolin. Assim, os diferentes aspectos do aprendizado vão sendo trabalhados separadamente, embora aqueles aspectos que não estão em foco possam ser contemplados, tanto em cena quanto nas análises do grupo.

Percebe-se, por vezes, no decorrer do processo, a compreensão inicial, mesmo por adultos, do jogo teatral como um jogo de adivinhação. “Eles estão no elevador!”, grita ansiosamente alguém da platéia, em um jogo em que cabe ao grupo em cena mostrar ONDE se passa a ação. Aos poucos, os participantes vão entendendo que o jogo não se resume a desvendar uma charada, que nos detalhes da realização do jogador em cena reside, efetivamente, o foco do exercício, e que os jogadores na platéia, em geral, participam silenciosamente do jogo, externando sua análise no momento adequado. A adivinhação, no caso citado, está implícita, mas, está claro, o jogo não se encerra nela.

Importa notar, ainda, que o foco de um jogo não é o objetivo desse jogo, o foco é o ponto de concentração dos jogadores, o objetivo é que, como parte do processo, o jogo possibilite a apreensão daquele aspecto da linguagem que está sendo investigado.

Problemas em seqüência

O coordenador dos jogos deve ir complexificando os problemas de atuação a partir das respostas do grupo, para que haja uma continuidade em relação aos problemas anteriores, deixando nas sessões uma percepção de processo que se desenvolve. Problemas a serem resolvidos que são apresentados em grau crescente de dificuldade, cabendo ao coordenador, na seqüência de jogos propostos durante as sessões, manter o desafio e o interesse investigativo do grupo. Além de escolher problemas que ponham em questão aspectos que lhe pareçam importantes para o aprendizado do grupo naquele momento do processo. Ou seja, o método se instaura a partir de problemas propostos e que, ao serem respondidos, sugerem outros problemas. Assim, por exemplo, se em um exercício o grupo respondeu muito bem ao problema da definição do ONDE, mostrando claramente o espaço em que a ação dramática estava ocorrendo, mas todos falavam ao mesmo tempo em cena, talvez seja o momento de propor jogos que trabalhem esta questão, como por exemplo o exercício *Dar e Tomar*, em que duas duplas apresentam cenas simultaneamente no palco, sendo que o direcionamento da ação dramática é alternado, ora sendo conduzido por uma das duplas, ora pela outra. Este jogo vai propiciar ao grupo a percepção de como jogar com outros em cena, sem deixar que a ação se torne confusa para o espectador.

A complexidade crescente dos jogos é indicada em *Theater Game File*² através da organização das fichas em A (Jogos Teatrais), B (Jogos Teatrais acrescidos de estrutura dramática) e C (Jogos Teatrais

² Viola Spolin. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

com alunos adiantados). Em *Improvisação para o Teatro*,³ essa divisão é feita através das observações que acompanham os jogos, e alguns são indicados apenas para “alunos adiantados” (Koudela, 1984, p. 41).

Propor problemas para resolver problemas, esta é, pois, a norma básica do sistema de Jogos Teatrais, em que a definição do problema cria, por um lado, um ponto de concentração único e claro para o grupo, tanto para os jogadores em cena quanto para os que observam, e, por outro, organiza um esquema de jogo em que não há uma única resposta possível, e nem certo ou errado. Existem sim infinitas possibilidades a serem experimentadas, o que deixa o grupo todo envolvido na criação de resoluções cabíveis, nunca definitivas. Trabalhar em função do foco estimula, portanto, uma ação conjunta.

Para Spolin, a focalização da investigação norteia o jogador em cena, que não se sente confuso com as tantas preocupações — espacial, cenográfica, dramaturgicamente, a definição de personagem, a relação com a platéia, etc. — que surgem para o ator que improvisa teatralmente. A concentração em um desses aspectos o libera para atuar, centrando a sua improvisação, que estará focada na experimentação de uma resposta cênica criativa para o problema proposto. De problema em problema, os jogadores vão investigando e apreendendo, gradativamente, os diversos aspectos da arte teatral.

O aspecto da linguagem teatral que já foi investigado pelo grupo em jogos anteriores, torna-se um foco secundário nos jogos subsequentes, o que faz com que os conhecimentos adquiridos não sejam esquecidos, e que a apreensão dos elementos da cena seja cumulativa. E mesmo aspectos que ainda não foram nomeados e destacados como foco de investigação, já estão sendo trabalhados pelos participantes, mesmo que esses ainda não se tenham dado conta disso.

Desta forma, a interpretação de um personagem, por exemplo, que é cuidadosa e deliberadamente evitada no início do treinamento, tor-

na-se cada vez mais consistente com cada exercício realizado, mesmo que o foco principal esteja em outro aspecto (Spolin, 1992, p. 21).

O grupo, a partir da experiência, criará uma maneira particular de se apropriar da linguagem teatral. Isto porque os jogadores não partem em busca de algo, de uma verdade cênica previamente construída, mas partem em direção à produção de conhecimentos sobre teatro.

Tornar real e não fazer de conta

Corporificar um objeto ou mesmo uma situação é tornar física a realidade teatral. É proposto ao jogador que não sinta e sim corporifique, que não imagine e sim veja, que não interprete e sim comunique, que não conte e sim mostre. Ou seja, tornar real em vez de fazer de conta, buscar respostas orgânicas para o problema e não gestos pensados que queiram explicar a situação. Exemplo: um ator vai pegar uma xícara quente imaginária; como manipulá-la tornando-a quente (mostrando) e não fazendo de conta (contando) que ela está quente? Como dar corpo à xícara quente e, na própria relação com ela, mostrar que está quente?

O gesto contado é equiparado a fingimento, simulação. Existe uma nítida preocupação com autenticidade e verdade que determina o valor da representação, enquanto a artificialidade é colocada como aquilo que é circunstancial, exterior (Koudela, 1984, p. 55).

A avaliação dos jogos

A avaliação é etapa fundamental do processo de aprendizagem da atuação, já que, neste momento, os diversos aspectos da técnica teatral, que foram experimentados (e suas descobertas), são discutidos pelos jogadores. Sentindo-se parte fundamental do jogo e compreendendo a sua importância no exercício, os jogadores na platéia se tornam observadores atentos e participantes ativos na resolução dos problemas e, portanto, no processo de aprendizagem do grupo.

³ Viola Spolin. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Pouco a pouco, os jogadores vão ficando mais à vontade com a crítica e o julgamento dos outros (e o próprio) acerca das suas cenas. Isto se dá, em especial, porque bom e mau, certo e errado não participam deste esquema de avaliação, que se dá de maneira objetiva, com o coordenador lançando questões para o grupo centradas no foco de investigação: “Eles mostraram, tornaram real, ou contaram, fizeram de conta? Solucionaram o problema? Como trabalharam com o foco? Tornou-se real a situação apresentada?” Evita-se, assim, a avaliação de caráter pessoal, que não esteja enquadrada no foco proposto, ou em aspectos do aprendizado em questão.

A avaliação verdadeira, que está na base do problema (*foco*) a ser solucionado, elimina as críticas e julgamento de valores e dissolve a necessidade de o professor/jogador e/ou o jogador/aluno dominar, controlar, fazer preleções e/ou *ensinamentos*. Esta interação e discussão objetiva entre jogadores e grupos de jogadores desenvolvem confiança mútua. Forma-se um grupo de parceiros e todos estão livres para assumir responsabilidade pela sua *parte do todo*, jogando (Spolin, 2001, p. 33).

O coordenador das atividades pode e deve participar do debate com os jogadores do grupo, não só conduzindo o debate, propondo questões, para que não assuma sozinho a avaliação, mas também manifestando a sua opinião, sem com isto silenciar a opinião dos outros jogadores.

A instrução

Um dos três aspectos fundamentais do sistema de Spolin, ao lado do *foco* e da *avaliação*, a *instrução* é usada quando os jogadores-atores estão em cena, principalmente para alertar o participante que estiver se desviando do foco. Sem interromper a improvisação, o coordenador estimula a atenção ao ponto de concentração (“estejam atentos ao foco do exercício!”), podendo também ser usada para sugerir o término de uma improvisação (“meio minuto!”) que esteja se alongando desnecessaria-

mente, pois já abordou e propôs uma resolução para o problema proposto mas não se encaminha para o desfecho.

A condução no sistema de Jogos Teatrais

O coordenador, ressalta Spolin, não pode esquecer que o aluno pode surpreender, devendo estar sempre aberto para que surjam respostas inesperadas para os problemas apresentados. O sistema de Jogos Teatrais, dessa maneira, estrutura-se menos como uma transmissão de conteúdos e mais como uma proposição de experiências, nas quais o participante vai formular as suas descobertas, elaborar as suas respostas, construindo, como foi dito, o próprio conhecimento durante o processo de aprendizagem.

A linguagem teatral não é apresentada pelo coordenador como algo pronto, acabado, algo que o professor, que sabe, vai transmitir para os alunos, que não sabem. Ao contrário disso, é apresentada uma linguagem em construção permanente, sempre apta a ser inventada e reinventada. Com isso, busca-se manter o diálogo permanente entre teatro e mundo lá fora, tendo em vista que a linguagem teatral pode e precisa ser constantemente revista em sua busca de representação da vida, cabendo aos participantes investigarem e construir signos cênicos que dêem conta efetiva da vida na contemporaneidade.

ANÁLISE CRÍTICA DO SISTEMA DE JOGOS TEATRAIS

A mente que se abre a uma nova idéia,
jamais voltará a seu tamanho original.

— ALBERT EINSTEIN

As propostas concebidas por Viola Spolin se estruturam enquanto um sistema, porque pensado em todas as suas etapas por uma autora. Esta estruturação de um sistema de aprendizagem pode ser de grande valia, pois deixa claramente compreensível para o coordenador a necessária noção do processo de investigação que está sendo proposto ao gru-

po, já que a autora norte-americana, em seus livros, explica detalhadamente, passo a passo, seus objetivos e procedimentos. Importa notar, contudo, que a bagagem, a experiência teatral do coordenador torna-se fundamental na condução de um processo de Jogos Teatrais, valendo-se necessariamente de uma atuação própria na organização e proposição dos jogos, de maneira que não os utilize como cartilha, mas instaurando uma necessária flexibilidade na leitura das propostas de Spolin. Cabe ao coordenador manter a dimensão dialógica em sua relação com os demais integrantes do grupo, possibilitando que o processo se construa e se desenvolva a partir das questões e conquistas propriamente efetivadas pelos participantes. O processo, portanto, não pode ser enrijecido, e inviabilizado, pela imposição de uma seqüência linear de jogos e procedimentos meramente retirados de um livro, desconsiderando a experiência do grupo.

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 presentes nos acontecimentos criados pelos participantes. Já que Spolin propõe que a avaliação das cenas seja guiada pelo foco de investigação definido no exercício. Assim, em um jogo em que se propõe, por exemplo, que os jogadores mostrem o que estão comendo, ou onde estão, a análise do jogo estará centrada na capacidade dos jogadores-atores em mostrar (tornar real) e não contar (fazer de conta) a determinada ação específica. 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.

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. Isso porque, no sistema criado pela norte-americana, “o sentido da descoberta visa não apenas à criação de realidade no palco, mas implica a transposição do processo de aprendizagem para a estrutura total do indivíduo” (Koudela, 1984, p. 65).

Talvez possamos tomar por empréstimo a frase de Einstein, antes citada, para melhor compreender a proposta de formação contida no sistema de Jogos Teatrais, partindo do princípio de que quando olho para algo de um jeito novo, jamais poderei olhar para aquilo do jeito que olhava antes. Percebe-se, assim, em Spolin, preocupação com a transformação total do indivíduo, que o levaria a perceber e a pensar a si e ao mundo de maneira distinta. “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” (Pupo, 1986, p. 14).

Considera-se, ainda assim, que a falta de estímulo a uma abordagem crítica dos fatos apresentados em cena, pode levar os participantes a perderem possibilidades ricas de leitura dos fenômenos sociais presentes nas cenas improvisadas. Cabe, portanto, ao coordenador, se lhe parecer pertinente, indicar esta possibilidade de análise, estimulando o grupo para a relevância deste olhar. Bem como motivar os jogadores para o caráter crítico de suas realizações cênicas, que é o outro lado da mesma moeda.

A concentração do debate no foco do exercício, por sua vez, tem por objetivo não deixar que os comentários acerca das cenas fiquem muito vagos, ou excessivamente pessoais, tornando pouco produtiva a avaliação. A proposta de análise centrada no foco talvez precise ser compreendida não como uma norma restritiva, e sim como um procedimento que quer centrar os comentários do grupo, deixando claro o rastro de um processo gradual e cumulativo, que seleciona vez a vez um aspecto da cena para ser investigado pelo grupo. O que indica que o recorte de um ponto de concentração determinado, que irá conduzir os debates, constitui-se em um dos aspectos relevantes do sistema de Spolin. A avaliação e as respostas dadas em cena não dependem tanto de uma avaliação estritamente pessoal, que geralmente fica a cargo do professor, o que convida os participantes a se engajarem e se tornarem sujeitos do próprio processo.

O foco, assim, não pode ser compreendido de uma perspectiva ditatorial, mas tomado com necessária flexibilidade. O coordenador do processo talvez precise estar atento às questões levantadas pelos jogadores que não digam respeito ao foco em questão, e que sugiram uma abor-

dagem crítico-reflexiva das situações apresentadas em cena, que podem tratar tanto de aspectos do grupo e de cada jogador no âmbito da participação no próprio processo de investigação, ou de aspectos temáticos que surjam nas cenas.

E isso tem de ser também considerado ao tratarmos do outro lado da mesma moeda, como foi destacado acima, que está centrado na preocupação com a concepção das cenas pelos participantes. Já que Spolin propõe que as cenas sejam criadas em função de um foco de investigação específico, e que, resolvido o problema, os jogadores podem encerrá-la. Ou seja, os participantes não são estimulados a desenvolver uma trama, ou a estender a ação dramática, ou a pensar sobre o que gostariam de falar teatralmente, estando centrados nos problemas de atuação particularmente selecionados e delineados nos jogos.

A opção de Spolin, contudo, como no aspecto das avaliações, comentado acima, está justamente em recortar um foco a ser investigado, de maneira que o jogador em cena (bem como os observadores) possam estar atentos à exploração que estão efetuando naquele momento. Pois, ao entrar em cena tendo de se preocupar com os tantos aspectos que compõem o discurso teatral, o jogador se sentiria confuso com as tantas atribuições. Ao passo que o recorte de um elemento específico permite que o grupo vá assimilando passo a passo os vários aspectos da linguagem.

A questão provocativa, contudo, não pode ser abandonada ou desconsiderada: em que medida a falta de estímulos a que os jogadores pensem sobre o que gostariam de comunicar teatralmente, em vez de centrar-se em investigações de problemas de atuação, pode tolher criações e leituras relevantes em um processo de Jogos Teatrais? Como evitar que isso aconteça?

Uma outra crítica feita ao sistema de Spolin está na sugestão para que os jogadores-atores *tornem real a cena*, o que pode indicar a opção por uma linguagem que se preocupe em mimetizar a realidade, e não em (re)criá-la teatralmente. A opção lingüística da educadora norte-americana fica expressa em seus exemplos de soluções possíveis para os jogos propostos, citados em seus livros, todos sugerindo soluções que po-

demos conceber como realistas, ou que se propõem a imitar a realidade em cena.

O que não invalida a relevância do exercício de *se tornar real* uma cena, e não impede que se trabalhe a partir da noção de *mostrar* em oposição ao *contar*, que pode ser de grande valia, enquanto estudo, para a investigação e apreensão de aspectos da linguagem teatral. Contanto que fique claro para os participantes que a noção que está nortando a investigação do grupo privilegia um certo tipo de respostas, mas que não se deve desconsiderar, ou desvalorizar, as demais soluções oferecidas pelos jogadores tão-somente por apresentarem outros registros estilísticos.

Cabe ao coordenador definir seus objetivos e deixar claro para os participantes as opções que estão sendo feitas no processo, até mesmo, se julgar conveniente, não seguir à risca algumas determinações sugeridas pela autora norte-americana, pois pode-se compreender que “ao mesmo tempo em que Spolin apresenta um sistema que pretende regular e abranger a atividade teatral, ele existe para ser superado e negado enquanto conjunto de regras” (Koudela, 1984, p. 47).

O DRAMA: CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UMA NARRATIVA TEATRAL

O Drama consiste, usualmente, numa seqüência de cenas mediante a qual uma história se desdobra, relações humanas se transformam e questões são exploradas.

— WINSTON & TANDY

A primeira vez que travei contato com um processo de Drama, deu-se em uma oficina para professores desenvolvida pelo educador inglês Joe Winston, a convite do *Théâtre La Montagne Magique*,¹ em Bruxelas, onde, na ocasião, tinha a oportunidade de realizar um estágio para o meu doutorado. Percebia-se claramente que os professores belgas, como eu, não tinham uma clara noção daquela prática teatral. Em posterior encontro, realizado em Paris,² que reunia educadores do Reino Unido, da Bélgica e da França, pude notar que os franceses tampouco conheciam a fundo o Drama. O que me fez perceber que esta forma teatral, desenvolvida inicialmente em países de língua inglesa, tem despertado muita curio-

¹ Espaço teatral situado na cidade de Bruxelas, Bélgica, que desenvolve relevante trabalho visando a formação de espectadores.

² Este encontro foi realizado em 1999, em Paris, na *Maison du Geste e de l'Image*, reunindo artistas e educadores belgas, franceses e ingleses, intitulado: *L'Université d'Automne — Praticiens et Pédagogues du Théâtre en Grande-Bretagne, en France et dans la Communauté Wallonie-Bruxelles*. Este encontro resultou em uma publicação, citada na bibliografia.

sidade em artistas e educadores das mais diferentes nacionalidades, e que o Drama ainda não foi largamente difundido em todas as suas possibilidades. Isto se deve também ao fato de haver muitas e diferentes compreensões de Drama, tanto no que se refere aos seus objetivos quanto aos seus procedimentos, o que dificulta a sua transmissão. Além do que, a profusão da prática do Drama não é tão antiga, se expandindo, de fato, somente depois da segunda metade do século XX.

O primeiro livro em inglês sobre o ensino do Drama foi publicado há setenta ou oitenta anos atrás. E começou a ser efetivamente difundido nas escolas [inglesas] depois da segunda guerra mundial (Winston, 2000b, p. 55).

Na década de 1990, Beatriz Cabral (1998) traz o Drama para o Brasil, o que vem enriquecendo a investigação teatral em nossas instituições educacionais e culturais, já que esta prática de origem anglo-saxônica se apresenta como relevante método de ensino, utilizando-se de maneira muito particular de jogos de improvisação teatral, como tentaremos mostrar a seguir.

Mas voltemos à oficina de Drama em Bruxelas, da qual falava acima. Winston apagou as luzes da sala, instaurando um clima de mistério, intensificado pela luz sutil de uma lâmparina que o coordenador da atividade acendeu logo em seguida. Depois de alguns instantes de silêncio, convidou o grupo para se reunir em torno dele, e começou a contar uma história, que se iniciava em um cemitério, e falava de Paul, um jovem que teve um encontro fantástico e inusitado com uma pequena figura, como um duende, que se chamava *Yallerybrown*.³ Este pequeno personagem — que estava preso em uma tumba, gritava por socorro e fora libertado pelo jovem — coloca os seus poderes a serviço de Paul, dando-lhe um saco de bombons mágicos que devem ser comidos cada vez

³ Winston nos esclareceu que este nome é proveniente de um dialeto, sugerindo uma construção que reúne uma variação das palavras *yellow* (amarelo) e *brown* (marrom).

que este precisar de ajuda. Neste momento, já nos sentíamos completamente mergulhados na trama, tanto pelo ambiente criado por Winston, quanto pela maneira com que contava a história, entremeando entonações e gestos criativos, aliados a um modo teatral de manipular a lâmparina. Mais tarde, compreendi que esta fase do processo é fundamental no Drama, e é chamada de *pré-texto*, e tem o objetivo de inserir o grupo na situação dramática, além de definir o contexto da narrativa que será explorada no decorrer do processo.

Na seqüência, o educador inglês foi convidando os participantes a expressarem dramaticamente, a partir de diferentes jogos de improvisação, os diversos acontecimentos que encadeavam as peripécias de Paul em sua utilização dos bombons mágicos. Cenas dramatizadas, pantomimas, esculturas, quadros “congelados”, entre outros jogos propostos pelo coordenador e executados pelos participantes, que propunham que os participantes explorassem teatralmente diversos aspectos da narrativa que ia sendo passo a passo apresentada por Winston. Depois, tomei ciência que as narrações que dão seqüência à história e os exercícios dramáticos propostos constituem-se nos *episódios*, que, estruturados em uma seqüência com clara conexão investigativa entre uma atividade e a seguinte, estruturam um processo de Drama.

Winston, então, encaminhou a narrativa para o final, contando-nos que Paul, depois de conseguir enorme sucesso na vida, realizando suas vontades com a utilização dos bombons, torna-se dependente dos poderes que *Yallerybrown* lhe proporciona. O desfecho, assim, é trágico, pois quando os bombons terminam, o jovem se desespera e sai louco pelo mundo, e vaga até hoje, à procura do duende, sem conseguir jamais encontrá-lo novamente. O coordenador, finalizando o processo, propõe um debate sobre a história, enfocando prioritariamente os aspectos morais em destaque na trama, indicando ser uma história que lhe parece pertinente para ser trabalhada com jovens, tendo em vista a alusão à utilização de drogas, que aparecem metaforicamente na fábula a partir dos bombons.

A seguir, tentaremos definir os principais aspectos que constituem um processo de Drama.

Drama? O que é? Em que se constitui? O que propõe?

O Drama propõe um processo coletivo de construção de uma narrativa dramática, estimulando os participantes a conceberem teatralmente uma história. O Drama constitui-se, assim, em uma experiência que solicita a adesão e a cooperação dos diversos integrantes do grupo. Podemos compreendê-lo como uma forma de arte coletiva, em que os participantes (coordenador e grupo) assumem as funções de dramaturgos, diretores, atores, espectadores, etc.

Mas como se propõe a construção de uma narrativa teatral na prática do Drama? Quais os seus procedimentos metodológicos?

As três características básicas constituintes do Drama: o processo, o pré-texto e os episódios

O PROCESSO

Não se pode pensar em Drama sem pensar em processo, o que implica um grupo engajado em torno da dinâmica proposta. O processo é, assim, determinado pela efetiva participação de todos os membros do grupo, cada qual a seu modo, na definição das situações e nas criações cênicas que fazem avançar o processo.

O processo na prática do Drama relaciona-se com os objetivos que o coordenador e o grupo querem alcançar, selecionados pelo coordenador, ou negociados entre ele e os participantes. E podem, como no caso acima, relacionar-se com a investigação de temas relevantes e de interesse do grupo, ou utilizados, ainda, tendo em mira: a investigação e apropriação de textos teatrais e literários (um processo calcado em *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, por exemplo); a exploração de conteúdos disciplinares; a montagem de espetáculos teatrais; a abordagem de fatos históricos; entre outros.

O PRÉ-TEXTO

O pré-texto é a forma como a atividade ou o tema é introduzido ao grupo, a fim de envolvê-lo emocional e intelectualmente com o proces-

so. O pré-texto vai ativar e dinamizar o contexto e as situações do Drama, sugerindo papéis e atitudes aos participantes, além de apresentar os antecedentes da ação e propor o engajamento do grupo nas tarefas e papéis necessários ao desenvolvimento da narrativa.

Dessa maneira, o pré-texto não se resume a um estímulo inicial que visa motivar o grupo para a atividade, pois apresenta e define aspectos fundamentais da situação que será investigada teatralmente pelo grupo, fornecendo pano de fundo para o professor conceber a estratégia a ser adotada no processo, e perceber as possibilidades e necessidades a serem exploradas nos episódios. O pré-texto, assim, delimita todo o processo e impede que o coordenador se afaste do foco de investigação ou proponha exercícios que nada acrescentem à narrativa.

Como exemplo de pré-texto, podemos tomar a estratégia utilizada por Winston, que cria uma situação propícia para introduzir a narrativa e engajar os participantes no processo, ao apagar as luzes e, valendo-se de uma lamparina, começar a contar a história, envolvendo os participantes na situação, que foi explorada teatralmente na seqüência de episódios proposta. Mais adiante, apresentaremos em detalhes outro exemplo de pré-texto, em que o coordenador assume um personagem (professor personagem), Júpiter, em *A Caixa de Pandora*, e trata os participantes também como personagens (deuses), integrando-os à ação dramática, além de definir o contexto da narrativa em questão.

OS EPISÓDIOS

Os episódios são os fragmentos e/ou eventos que compõem a estrutura narrativa. O processo desenvolve-se através de episódios que vão pouco a pouco construindo a narrativa teatral.

Geralmente propostos pelo professor-condutor do Drama, os episódios convidam, desafiam o grupo a se relacionar com as novas situações propostas, mantendo o interesse e o envolvimento dos participantes, além de dar continuidade à construção da história e possibilitar a exploração teatral dos elementos presentes na trama. Contudo, os episódios não se constituem apenas em aglomerados de atividades ajuntadas acerca de uma situação, mas uma seqüência em que se percebe uma relação estrei-

ta entre uma atividade e outra, em que aspectos de um episódio solicitam um desenvolvimento investigativo, que se efetivará no episódio posterior. Um processo de Drama propõe, assim, a investigação teatral de uma narrativa, investigação esta que vai se aprofundando de episódio em episódio.

Estes episódios que estruturam as sessões de Drama podem ser compostos por atividades diversas: a narração ou leitura de partes da história; a proposição de jogos de improvisação teatral, ou de jogos lúdicos; a concepção e a construção de objetos cênicos; a exploração e criação de músicas e sonoridades; exercícios que explorem o uso da iluminação para cenas ou para a criação de ambientes; um estudo ou pesquisa histórica que, em se tratando de uma ação ocorrida no passado, contribua para ampliar a compreensão do tema e estimular o processo de criação dramática; entrevistas realizadas pelos participantes com familiares ou pessoas da comunidade que possam trazer material relevante para a continuidade do processo; entre tantas outras que podem ser criadas pelo coordenador.

As atividades propostas nos episódios que dão seqüência ao Drama, como vimos, podem assumir diferentes formas e propostas, e cabe ao coordenador conceber as diversas estratégias e atividades dramáticas que possam estruturar o seu processo de Drama, em função dos objetivos do grupo. Entre as diversas atividades usualmente propostas em práticas de Drama, podemos destacar as seguintes:

Narração: o coordenador pode usar a narração para introduzir, fazer ligações ou concluir a ação.

Professor-personagem (*teacher in role*): o coordenador assume um personagem no Drama, com o fim de interferir ou definir um novo rumo para a ação dramática. O papel concebido pelo coordenador pode assumir diferentes *status* na narrativa e propor várias relações de poder para com o grupo.

Berlinda ou cadeira quente (*hot-seating*): um participante, que pode ser o coordenador, assume um personagem da trama, a quem o grupo pode lançar questões que tragam novas informações acerca do contexto da narrativa em questão. O personagem está particularmente relaciona-

do com uma cadeira (a cadeira quente) na qual, ao sentar-se, o participante apresenta-se enquanto tal. Ou talvez por uma peça de roupa ou um acessório que o caracterize como personagem, a quem serão lançadas questões pelos demais membros do grupo.

Flashback: técnica usualmente utilizada no cinema. A narrativa é temporariamente suspensa e os participantes são convidados a criar uma cena do passado, que vai explicar ou trazer esclarecimentos sobre aspectos dos personagens ou da ação dramática no presente da história.

Assembléia de personagens (*meeting in role*): todos os integrantes do grupo assumem-se como personagens da trama em um encontro em que eles precisam ser comunicados de algo ou tomar decisões coletivas. O coordenador pode ou não assumir um personagem junto com o grupo, dependendo se ele precisa ou não interferir diretamente nos rumos que a assembléia precisa tomar.

Passarela da consciência (*conscience alley*): O grupo forma uma passarela com duas filas, uma diante da outra, pela qual um personagem irá passear enquanto o grupo vai falando os seus pensamentos em voz alta. Em geral, cada fila assume uma posição diferente, oposta a outra, em face das dúvidas por que passa o personagem, externando o seu conflito interno. O personagem em questão é geralmente colocado nesta situação quando se torna desejável empreender uma guinada em sua trajetória, ou quando ele se vê diante de uma decisão difícil, a ser tomada na seqüência da narrativa dramática.

Cenas paralelas: duas ou mais cenas podem acontecer ao mesmo tempo em espaços diferentes, tentando explorar conexões e tensões entre elas. A ação em uma cena pode ser “congelada” enquanto a outra permanece “viva”.

Teatro fórum: Alguns membros do grupo são selecionados para construir uma cena particular sobre algum aspecto da narrativa em questão. Os demais participantes observam a ação e podem interrompê-la para levantar questões ou propor um novo encaminhamento para a cena.⁴

⁴ Esse exercício teatral foi retirado das técnicas do teatro do oprimido, de Augusto Boal, e utilizado aqui em contexto próprio. O que reforça a idéia de que o

Alter-ego ou vozes na cabeça: propõe-se aos participantes que construam vozes conflitantes que ecoem na cabeça de um ou mais personagens que estejam diante de decisões ou situações difíceis.

Esculturas ou quadros: um participante pode criar uma ou mais esculturas, valendo-se do corpo de outros integrantes, com o objetivo de mostrar como uma tal situação poderia ser apresentada teatralmente, ou um determinado personagem poderia aparecer em um certo momento do Drama.

Títulos (*captions*): *slogans* ou títulos podem ser criados para serem apresentados antes ou durante uma cena, ou para acompanhar uma imagem “congelada”. Eles podem ser escritos ou falados pelos participantes.

Trilha sonora (*sound collage*): os participantes são estimulados a construir uma trilha sonora utilizando a voz, o corpo e instrumentos musicais para acompanhar a ação ou criar uma atmosfera.

Personagem coletivo (*Collective role*): um personagem é representado por mais de um participante ao mesmo tempo. Cada participante pode ser convidado a mostrar uma característica diferente do personagem.

Mapeando a história (*mapping the story*): a idéia aqui não é fazer um mapa como tal, mas realizar uma imagem (pintura, maquete, colagem, etc.) grande e coletiva que ilustre o cenário, os personagens e os acontecimentos da história.

Pantomima: um participante, que pode ser o coordenador, narra a história enquanto outros, ao mesmo tempo, a apresentam em cena, em geral, sem utilização da fala.

coordenador pode utilizar exercícios conhecidos, ou mesmo criá-los, para encadear os episódios propostos aos participantes do Drama, não se restringindo somente às atividades dramáticas usualmente propostas pelos artistas e educadores ingleses. Pode-se, no nosso caso, e por que não?, recorrer aos exercícios de Jogos Dramáticos ou do sistema de Jogos Teatrais, utilizando-os no contexto de investigação próprio ao Drama.

A condução do coordenador e a participação do aluno

Apesar de ficar a cargo do coordenador a definição do pré-texto e a seqüência dos episódios, no Drama a participação do grupo não precisa ser passiva.

Assim, enquanto processo coletivo de construção de narrativa teatral, que pode ser proposto de diferentes maneiras, em função dos objetivos específicos de cada grupo, o Drama convida os participantes a assumirem responsabilidades, tarefas, e a conceberem cenas e personagens, que são sugeridos pelo pré-texto, e depois pelos episódios no processo de desenvolvimento da narrativa dramática. Sem este engajamento, sem que o grupo assuma a tarefa de construção das cenas e da história, não há Drama.

Daí a importância do coordenador, que precisa definir tema, objetivos e estratégias com muito cuidado para que o grupo mergulhe na proposta, e a importância de cada membro do grupo que vai efetivamente conceber teatralmente a narrativa em questão. Dessa maneira, o Drama, metaforicamente, pode ser comparado a um tear coletivo, onde cada um assume a sua função no processo de enredamento das tramas que tecem a narrativa. O condutor, como visto, vai gerindo este processo.

O tédio é o maior inimigo do processo e, para que isso não ocorra, torna-se necessário que o coordenador se preocupe com variações de ritmo; com lances que toquem, emocionem, surpreendam os participantes; com ingredientes de tensão e suspense; e o estabelecimento de contraste entre uma cena e a outra, que mantenha vivo o interesse do grupo. Além de apresentar personagens e histórias que estimulem o engajamento dos participantes. Torna-se, assim, importante que o tema esteja apropriado ao grupo, e que a seqüência de episódios não seja confusa e sem um foco claramente definido, pois, dessa maneira, o interesse se esvai e a atividade não acontece efetivamente.

Quando for planejar um processo de Drama, o coordenador deve se lembrar que bons educadores e bons dramaturgos trabalham a

partir dos mesmos princípios: o engajamento dos participantes do ato em questão (Winston & Tandy, 2001, p. X).

Se o processo for demorar mais de uma aula/sessão, torna-se importante criar suspenses, vínculos entre um encontro e o próximo: cartas que serão lidas no início da próxima sessão, ou pesquisas que serão feitas em casa e trazidas para a próxima aula, etc. O coordenador pode, ainda, começar a sessão seguinte recontando a história até o ponto em que ela parou.

Exemplo de Processo de Drama

A CAIXA DE PANDORA⁵

a) PRÉ-TEXTO: Júpiter recebe os deuses em sua morada.

O professor recepciona os alunos em sala, apresentando-se como o deus Júpiter. (Estamos, aqui, nos valendo de um dos recursos possíveis de condução de Drama, que é o do professor-personagem.⁶) Os alunos são tratados como deuses, que foram convidados por Júpiter para realizar uma relevante tarefa. Torna-se importante que o professor realize uma pequena cena ao receber os alunos, de maneira que estabeleça a situação dramática, engajando os participantes na narrativa, e possibilitando que assumam o papel de personagens: os deuses que são recepcionados por Júpiter em sua morada.

b) EPISÓDIO 1: A saudação dos Deuses.

Antes de apresentar a tarefa aos deuses (alunos), Júpiter (professor-personagem) pede para que cada um dos deuses se apresente. Em roda,

⁵ A história aqui apresentada é uma adaptação deste mito grego, que está transcrito na íntegra mais adiante.

⁶ Se quiser, o professor pode portar algum adereço (um cajado, um manto, etc.) que o caracterize como personagem, e que possa marcar a diferença entre o professor-personagem e, quando retirado o adereço, o professor-narrador, que conta a história na terceira pessoa do singular ("E, então, Júpiter. . ."), e propõe a seqüência dos episódios.

cada deus deve ir ao centro executando um gesto e emitindo um som característico. Os participantes devem ser estimulados a se expressarem enquanto deuses: como anda e que tipo de som faria um deus? Assim que retornar ao seu lugar na roda, os demais deuses respondem à sua saudação, imitando o mesmo gesto e som emitido por cada deus.

Estamos utilizando, aqui, um dos jogos da primeira sessão de jogos dramáticos,⁷ justamente para deixar claro que os episódios podem ser formados por jogos conhecidos, adaptados à narrativa específica de cada processo de Drama.

c) EPISÓDIO 2: A preparação para a tarefa.

Júpiter informa aos deuses que a tarefa que eles têm pela frente não é nada fácil, e que eles vão precisar de preparação especial para que ela seja executada. Os deuses, seres etéreos, que são constituídos do mais puro ar que se possa imaginar, vão precisar passar por um processo de renovação intenso, trocando todo o ar que compõe os seus corpos, por uma porção de ar ainda mais pura e cristalina. Em dupla, os deuses (alunos) são convidados a “retirar uma pequena tampa” do corpo do outro, que vai esvaziando pouco a pouco até chegar ao chão, em seguida, o parceiro deve inventar um jeito de encher de ar novamente o corpo do companheiro, que vai respondendo e inflando novamente o seu corpo, colocando-se de pé.

d) EPISÓDIO 3: A criação de Pandora.

Júpiter informa, então, aos deuses que, como todos ali bem sabem, os dois titãs, Prometeu e Epimeteu, que foram enviados à Terra com uma missão — criar os homens e todos os outros animais e os dotarem de todas as faculdades necessárias a sua preservação — foram muito bem sucedidos e, por isso, merecem um presente. Na verdade, só um deles será presenteado: Epimeteu. Pois Prometeu exagerou e, por conta própria, forneceu também o fogo aos homens, desobedecendo às regras, já que com o fogo os homens podem causar muita confusão. E, portanto, Prometeu não merece ser presenteado.

⁷ Este jogo, denominado *Apresentação com Som e Movimento*, está citado na página 103.

Dois presentes serão enviados a Epimeteu, o primeiro será uma mulher, que será sua companheira, e se chamará Pandora. E é justamente para isso que os deuses foram convidados, para a difícil tarefa de criar esta titã, que será companheira de Epimeteu. Para isso, o professor propõe que os alunos se dividam, uns como deuses e outros como “barro”, que aqueles moldarão na sua criação.

Para tanto, será entregue a cada deus um papel em que estará escrito uma característica fundamental desta mulher (valentia, inteligência, curiosidade, impaciência, melancolia, tristeza, esperteza, etc.), e cada deus-escultor só poderá dar cinco toques em seu “barro”, ou executar cinco ações para modelar a sua Pandora.

Depois de criadas as diversas “faces” de Pandora, cada uma portando uma característica esculpida por cada um dos deuses, eles passeiam pelas estátuas para observar e comentar as obras de seus camaradas. E, quando Júpiter bater uma palma, todas elas ganharão vida e passearão pela sala, dotadas de suas características de personalidade.

e) EPISÓDIO 3: O casamento de Epimeteu e Pandora.

O professor (assumindo-se como narrador) segue a narração da história. Pandora foi enviada a Epimeteu, e junto com ela uma caixa misteriosa, que era o segundo presente de Júpiter, que deu a Epimeteu e Pandora a recomendação de que nunca, sob nenhuma hipótese, esta caixa fosse aberta.

Epimeteu recebeu de bom grado os presentes e logo marcou seu casamento com Pandora. Os deuses se apressaram em confeccionar os presentes de casamento, cada qual tentando ser mais criativo e original que o outro. O professor propõe, então, que, em grupos, os alunos criem os presentes a serem enviados ao casal. Os presentes, porém, serão concebidos de maneira própria: cada grupo construirá uma “engrenagem” de corpos e objetos para criar e mostrar seu presente original. Os grupos serão estimulados a inventar objetos inexistentes, com funções inusitadas, e que possam ser úteis ao casal de titãs (exemplo: um liqüidificador de nuvens, para Epimeteu e Pandora poderem forrar a cama com flocos de neblina e dormir tranqüilamente; entre infinitas outras possibilidades a serem inventadas pelos alunos e estimuladas e valorizadas pelo professor).

Os grupos concebem e mostram seus estranhos presentes.

f) EPISÓDIO 4: Curiosa, Pandora resolve abrir a caixa.

Epimeteu não saía de perto da caixa, pois tinha medo que alguém a abrisse. Muito curiosa, Pandora resolve distrair o marido para que ela pudesse abrir a caixa. E, em grupos, os alunos são convidados a construir e mostrar em uma seqüência de três fotos (imagens congeladas) como Pandora fez para distrair Epimeteu e conseguir abrir a caixa.

g) EPISÓDIO 5: O que saiu da caixa?

O que será que saiu da caixa? Em grupos, os alunos abrem a caixa (o professor traz uma caixa que permanece fechada todo o tempo) e pegam cada grupo um envelope, dentro encontram algumas palavras. Cada grupo irá contar uma pequena história (ou redigir um pequeno verso rimado, ou fazer uma cena improvisada) utilizando as palavras do envelope e contando o que Pandora encontrou na caixa.

h) EPISÓDIO 6: O final do mito.

O professor conta o final do mito (ver texto a seguir), revelando o que saiu da caixa.

i) Avaliação.

Faz-se uma roda, e o professor propõe que os alunos conversem tanto sobre a história, seus detalhes curiosos e questionamentos possíveis, quanto sobre as realizações cênicas dos alunos, como é que eles resolveram as suas propostas de cena. Aqui, a avaliação pode aproximar-se da efetiva no processo de Jogo Dramático, enfocando tanto a história quanto os aspectos específicos à linguagem teatral.

O Mito de Pandora

Antes de serem criados a terra, o mar e o céu, todas as coisas apresentavam um aspecto a que se dava o nome de Caos — uma informe e confusa massa, mero peso morto, no qual, contudo, jaziam latentes as sementes das coisas. A terra, o mar e o ar estavam todos misturados. Assim a terra não era sólida, o mar não era líquido e o ar não era transparente. Deus interveio finalmente e pôs fim a essa confusão, separando a terra do mar e o céu de ambos. E determinou aos rios e lagos seus lugares, levantou montanhas, escavou vales, distribuiu os bosques, as fontes, os campos férteis e as áridas

planícies, os peixes tomaram posse do mar, as aves do ar e os quadrúpedes da terra.

Tornara-se necessário, porém, um animal mais nobre, e foi feito o Homem. Não se sabe se o criador o fez de materiais divinos, ou se na terra, há tão pouco tempo separada do céu, ainda havia algumas sementes celestiais ocultas. Prometeu tomou um pouco dessa terra e, misturando-se com água, fez o Homem à semelhança dos deuses. Deu-lhe o porte ereto, de maneira que, enquanto os outros animais têm o rosto voltado para baixo, olhando a terra, o homem levanta a cabeça para o céu e olha as estrelas.

Prometeu e Epimeteu eram titãs, uma raça de gigantes que habitava a terra. Eles foram incumbidos de fazer o homem e assegurar-lhe, e aos outros animais, todas as faculdades necessárias à sua preservação. Assim, Epimeteu tratou de atribuir a cada animal seus dons variados, de coragem, força, rapidez, sagacidade. Quando, porém, chegou a vez do homem, que tinha de ser superior a todos os outros animais, Epimeteu gastara seus recursos com tanta prodigalidade, que nada mais restava. Perplexo, recorreu a seu irmão Prometeu, que, com a ajuda de Minerva, subiu aos céus e acendeu sua tocha no carro do Sol, trazendo o fogo para o Homem. Com esse dom, o homem assegurou sua superioridade sobre todos os outros animais. O fogo lhe forneceu o meio de construir as armas com que subjogou os animais e as ferramentas com que cultivou a terra; aquecer sua morada, de maneira que se tornasse relativamente independente do clima, e finalmente, criar a arte da cunhagem das moedas, que ampliou e facilitou o comércio.

A primeira mulher, que até então não tinha sido criada, chamava-se Pandora, foi feita no céu, e cada um dos deuses contribuiu com alguma coisa para aperfeiçoá-la. Vênus deu-lhe a beleza, Mercúrio a persuasão, Apolo a música, etc. Assim dotada, a mulher foi mandada à Terra e oferecida a Epimeteu, que de boa vontade a aceitou. Prometeu não recebeu presentes, pois forneceu o fogo aos homens sem autorização, já que, de posse do fogo, os homens poderiam criar muitas guerras e confusões na terra.

Junto com Pandora, Júpiter enviou uma caixa em que cada deus colocou um bem. Júpiter, sem revelar o que tinha dentro, pediu que a caixa jamais fosse aberta. Certo dia, Pandora foi tomada por intensa curiosidade de saber o que continha aquela caixa, e destampou-a para olhar; assim, os

bens escaparam e se perderam pelo ar. Pandora apressou-se em colocar a tampa na caixa, mas infelizmente escapara todo o conteúdo dela, com exceção de uma única coisa que ficara no fundo da caixa: a esperança. Assim, os homens mantêm a esperança de reencontrar todos os bens que se perderam com a abertura da caixa.

O Drama e a apreensão da linguagem teatral

O Drama não se constitui em uma prática rígida, deve, ao contrário, ser compreendido e proposto de diferentes maneiras pelos diversos coordenadores em função de seus objetivos. A ação do coordenador é central na definição e no andamento do processo, atuando fortemente na escolha das estratégias e etapas que fazem avançar a atividade. O coordenador desempenha, assim, múltiplas funções no decorrer do processo: organizador e propositor dos episódios; narrador; ator, quando se apresenta como professor-personagem; cenógrafo, quando, por vezes, cria ambientes cênicos para imergir os participantes na ação dramática; e, principalmente, como dramaturgo, traçando o desenrolar da trama. Esta característica do Drama, que confere ao coordenador papel preponderante no encaminhamento da atividade e mesmo nas opções artísticas que fazem avançar o processo, possibilita que se questione em que medida esta prática teatral exorta os participantes a apropriarem-se da linguagem teatral e a efetivarem a construção de um discurso cênico apurado.

A atuação do coordenador no Drama é geralmente compreendida como a de quem precisa estar prioritariamente preocupado com o envolvimento emocional do participante, que, a partir das estratégias por ele criadas, é convidado a imergir no ambiente em que se passa a ação dramática, a lançar-se no interior do universo ficcional para acompanhar e vivenciar a narrativa teatral que vai sendo tecida ao longo do processo. O grupo, assim, não seria estimulado a refletir acerca dos aspectos próprios ao discurso cênico. Os integrantes estariam demasiadamente envolvidos na evolução dramática e nas peripécias dos personagens, e pouco atentos às resoluções cênicas e ao aprimoramento dos elementos de significação próprios a esta linguagem artística.

Esta característica comum ao Drama, de envolver emocionalmente o grupo na narrativa, atentando-o para aspectos da evolução dramática, pode ser proposta, por vezes, com o objetivo de, no decorrer e no final do processo, produzir algum aprendizado a partir da reflexão e análise da história que foi vivenciada pelos integrantes. Como no caso do Drama sobre *Yallerybrown*, conduzido por Winston, acima citado, em que a narrativa, geralmente proposta a grupos de jovens, segundo nos esclareceu o educador inglês, queria provocar os participantes a refletirem acerca do uso e da dependência de drogas.

Ressalte-se, contudo, que o coordenador pode conduzir o processo tomando também o âmbito da apreensão da linguagem teatral como objetivo preponderante do Drama, ressaltando e trabalhando o refinamento das realizações cênicas dos participantes. Especialmente nos comentários que faz acerca das cenas concebidas pelo grupo, que precisam estar em plena sintonia com o contexto próprio à narrativa teatral em desenvolvimento no processo. Ou seja, em um processo de Drama, o coordenador pode desafiar o grupo a observar a pertinência ou não de uma concepção cênica no âmbito daquela narrativa em processo: Será que este personagem pode comportar-se deste jeito? Será que esta cena pode ser resolvida assim? Que implicações esta concepção de cena trará na compreensão e desenvolvimento de aspectos dessa narrativa teatral? Isto é coerente com essa narrativa? De maneira que os participantes vão refletindo acerca de suas criações a partir do contexto específico de cada processo, que solicita um discurso teatral condizente com o universo ficcional em questão.

O *teatro fórum*, citado anteriormente como possível etapa a ser proposta ao grupo no decorrer do processo, e que convida os participantes a questionarem as resoluções levadas à cena, e criarem outros encaminhamentos possíveis, serve como exemplo de questões que o coordenador pode propor ao grupo no âmbito do encaminhamento da ação e do comportamento dos personagens, estimulando-o a pensar criticamente acerca das cenas apresentadas.

Outro aspecto a ser considerado na condução do processo, são os debates que podem ser propostos pelo coordenador, geralmente no fi-

nal dos episódios, sobre as realizações cênicas dos participantes, favorecendo a noção crítica acerca da trama e a apreensão da linguagem teatral.

A construção do conhecimento em grupo, através da concomitante aquisição da linguagem, ambos decorrentes das situações criadas e mediadas pelo professor, fica evidente a cada etapa do processo. Neste, o sucesso ou fracasso do drama como método de ensino ou de aprendizagem reflete a habilidade do professor para coordenar as interações dos alunos em diferentes níveis a fim de equilibrar *fazer e apreciar* e de introduzir situações, informações e/ou desafios na hora certa de acordo com os diferentes papéis e ações (Cabral, 1998, p. 18).

Cabe ao coordenador, portanto, pensar em estratégias de condução do processo que incentivem os participantes a investigar possibilidades e ampliar seus conhecimentos acerca dos elementos constituintes da linguagem teatral, organizando processos que estimulem o grupo a efetivar o desenvolvimento de um discurso cênico cada vez mais aprimorado.

A RADICALIZAÇÃO DA AUTORIA PROPOSTA AO ESPECTADOR: ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA ESTÉTICA TEATRAL CONTEMPORÂNEA

As alterações na relação entre teatro e sociedade

Desde o surgimento do teatro moderno, na virada do século XIX para o XX, até os dias atuais, a experiência proposta ao espectador teatral vem sofrendo modificações significativas, e isso porque a vida moderna — e a própria maneira de representá-la — é bastante mutável. O teatro busca, assim, rever continuamente suas propostas para manter um diálogo profícuo com a sociedade.

As transformações na vida social contemporânea podem ser percebidas, em um de seus aspectos, a partir da infinidade de novos procedimentos espetaculares que imprimem um tom ficcional ao dia-a-dia e nos deixam expostos a um turbilhão de informações que se renovam a cada instante. A expansão dos meios de comunicação de massa, que ampliam incessantemente a sua capilaridade no tecido social, incrementada pela multiplicação de máquinas e eventos, e a criação constante de diferentes canais de aproximação suscitam no indivíduo contemporâneo sensações e estímulos diversos, provocam e interrompem raciocínios e estabelecem profundas alterações nos valores éticos e nos conceitos estéticos. A complexidade das redes de comunicação engendradas no século XX requisita, assim, maneiras próprias de perceber e compreender os acontecimentos sociais.

Outro aspecto importante das recentes modificações sociais está na falta de crédito nos projetos globais de reestruturação da vida humana, motivada pela sensação de sua falência, o que provoca a desconfiança acerca de qualquer proposição de novos projetos, ou mesmo de retomada dos antigos. E como as reformas coletivas se situam num impasse, volta-se para o âmbito individual, para as descobertas de experiências e transformações pessoais. “Os atores deixam de ser sociais e voltam-se para si mesmos, para a busca narcisista da sua identidade” (Touraine, 1997, p. 198).

As alterações no modo de vida na contemporaneidade podem ser também compreendidas a partir da análise da complexidade que atingiu o sistema capitalista mundial, diante do qual nos vemos embaraçados pela dificuldade de compreender na totalidade a sua forma. As transformações que evidenciam o advento da sociedade pós-industrial constituem sinais culturais marcantes de um novo estágio na história do modo de produção, que podem ser observados nos seguintes fenômenos atuais: a explosão tecnológica que, com seus inventos e serviços, desempenha o papel de principal fonte de lucro empresarial; o predomínio global das corporações multinacionais, diminuindo o poder de decisão dos Estados nacionais; e a ascensão e o amplo domínio dos conglomerados de comunicação, que ultrapassam as fronteiras. Fenômenos que provocaram profundas conseqüências pelos quatro cantos do planeta, alterando os interesses políticos nacionais e internacionais, o ciclo dos negócios, os padrões de emprego e até mesmo as relações de classe.

Este multifacetado modo de vida contemporâneo, composto por ingredientes bastante específicos, marca, assim, profundas alterações nas relações econômicas, políticas e sociais se comparadas às engendradas na modernidade, e requisita novos procedimentos estéticos que possam estabelecer um diálogo efetivo com os espectadores deste tempo.

O fato é que a sensibilidade atual é claramente distinta da que vigorou até o início da segunda guerra mundial ou, para procurar outros marcos, diversa da que orientou a percepção, a emoção e a reflexão até o advento da bomba atômica, o desenvolvimento da televisão

e a formulação do novo pensamento científico que, iniciado com Einstein na primeira metade do século, foi (e vai) lentamente penetrando o cotidiano. Depois de Hiroshima e Nagasaki, da Guerra Fria, da invasão da Hungria pela URSS, da Guerra do Vietnã, da rebelião dos jovens em 1968, da Primavera de Praga, do choque do petróleo, da queda do muro de Berlim, do esfacelamento da antiga URSS e da inquietante ascensão dos pré-modernos fundamentalismos religiosos em todos os seus modos e versões, a sensibilidade humana não pode mais ser a mesma e não pode mais ser estimulada ou atingida pelas propostas que, de um modo ou de outro, puderam ser chamadas de modernas (Teixeira Coelho, 1995, p. 7).

As profundas alterações no modo de vida trazidas pela contemporaneidade põem em xeque as proposições artísticas modernas e requisitam aos artistas novos procedimentos estéticos, em consonância com a percepção e a sensibilidade do espectador dos nossos dias, solicitando a elaboração de propostas artísticas que se posicionem perante o horizonte de expectativa do receptor contemporâneo, que apresenta feições particulares.

Como oposição às utópicas propostas do período anterior e sugerindo um tipo diferente de relação entre a arte e a sociedade, a cultura dita “pós-moderna”, a partir das últimas décadas do século XX, expõe a crise de muitas certezas confortáveis, subvertendo, até ironicamente, as altivas verdades do modernismo, do evolucionismo e até mesmo dos modelos críticos. Os ditos “pós-modernos”, em sua negação ao movimento anterior, relativizam a crítica social e tendem a render-se a uma resignação acomodada.

A arte contemporânea não está, contudo, restrita a estas produções paralisantes, sendo, de fato, empurrada em duas direções: por um lado, uma vontade de rever criticamente as propostas modernistas e reincorporar elementos ao ambiente atual, e, por outro, um ímpeto de “se lançar de cabeça no novo mundo sedutor da fama, do comercialismo e do sensacionalismo” (Wollen, apud Anderson, 1999, p. 124). Estas últimas proposições que, habitualmente, ajustam-se ou fazem apelo ao especta-

cular e estão apoiadas no abastecimento maciço do mercado, têm domínio absoluto no período.

Todavia, além das tendências artísticas recentes que pretendem instalar um produto cultural de mais fácil acesso, geralmente associado à utilização dos novos *media*, há também, da parte de produtores culturais, a busca de um além do modernismo, pela radicalização das suas negações da inteligibilidade imediata e da proposição autoral feita ao receptor.

A modernidade inaugurou a participação em todas as instâncias sociais. A arte do período, imbuída desse espírito, pretendia provocar o espectador, propondo-lhe que raciocinasse criticamente acerca da obra e elaborasse interpretações próprias sobre ela. Os artistas modernos promovem, assim, a pluralidade interpretativa, construindo uma obra de arte aberta, elaborada tendo em vista a necessária participação do espectador, instaurando uma forma artística que deixava evidente a co-autoria do espectador em sua relação com a obra de arte. “A própria recepção das obras se personaliza, torna-se uma experiência estética «não amarrada» (Kandinsky), polivalente, fluida” (Lipovetsky, 1983, p. 95). A arte contemporânea, por sua vez, em sua tendência de análise e especificação do modernismo, vai levar ao extremo esta proposição de autoria feita ao espectador, de maneira que não só a significação fica ao seu encargo, mas, em certo sentido, a própria “escritura” artística — o que se traduz por uma radicalização da abertura da forma e da significação.

A estética da destruição-construção do moderno — e a desconstrução da cena apresentada pelo teatro épico brechtiano, com a interdependência dos elementos, é um bom exemplo disso — deixa a obra aberta para que o espectador elabore outras construções, outras montagens possíveis. O teatro precisava apresentar um mundo passível de transformação e, como o mundo, a obra teatral poderia ser construída de outras maneiras pelo espectador. A experiência artística contemporânea vai levar ao extremo esta idéia, apresentando não mais uma obra aberta, mas uma obra, digamos, explodida. A realidade não se mostra mais desconstruída, transformável, e sim dessubstancializada, uma realidade que precisa ser concebida. Ou seja, não há mais uma realidade, esta não é mais facilmente apreendida, portanto, não há uma obra, mas possí-

veis obras a serem concebidas pelo receptor. Assim, a elaboração da obra teatral efetuada pelo espectador vai estar necessariamente vinculada à sua construção de realidade.

A arte teatral na contemporaneidade, desse modo, tenta resolver o impasse gerado pela impossibilidade de conceber um todo orgânico, uma narrativa que abarque a amplitude da vida social, que dê conta da totalidade, propondo não uma síntese aberta à conclusão e, sim, recortes que proponham uma atitude analítica ao espectador. Não mais a busca de construir um consenso acerca da leitura do mundo, mas algo que possa ser contemplado e analisado a partir do ponto de vista próprio do espectador. “O teatro que visava construir um esboço de sentido, uma síntese, assim como a possibilidade de uma exegese sintética, virou fumaça” (Lehmann, 2002, p. 32).

Assim, o teatro recente não quer propor ao espectador uma reflexão conclusiva, a partir de uma síntese, mas uma reflexão analítica, a ser elaborada por ele a partir de uma disjunção estética apresentada. O artista trabalha recortando e definindo as frações de vida sobre as quais irá se debruçar, mas os pedaços recortados não formam necessariamente um todo orgânico. Em oposição aos projetos modernos, a contemporaneidade implementa uma guerra contra as totalidades, pois a relatividade ganhou o cotidiano e os pontos de vista possíveis estão multiplicados.

Se a noção de totalidade associada à construção do novo está prejudicada, os artistas contemporâneos retratam em suas obras não mais uma harmonia orgânica, como a da arte moderna, em que as partes formavam um todo, por mais que cada fragmento pudesse ser radicalmente diferente do outro. A arte recente constitui-se, diferentemente, de um hibridismo desconexo, calcado na justaposição de elementos que não se harmonizam, ou então de partes que soam desnecessárias ao todo funcional da obra. O que contraria a noção de organicidade observada no período anterior ou, ao menos, pressiona esta noção para além dos seus limites.

A disjunção das partes, a multiplicidade de estilos que definem uma descontinuidade lingüística, vai propor, por sua vez, uma atitude criativa ao interlocutor. Porém, não mais como sugeria a arte moderna, enquanto

obra aberta que espera uma conclusão, obra interrogativa que espera uma resposta. A arte contemporânea formula, nesse sentido, uma releitura da arte moderna, radicalizando suas propostas. Não se trata mais de uma obra desconstruída, pronta para ser remontada, e sim de uma obra explodida, que provoca o receptor a concebê-la. Se a arte moderna propõe uma elaboração conclusiva, a arte da contemporaneidade propõe leituras plurais, dissensuais. A compreensão formulada pelo espectador estará mais extremadamente vinculada às leituras singularizadas de mundo, já que não há uma visão de mundo consensual proposta na obra.

A falta de condições para o “novo”, já que tudo foi dito e experimentado, lança-nos numa atitude analítica em direção ao passado, ao contrário da modernidade que apontava para um futuro utópico. Mas “o recurso à historiografia se dá como instrumento de alteração do passado, não como sua reconstrução e preservação” (Teixeira Coelho, 1995, 94). Sem encontrar condições que permitam vislumbrar novos caminhos, a contemporaneidade está investida em um movimento de análise da história. Este diálogo aberto com o passado pode ser percebido nas diversas formas de arte, que utilizam elementos de todas as épocas, mesclando variados estilos.

A multiplicidade de estilos ajuntados se dá assumidamente, deixando-os evidenciados, sem a preocupação de criar uma unidade entre eles, de torná-los orgânicos, integrados, apresentando-os como diferentes textos, diferentes narrativas desencontradas, decompostas. Procura-se, assim, manter a tensão entre os variados pedaços. O que antes era compreendido por unicidade agora o é por diferenciação, em vez de relacionar a parte, o fragmento, com o todo, o espectador relaciona as partes entre si, pedaços que não se encaixam e não compõem necessariamente uma totalidade.

Ao espectador contemporâneo é proposto, assim, que se movimente pelos vários fragmentos de uma não-obra, pedaços que, mesmo em sua soma, não constituem um todo. Lançado em uma seqüência de recortes, de pedaços decompostos — que se diferenciam da seqüência das cenas épicas modernas, que pertenciam a uma mesma narrativa e que eram desconstruídas como partes de um todo —, o espectador se desloca de

uma narrativa para outra, onde cada narrativa suscita a “renarrativização” das anteriores, estabelecendo uma tensão entre as diversas narrativas. Um pedaço redimensiona, recontextualiza o outro. Cada retorno reflexivo não possibilita uma visão do todo, a elaboração de uma síntese, mas uma visão sempre parcial de quem analisa pedaços que não estruturam uma totalidade.

A percepção linear e sucessiva, característica do teatro moderno, é substituída pela percepção simultânea, em que várias cenas e elementos de linguagem se sobrepõem, engendrando uma construção cênica que desafia o espectador a decodificar, relacionar e interpretar um conjunto cada vez mais complexo e multifacetado de elementos de significação.

Em lugar de representar uma história com personagens que aparecem e desaparecem em função da psico-lógica da narração, este teatro é fragmentário e combina estilos díspares e se inscreve em uma dinâmica de transgressão dos gêneros (Lehmann, 2002, p. 3).

Soma-se à superposição de elementos de linguagem e de narrativas o ajuntamento de gêneros diversos — os momentos podem variar entre o épico, o lírico e o dramático. Os elementos de linguagem que compõem a cena não trabalham mais em função da apresentação de um drama, de uma evolução dramática que se dá em função dos embates psicológicos de um ou mais personagens. Dessa maneira, os elementos de significação ganham autonomia para se manifestarem por conta própria, e não mais para reforçar ou ilustrar aspectos do drama, que era tomado como fio condutor da ação, e, assim, subordinava os demais elementos da cena. Ou seja, os cenários, figurinos e demais elementos trabalhavam, no drama, em função de uma lógica comum, e confluíam para a instauração da ambientação e da evolução dramática. O que se propõe, em vertentes significativas do teatro contemporâneo, nos leva para uma autonomia da linguagem, em que “se concebem textos em que a linguagem não aparece como um discurso entre personagens — se é que ainda existem personagens definidos —, mas como uma teatralidade autônoma” (ibidem, p. 21).

A encenação assume-se como uma prática artística específica, como uma escritura cênica que não precisa ser comandada pela lógica dramática, inaugurando uma nova relação entre texto e cena. A história a ser apresentada não é mais necessariamente o fio condutor da leitura proposta ao espectador, que está focada agora no multifacetado jogo de linguagem estabelecido pelos elementos que compõem a cena. Jogo este que pode convidar o espectador a: criar histórias; formular análises críticas; definir aspectos psicológicos para os personagens; ou conceber propriamente os personagens — já que a encenação pode oferecer apenas arremedos indefinidos de “personas”; entre outras concepções cênicas a serem elaboradas pelo espectador. A cena, dessa maneira, estrutura um discurso que só se efetiva na ação autoral do receptor.

Brecht tinha clareza que o teatro épico só seria possível no dia em que acabasse a perversão de fazer de um luxo uma profissão, a constituição do teatro a partir da separação entre palco e sala. Somente no dia em que esta divisão seja rompida (ou ao menos a sua tendência), pode ser possível fazer um teatro com um mínimo de dramaturgia, ou, digamos, quase sem dramaturgia. E é disto que se trata agora: fazer um teatro sem esforços. Quando vou ao teatro, percebo que me é cada vez mais tedioso seguir uma só e mesma ação no decorrer da peça. De fato, isto não me interessa mais. Quando no primeiro quadro iniciamos uma ação, e no segundo começamos uma outra que não tem nada a ver com a primeira, e depois uma terceira, e uma quarta, aí sim torna-se divertido, prazeroso, mas não se trata mais da peça perfeita (Müller, apud Lehmann, 2002, p. 34).

Em uma tendência semelhante à adotada pelos encenadores do início do século XX, que propunham uma co-autoria necessária e inequívoca do espectador em sua leitura da cena, mas agora em um radicalismo extremado, em que o espectador (ou o participante) precisa elaborar aspectos constitutivos do próprio discurso da obra, que se apresenta como que em processo, inacabada, e precisa da ação artística do espectador para formular elementos de significação inexistentes, além de engendrar

análises pessoais acerca do discurso cênico, concebido por ele em parceria com os artistas. O que pode ser compreendido como apresentação de um processo propositalmente inconcluso, convidando o espectador a juntar-se aos artistas para empreender encaminhamentos possíveis para a realização e a leitura da cena.

Este teatro apresenta as mais diversas tonalidades, engendrando um entrecruzamento de textos e estilos que se sucedem aos golpes e que não se ligam necessariamente por relações causais ou por evidências factuais, mas por livre associação ou por uma relação de necessidades, desejos, vontades, etc. Uma seqüência de pedaços que redimensiona o sentido de cada um deles isoladamente. Estes fragmentos narrativos não se juntam tampouco como colagem aleatória e constituem uma proposição que só se justifica enquanto revisão dos procedimentos estéticos da modernidade. Ou seja, a explosão das narrativas e a tensão estabelecida entre os fragmentos narrativos vão radicalizar o desmembramento de uma narrativa em várias partes, levando ao extremo o procedimento proposto pelo teatro épico brechtiano, que era definida pelo encenador alemão como:

[. . .] uma tensão que é nota dominante entre todas as partes distintas de que se compõe e que as “carrega” reciprocamente. Esta forma é, assim, tudo, menos um conjunto de fatos simplesmente alinhados em seqüência (Brecht, 1978, p. 29).

Esta característica da produção teatral contemporânea, marcada pela multiplicidade e pela heterogeneidade, que leva ao extremo algumas propostas marcantes do teatro moderno, pode ser, portanto, enfocada pela proposição radical de autoria que faz ao espectador.

A proposição pedagógica da arte teatral contemporânea

O caráter estético, reflexivo, do fato artístico está diretamente relacionado com a sua proposição dialógica, com a efetiva participação do receptor enquanto co-criador do evento, e aqui talvez esteja inscrito o caráter educacional da experiência artística. Qualquer análise do aspecto

pedagógico do teatro, portanto, não pode estar desvinculada da própria busca do sentido desta arte, da sua capacidade de dar conta da experiência de seu tempo, tendo em vista, como foi dito, que a sua possibilidade pedagógica se inscreve em sua própria viabilidade estética.

Uma das importantes características do teatro moderno foi o estímulo à participação do espectador, convidando-o a estabelecer uma relação explicitamente co-autoral com o espetáculo, especialmente em uma atitude responsiva, de quem formula interpretações para as questões apresentadas pelo autor. A arte teatral contemporânea, por sua vez, pretende levar ao extremo esta atitude proposta ao contemplador.

O teatro épico brechtiano, tomando-o aqui como um exemplo de estética teatral moderna, funcionava como um modelo científico exposto ao espectador, apresentado em diálogo aberto com a platéia, convidando-a a refletir sobre aquele sistema, que funcionava como uma tradução sintética da vida social. Um modelo desmontado que era (re)montado na frente do espectador, revelando todos os seus mecanismos, os seus meandros, já que estava inserido na lógica estética da construção-desconstrução que inspirava a arte moderna. Nas últimas décadas, desconfia-se que nenhuma narrativa se encontre em condições de sintetizar a vida social, pela falta de visão de conjunto, pela impossibilidade de abranger os múltiplos pontos de vista possíveis, as múltiplas interrogações. As grandes narrativas estão explodidas em elementos de linguagem, com os quais cada qual elabora combinações nem sempre estáveis, ou seja, a dita “falência” dos projetos de renovação — especialmente o socialismo e o liberalismo — leva a uma decomposição, a uma sucatagem destes projetos, produzindo vários elementos de linguagem, fragmentos de linguagem narrativa que advêm desta pulverização e que se prestam a explicações localizadas e não mais globais. No teatro contemporâneo, em sua tendência de análise e redimensionamento do moderno, cada espectador trabalha a seu modo com os elementos de linguagem levados à cena, formulando uma concepção própria para o evento.

A vontade educacional encontrada em tendências da arte moderna se efetivava, assim, na instauração de uma atitude participativa, no convite ao receptor para exercer a autoria que lhe cabe, para elaborar uma com-

preensão própria do evento. Esta atitude reflexiva proposta ao espectador pode também ser percebida na arte recente, que mantém, não sem transformá-la, esta vontade pedagógica presente na proposição estética moderna. As recentes transformações na recepção alteram os procedimentos artísticos, mas não suprimem a reflexividade. A proposição participativa e, nesse sentido, pedagógica, é não apenas conservada, mas radicalizada.

A característica talvez mais importante de toda a arte recente, mas que já era fundamental na arte de vanguarda, é a reflexividade. A obra não só reflete sobre si mesma — é auto-referente, metalingüística, em termos semióticos —, mas é reflexiva porque o prazer e a significação que dela derivam só podem ser encontrados na reflexão (Favaretto, 1997, p. 29).

Em vez de propor que o espectador feche a obra que se apresenta aberta, com uma elaboração responsiva, definindo um significado para os signos propostos, o teatro contemporâneo pretende que a platéia participe acrescentando significantes ao jogo de linguagem apresentado. Menos interessada em formular uma compreensão, um fechamento, uma sintetização da obra, em criar uma unidade para as partes, a arte da contemporaneidade quer propor ao espectador que teça análises, que elabore outros significantes, empreendendo, assim, uma atitude mais extremadamente autoral. O artista está menos preocupado com o entendimento que a obra suscita no espectador do que com a provocação que lhe faz.

A reflexividade suscitada pelo teatro recente depara-se com condições específicas, solicitando propostas estéticas que estejam em consonância com as alterações no modo de vida contemporâneo. A arte teatral dialoga, atualmente, com um indivíduo bem informado, participante incondicional da hiper-ramificada rede de comunicação. Porém, se a espetacularidade do cotidiano promovida pelos *media*, associada aos múltiplos informes, proporciona um amplo conhecimento acerca dos fatos sociais, “a informação excessiva, afirma-se, é uma das melhores induções ao esquecimento” (Harvey, 1992, p. 315). E isso porque na superdosagem informativa não há espaço e tempo para a reflexão, com a mesma velo-

cidade que entra na rede, a notícia desaparece, qualquer história veiculada é rapidamente relegada ao caráter de passado distante, sem ser ao menos digerida. Os indivíduos se vêem, assim, sedados por uma *overdose* de informação. Observadores “conscientizados” mas desmobilizados; em lugar de uma passividade alienada, uma apatia bem informada.

Talvez se possa conceber que o teatro contemporâneo pretenda suscitar neste espectador habituado a fragmentos narrativos descontínuos a formulação de *contralances* inesperados, provocando-o a elaborar leituras próprias, surpreendentes, estimulando-o a fazer jogadas inventivas. O caráter pedagógico do teatro de espetáculo deixaria, dessa maneira, de ter um valor *formador* para ter um valor *performático*. O conceito de *performance*, aqui aplicado, não tem o sentido atribuído ao melhoramento da capacidade competitiva, de gerar lucros, a valor de mercado, mas, sim, à capacidade de desferir golpes, de produzir elaborações estéticas próprias, inesperadas. A idéia de *formar* espectadores, que pressupõe um patamar a ser atingido, seria substituída pela idéia de processo, de provocação dialógica. Um teatro interessado tanto na capacidade performática do espectador, de reagir aos lances propostos, de desferir golpes surpreendentes, quanto na *performance* da própria atividade artística, em sua capacidade provocativa, de formular novos lances, novos jogos de linguagem.

Ela [a melhor performatividade] resulta de um novo arranjo dos dados, que constituem propriamente um “lance”. Este novo arranjo obtém-se, a maioria das vezes, pondo em conexão séries de dados tidos até então como independentes. Pode-se chamar imaginação a esta capacidade de articular juntamente o que não estava. A velocidade é uma propriedade da imaginação (Lyotard, 1989, p. 106).

O teatro recente, assim, quem sabe, calcado no estímulo à reflexividade, provocaria essa capacidade inventiva, ativando melhor performatividade, estimulando a “imaginação», que permite ou realizar um novo lance, ou mudar as regras do jogo” (Lyotard, 1989, p. 106).

A FORMAÇÃO DE ESPECTADORES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

MEU ESPECTADOR

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

— BERTOLT BRECHT

Autonomia para interpretar

Recentemente encontrei meu espectador, ou melhor, era uma espectadora. E quando digo que a encontrei, me refiro a uma experiência que foi para mim marcante, pois, se a formação de espectadores era algo que me inquietava havia já alguns anos,¹ o encontro com essa senhora

¹ Em outro livro (*A Pedagogia do Espectador*, Hucitec, 2003), procuro abordar o assunto com maiores detalhes.

demonstrava com extrema clareza a relevância da questão. Na ocasião, em 2004, participávamos do *Projeto Formação de Público*,² que vinha sendo desenvolvido pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. No palco, os atores acabavam de apresentar a peça *A Mulher do Trem*³ que, inspirada na linguagem do circo-teatro, trazia uma característica própria a essa forma teatral: os atores que representavam os personagens negros apareciam fortemente maquiados, com o rosto pintado de preto, mesmo que fossem atores naturalmente negros, como era o caso desse espetáculo. A peça apresentava uma trama amorosa um tanto rocambolesca e divertida que se passava com uma família de aristocratas, aos quais os negros serviam. A encenação, entre outras tantas propostas, valia-se do seguinte recurso cômico, que provocava muitos risos na plateia: cada vez que um personagem branco cruzava com um dos personagens negros, tomava um susto escandaloso ou tapava os olhos com as mãos, como se a presença e a proximidade visual daquele negro fosse demasiado incômoda. Terminado o espetáculo, como era costume nesse

² O Projeto Formação de Público foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo entre os anos 2001 e 2004. Neste último ano, os onze espetáculos dos grupos teatrais que, então, integravam o projeto, foram apresentados nos teatros dos vinte e um CEUs (Centros Educacionais Unificados), que haviam sido recentemente construídos pela prefeitura em regiões periféricas da cidade. O Projeto Formação de Público estava especialmente voltado para espectadores jovens e adultos, professores e alunos das escolas municipais inscritas no projeto. Durante a semana, os espetáculos atendiam ao público escolar e nos finais de semana eram oferecidos ao público em geral. Em 2004, o Departamento de Teatro da SMC produziu um vídeo e publicou uma revista (*Projeto Formação de Público 2001-2004*) para guardar os rastros deste notável e grandioso projeto de ação cultural, que, durante seus três anos e meio de duração, teve a participação de dezenas de escolas, centenas de educadores e artistas, centenas de professores da rede pública municipal e centenas de milhares de espectadores. O projeto, durante a sua trajetória, contou com a curadoria de Gianni Rato, a orientação geral de Flávio Aguiar, a orientação de Maria Silvia Betti, Luiz Fernando Ramos, Silvia Fernandes e Flávio Desgranges, além da participação de nove coordenadores pedagógicos e quarenta e sete monitores, e dos representantes e funcionários que integravam a SMC.

³ O espetáculo foi realizado pelo grupo teatral *Os Fofos Encenam*, com texto de Maurice Hennequin e George Mitchell e encenação de Fernando Neves.

projeto, foi proposto um debate entre atores e espectadores. Foi nesse momento que surgiu minha espectadora, uma senhora negra, que perguntou a um dos atores — também negro, como foi dito — que fazia o papel de empregado da família, como ele se sentia representando um personagem que era tratado daquela forma pelos seus patrões. O ator, por sua vez, saiu do assunto, começou a falar de outros trabalhos teatrais que já tinha realizado que se assemelhavam àquele personagem, demonstrando não ter compreendido muito bem a pergunta daquela espectadora, que, é bem verdade, teve muita dificuldade em formulá-la. A senhora não refez a pergunta, que ficou no ar, sem resposta. Ou melhor, sem ter-se afirmado explicitamente enquanto questão, pois necessitava de uma elaboração mais apurada. A espectadora, ao que me parecia, tinha dúvida se aquelas cenas, afinal de contas, reafirmavam ou criticavam o racismo. Outras pessoas tomaram a palavra e aquela quase-questão, que indicava uma quase-interpretação da cena, não se efetivara. O monitor que mediava o debate talvez pudesse ter interferido, estimulando a espectadora a falar aquilo que quase falara, mas não o fez. Quando terminou o encontro, procurei aquela senhora, já fora do teatro, para tentar compreender melhor o seu olhar sobre a cena, mas ela novamente demonstrou não se sentir muito à vontade para articular a sua questão. A minha percepção do fato indicava que aquela espectadora estava na iminência de efetivar um ato produtivo, ou seja, de elaborar uma interpretação própria da obra. E mais, que a sua pergunta, se formulada com segurança, enriqueceria muito o debate, pois apontaria uma interessante linha de análise da cena.

Podemos compreender, de maneira um tanto esquemática, que a atitude do receptor em sua relação com a obra teatral se divide em três fases: no primeiro momento, ele reconhece o signo; no segundo momento, decodifica o signo; e, no terceiro momento, interpreta o signo, relacionando-o aos demais signos visuais e sonoros presentes na encenação. Aquela senhora, assim, demonstrava enorme dificuldade em compreender este último estágio do seu ato, o de interpretar o signo que reconheceu e decodificara, e parecia, no momento da pergunta, pedir autorização ao ator para poder fazê-lo. Ou queria que o artista (aquele

que pretensamente sabe do assunto) interpretasse para ela, pois não se sentia autorizada a elaborar algo pessoal. E isso acontecia com frequência no *Formação de Público*, os participantes perguntavam para os atores o que queria dizer esse ou aquele signo, como se não coubesse aos próprios espectadores criar respostas pessoais, efetivando o papel que lhes cabe no evento.

A insegurança daquela senhora para formular sua pergunta, indicava que a questão parecia ser de falta de autonomia (o que me fez lembrar de Paulo Freire e de sua *Pedagogia da Autonomia*. Aprender a ler para além das letras, para além do livro. Aprender a ler para além do teatro). O que nos pode levar a refletir que o âmbito da formação de espectadores não está restrito ao conhecimento da linguagem teatral mas, também, diretamente ligado à conquista dessa autonomia para elaborar os fatos da cena e da vida. Autonomia crítica e criativa. Autonomia interpretativa.

Qual a relevância de uma pedagogia do espectador em nossos dias?

As pesquisas acerca da importância da formação de espectadores vêm tendo grande desenvolvimento nos últimos anos em todo o mundo. São dois os fatores preponderantes que sustentam essas investigações e apontam para a necessidade cada vez maior de implementação de práticas pedagógicas: 1) a relevância da educação dos indivíduos tendo em vista uma sociedade espetacularizada, que solicita um olhar atento e aguçado para enfrentar a enxurrada de signos aos quais estamos expostos diariamente; e 2) a necessária participação do público no próprio desenvolvimento da arte teatral, já que não se pode conceber que esta arte avance e trave um diálogo produtivo com a sociedade sem a participação dos espectadores, integrantes fundamentais do evento teatral. Um terceiro aspecto ainda poderia ser levantado, que seria a própria sobrevivência econômica do teatro, pois o esvaziamento das salas de espetáculos, que vem sendo, de maneira geral, comentado desde finais dos anos 1960, não somente em nosso país, poderia relegar a arte teatral a tamanho descaso e desinteresse das instituições públicas e privadas, que usualmente financiam as produções, que deixaria o teatro em situação de extrema penú-

ria. O que sustentaria a necessária formação de um público teatral, que mantenha comercialmente viva essa atividade.

Assim, a primeira das razões citadas que apontam para a importância de uma pedagogia do espectador em nossos dias diz respeito à espetacularização da sociedade, potencializada pela proliferação dos meios de comunicação de massa, que condicionam a sensibilidade e a percepção dos indivíduos contemporâneos, e indicam a importância da formação crítica do observador, visando a sua aptidão tanto para perceber os recursos espetaculares utilizados, quanto para analisar a produção de sentidos veiculada por esses canais de comunicação. Essas produções midiáticas estão, em geral, muito pouco preocupadas em travar um diálogo efetivo com o espectador, já que seu principal objetivo é o de mantê-lo atento às suas emissões, valendo-se das mais variadas, e sempre renovadas, técnicas para não perder de vista esse consumidor em potencial: a multiplicação dos cortes, planos e *flashes* televisivos, mantendo o espectador capturado e com o olhar fixado à tela; a sedução dos temas imagéticos apresentados (homens e mulheres nuas, carros e demais produtos tecnológicos de última geração, etc.); a sedução pela sonoridade (música intermitente); o convite à interferência direta do espectador feito pelos variados meios comunicacionais (“fale com a gente”, “escolha a música”, “mande a sua opinião”, “faça a sua pergunta”, “aqui você participa”). Entre outras tantas estratégias de sedução imediata que geram uma falsa impressão de que o receptor faz parte ou pode de fato interferir decisivamente no evento. E que, de fato, tentam manter a todo custo o consumidor plugado, mas que cada vez menos solicitam a sua participação efetiva, já que se constituem em eventos monológicos, em que o ato criativo e reflexivo do espectador está de fato tolhido, inviabilizado.

Os noticiários, cada vez mais espetacularizados, que pretensamente informam os indivíduos sobre os fatos do cotidiano, geralmente, já vêm com interpretação prévia, ou seja, não são apresentados de modo que o espectador precise elaborar um pensamento crítico sobre o assunto, pois a crítica já vem previamente formulada, pré-digerida. Ao espectador, cabe somente a tarefa de receber e assimilar o conteúdo transmitido, ou então partir para um ferrenho e necessário embate com o fim de desmon-

tar a notícia, reconhecer seu conteúdo ideológico e tentar retirar a experiência de vida que de fato possa estar contida na informação, para, então, interpretá-la e posicionar-se criticamente diante dos acontecimentos.

Aí podemos retornar ao acontecimento daquela senhora, narrado acima, que se sentia desautorizada a interpretar os acontecimentos levados à cena, levantando algumas questões: Em que circunstâncias o indivíduo-espectador contemporâneo é levado a se relacionar com os espetáculos veiculados pelos meios de comunicação de massa? O que é ser espectador hoje, se levarmos em conta as produções culturais hegemônicas? E a instituição escolar, será que estimula o indivíduo a empreender leituras produtivas acerca de eventos artísticos, ou de situações da vida? Como esperar que alguém, desencorajado a todo instante a produzir uma interpretação pessoal das cenas de um cotidiano espetacularizado, empreenda atos autorais e produtivos quando confrontado com a prática teatral?

Um projeto de formação de espectadores precisa, assim, além de propiciar o conhecimento específico da linguagem teatral, estimular a autonomia interpretativa dos participantes. Uma aquisição que não se evidencia com extrema facilidade numa vivência da espetacularidade que pouco ou nada convida o indivíduo a exercer o papel autoral crítico que a arte teatral solicita, convida, exige do espectador. Aquisição esta, aliás, que não se outorga por decreto, nem se incute por propaganda, ou mesmo se transfere por convencimento, mas que só se conquista por experiência.

O outro fator relevante que sustenta essas práticas de formação está relacionado, como foi dito, com a importância de que haja espectadores interessados em ver e debater teatro, já que não há desenvolvimento desta arte que se possa dar sem a efetiva participação do público. Ou seja, o comprometimento com a reflexão acerca dos caminhos da arte teatral por esse outro com o qual o artista dialoga, anima o movimento de formação de espectadores. Pois, da mesma maneira que o evento artístico não acontece sem o ato produtivo que cabe ao contemplador, a arte não pode travar um diálogo franco, visceral, ressonante com a vida social sem a participação deste último.

O que aponta, por exemplo, para a relevante contribuição que se pode esperar dos espectadores sobre que tipo de prática teatral poderia estar

de fato em consonância com os anseios e desejos de nosso tempo. Está, portanto, nas mãos do público teatral, junto com os artistas, o reconhecimento da necessidade de teatro (e de qual teatro) que teriam nossas sociedades contemporâneas, bem como a afirmação desta arte como importante espaço de encontro e discussão das questões contemporâneas.

Formação de Público ou Formação de Espectadores?

Talvez possamos traçar, de maneira breve, distinção entre um projeto de formação de público e um projeto de formação de espectadores a partir do tipo de acesso ao teatro que o projeto pretende viabilizar aos participantes. Tendo em vista que podemos compreender que há um duplo acesso que um projeto como esse pode implementar: o físico e o lingüístico. Ou seja, tanto a possibilidade de o indivíduo frequentar os espetáculos (acesso físico) quanto sua aptidão para leitura das obras teatrais (acesso lingüístico). Um projeto de formação de público teatral foca prioritariamente a ampliação do acesso físico, facilitando a ida e aumentando o interesse pela freqüentação ao teatro. Um projeto de formação de espectadores, por sua vez, cuida não somente de pôr o espectador diante do espetáculo, mas trata também da intimidade desse encontro, estreitando laços afetivos, afinando a sintonia, mediando a relação dialógica entre espectador e obra de arte. Em outras palavras, podemos dizer que o primeiro trata de questões objetivas que viabilizem a ampla freqüentação ao teatro de determinadas parcelas da população; o segundo cuida da subjetividade do encontro, de uma experiência que é única, pessoal e intransferível.⁴

Um projeto de formação de público, em geral, portanto, dá conta de possibilitar e ampliar a freqüentação ao teatro, que se pode efetivar a partir de diferentes medidas e procedimentos que convidem, estimulem

⁴ Nesse sentido, apesar do nome, o Projeto Formação de Público, como veremos a seguir, constituía-se em um projeto que não se resumia à ampliação da freqüentação, mas visava também a formação de espectadores.

ou facilitem a ida ao teatro: a ampla divulgação das peças em cartaz; o barateamento do preço dos ingressos; a facilitação de transportes; a construção de salas ou a oferta (difusão) de espetáculos em regiões periféricas, marginalizadas social e geograficamente; leis e incentivos que estimulem a produção de espetáculos teatrais; e outras atitudes que visem, em última instância, facilitar o acesso físico do público ao teatro.

O acesso ao teatro, contudo, não se resume a viabilizar a freqüentação, pois se torna relevante estimular o espectador pouco íntimo dessa arte para um intenso e proveitoso diálogo com o espetáculo. Um projeto de formação de espectadores, assim, pode valer-se das mais variadas estratégias e procedimentos pedagógicos, com o objetivo de instaurar uma prática continuada, que, em consonância com a ida aos espetáculos, vise a apreensão da linguagem teatral pelos participantes, tais como: a descoberta ativa das artes cênicas com o oferecimento sistemático de oficinas; elaboração de material pedagógico preparatório para os espetáculos que serão assistidos; oferecimento de palestras e debates enfocando aspectos da obra teatral em questão; visitas guiadas a salas teatrais com vistas a apresentar o maquinário e os bastidores de um espetáculo; estímulo a que os participantes criem textos, cenas, objetos de cena, etc., a partir do espetáculo visto; entre outros procedimentos extra-espetaculares de preparação ou de prolongamento que visem dinamizar a recepção da obra teatral.

Projeto Formação de Público: procedimentos pedagógicos⁵

Não quero a faca nem o queijo, quero a fome.

— ADÉLIA PRADO

As investigações acerca da formação de espectadores situam-se tanto no campo da recepção e da criação teatral, nas provocações estéticas e

⁵ Abordaremos os procedimentos pedagógicos propostos somente durante o ano de 2004, já que nos primeiros anos do *Formação de Público*, dos quais não participei, outras metodologias foram adotadas. Ainda assim, não esgotaremos

participativas (que propõem participação direta ou não) feitas pelos artistas aos espectadores, quanto, e prioritariamente, no campo da mediação teatral. É deste último que nos ocuparemos aqui. E se a mediação teatral cuida também, como vimos, da relevante tarefa de democratizar o acesso físico do espectador ao teatro (apresentações em localidades periféricas, facilitação de transportes, barateamento do custo do ingresso, etc.), é o acesso lingüístico que nos interessa especialmente, a saber: o estabelecimento de condições pedagógicas que estimulem o espectador a efetivar uma leitura crítica, coerente e criativa da obra teatral.

Torna-se relevante, assim, que um projeto de formação de espectadores compreenda atividades que despertem nos participantes o gosto pelo teatro, o desejo do gozo estético, a vontade de conquistar o prazer da autonomia interpretativa em sua relação com o espetáculo. E, para que isso aconteça, pode ser conveniente instaurar um processo pedagógico que possibilite aos espectadores em formação a apropriação da linguagem teatral. Um processo em que a fome de teatro seja despertada pelo próprio prazer da experiência.

Em consonância com a freqüentação aos espetáculos teatrais, foram três as principais linhas de atuação pedagógica adotadas no *Pro-*

todos os aspectos da proposta pedagógica do projeto efetivada neste seu último ano de funcionamento (lembrando que a ação foi iniciada no ano de 2001). A nossa opção aqui foi focar exclusivamente as práticas extra-espetaculares de mediação teatral, na tentativa de apresentar seus objetivos e proposições específicas. Assim, tendo em vista a grandiosidade e a complexidade desse projeto, outras preocupações e opções educacionais que foram relevantes nesta trajetória não serão tratadas, tais como: De que maneira se deu a escolha dos espetáculos e grupos teatrais?; Por que os espetáculos aconteceram nos teatros dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) e não em outras salas de espetáculos? Isto trouxe que tipo de repercussões para o projeto?; Qual o critério de seleção dos monitores e coordenadores?; Como foram escolhidos os alunos e as escolas participantes do projeto? Por que trabalhar com jovens e adultos e não com crianças?; Como foi estabelecida a parceria entre a Secretaria Municipal de Cultura e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo?; entre outras tantas, e não menos importantes, preocupações comuns a um projeto dessa monta.

jiro Formaço de Púlico: 1) os debates entre artistas e espectadores, sempre após a apresentação do espetáculo; 2) os cursos de formação em teatro oferecidos aos professores da rede pública municipal que atuavam no projeto; e 3) os *ensaios de desmontagem*, procedimentos pedagógicos de mediação teatral oferecidos nas escolas, antes e depois dos espetáculos, aos alunos participantes, visando dinamizar a recepção da obra. A seguir, apresentaremos detalhadamente cada uma dessas propostas.

1. OS DEBATES

Após a apresentação dos espetáculos, os artistas do grupo teatral postavam-se no palco para conversar com os espectadores, a quem era proposto que fizessem questões ou comentários sobre a encenação. Dois objetivos principais poderiam ser postos em destaque pelos artistas, que aqui precisavam posicionar-se como educadores (formadores), e pelos monitores, que mediavam este encontro: a revelação dos meandros da arte teatral e o convite a que os espectadores formassem concepções pessoais da cena.

Assim, nesse diálogo com o público, os artistas poderiam, destacando o primeiro dos objetivos citados, trazer informações relevantes acerca do processo e dos procedimentos adotados para a estruturação do espetáculo, possibilitando aos participantes o acesso a um conhecimento específico acerca do fazer artístico-teatral: Quanto tempo leva para se ensaiar uma peça? Como se forma um artista teatral? Um ator faz cursos? Que cursos? Qual a diferença de um ator de televisão para um ator de teatro? Quantos artistas participam de uma montagem teatral? Além dos atores, que outras funções existem na construção da cena? Como e quando se monta o cenário? E assim por diante, tornando os participantes do projeto mais íntimos do processo de formação do artista e de criação do espetáculo.

O outro objetivo a ser focado no debate seria estimular os participantes do projeto a produzirem interpretações pessoais acerca dos acontecimentos cênicos. Frequentemente, os espectadores, tal como o caso

da espectadora da peça *A Mulher do Trem*, citada há pouco, pediam que os artistas lhes explicassem a opção por um ou outro signo cênico: Por que vocês usaram tal elemento? O que vocês quiseram dizer com aquilo? Qual a mensagem que vocês quiseram passar? Sugeria-se aos monitores e artistas que, nesse caso, devolvessem a pergunta, convidando os espectadores a elaborarem respostas próprias às provocações semióticas feitas pelos artistas na encenação. Mesmo que os participantes não formassem suas interpretações para a cena no momento do debate, poderiam levar a questão para casa, ou para debater com seus companheiros após a peça, ou com os professores na escola, ou mesmo nas oficinas de prolongamento (das quais falaremos a seguir) propostas pelos monitores alguns dias depois. Além do que, os integrantes do projeto, tanto alunos quanto professores das escolas, poderiam levar consigo a certeza de que cabe a eles e a mais ninguém a tarefa de efetivar uma compreensão da experiência teatral, ainda que esta possa enriquecer-se muito na conversa com outros. De maneira que os participantes estivessem seguros que a palavra de cada um e a sua formulação crítica e criativa não só estaria “autorizada”, mas seria fomentada durante todo o processo, e conquistassem a noção de que, por mais relevante que seja, a resposta do outro não lhes serve completamente nesse caso, pois o ato contemplativo é necessariamente autoral, e exige uma produção pessoal.

Antes dos espetáculos, importa ressaltar, os monitores instalavam os espectadores na sala e faziam uma breve apresentação do encontro, no intuito de trazer informações relevantes acerca do aparato teatral ou de algum aspecto da peça que seria apresentada, ou para lembrar algo do que fora trabalhado nas oficinas de preparação propostas nas escolas. Essas palavras iniciais queriam fundamentalmente criar um ambiente favorável e indicar a necessária relação de cumplicidade entre palco e plateia para o bom andamento do encontro, além de convidar os alunos para participarem da conversa com os artistas no final do espetáculo, estabelecendo um contato prévio que seria desdobrado no momento do debate.

2. O CURSO PARA OS PROFESSORES: A FORMAÇÃO DOS FORMADORES⁶

O Curso tinha como objetivo preparar os professores das escolas para que, aprimorando seu conhecimento sobre teatro, pudessem mediar o encontro de seus alunos com esta arte. As oficinas de formação estariam centradas, a partir da prática de jogos de improvisação teatral, no estudo dos variados elementos de significação presentes em uma encenação, motivando os participantes a investigarem, debaterem e apreenderem as possibilidades lingüísticas da arte teatral. De maneira que o processo fosse

⁶ Pesquisa realizada em 2002 com alunos e professores do ensino médio das escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo, apresentou índice de baixíssima freqüentação ao teatro, como podemos observar a seguir. Foi perguntado aos entrevistados: "Durante este ano, sem contar atividades escolares, aproximadamente quantas vezes você foi ao cinema, ao teatro, a *shows* e ao museu?" (Fonte: Unesco, Pesquisa Ensino Médio, 2002).

A) Proporção de alunos do ensino médio, segundo freqüência a atividades culturais (entre escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo)

Freqüência	Cinema	Teatro	Shows	Museu
Nenhuma	7,4	41,8	24,5	48,0
De 1 a 3 vezes	32,6	27,3	40,1	21,9
De 4 a 6 vezes	20,6	2,5	8,7	1,0
Mais de 6 vezes	39,5	28,4	26,7	29,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

B) Proporção de professores do ensino médio, segundo freqüência a atividades culturais (cidade de São Paulo).

Número de vezes	Cinema		Teatro		Shows		Museu	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Nenhuma	13,3	7,2	32,3	23,0	35,4	24,3	26,6	22,6
De 1 a 3 vezes	25,9	26,0	40,5	44,4	32,3	43,8	46,2	48,6
De 4 a 6 vezes	21,5	21,4	5,1	10,4	3,8	5,9	4,4	8,5
Mais de 6 vezes	39,2	45,5	22,2	22,2	28,5	26,0	22,8	20,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

norteados pela experiência prática e reflexiva, estimulando os professores a experimentarem e analisarem as diversas possibilidades de comunicação que o teatro oferece, motivando-os a assumirem-se como espectadores plenos e formadores capacitados. A prática teatral proposta no curso e na freqüentação aos espetáculos, contudo, almejava especialmente criar nos educadores o gosto por teatro, reconhecendo-o como espaço prazeroso de produção efetiva de conhecimentos.

No decorrer do curso, os professores experimentavam as diversas possibilidades de construção de um discurso cênico, definindo como foco de investigação, pouco a pouco, cada um dos elementos de significação geralmente presentes em uma montagem teatral. Em uma sessão, por exemplo, poder-se-ia optar pela exploração de objetos cênicos, levando os educadores em formação a perceberem como um objeto pode "gesticular", "falar" em cena. Em outra sessão de jogos, poder-se-ia pesquisar a utilização da palavra, ou do gesto, ou do espaço, em suas múltiplas possibilidades.

O curso para os professores se dava em consonância com a freqüentação aos espetáculos que integravam o projeto, de modo que os monitores poderiam trazer para as aulas aspectos das encenações para serem especialmente investigados pelos professores participantes.

Este processo de formação de formadores (e de espectadores) tinha o intuito, ao nortear-se pela apreensão dos elementos de significação, de possibilitar que os participantes se sentissem estimulados a efetivar uma *leitura transversal* dos espetáculos, percebendo que não apenas o texto tem algo que comunicar numa encenação (*leitura horizontal*), mas como a arte teatral se vale de diversos signos que, justapostos, formam como que uma página cravada no espaço, que se renova a cada instante. Nesse jogo de linguagem proposto pela cena, o espectador é desafiado a decodificar e interpretar cada elemento que, com a mesma rapidez com que surge, se modifica ou desaparece no instante seguinte, compondo um conjunto complexo de signos que se reinventa a cada momento.

As atividades propostas no projeto queriam estabelecer uma via de mão dupla entre investigação em oficina e ida aos espetáculos, possibilitando aos participantes (os professores, que, em seguida, poderiam or-

ganizar práticas teatrais semelhantes com seus alunos), tanto enriquecer as suas criações cênicas em sala de aula com a freqüentação às montagens dos grupos teatrais, quanto dinamizar o seu diálogo com os espetáculos com base nas experimentações realizadas nas oficinas.

O exercício interpretativo se realizaria de maneira coletiva, com a colaboração de todos os integrantes do curso, que seriam estimulados a expor seus pontos de vista, e também a perceber outras análises construídas pelo grupo, conquistando a disponibilidade e o interesse para o diálogo estético e a almejada autonomia na formulação de compreensões para as situações cênicas observadas nas oficinas e nos espetáculos.

O curso, assim, estaria calcado na exploração dos elementos que compõem a linguagem teatral, abordando, gradual e cumulativamente, cada um dos aspectos constituintes de uma encenação: as palavras, as frases, o texto, a narrativa; a construção de personagens; os objetos cenográficos; os figurinos e adereços; as sonoridades (músicas, canções, efeitos sonoros); a iluminação; o gestual dos atores.

O processo proposto aos professores não pretendia esgotar a investigação dos elementos teatrais, mas estimular os participantes a, valendo-se da pesquisa desses diversos aspectos da linguagem, construir um discurso teatral coerente, crítico e criativo, e, sobretudo, desenvolver a capacidade de interpretar com autonomia e acuidade os signos cênicos criados pelos demais integrantes da oficina, e os com os quais se deparavam nos espetáculos do projeto. Assim, almejava-se que os professores conquistassem a consciência plena de um processo de ensino e aprendizagem a ser desenvolvido com os alunos, calcado, como o que lhes foi proposto, na experimentação e análise de exercícios teatrais em oficina. Ao desenvolver um processo de investigação com os alunos, os professores criariam condições para que estes — que participavam ainda dos exercícios de preparação e prolongamento propostos pelos monitores — empreendessem os primeiros passos na conquista da linguagem teatral.

Centrar o processo desenvolvido com os professores no trabalho de concepção e análise de cenas, contudo, não excluía que os monitores trouxessem para seus cursos a proposição de metodologias e procedimentos pedagógicos complementares: leitura e debate de peças ou textos sobre

teatro; aulas expositivas acerca de aspectos históricos da arte teatral; material teórico e iconográfico sobre os espetáculos que integram o projeto; filmes de ficção e documentários que pudessem fomentar a investigação acerca dos espetáculos em questão; construção de objetos e artefatos cênicos (adereços, figurinos, refletores, etc.); trabalhos artísticos, elaborados a partir da ida aos espetáculos, na área das artes visuais (a construção de maquetes, histórias em quadrinhos, fotonovelas), da música (letras, canções, clipes), ou da dança (coreografias). Esses procedimentos, entre outros, poderiam enriquecer a exploração nas oficinas e dinamizar a recepção dos espetáculos. Tornava-se importante, no entanto, que o monitor tivesse clareza da linha pedagógica proposta no decorrer do seu curso, de maneira que não estabelecesse uma seqüência de atividades que não se constituísse como um processo de fato, mas se perdesse na mera sobreposição desarticulada de eventos pedagógicos.

Em algumas escolas — especialmente as que tinham um projeto pedagógico bem-definido, com seus professores e alunos engajados na construção de um espaço de conhecimento efetivo —, os professores já desenvolviam trabalhos de investigação teatral, propondo aos seus alunos atividades de apropriação dos espetáculos assistidos. Isso facilitava, inicialmente, o trabalho do monitor, que já encontrava um terreno fértil e um trabalho já encaminhado, que precisava ser respeitado e valorizado. Contudo, tornava-se importante, também, a atenção para que o processo não estacionasse no que os professores já sabem e gostam de fazer. Poderia ser oportuno, por vezes, propor-lhes novos desafios no âmbito da investigação da linguagem teatral, aliando o estímulo e as sugestões trazidas pelos educadores com um claro direcionamento do trabalho, que não perdesse de vista os objetivos do *Projeto Formação de Público*.

3. AS OFICINAS DE ESPECTADORES: A DESMONTAGEM COMO PROCESSO CRIATIVO

Antes e depois da freqüentação aos espetáculos pelos alunos que integravam o projeto, os monitores iam até as escolas para realizar oficinas teatrais com esses espectadores em formação, tendo em vista tanto

a sensibilização prévia para o evento, quanto o estímulo para a efetivação de uma leitura acurada da obra assistida.

Durante o processo nas oficinas, os mediadores propunham aos espectadores atividades específicas, voltadas para a exploração de determinado espetáculo que, na ocasião, seria assistido pelo grupo. Optamos por compreender essas abordagens enquanto *ensaios de desmontagem* dos espetáculos, em que alguns focos de investigação seriam selecionados para serem especialmente estudados, dinamizando a recepção dos participantes. A desconstrução da encenação se dava com a proposição aos espectadores de exercícios teatrais semelhantes aos que os artistas realizaram no processo de construção do espetáculo. Ou seja, os procedimentos pedagógicos de mediação teatral levavam os participantes a experimentar, ainda que por curto período, algumas atividades que os próprios criadores da cena poderiam ter experienciado durante o processo de concepção da montagem teatral, familiarizando os espectadores com aspectos próprios àquela encenação específica e colocando-os em posição de travar um diálogo franco e produtivo com a obra e com os artistas.

A perspectiva da desmontagem está apoiada na idéia de se efetivar uma arte do espectador, tratando este como um artista em processo, propondo-lhe exercícios teatrais que se assemelhem aos desenvolvidos por um grupo teatral durante a montagem.⁷ O que pressupõe a implementação de dinâmicas que tornem os participantes aptos para interpretar (compreenderem artisticamente), tal como os artistas implementam processos para interpretar (conceber artisticamente). Dessa maneira, guardadas as devidas diferenças, a preparação dos espectadores para a leitura da obra pode-se assemelhar com a preparação dos artistas em período de concepção do espetáculo, tendo em vista que os receptores são também criadores, e, se forem estimulados a investigar possibilidades de construção do discurso cênico a partir de propostas semelhantes às experimentadas pelos artistas, terão melhor conhecimento dos aspectos

⁷ A investigação do processo criativo do grupo teatral e a produção de material teórico e analítico sobre o espetáculo a ser apropriado pode ser de grande valia para o processo.

lingüísticos utilizados naquele espetáculo. Ou seja, quanto mais íntimos dos variados aspectos da temática e das possibilidades expressivas dos elementos de linguagem em foco naquela encenação, mais disponíveis para empreender um percurso próprio na análise das cenas em questão.

— Esses *ensaios de desmontagem* eram desenvolvidos antes e depois das peças. Nos *ensaios de preparação* para os espetáculos, podiam ser selecionados e enfocados um ou mais aspectos lingüísticos que tivessem especial relevância em determinada montagem (a narrativa, os objetos cênicos, as canções, o gestual dos atores, etc.), visando uma aproximação prévia com o universo cênico constituinte daquela encenação. Os ensaios preparatórios tinham intuito de oferecer *vetores de análise* para guiar os espectadores em sua leitura da peça — o que não significa fornecer uma análise previamente construída —, e sensibilizar a percepção dos aprendizes para a riqueza das resoluções cênicas levadas à cena. Ou para permitir que os espectadores, que experimentaram soluções próprias ao se depararem com aqueles elementos de linguagem nas oficinas, pudessem chegar à conclusão de que soluções cênicas diferentes (ou mesmo mais pertinentes) seriam possíveis naquele espetáculo.

Os *ensaios de prolongamento*, propostos após o espetáculo, por sua vez, tinham intuito de provocar uma interpretação pessoal dos diversos aspectos observados no espetáculo assistido pelo grupo, e estruturavam-se por procedimentos que convidassem os espectadores a criar cenas de elaboração compreensiva. Ou seja, prolongamentos criativos que buscavam dar conta das questões propostas pelo espetáculo. Os espectadores eram convidados a conceber breves atos artísticos, que não se estruturavam como continuidade do espetáculo mas sim como exercícios interpretativos da encenação em questão.

Tornava-se importante que os *ensaios de desmontagem* dos espetáculos fossem estruturados como procedimentos coletivos, em que o grupo de alunos pudesse cooperar na concepção de um processo de interpretação da obra, com efetiva participação criativa e analítica de todos os envolvidos.

A realização dos exercícios artísticos de desmontagem, e sua análise, visavam estimular o grupo a formular interpretações inesperadas e sur-

preendentes, em que o patrimônio emocional e vivencial dos participantes pudessem entrar em jogo e oferecer respostas propriamente cênicas às provocações teatrais oferecidas no evento, permitindo a construção de leituras ricas e pertinentes das encenações vistas.

A resposta a uma cena, no âmbito pedagógico, não precisa limitar-se ao raciocínio analítico a respeito dela, ou melhor, cabe ao mediador criar condições para que esta análise possa se efetivar enquanto produção criativa.

[A resposta a um texto] Deve ser um outro texto. Assim, quando um professor lê um poema para os seus alunos, deve fazer-lhes uma provocação: “O que é que esse poema lhes sugere? O que é que vocês vêem? Que imagens? Que associações?”. Assim o aluno, em vez de se entregar à duvidosa tarefa de descobrir o que o autor queria dizer, entrega-se à criativa tarefa de produzir o seu próprio texto literário (Alves, 2004, p. 6).

O importante, podemos concluir, não é somente o que a cena quer dizer, mas o que cada observador vai elaborar crítica e criativamente a partir do que a cena diz. Portanto, a função do mediador teatral, em oficina, é estimular o participante a manifestar-se artisticamente sobre a cena, efetivando a (co)autoria que lhe cabe, elaborando compreensões que vão sendo construídas para além da mera análise fria e racional do que viu. O que importa são os *contralances*⁸ criados pelo espectador, que indicam formulações compreensivas que concretizam o que se espera dele: a efetivação de um ato produtivo, autoral.

Os exercícios de mediação, propostos antes e após a peça, tornam perceptível para o espectador a perspectiva necessariamente criativa de seu papel; ou seja, podem evidenciar a função artística do espectador no evento teatral.

⁸ Estamos aqui compreendendo a relação do autor com o espectador como um jogo de linguagem, em que o primeiro age, desferindo alguns lances, e o segundo reage, formulando contralances.

Portanto, para saber se o processo está vigorando e sendo efetivo, os mediadores podem observar as criações cênicas e os debates desenvolvidos pelos espectadores nas oficinas. No enriquecimento das concepções artísticas dos participantes está presente a resposta da indagação pedagógica.⁹

— Contudo, ponderava um monitor do projeto, os alunos que participam das oficinas, são, por vezes, muito tímidos, não querem expor-se em demasia, têm medo. . . Nesse caso, não é melhor deixar de lado os exercícios teatrais e optar por abordagens teóricas, falar de conceitos, definições, dar aulas expositivas sobre a história do teatro, por exemplo?

Não há dúvidas de que falar de conceitos e fazer abordagens históricas possa enriquecer e dinamizar a leitura, mas o engajamento do grupo, lançando-o na experiência artística, constitui-se em aspecto marcadamente relevante para ser abandonado. E, exceções à parte, ninguém é tão medroso ou tímido que não se disponha à experiência criativa. Mesmo porque o processo deve ser gradual e cumulativo, e nisso pode-se incluir também a disponibilidade expressiva dos participantes, que precisa ser compreendida como uma conquista a ser efetivada. Além do que, podem-se propor exercícios simples, pouco arrojados no início, e, aos poucos, quando o gosto por jogar o jogo for adquirido, convidar os participantes a efetivar atividades mais complexas.

Pode-se considerar também que os conceitos e as abordagens históricas podem surgir durante a análise dos jogos de improvisação teatral, diretamente relacionados a acontecimentos cênicos realizados pelos participantes. O que possibilita uma construção efetiva de conhecimentos, que não se trata de algo que seja transmissível do professor ao aluno, mas que se arranca do interior de uma discussão.

⁹ Os monitores do projeto tinham clara noção da pertinência do ensaio de preparação que fora proposto pela riqueza com que se dava o debate entre espectadores e artistas. Ou seja, no debate se podia perceber se a mediação prévia tinha ou não sido de fato produtiva.

EXEMPLOS DE ENSAIOS DE DESMONTAGEM

Os *ensaios de desmontagem* aqui exemplificados foram por mim organizados para o espetáculo *Agreste*,¹⁰ que integrava o *Projeto Formação de Público* em 2004. Os exercícios foram criados e propostos tendo em vista a preparação dos monitores, que posteriormente organizariam suas próprias oficinas para os alunos nas escolas. As oficinas apresentadas a seguir, portanto, foram propostas aos mediadores e não aos espectadores participantes do projeto, funcionavam como material didático, para explicitar a idéia e para promover a reflexão acerca de como cada monitor poderia operar diante do seu grupo de alunos.

Importa ressaltar que os *ensaios de desmontagem* não se propõem a dar conta de todos os múltiplos e complexos aspectos de uma encenação, mas optam por selecionar *ângulos de ataque*, alguns aspectos marcantes da montagem teatral em questão, escolhidos em função tanto das características da escritura cênica do espetáculo quanto da pertinência desta ou daquela prioridade em função do trabalho que vem sendo desenvolvido com os participantes do projeto. Ou seja, o ângulo de ataque a ser escolhido, que indicará um ou mais elementos de linguagem da encenação para serem investigados com os espectadores em formação, podem ser definidos tanto em função do próprio espetáculo quanto da pertinência de se trabalhar este ou aquele aspecto do discurso cênico em função do encaminhamento do processo pedagógico com o grupo de alunos. Se, por exemplo, a sonoridade da cena foi trabalhada recentemente em relação a um determinado espetáculo assistido, talvez seja o momento de selecionar um outro elemento de linguagem (a palavra, o gesto do ator, a iluminação, etc.) a ser analisado no próximo espetáculo.

Torna-se relevante destacar ainda que uma encenação permite infinitas compreensões, que se darão em função do ponto de vista, da trajetória histórica, da experiência pessoal de cada um dos espectadores. Portanto,

os *ensaios de desmontagem* precisam levar em consideração o interesse particular e a maneira própria de cada espectador dialogar com a obra, conferindo-lhe autonomia no processo de interpretação de uma cena.

Ressalte-se, contudo, que o fato de a análise da obra ser pessoal e intransferível, e que cabe a cada espectador elaborar sua compreensão dela, não quer dizer que uma interpretação formulada não possa ser questionada, pois há na obra um princípio de coerência lingüística que o leitor precisa respeitar para colocar-se em diálogo e elaborar um juízo de valor dela. Por mais criativa que seja, a leitura solicita coerência também. Por mais subjetivo que seja o ato do espectador, liberdade interpretativa é uma coisa, compreensão inadequada é outra.

Os *ensaios de desmontagem*, por outro lado, não têm o objetivo de fornecer uma leitura pronta ou mesmo de encaminhar uma “interpretação apropriada” do espetáculo, o que seria contrário à idéia de liberdade e autonomia interpretativa, mas de apresentar possíveis *vetores de análise* da encenação. Ou seja, o que se pretende não é fechar uma leitura, ou apontar um “jeito certo” de compreender a obra, mas sensibilizar o espectador para alguns aspectos do espetáculo, estimulando-o a efetivar uma análise pessoal da cena.

Nos *ensaios de preparação e de prolongamento* importa, assim, estabelecer uma tensão entre liberdade para ler a obra do seu jeito e coerência na sua interpretação.

Os *ensaios de preparação*, por sua vez, solicitam também o cuidado de não se revelar previamente aspectos temáticos ou lingüísticos muito particulares àquela encenação, antecipando resoluções cênicas da montagem. O que poderia tirar dos espectadores a surpresa e a riqueza do primeiro olhar, aspectos considerados importantes no ato da leitura. Assim, o recorte e a investigação de alguns elementos de linguagem não devem ser propostos de maneira que “tire a graça” do espetáculo que será visto, mas com intuito de potencializar o ato criativo do espectador na percepção e elaboração dos signos cênicos que irá encontrar.

Um aspecto a ser considerado nos *ensaios de prolongamento* é que a linguagem cênica utilizada nas oficinas não precisa estar vinculada estritamente à do espetáculo, os participantes precisam ter total liberdade na

¹⁰ O espetáculo foi realizado pela Companhia Razões Inversas, com texto de Newton Moreno e encenação de Márcio Aurélio.

composição de suas cenas, não sendo, portanto, estimulados a fazer como fizeram os artistas, ou levados a copiar resoluções artísticas do espetáculo visto, mas colocando-se como autores de criações próprias.

O Ensaio de Preparação para o Espetáculo

A encenação de *Agreste* era realizada por somente dois atores, que, além de contarem a história, se revezavam pelos vários personagens da trama. A primeira cena tinha forte cunho narrativo, já que os dois atores ficavam parados, voltados para a platéia, cada um isolado em um foco de luz, narrando o início da história por longo tempo. A montagem, especialmente em seu início, solicitava grande concentração da platéia, e muita atenção a uma história que avançava lentamente, em texto que se aproximava do realismo fantástico e carregava intenso vigor poético. A ação dramática passava-se no sertão do Nordeste brasileiro e tratava do encontro de dois personagens para viverem uma grande paixão. Até que o marido morreu e, para surpresa de todos, quando preparavam o defunto para o enterro, perceberam que Etevaldo não era de fato um homem e sim uma mulher. A notícia espalhou-se rapidamente pela pequena cidade que não se conformava com o absurdo de duas mulheres viverem juntas maritalmente, o que contrariava os fundamentos legais e religiosos da comunidade. O preconceito dos habitantes do lugar, contra o que consideravam uma situação vergonhosa, mostrava-se cada vez mais rigoroso, até que, em ato de extrema insanidade, resolveram atear fogo na casa dos dois, queimando o corpo de Etevaldo e matando sua companheira.

Ângulo de ataque selecionado: construção e análise de narrativas

O ensaio de preparação para o *Agreste* privilegiou o aspecto épico (narrativo) da encenação, estimulando os participantes a contarem histórias, a explorarem possibilidades de teatralização das narrativas, e a exercitarem a sua análise.

♦ *Atividade 1: Um Caramujo na Calçada*

A primeira atividade proposta aos monitores em formação foi contar uma breve história, que poderia nos lançar ao encontro de aspectos

temáticos presentes na peça. A narrativa, em resumo, era mais ou menos assim: certo dia, passeava por uma calçada perto de casa e me surpreendi ao ver uma pequena pedra que parecia movimentar-se sozinha. Estranhei o fato e resolvi interromper o passo para observar mais detalhadamente o acontecimento. E aí me dei conta, para minha surpresa, que não se tratava de uma pedra e sim de um caramujo, que trazia em seu casco vários fragmentos de cascalho, minúsculos pedaços de pedra e poeira de asfalto, que davam a ele aspecto mineral, como se perdesse algo de sua animalidade, de sua beleza essencial. A situação tornava-se mais dramática pois logo ali, do outro lado da rua, havia uma praça bastante arborizada e aquele animal, na sua pequenez, jamais poderia vislumbrar que seu hábitat estaria tão próximo de si. Parecia que, num certo dia, aquele caramujo tinha, por um motivo qualquer, atravessado a rua perdendo-se de seu ambiente natural, e que, por necessidade de sobrevivência, precisara metamorfosear-se em caco de pedra, em pedaço de asfalto, em fragmento urbano, para passar despercebido e conseguir sobreviver na selva daquela cidade.

Em seguida, falei um pouco aos participantes como a história daquele caramujo me fizera pensar no fato de que, tantas vezes, nos disfarçamos do que não somos, nos afastamos de nosso jeito próprio para passarmos despercebidos, sem sermos incomodados. E de como, num descuido, podemos nos perder de nosso jardim, e passar a carregar conosco um monte de atitudes e comportamentos que seriam estranhos a nós mesmos. E aí abri uma breve conversa, propondo que cada qual trouxesse comentários e experiências pessoais a partir da questão.

♦ *Atividade 2: Aquecendo o Corpo e o Imaginário*

O objetivo dessa etapa era integrar os participantes e criar um ambiente favorável para o trabalho do grupo. Além de desinibir os jogadores, pondo à vontade uns diante dos outros. Em roda, foram propostos alguns jogos de aquecimento:

Trocar de Lugar: Os jogadores colocam-se em círculo, e um jogador está no centro, e quer encontrar um lugar na roda; para isso terá de tirar alguém e ocupar o seu lugar. Diferentes resoluções podem ser propostas. O próprio grupo pode inventar outros encaminhamentos possíveis.

Variante A — Piscando: O jogador do centro tem de piscar para alguém que vai lhe ceder o seu lugar e postar-se no centro da roda.

Variante B — Anunciando uma Característica: O jogador do centro anuncia um aspecto da vestimenta (ou uma característica física, ou de personalidade) de alguém da roda, com quem quer troca de lugar.

Variante C — Desafio: O jogador do centro tem o desafio de, sem o uso da fala e sem apontar, fazer o grupo compreender quem é a pessoa com a qual ele quer trocar de lugar.

♦ *Atividade 3: Palavras ao Vento*

O jogo proposto queria, no contexto dessa oficina, ampliar o acesso ao imaginário, lançando ao vento palavras soltas, que mais adiante poderiam ser utilizadas em contextos os mais diversos na criação de um universo ficcional.

O Jogo: Todos os jogadores, exceto um que fica no centro, sentam-se em círculo. O jogador do centro fecha os olhos enquanto os outros passam um objeto qualquer de mão em mão. Quando o jogador do centro bater palma, o jogador que foi pego com o objeto na mão deve segurá-lo até que o jogador do centro aponte para ele e dê uma letra do alfabeto. (Nenhum esforço deve ser feito para esconder o objeto do jogador do centro.) Então, o jogador que está com o objeto deve começar a passá-lo novamente de mão em mão. Quando o objeto chegar-lhe às mãos novamente, ele deve ter falado o nome de seis objetos que comecem com a letra sugerida pelo jogador do centro. Se não conseguir, deve trocar de lugar com o jogador do centro.

♦ *Atividade 4: Construção Coletiva de História*

O Jogo: O coordenador dá uma sentença inicial (“Numa tarde chuvosa, uma mulher vê através de sua janela. . .”, por exemplo). Há um objeto que circula pela roda e determina a posse da fala. Cada participante contribui com a história e passa o objeto ao próximo, até que se complete a roda, finalizando também o enredo.

Ao final do exercício, analisou-se com o grupo: como se deu a construção da história; se o fio da narrativa foi mantido ou não; se a coerência interna da trama foi respeitada; os aspectos relevantes quanto à inventividade na contribuição de cada participante; além de debatermos

os temas tratados na história. Se fosse o caso, poder-se-ia propor que o grupo refizesse a atividade. A avaliação do exercício (esse procedimento foi feito em todos os jogos) é momento fundamental na apreensão da linguagem, além de reforçar o compromisso dos participantes com a investigação artística, evitando que a atividade se restrinja a mero divertimento irrefletido.

♦ *Atividade 5: Quem Conta um Conto Aumenta um Ponto*

O Jogo: O jogador A vai ao centro da roda e convida outro integrante do grupo, jogador B, para participar do jogo. O jogador A conta para B uma pequena história. Em seguida, o jogador A volta para a roda, e B convida um terceiro jogador (C), para quem vai recontar a história. Ao recontá-la, B aumentará um ponto ao conto, ou seja, irá recriar a história exagerando-a em alguns aspectos. Na seqüência, o jogador B volta para a roda e C convida um novo jogador, recomeçando o exercício, contando-lhe uma pequena história.

Variante A — Acrescentando Cores: O jogador que vai recontar a história acrescenta cores à sua narrativa.

Variante B — Acrescentado Sons: O jogador que vai recontar a história acrescenta sons (músicas, ruídos, onomatopéias, etc.) à sua narrativa.

Esse exercício, combinado com os outros do *ensaio de preparação*, tinha intenção de sensibilizar os espectadores para as tantas possibilidades de se valer dos gestos, palavras e sonoridades para se contar uma história. Em vários momentos do espetáculo *Agreste*, os atores valiam-se de recursos semelhantes para apresentar a peça. Como, por exemplo, quando um dos atores, ao narrar uma passagem da trama, mostrou à platéia, com uma combinação de gestos e sons (e nenhum outro recurso material que não fosse o próprio corpo), uma seqüência de fogos de artifício estourando no ar. Um momento de grande simplicidade e, ao mesmo tempo, de intenso lirismo e rara beleza da encenação.

♦ *Atividade 6: Dramaturgia Fantástica*

O Jogo: Parte-se de um bloco de perguntas que, ao serem respondidas, definem um roteiro para a história que será improvisada teatralmente: Quem era?; Onde estava?; O que fazia?; O que disse?; O que disseram as pessoas?; Como acabou? Cada grupo recebe um papel e deve

escrever a sua resposta para cada uma das perguntas, dobrar o papel e passá-lo adiante. No final das perguntas, cada um dos grupos terá um roteiro um tanto fantástico, formado por diretrizes desconstruídas, que servirá como base para a sua improvisação.

Esse exercício foi proposto com intuito de levar o grupo a realizar e, posteriormente, analisar um enredo fantástico, que sai da realidade, ou que a vira pelo avesso, aproximando os participantes da investigação lingüística do espetáculo *Agreste*.

Algumas questões foram propostas para guiar a avaliação desse jogo: Que questões podemos debater sobre as cenas? Que interpretações foram formuladas sobre as histórias fantásticas? Como cada grupo transformou o roteiro em cena teatral? Como as lacunas existentes entre elementos do roteiro a princípio desconexos foram preenchidas?

O Ensaio de Prolongamento do Espetáculo

• Atividade 1: Livre Associação de Idéias

O Jogo: O coordenador selecionou um elemento da encenação de *Agreste* (uma palavra, uma frase, um som, uma imagem, um gesto, uma cor, etc.) e pediu que, em roda, o participante ao seu lado, sem perder de vista o universo do espetáculo, dissesse uma palavra que lhe ocorria ao ouvir aquele estímulo inicial. Em seguida, cada integrante, na seqüência da roda, dizia uma palavra lembrada a partir da última palavra dita. Depois, novas rodadas foram iniciadas partindo-se de outros elementos significativos da encenação.

O objetivo desse jogo era trazer à tona lembranças, sensações, pensamentos acerca do espetáculo assistido. O *ensaio de prolongamento* foi proposto alguns dias depois de o grupo assistir à peça.

Depois do exercício, debatemos a relação das palavras com a encenação. Esse jogo, e os seguintes, possibilita que os participantes expressem pensamentos críticos e criativos, enriquecendo sua análise da montagem.

• Atividade 2: Discutir em Sigilo um Aspecto Temático da Peça

O Jogo: Um jogador define um assunto específico da peça (o preconceito, o homossexualismo, a submissão, etc.), entra na roda e convida

outro jogador para conversarem sobre o tema escolhido, sem revelarem sobre que assunto estão falando. O jogador A, portanto, fala no ouvido de B sobre o que irão conversar. Quem da roda descobrir do que se trata, adentra ao jogo e participa da conversa com A e B.

Ao final do jogo, avaliamos os temas e as opiniões surgidas durante o exercício. A análise de aspectos da encenação de *Agreste* surgia sempre nos momentos do debate.

• Atividade 3: Cena Imaginária com Tabuletas

O Jogo: Propôs-se a dois dos participantes que improvisassem a seguinte cena: o personagem Etevaldo, depois de morto, vai parar em um céu burocratizado, e negocia com um Anjo recepcionista para que setor do além deverá dirigir-se. Os jogadores-espectadores podiam interferir na ação, a partir de tabuletas nas quais escreviam — e mostravam aos atores e ao público — indicações para o encaminhamento da ação dramática. A cena foi refeita algumas vezes, ganhando contornos e direções sempre muito diversas.

Ao final do jogo, debatemos as opções cênicas dos participantes e as relacionamos com aspectos temáticos do espetáculo *Agreste*.

• Atividade 4: Debate Sobre o Espetáculo

Finalizados os jogos, em roda, debatemos a peça *Agreste*. Tornava-se perceptível, nesse momento e durante a oficina, como as atividades propostas dinamizaram e enriqueceram as leituras do espetáculo elaboradas pelos participantes.

Mediação e autonomia

O processo proposto nos *ensaios de desmontagem* buscava tornar perceptível aos participantes do projeto que uma encenação permite infinitas compreensões, que se darão em função do ponto de vista, da trajetória, da experiência pessoal de cada um dos espectadores. Os procedimentos pedagógicos de mediação teatral precisam levar em consideração, portanto, o interesse particular e a maneira própria de cada espectador dialogar com a cena, conferindo-lhe autonomia no processo crítico e criativo de elaboração da obra teatral.

Assim, tanto nos *ensaios de preparação*, em que se selecionavam ângulos de ataque do espetáculo, estabelecendo seus vetores de análise, quanto nos *ensaios de prolongamento*, em que os participantes eram levados a formular respostas teatralizadas às provocações artísticas presentes nas encenações, o principal eixo pedagógico do Projeto Formação de Público estava no estímulo a que os espectadores reconhecessem e assumissem o papel autoral (pessoal e intransferível) que lhes cabe no evento teatral.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, Rubem. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus, 2001.
- . Interpretar é compreender. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, abr., Sinapse, p. 6, 2004.
- Anderson, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.
- . *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992b.
- . *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec-Edunesp, 1993.
- Barthes, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- Beauchamp, Hélène. *Le théâtre à la p'tite école*. Montréal: Ministère des Affaires Culturelles du Québec, 1980.
- Benjamin, Walter. *Essais sur Bertolt Brecht*. Paris: François Maspero, 1969.
- . *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- Boal, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- . *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- . *Méthode Boal de théâtre et de thérapie*. Paris: Ramsay, 1990.
- . *Teatro legislativo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- . *O teatro como arte marcial*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.
- Boal, Augusto. Entre o teatro e a vida. In: Sérgio de Carvalho (org.). *O teatro e a cidade: lições de história do teatro*. São Paulo: SMC, 2004a.

———. Le théâtre de l'opprimé. In: ———. *Théâtre et développement: de l'émancipation à la résistance*. Bruxelas: Colophon Éditions, 2004b.

Boal, Julián. Le théâtre-forum: une répétition de la révolution. In: Augusto Boal. *Théâtre et développement: de l'émancipation à la résistance*. Bruxelas, Colophon Éditions, 2004.

Brecht, Bertolt. *Écrits sur la politique et la société*. Paris: L'Arche, 1970.

———. *Diário de trabalho*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1977.

———. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

———. *Écrits sur le théâtre 1*. Alençon: L'Arche, 1989a.

———. *Écrits sur le théâtre 2*. Alençon: L'Arche, 1989b.

———. *Histórias do Sr. Keuner*. São Paulo: Brasiliense, 1989c.

———. *Poemas: 1913-1956*. São Paulo, Brasiliense, 1990.

———. *Teatro completo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol. 6, 1991.

Brook, Peter. *Le diable c'est l'ennui*. Arles: Actes Sud-Papiers, 1999.

Cabral, Beatriz Angela. *Arte em foco: Revista de estudo sobre produção artística*. Universidade Federal de Santa Catarina, vol. 1, n.º 1. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1998.

———. (org.). *Ensino do teatro*. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999.

Carasso, Jean-Gabriel. C'est du théâtre. In: Richard Monod. *Jeux dramatique et pédagogie*. Paris: Edilig, 1983, pp. 19-27.

Chancerel, Léon. *Le théâtre et la jeunesse*. Paris: Bourrelie, 1953.

Chomsky, Noam. *Notas sobre o anarquismo*. São Paulo: Imaginário, 2004.

Coelho, José Teixeira. *O que é ação cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

———. *Moderno pós-moderno*. São Paulo: Iluminuras, 1995.

Debord, Guy. *La société du spectacle*. Paris: Gallimard, 1992.

De Marinis, Marco. *El nuovo teatro, 1947-1970*. Barcelona: Instrumento Paidós, 1987.

Desgranges, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

Dort, Bernard. *O teatro e sua realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

Eagleton, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

El Gammal, Hadi. Difficultés et dérives de l'action théâtrale. In: ———. *Théâtre et développement: De l'émancipation à la résistance*. Bruxelas: Colophon Éditions, 2004.

Favaretto, Celso F. Estética na era tecnológica. *Atrator Estranho*, São Paulo, n.º 27, mar. 1997.

Harvey, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

Jacquot, Jean. The Living Theatre. In: ———. *Les voies de la création théâtrale*. Paris: CNRS, vol. 1, 1970.

Jameson, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

Jobim e Souza, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.

Koudela, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

———. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

———. *Um vôo brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

———. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

Kramer, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

Lallias, Jean-Claude & Jean-Louis Cabet. *Les pratiques théâtrales à l'école*. Rectorat de Créteil, Mission d'Action Culturelle, 1985.

Landier, Jean-Claude & Gisèle Barret. *Expression dramatique théâtre*. Paris: Hatier, 1991.

Lebrun, Guy. *L'école du spectateur: vers une typologie des modes de participation du public*. Doutorado. Bruxelas: Université Libre de Bruxelles, 1986.

Leenhardt, Pierre. *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Estampa, 1974.

Lehmann, Hans-Thyges. Teatro pós-dramático e teatro político. *Sala Preta — Revista do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP*. São Paulo: Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo, n.º 3, pp. 9-19, 2003.

———. *Le théâtre postdramatique*. Paris: L'Arche, 2002.

Lipovetsky, Gilles. *A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio D'Água, 1983.

Lyotard, Jean-François. *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa, Gradiva, 1989.

Meirieu, Philippe. Le théâtre et la construction de la personnalité de l'enfant: de l'événement à l'histoire. In: M. Créac'h. *Les enjeux actuels du théâtre et ses rapports avec le public*. Lião: CRDP, 1993.

Miralles, Alberto. *Novos rumos do teatro*. Rio de Janeiro: Salvat, 1979.

Monod, Richard. *Jeux dramatique et pédagogie*. Paris: Edilig, 1983.

Motos, Tomás & Francisco Tejedó. *Prácticas de dramatización*. Madrid: La Avispa, 1999.

Oberlé, Dominique. *Créativité et jeu dramatique*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1989.

Oliveira, Ulisses Ferraz de. *Veredas do estranhamento: pedagogia do teatro e produção de texto*. Doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

Pavis, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Peixoto, Fernando. *O que é teatro*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

Pupo, Maria Lúcia de Souza Barros. *Diferentes abordagens em teatro-educação*. Boletim informativo do Instituto Nacional de Artes Cênicas (Inacen), setembro, 1986.

———. O lúdico e a construção do sentido. *Sala Preta*. São Paulo: Departamento de Artes Cênicas, ECA-USP, junho de 2001, pp. 181-7.

———. Além das dicotomias. *Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação, "Educação Emancipatória e processos de inclusão sócio-cultural"*. Montenegro, RS: Fundarte, 2001.

———. Para desembaraçar os fios. In: *Educação e realidade*. Porto Alegre: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (no prelo).

Reverbel, Olga. *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1989.

Rodari, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

Rodrigues, Mauro Roberto. *Poética da pequena pedagogia do teatro: protocolos e mediações em experimentos de aprendizagem de teatro*. Doutorado. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2004.

Rosenfeld, Anatol. *Teatro moderno*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

———. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

———. *Prismas do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

Roubine, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

Ryngaert, Jean-Pierre. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelas: De Boeck, 1991.

———. *Jouer, représenter*. Paris: Cedic, 1985.

Santos, Vera Lúcia Bertoni dos. *Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

Slade, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

Spolin, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva.

———. *Jogos teatrais, o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Touraine, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1997.

Tytell, John. *The Living Theatre: arte, exílio e escândalo*. Barcelona: Los Libros de la Liebre de Marzo, 1999.

Winston, Joe. *Drama, Literacy and Moral Education*. Londres: David Fulton Publishers, 2000a.

———. "La place du théâtre dans les trois systèmes éducatifs: point de vue anglais". In: *Théâtre-éducation au-delà des frontières*. Carnières-Morlanwelz: Lansman Editeur, 2000b, pp. 55-8).

Winston, Joe & Miles Tandy. *Beginning Drama*. Londres: David Fulton Publishers, 2001.

Zoppi-Fontana, Mônica G. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In: Beth Braith. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Edunicamp, 1997.