

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEATRO
MESTRADO EM TEATRO

VIDA REAL EM JOGO:

A violência invade a cena teatral da criança

LUCIANA SILVA TOSTA

RIO DE JANEIRO
2009

VIDA REAL EM JOGO:

A violência invade a cena teatral da criança

Por

Luciana Silva Tosta

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Teatro do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Helena de Freitas/Gyata.

Rio de Janeiro

Uma das faces mais duras da desigualdade social é a violência cotidiana. O cerne da violência está na prepotência, pois nos defronta com força que está além das nossas forças. Em consequência, humilha, porque não dá outra chance ao violentado, do que capitular. Violência dispensa assentimento, ou melhor, apraz-se em alcançar as coisas à revelia do consentimento. Nisto explora, reduzindo o outro a mero objeto da força. Violência é desigualdade solta, desenfreada. Neste sentido, violência não se restringe à prepotência física, pois seu cerne é sobretudo humilhação, e aí está seu centro desigual. Confronta, separa, isola. Não convive com o parceiro, mas com o atemorizado, apequenado, humilhado.

(Pedro Demo, Dialética da Felicidade)

Nada é impossível de mudar. Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.

(Bertolt Brecht)

Concentrando nossas preocupações no jogo e na capacidade de jogo dos participantes, ele nos interessa ao mesmo tempo como experiência sensível, experiência artística e relação com o mundo.

(Jean Pierre Ryngaert, Jogar, representar)

*Para meus alunos que me estimulam, permanentemente,
a repensar minha prática estético-pedagógica.*

Agradecimentos

À Vannia Cristina Silva Tosta por todo carinho, amizade, compreensão, dedicação, escuta e ajuda, sempre.

À José Caminha pela edição do DVD, pelas sugestões e por sua amizade.

À João Cícero por nossas conversas muito úteis na idealização deste projeto e pelo incentivo constante.

Aos meus professores da graduação e pós-graduação da UNIRIO por todo apoio, confiança e conhecimento compartilhado.

Aos meus colegas de profissão que acreditam no trabalho que faço, que me apóiam e compartilham comigo o cotidiano desta prática difícil e gloriosa.

Aos meus queridos amigos por todo incentivo e carinho e porque sem eles a minha vida seria muito *sem graça* e sem sentido.

Aos amores da minha vida que me acompanham, me incentivam e compreendem minhas ausências: meu filho Matheos, minhas irmãs, meus sobrinhos, minha avó e minha, muito querida, mãe.

Ao meu amado pai, que se no mundo dos vivos ainda estivesse, demonstraria, como sempre fez, o orgulho e o prazer em me ter como filha. Atitude que, em muitos momentos difíceis, me impulsionou para seguir em frente.

Agradecimento Especial

À Gyata, minha orientadora e mestre querida, cujo aprendizado que me proporciona é de um valor inestimável, não somente no que diz respeito ao conhecimento científico, mas, principalmente, em relação à sensibilidade, à ética, à generosidade. Muito obrigada por sua compreensão, carinho e amizade.

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1: O Jogo da Violência na Escola e na Sociedade	4
1.1 Dentro dos muros da escola	6
1.1.1 O Bullying na cena escolar	8
1.1.2 Qual a ordem social possível?	11
1.2 Nos bastidores: reflexões	13
1.2.1 Um exemplo de pedagogia cidadã	16
1.2.2 Por uma educação dialógica e crítica	19
1.2.3 Uma tomada de consciência?	24
1.3. Fora dos muros da escola: reflexos intra-escolares	29
1.3.1 No meio da guerra camuflada	34
1.3.2 Apreensões por contrastes	40
1.3.3 Reação em cadeia (fragilidade democrática, cidadania em crise e processos de dessubjetivação)	42

Capítulo 2: Jogando outro Jogo	51
2.1. O corpo na permissividade do jogo	55
2.2. O jogo em jogo	58
2.3. Jogo dramático e Jogo teatral – convergências para o Ensino do Teatro	60
2.4. O movimento ininterrupto das abordagens	65
2.4.1. A improvisação como principal instrumento pedagógico	71
2.5. Alguns aspectos desenvolvidos pelo jogo teatral	76
2.5.1. Liberdade explícita e terapia tangente	76
2.5.2. Evasão da vida real e suspensão espaço temporal	79
2.5.3. Distensão física e emocional – O frêmito da catarse	84
2.5.4. Regras: submissão, invenção, reinvenção e flexibilidade.	86
Capítulo 3 : <i>Rio de Janeiro: Cidade Maravilhosa! Maravilhosa?</i>	94
3.1. Fundamentação Teórica	97
3.1.1. O teatro pedagógico de Brecht	100
3.1.2. O sistema de Spolin	104
3.1.3. Ryngaert: <i>Constante pesquisa de soluções provisórias</i>	108

3.2 O desenvolvimento do projeto	110
3.2.1. Primeira Etapa - Investigação da realidade	112
3.2.1.1 Fisionomias da violência	114
3.2.1.2 Maravilhoso: conceito e criação	117
3.2.1.3 Integração entre disciplinas	121
3.2.1.4 As expressões do medo	123
3.2.2 Segunda Etapa – Estratégias de mudanças	125
3.2.2.1 Vende-se o Rio de Janeiro!	127
3.2.2.2 Pulsão literária	129
3.2.2.3 Desistir parece ser o caminho mais fácil, mas é também o mais frustrante	136
3.2.2.4 A parceria com a platéia	138
3.2.2.5 Demonstrações de afetos operam maravilhas	141
3.2.2.5.1. Avaliação afetiva	141
3.2.3 Terceira etapa: A edição do DVD	145
3.2.3.1 A estrutura do documentário	146
3.3 A Hora da Revelação: as apresentações	148
Conclusão	153
Anexos	157
Bibliografia	168

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as estratégias metodológicas e os efeitos da prática do jogo teatral em turmas do Ensino Fundamental 1 de três escolas particulares, de classe média, localizadas nos bairros de Copacabana e da Tijuca na cidade do Rio de Janeiro. Nosso ponto de partida foi a constatação de um aumento considerável de temas relacionados à violência na escolha de conteúdos de improvisação, assim como a observação de atitudes agressivas, preconceito e exclusão de forma frequente nas relações entre os alunos, fatos estes que me levaram a indagar sobre a pertinência do jogo teatral como uma intervenção possível no sentido de criar outras relações que pudessem tensionar aquelas que vinham sendo manifestadas.

O principal instrumento pedagógico desta pesquisa são as improvisações e, como fundamentação teórica de nossa prática utilizamos o trabalho de três autores, que, pensaram o teatro em seu viés pedagógico: Viola Spolin, Jean Pierre Ryngaert e Bertolt Brecht. A questão aqui é como um aprendizado que é físico, corporal – como é o do teatro - pode colaborar na ressignificação de conceitos que constituam uma ética diferente da hegemônica apresentada pelo sistema social vigente, que se caracteriza pelas desigualdades sociais, miséria, fome, guerras, escassez dos bens naturais, impunidade e a violência. Este trabalho analisará os resultados obtidos na execução do projeto *Rio de Janeiro Cidade Maravilhosa! Maravilhosa?* – que teve como registro a gravação de um DVD no formato de um documentário, em que os jogos teatrais foram utilizados de forma a acirrar a discussão de pensar a realidade histórica de maneira dialética e, também, na compreensão de uma linguagem estética como forma de expressão artística.

Palavras-chave: Ensino do teatro – Teatro Educação – Teatro e violência – Jogos teatrais – *Bullying*.

Abstract

This research aims to analyse the methodological strategies and the effects of the theatrical games in Fundamental School Classes 1 of three private schools, attended by middle class students, located in the neighborhoods of Copacabana and Tijuca in the city of Rio de Janeiro.

The starting point was the recognition of a considerable increase of violence related themes in the choosing of the subject matter for improvisation, as well as frequent aggressive attitudes, of bias and exclusion in the relations among the students; these facts questions the relevance of the theatrical games as a possible intervention for the creation of other relations that might strain those manifested and thus cooperate in the establishment of other meanings of concepts that will build an ethic different from the hegemonical one presented by the actual social system. To sustain the practice I utilized the work of three authors who thought the theater in its pedagogical concept: Viola Spolin, Jean Pierre Ryngaert and Bertolt Brecht. Finally, this work analyses and describes the theatrical games accomplished and the execution of the project *Rio de Janeiro, the Wonderful City! Wonderful?* – that was registered in a DVD as a documentary.

Key words: Teaching of Theater – Theater education – Theater and Violence – Play games – Bullying

Introdução

A constatação de um aumento considerável de temas relacionados à violência na escolha de conteúdos de improvisação no jogo teatral realizado com alunos do Ensino Fundamental 1, assim como a observação igualmente de atitudes agressivas, preconceito e exclusão de forma frequente nas relações entre estes alunos, me levaram a indagar sobre a pertinência do jogo teatral como uma intervenção possível no sentido de criar outras relações que pudessem tensionar aquelas que vinham sendo manifestadas.

Esta pesquisa, portanto, tem como objetivo analisar as estratégias metodológicas e os efeitos da prática do jogo teatral em turmas do Ensino Fundamental 1 de três escolas particulares, de classe média, localizadas nos bairros de Copacabana e da Tijuca na cidade do Rio de Janeiro.

Ao tomar como ponto de partida as observações feitas durante as aulas de teatro que evidenciaram o aumento substancial de situações de agressão, abuso, preconceito, falta de respeito, entre outros tipos de violência e da escolha de temáticas como assaltos, assassinatos, fofocas, entre outras, para as improvisações, procurei estratégias metodológicas do ensino do teatro que buscassem, trazendo os conflitos para o espaço cênico, gerar discussão e debates de idéias que promovessem uma consciência maior para a questão.

Estabeleci um espaço onde as tensões individuais e sociais pudessem acontecer, problematizadas de forma ética e estética. Por meio de um *falar* corporal, espacial, temporal, emocional e criativo – uma experiência no agora – busquei a reflexão, o entendimento de diversos pontos de vista de uma situação problema e possíveis mudanças de atitude. Para mudar as coisas é preciso enxergá-las. Isso, como tudo na vida, requer treino. Para este tipo de olhar sobre as coisas o pensar é ferramenta básica.

A questão aqui é como encaminhar este pensamento tendo consciência dos mecanismos que o controlam. E também como um aprendizado que é físico, corporal – como é o do teatro - pode colaborar na construção deste pensamento e, conseqüentemente, de conceitos que constituam uma ética diferente da hegemônica apresentada pelo sistema social vigente, que se caracteriza pelas desigualdades sociais, miséria, fome, guerras, bens naturais em pleno processo de escassez, problemas com o aquecimento global, impunidade e a violência, em que algumas de suas manifestações são objeto deste estudo.

Portanto, este trabalho vai se voltar para a percepção das tensões existentes neste espaço, ao mesmo tempo lúdico e ameaçador, que deflagra os medos, carências e afetos negativos. Para tanto, no primeiro capítulo, farei um levantamento de evidências encontradas no processo de jogo teatral que se referenciam no fenômeno denominado *Bullying*. Este fenômeno mundial que acontece dentro do ambiente escolar pode causar traumas e até morte e surge de um desejo da criança e do jovem em machucar, ameaçar ou intimidar o outro.

Classificar estas manifestações, separando-as em: aquelas criadas no jogo teatral enquanto temática, daquelas advindas das relações interpessoais estabelecidas pela dinâmica do jogo, faz-se necessário para delimitar a análise destas manifestações e inseri-las de forma crítica em um contexto social e político.

O segundo capítulo analisará o jogo teatral, como fenômeno social e estético, provocador de relações grupais, pessoais e de expressão de afetos, e sua relação com as manifestações da violência.

O terceiro capítulo descreverá o processo de trabalho e analisará os resultados obtidos na execução do projeto *Rio de Janeiro Cidade Maravilhosa! Maravilhosa?* – realizado com alunos do quinto ano, crianças com dez anos de idade, durante o ano de

2008 em uma escola de classe média localizada no bairro de Copacabana - que teve como registro a gravação de um DVD no formato de um documentário. Este trabalho foi muito bem recebido pelos responsáveis, alunos, professores e direção. Neste, os jogos teatrais foram utilizados de forma a acirrar a discussão de pensar a realidade histórica de maneira dialética e, também, na compreensão de uma linguagem estética como forma de expressão artística.

Refletimos sobre as diversas fisionomias da violência, como, por exemplo, a corrupção, o suborno, a fome, o racismo. Falamos sobre nossos medos, inclusive os relativos a morar no Rio de Janeiro. Tudo experimentado nas improvisações: o principal instrumento pedagógico desta pesquisa. Os alunos ficaram entusiasmados e envolvidos, pois, apesar das dificuldades que tiveram de ultrapassar – pessoais, de convivência, de criação – demonstraram curiosidade, interesse e prazer nas aulas.

A base da fundamentação teórica da prática deste estudo ficou ao encargo de três autores, que, pensaram o teatro em seu viés pedagógico: Viola Spolin, Jean Pierre Ryngaert e Bertolt Brecht.

Perpassam pelo teatro sentimentos de todos os tipos e uma gama de situações projetadas, possíveis e oníricas. Criar com o corpo todo, instâncias sensoriais e cognitivas, é motivador. Assim, o ensino do teatro dinamiza uma didática favorável ao processo de aprendizagem, já que sem motivação nada acontece, e constrói um espaço de teatralidade onde os afetos, os sentimentos e as idéias dialogam para provocar novas realidades.

Capítulo 1

O Jogo da Violência na Escola e na Sociedade

Não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna destruição da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo no qual é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.

Paulo Freire

O Jogo da Violência na Escola e na Sociedade

Acreditar na possibilidade da educação contribuir para uma mudança social efetiva na sociedade – auxiliando a transformação dos homens e das mulheres, que são os verdadeiros agentes de qualquer mudança - pode fazer uma grande diferença na relação entre os saberes que se ensina, aprende e da aplicabilidade destes na vida diária. Em se tratando da violência que invade o mundo, e não poupa a escola, realmente ter esperança é uma questão de sobrevivência. Ainda que estejamos submersos na desesperança, podemos, acreditando na força da existência criadora humana, emergir e recomeçar.

Este capítulo analisará sob duas perspectivas, a incidência das manifestações da violência no jogo teatral das crianças, uma delas lançando um olhar sobre a micro célula da escola e, outra, articulando-a com a macro esfera, que é a sociedade.

Em relação à metodologia aplicada nas aulas de teatro nas escolas observadas e que será discutida nos capítulos dois e três, é pertinente, por ora, ressaltar que o trabalho inspira-se fundamentalmente em três autores: Jean Pierre Ryngaert, Viola Spolin e Bertolt Brecht. A dinâmica de todo processo é baseada nas improvisações, que, segundo Spolin no livro *Improvisações para o Teatro* (2005), a grosso modo, são experiências teatrais em um espaço cênico qualquer, determinado como palco. Para a autora “Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa e, se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar” (SPOLIN, 2005:3).

A improvisação é uma experiência de envolver-se de maneira orgânica – intelectual, física e intuitiva - com o ambiente para desenvolver formas de expressão teatral. Spolin se refere a um ambiente cuja predominância é a da liberdade, da cumplicidade, da ética,

do respeito mútuo, das regras e da estética. Neste lugar interagem vários espaços, construídos pela coletividade, sem perder de vista a dimensão da subjetividade, do singular. Coexistem o espaço da criação, portanto estético, o espaço das relações interpessoais, o espaço da reflexão e experiência, e o do auto-conhecimento - como cada um se vê em relação aos outros aspectos.

A presença da liberdade e da crítica é imprescindível em uma prática que se propõe espontânea, criativa e reflexiva, como vem a ser a proposta do ensino de teatro, que será discutida neste projeto educativo. Freire, no livro *Educação como prática da liberdade* (1978), diz que:

(...) toda vez que se suprime a liberdade, fica ele (o homem) um ser meramente ajustado e acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente sua capacidade criadora (FREIRE, 1978:42).

Assim, no sacrifício da sua criatividade, que contém o gene da transformação, o homem compromete sua condição de sujeito, adapta-se na passividade, acomoda-se, tornando-se incapaz de alterar a realidade. Freire completa que é na

Permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas da sua época (FREIRE, 1978:44).

1.1 Dentro dos muros da escola.

De cada lado da sala de aula, pelas janelas altas, o azul convida os meninos, as nuvens desenrolam-se, lentas, como quem vai inventando preguiçosamente uma história sem fim... sem fim é a aula: e nada

acontece, nada... Bocejos e moscas. Se ao menos, pensa Margarida, se ao menos um avião entrasse por uma janela e saísse pela outra!

Mário Quintana

Primeiro dia de aula do ano letivo de 2008 em uma escola de classe média do bairro de Copacabana, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Os alunos do quarto ano, cuja faixa etária varia entre oito e nove anos, entram na sala, animados, para a aula de teatro. Contam as novidades, as viagens, enfim, as férias.

Com o propósito de aproveitar este entusiasmo para uma troca efetiva de experiências que vivenciaram no âmbito extra-escolar, aproveitando a linguagem específica da disciplina em questão, propus que improvisassem, em grupos de quatro alunos, o tema *Férias*. Para problematizar o assunto e melhor apreender os possíveis desdobramentos e situações dentro do tema, pedi que metade dos grupos representasse as *piores férias do mundo* e a outra metade as *mais maravilhosas*. É importante destacar que, essas projeções deveriam partir, mesmo que depois fossem potencializadas, das experiências reais dos integrantes de cada grupo. Para tal, todos deveriam, no momento inicial da criação coletiva, contar sobre suas próprias férias. Este primeiro momento já evidencia a troca de experiências e um conhecimento do outro. A palavra também promove o autoconhecimento, organizando o pensamento e manifestando sentimentos na medida em que os traz para o espaço da consciência.

Uma das cenas, das *piores férias do mundo*, se passa dentro do ambiente escolar, ou seja, isso faz da escola um dos piores lugares para se passar as férias. Este fato pode ser entendido, pelo menos, de duas maneiras. Uma delas é que tirar férias para o estudante é justamente se ausentar das práticas escolares, da mesma forma que para o trabalhador é ficar longe do seu ofício, para o lazer e relaxamento. O outro ponto de vista parte de um olhar crítico do quanto parece ser árduo estudar, adquirir conhecimento dentro de um

lugar com regras rígidas, como é a escola. Certamente todos os lugares são potenciais espaços de aprendizagem, mas a tendência parece ser de achar que o ambiente da escola, por ser obrigatório, gera um desconforto e um desapego, pois obrigação, sem sentido, cria um vínculo negativo que só produz desafeição e desinteresse, expressados na insatisfação dos alunos com a própria escola.

Na cena improvisada, o professor enchia os alunos de tarefas, dava provas sem avisar, era impaciente e destacava defeitos individuais dos alunos, com a nítida intenção de depreciá-los. Contra a violência do professor mandão, os alunos responderam à altura, deram uma surra nele e, logo após, o mataram com um lápis no pescoço.

Por ora, focarei a análise desta amostra sob dois aspectos, o primeiro relativo ao que a escola representa para os alunos, e o segundo, à necessidade do sujeito de se libertar de um ambiente opressor, muitas vezes manifestada com violência semelhante a recebida.

1.1.1 O *Bullying* na cena escolar.

Na cena, criada pelos alunos, o professor representa a escola em seu caráter repressor, impositivo, castrador, o oposto da liberdade. A escola, por sua vez, reflete todo um sistema educacional que se encontra fragilizado e desacreditado socialmente, que privilegia os aspectos cognitivos em detrimento de uma visão mais abrangente do indivíduo em suas instâncias físicas, sensoriais, afetivas e comunicacionais.

Cleo Fante, educadora e pesquisadora, no Brasil, da violência nas escolas – um fenômeno denominado *Bullying* (anexo 1) – no livro *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz* (2005), atribui tais manifestações, em parte, devido a própria estrutura da organização do sistema educativo. A autora diz

que a metodologia empregada - de aulas expositivas, maçantes, com pouca interatividade, justamente na tentativa de evitar a indisciplina e a bagunça - ignora as diferenças individuais produzindo uma homogeneidade nociva à motivação para aprender. Os professores se vêem presos a programas conteudistas que visam somente o vestibular, e, num futuro próximo, o mercado de trabalho, deixando clara a negligência em relação à dimensão afetiva do indivíduo. É perceptível o autoritarismo da instituição ao observarmos a organização rígida dos horários, a obrigatoriedade da posição sentada e desconfortável dos alunos e a falta de participação destes na elaboração das regras. Outro ponto problemático, segundo Fante (2005:186-190), é a falta de funcionários e de condições para a realização de atividades esportivas, artísticas e de lazer nas escolas. No entanto, é possível que a maior das ameaças para uma educação relevante seja a distância que existe entre o que se ensina e o que se aprende e sua aplicabilidade no dia-a-dia de cada indivíduo, em sua vida prática. Este desvio gera, por parte dos educandos, uma descrença no valor da escola, despertando sentimentos que vão da apatia ou do tédio, à violência. Para que estudar tanto se isto não é garantia de uma vida melhor? O desencanto se dá, ao perceber, no mundo globalizado, um elevado número de excluídos que, atualmente, não é composto só de pobres e favelados, mas também de advogados, engenheiros e outros profissionais.

Associado a inúmeras variáveis, esse conglomerado de sentimentos pode resultar em ansiedade, estresse, depressão, agressividade, violência, ódio, idéias e pensamentos de vingança contra a instituição escolar, além de condutas autodestrutivas, como o suicídio. Tais sintomatologias não resultam de patologias, mas como resposta inevitável a um mundo frustrante. (FANTE, 2005:190)

Nelson Pedro Silva, que também pesquisa o *Bullying* no Brasil, no livro *Ética, indisciplina e violência nas escolas* (2004), nota um desenvolvimento importante, do

ponto de vista lógico, nos alunos, atribuindo os atos de indisciplina e violência a uma ineficiência no desenvolvimento moral. Para Silva, a crise de valores morais e éticos que vivemos, na atualidade, traz algumas consequências graves à sociedade, tais como, a banalização da vida, “o aumento de respostas violentas frente a situações de humilhação vividas cotidianamente” e ainda o

desconhecimento ou à desvalorização dos valores éticos públicos (como justiça, honestidade, humildade e generosidade) e, em seu lugar, à apreciação de valores privados (fidelidade, coragem) e dos que significam alguma forma de glória (beleza, força física, *status* financeiro e social) (SILVA, 2004:85).

Na falta de modelos positivos e de orientação adequada compromete-se a internalização dos valores - a maneira como estes, os valores afetivos, éticos e morais, se processam e articulam internamente e se expressam para o mundo através dos comportamentos e atitudes dos indivíduos - assim as respostas à violência manifestam-se também de maneira violenta, “como as normas morais não são construídas ou reconstruídas pelos envolvidos, depreende-se que dificilmente eles entenderão o seu significado” (SILVA, 2004:165).

Não sendo a escola um espaço de acolhimento, de cumplicidade, de construção de valores que conduzirão a práticas sociais sadias e criativas, o que resta é um ambiente tenso, competitivo, onde as regras não são claras, sendo assim propício para todo e qualquer ato de violência e revolta, por parte dos alunos. Neste caso, a revolta não se origina de uma ação reflexiva, não vislumbra uma mudança efetiva, são atos gratuitos, inconscientes e inconsequentes, que geram apenas a destruição.

Um exemplo disso surgiu, com uma turma de terceiro ano, que aprendia a técnica do *Foco* (anexo 2/1), podendo escolher o tema que quisesse para experimentá-la em uma improvisação. Um dos grupos mostrou um personagem, pai de aluno, matando a

diretora do colégio que queria expulsar o filho por indisciplina. Podemos perceber que, na cabeça da criança, é facilmente justificável que um ato de violência tenha como resposta outro ato de violência. No grau de maturidade em que se encontram nesta idade, resolveram o problema imediato com a morte da professora. Fica claro que não pensaram nas consequências do ato, pois a cena acabou ali, no momento da morte, não fizeram assim juízo de valor, não experimentaram a culpa. Outro grupo, no mesmo exercício mostrou o diretor da escola super agressivo com o professor: *Você tem que dar uma aula direito, caramba! Vou te vigiar!!* - O professor também gritou com o diretor e saiu. As manifestações expressam as relações de força e de falta de ética com a agressividade, mesmo quando se luta por um direito legítimo, como este do aluno de o professor dar uma aula interessante, significativa e, que lhe dê prazer. Neste momento podemos nos perguntar que tipo de situações esses alunos têm presenciado dentro da escola que fazem com que entendam as autoridades escolares como sujeitos repressores e agressivos?

1.1.2 Qual a ordem social possível?

A confusão que se dá na aquisição de valores positivos, por parte dos alunos, cria uma mudança de paradigmas negativa, uma inversão do sentido de ética e moral. Um exemplo, que explicita este aspecto, surgiu em uma turma de quarto ano em que trabalhávamos o sentido das regras sociais. Fez-se pertinente investigar o que os alunos, em seus oito/nove anos, entendiam por política, pois é esta que determina as formas de organização e condução do Estado. Disseram: *polícia, lei, regras, governantes, justiça, eleições, democracia, denúncia, coisas importantes para o país*. Nas primeiras improvisações, deveriam representar uma sociedade sem regras, mas o que mostraram

foi o desrespeito a elas na nossa cidade. O paradoxo apresentado foi que as regras estão arraigadas na nossa sociedade, porém a subversão a elas está instituída. Difícil se livrar das regras, difícil cumpri-las.

Na sequência desta atividade contei a história de *Atlântida, o Reino perdido* (anexo 2/2). As cenas deveriam respeitar a seguinte ordem: 1. Mostrar essa sociedade perfeita, tecnologicamente avançada, em que tudo funciona no cumprimento das regras estabelecidas de convívio. 2. O momento da mudança, de onde surge o desejo da guerra. 3. A ira divina, despertada pela cobiça dos homens, afundando a ilha com tempestades e terremotos.

Um dos grupos enfatizou a primeira parte da improvisação, mostrando, como fazendo parte desta sociedade perfeita uma escola em que a diretora assiste às aulas para observar o comportamento de cada um. Ora, com isso, os alunos deixam claro que o modelo de perfeição agrega a padronização de comportamentos, e mais: a vigilância da sua execução. Ou seja, os valores positivos são aqueles que seguem uma ordem que não leva em consideração as idiossincrasias de cada um, já os negativos são baseados na diferença. O que ocorre com esta inversão de valores é que o discurso do professor é esvaziado, ficando desacreditado, e os alunos sem rumo. Nas escolas, hoje, a frase mais ouvida é “precisamos respeitar as diferenças”. Que diferenças são estas se o que se busca é o igual, aquele que só fala quando solicitado, só levanta da cadeira quando mandado, que não pode questionar as regras porque vai ser visto como o rebelde que influencia nocivamente o grupo?

Observamos, assim, que a prática não caminha lado a lado com a teoria, pelo contrário, são díspares. Estamos falando de comportamentos, mas poderíamos ampliar a reflexão no que condiz à divisão, à especialização e à generalização dos conteúdos. Segundo Marita Redin no livro *Entrando pela janela: o encantamento do aluno pela*

escola (2002), a tendência pedagógica é a do “despedaçamento” tanto do conhecimento quanto do indivíduo, enquanto na prática deveriam estar em relação, formando um todo:

Quanto mais especializada, mais dividida se torna a ciência, ou seja, quanto mais conhecemos os ‘pedaços’ do ser-humano, mais perdemos a sua referência de ser multidimensional. Quanto mais generalizamos esse conhecimento sobre cada faceta do sujeito, mais o tornamos homogêneo, padronizado, à mercê de uma visão fragmentada e incompleta (REDIN, 2002:31).

Como educadores, faz-se imperativo pensarmos que dimensão damos à subjetividade em nossa prática pedagógica. Redin fala da necessidade de uma educação humanizadora, que resgate o prazer e a ludicidade, que liberte o imaginário, que dê um salto de qualidade no sentido de ir além do seu caráter instrutivo.

Acreditamos que a humanização só se faz através de uma relação com sentido e significado. Essa significação existe por intermédio do simbólico, ou seja, de todas as formas que o ser humano possui para expressar sua percepção de mundo. Na medida em que expressa, dá sentido e, ao mesmo tempo, dá forma (REDIN, 2002:24).

Neste sentido, o fazer teatral, é uma forma de experimentar, com sua particular linguagem e universo simbólico, possíveis percepções de mundo, internalizando valores, refletindo idéias e situações, utilizando-se desse ‘falar’ multidimensional, no tempo do agora.

1.2 Nos bastidores: reflexões.

Por que é que a aprendizagem da linguagem é tão perfeita, sendo tão informal e tão sem ordem certa? Porque ela vai acontecendo seguindo a experiência vital da criança: o falar vai colado à experiência que está acontecendo no presente. Somente aquilo que é vital é aprendido.

Rubem Alves

A 'indisciplina' é a filha diletta do autoritarismo e da permissividade. A disciplina a que me refiro é a liberdade que, conscientemente exercida, conduz à ordem; não é a ordem imposta que nega a liberdade. Como podemos pensar em controlar as águas revoltas de um rio, se nos esquecemos das margens que a comprimem?

José Pacheco

As manifestações da violência nas aulas de teatro ultrapassam o universo do jogo, enquanto temática, e disseminam-se nas relações entre os participantes. Pelo entusiasmo e excitação que demonstram ter pelas aulas é perceptível o quanto gostam de participar delas que, fundamentalmente, são interativas e demandam uma atitude criativa. Ainda assim são muitas as dificuldades que se estabelecem neste espaço, relativas às problematizações da ordem da convivência.

Durante todo o tempo surgem dificuldades de ouvir, colaborar, aceitar a idéia do outro - mesmo quando não se oferece alternativa. Fato comum de ocorrer é um aluno não querer fazer parte do grupo que o escolheu e preferir não participar. Para todos os conflitos solicito minha interferência, muitas vezes as agressões ocorrem antes disso acontecer.

Certa vez, em uma turma de primeiro ano, uma aluna, de cinco anos, veio até mim se queixar, chorando, visivelmente magoada, dizendo que uma das colegas havia dito que *não queria mais ser sua amiga*. Perguntei àquela que havia feito este comentário *porque não queria ser mais amiga da que chorava*. A aluna prontamente respondeu, *É porque ela só quer falar dela e interrompe quando a gente está conversando com outra pessoa!* Este problema tinha acontecido fora da aula, mas foi ali que a insatisfação se expressou, pois, em um espaço em que precisam interagir, este tipo de tensão emerge e tem que ser resolvida mesmo que momentaneamente.

A agressão física também está presente neste contexto, sendo a incidência maior entre meninos, faltam argumentação e diálogo, sobram força bruta e xingamentos. Talvez a mais persistente violação seja não conseguir obter silêncio. Tenho, por conta disso, seguido uma estratégia que tem funcionado em curto prazo: a aula só começa quando fazemos um minuto de silêncio real. Em uma ocasião aconteceu de levarmos 15 minutos para iniciar, isso fez com que os alunos ficassem muito chateados porque este tempo fez falta no final da aula.

Em outra ocasião tirei um aluno da brincadeira porque não estava colaborando, seus colegas não conseguiam trabalhar e vieram se queixar comigo. O aluno repreendido debochou da situação. Outra aluna, que observava o acontecido, veio tomar as dores do colega que estava atrapalhando. Depois que eu conversei com todos, mantendo o aluno fora do jogo por não estar respeitando as regras, a defensora se afastou me chamando, entre os dentes, de chata. Eu disse que ela não participaria da próxima aula, pois também estava desrespeitando as regras da participação, cuja premissa básica é respeitar o outro, sem agressões de qualquer natureza. Na aula seguinte ela me pediu para participar, estava triste em ter que ficar fora da aula. Pedi que ela se colocasse no meu lugar de professora, ela pensou e respondeu que também não deixaria, mas queria muito participar. Achei que a reflexão havia valido e deixei que brincasse. Esta aluna é vista como um problema em todas as disciplinas, por várias vezes foi trocada de turma devido aos tumultos que causa nas aulas com colegas e professores. Nas aulas de teatro, já há algum tempo, vem se comportando muito bem, exceto em raros momentos, como este citado, em que algo lhe escapa ao controle na obediência às regras do grupo.

Falta na escola um espaço que seja ocupado transversalmente por um projeto de preparação *para a* cidadania no exercício *da* cidadania. Não se trata de discursar a

respeito do ser cidadão, e sim, de tornar genuíno, orgânico, intrínseco ao existir na coletividade, o educar *na* cidadania.

1.2.1 Um exemplo de pedagogia cidadã.

Um exemplo importante da eficiência deste tipo de prática pedagógica é o trabalho realizado pela Escola da Ponte, que existe há mais de trinta anos e fica em Vila das Aves, concelho de Santo Tirso – Portugal.

A palavra *ponte* já nos sugere muitas coisas; é aquilo que liga lados opostos, que junta o que está separado. É esse o trabalho deles: agregar, juntar aqueles alunos que estão excluídos do sistema educacional português. Alunos estes que demonstraram em outras instituições educacionais falta de interesse, baixo rendimento, comportamentos violentos. Existem também os portadores de necessidades especiais que encontram dificuldade de achar um espaço possível de desenvolvimento em um sistema tradicional de educação.

No Rio de Janeiro também assistimos a um abandono, por parte do Estado, das crianças e adolescentes, que pode ser provado pelo alto índice de moradores de rua e favelizados, sem nenhuma perspectiva de um estudo de qualidade que mude sua condição. Por mais que não seja um abandono explícito, os fatos o legitimam; cada vez mais cresce esta população que reage à exclusão com violência.

O fundador da escola da Ponte, o professor José Pacheco, acredita que a cidadania começa na responsabilidade de cada sujeito em *se* construir “na atribuição de significado ao conhecimento coletivamente produzido” (PACHECO, apud Alves, *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, 2001:104):

Efetivamente, são os alunos que decidem (o que estudar). E os professores estão lá, atentos e disponíveis. Quando compreendemos que cada criança é um ser único e irrepetível, que seria errado imaginar a coincidência de níveis de desenvolvimento, concluímos que não seria inevitável pautar o ritmo dos alunos pelo ritmo de um manual ou pela homogeneização operada pelos planos de aula destinados a um hipotético aluno médio. E avançamos com uma outra organização da escola, uma outra relação entre os vários grupos que constituem a equipe educativa (pais, professores, alunos, pessoal auxiliar) um outro modo de refletir as práticas. Passou-se de objetivos de instrução a objetivos mais amplos de educação (Pacheco, apud Alves, 2001:102).

Parece que com esses “objetivos mais amplos de educação”, Pacheco queira referir-se, além do reconhecimento das singularidades, aos aspectos éticos, afetivos e comportamentais relativos à convivência social e, também, à participação política de cada um, visto que os alunos contribuem na elaboração e no cumprimento das regras.

Na Escola da Ponte tudo é diferente daquilo que estamos acostumados a ver na educação escolar, a começar pelo currículo que, como disse Pacheco, é escolhido por cada aluno. Não existem turmas, salas, campanhas, provas... nem gritos, brigas ou qualquer espécie de correria, o que se encontra é o som do silêncio produtivo. Aliás, reafirmo: uma terrível e constante forma de violência nas escolas, que venho presenciado e é assunto recorrente nas conversas entre professores, é a dificuldade em se fazer silêncio.

Nesta escola os papéis de professor e aluno são radicalmente reformulados. A aprendizagem começa com desejos em comum por um assunto específico, isto estimula a formação de pequenos grupos que são orientados na pesquisa por uma professora e, juntos, estabelecem um programa de trabalho de quinze dias. Após este prazo, se reúnem para avaliar a aprendizagem que, se estiver adequada, o grupo pode, em seguida, se dissolver. Além da orientação dos professores, existe uma rede de colaboração entre os alunos, os que sabem mais ajudam aos que sabem menos. Esta

dinâmica acontece sem complicações. Existe um quadro de avisos com as seguintes frases: “Tenho necessidade de ajuda em...” e “Posso ajudar em...”, basta colocar seu nome e o contato está estabelecido. Os conteúdos programáticos do mesmo currículo são desenvolvidos de modo singular por cada sujeito, que não possui apenas um professor, não está distribuído por anos de escolaridade, nem tem um tempo rígido para executar sua aprendizagem, sob pena de reprovação. Para Rubem Alves, um observador entusiasta das práticas da Escola da Ponte, nela,

A aprendizagem e o ensino são um empreendimento comunitário, uma expressão de solidariedade. Mais que aprender saberes, as crianças estão aprendendo valores. A ética perpassa silenciosamente, sem explicações, as relações naquela sala imensa (e sem divisões) (ALVES, 2001:43).

Desenvolve-se toda uma estratégia na Escola da Ponte para evitar comportamentos que gerem violência. Uma delas é o computador do “acho bom” e “acho mau”, nele são registrados os desagrados e as alegrias, desta forma todos ficam sabendo do ocorrido sem que se estimulem fofocas e exageros. Existe também o “tribunal”, onde aquele que desrespeita as regras de convivência, estabelecidas por eles mesmos, deve se apresentar, para depois refletir durante três dias sobre seus atos e, mais uma vez, prestar contas ao tribunal.

Estes são alguns dos mecanismos utilizados para se obter eficiência disciplinar neste processo pedagógico. Segundo Alves, ali, “a inteligência é essencialmente prática. Está a serviço da vida” (2001:54), Pacheco vai mais além dizendo que “o objetivo dos objetivos é fazer das crianças pessoas felizes” (Pacheco, apud, Alves, 2001:111). Não é difícil pensarmos que a felicidade não está no acúmulo de saberes e, sim, no modo como articulamos esses saberes na convivência mútua e na interação com o mundo, exatamente no lugar onde se encaixam os valores.

Se esta instituição escolar existe há mais de trinta anos e recebe estagiários e observadores de várias partes do mundo, por que não se multiplicou? Uma possível resposta seria que uma mudança deste porte exige o desejo de muitas pessoas, muito trabalho, paixão e coragem. A experiência do novo, do radicalmente diferente à prática corriqueira, pode ser assustadora e paralizante. Senso comum e desejo ideológico de mudança não são fáceis de conseguir por uma maioria que pode efetivamente trazer a diferença.

Resistência semelhante podemos ver no fato da maioria das escolas não colocarem o teatro em sua grade curricular, em parte isto deve ocorrer por ser o teatro uma disciplina que demanda de um espaço diferente, uma organização diferente, uma postura diferente do aluno, do professor e da própria escola, uma didática significativamente oposta da hegemônica, pois, ao entrar em uma sala onde esteja acontecendo uma aula de teatro, observa-se alunos correndo, falando alto, pulando, ou seja, um tipo de comportamento que a estrutura escolar precisará de certo esforço para entender e se adaptar. Isto, a princípio, pode causar estranheza e resistência, o que demanda uma mudança de concepção pedagógica que muitas escolas não querem realizar.

1.2.2 Por uma educação dialógica e crítica.

O que tem ocorrido no sistema educacional brasileiro é que a prisão dos professores ao excesso de conteúdos tem sufocado as práticas voltadas à dimensão humanista, ao enfoque para uma educação holística. O exercício do diálogo e da liberdade está seriamente comprometido com a intensa responsabilidade dada ao desenvolvimento dos aparatos cognoscíveis. A fragilidade da rede dialógica, fundamental ao desenvolvimento cultural e histórico, prejudica a *existência*, no sentido conceitual de Freire:

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles (FREIRE, 1978:40-41).

Ou ainda,

Existir é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. (...) É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico (FREIRE, 1978:60).

Cumpra-se o programa dos livros deixando-se de lado o programa *da vida, na vida, pela vida*. A explosão desta ausência é vista principalmente nos momentos lúdicos - em outros são cerceadas as manifestações não autorizadas – em que se ousa um tanto de liberdade. Isto pode ser visto tanto em uma aula como a de teatro, em que os padrões que a dinamizam diferenciam-se dos observados em aulas mais “formais”, quanto na hora do recreio. Deflagram-se as brigas, intolerâncias, imposições, que não sendo trabalhadas em outros espaços, não são internalizadas, não são transformadas em valores positivos, e é, neste desvalor, ao que deveria ser dada extrema importância, que ocorrem as frustrações, a solidão, os desvios e as agressões.

O processo de construção de valores perpassa a vida dos indivíduos e não é possível, pelo menos no que concerne à escola, ter um domínio absoluto sobre ele. Segundo Ulisses F. Araújo, no livro *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (2003),

Cada ser humano constrói um sistema de valores, segundo as interações que estabelece com o mundo e consigo mesmo desde o nascimento, e tais valores são resultado da projeção de sentimentos

positivos sobre objetos, pessoas, relações e sobre seus próprios pensamentos e ações. Se os valores construídos como centrais na identidade são de natureza ética, entende-se que existe maior probabilidade de que os comportamentos desta pessoa sejam éticos. Pelo contrário, se os valores construídos como centrais da identidade baseiam-se na violência, na discriminação etc., é provável que seus comportamentos e pensamentos não sejam éticos (ARAÚJO, 2003:161).

Valores positivos conduzem a uma prática cidadã, ao respeito mútuo, aos cuidados com o meio ambiente, a construções de regras sociais que beneficiem a maioria dos indivíduos.

Miguel Arroyo, no livro *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* (2003:31-35), problematiza a relação educação/cidadania, tecida ao longo da história, que faz parecer que só se aprende a ser cidadão na escola. Este procedimento sempre favoreceu às elites, sejam estas liberais, republicanas ou não, pois, de qualquer maneira, exclui o povo da participação. O discurso é sempre o de que o povo *ainda* não está preparado para a democracia plena, está sempre *em formação* para o exercício da cidadania, ocupando o espaço do *entre* em termos de participação política.

Tentar refletir sobre estas idéias e ideais é uma tarefa necessária, em primeiro lugar, para entender em que medida a forma como vem sendo colocada a relação entre educação e cidadania está contribuindo para garantir a cidadania dos trabalhadores, ou, ao contrário, está contribuindo para justificar e racionalizar sua exclusão (ARROYO, 2003:34).

Se, por um lado, a educação para a cidadania vem contribuir para a formação básica do trabalhador adequado ao modelo que satisfazia aos interesses de uma burguesia em ascensão e, que se intensificou com a tomada do poder político pós Revolução Francesa,

por outro lado, criou um movimento de exclusão e repressão velada que perdura até hoje

(...) não é fácil afastar e menos ainda defender as formas sinuosas e sutis através das quais a vinculação entre educação e cidadania, como pré-condição para a participação, vem agindo durante séculos para justificar, a condenação das camadas populares à condição de incivilizados, de não-aptos como sujeitos de história e de política, e a legitimação da repressão e desarticulação das forças populares por teimarem em agir politicamente fora das cercas definidas pelas elites civilizadas como o *espaço* da liberdade e da participação racional e ordeira. A participação fora dos espaços até físicos definidos pelas autoridades competentes continua sendo, até hoje, reprimida como *vandalagem* (ARROYO, 2003:39-40).

Assim, a equação deste problema – da dependência da cidadania aos processos educativos com vista de formar os indivíduos para a participação política – vem trazendo consequências negativas para a maioria das pessoas. A participação política dos indivíduos na sociedade, de acordo com o modelo democrático, deveria ser condição *sine qua non* para o próprio funcionamento do sistema.

É importante pensarmos estas questões para não parecer que estamos aqui compactuando com a idéia de que é da escola a responsabilidade e o dever de resolver os problemas políticos e sociais da sociedade. Porém, mesmo que a escola não tenha o controle absoluto na construção da cidadania e de valores positivos, tem, como parte de suas obrigações, o dever de promover a formação ética de seus alunos. Para isso, precisa desenvolver estratégias pedagógicas utilizando-se de outras linguagens mais interessantes, mais dinâmicas – como, por exemplo, a das artes cênicas -, empregando novas tecnologias e ferramentas mais próximas do universo das crianças e dos adolescentes.

Este projeto defende que as práticas pedagógicas do teatro podem auxiliar este processo de reflexão e expressão de temas importantes para nossa época, como é o da violência, na medida em que, como veremos adiante, faz uso de uma metodologia que promove o dialógico e a crítica em função de uma linguagem estética que mobiliza aspectos cognitivos, corporais e afetivos na sua expressão.

Araújo defende também ser pertinente uma reorganização dos tempos e espaços escolares que façam parte de uma nova ordem curricular, que absorva em seus conteúdos como temas transversais (1) os sentimentos, emoções e valores, para que estes deixem

de ser encarados como a ‘finalidade’ da educação, e passem a ser compreendidos como um importante ‘meio’ para as pessoas conhecerem a si mesmas e ao mundo em que vivem (ARAÚJO, 2003:164).

Acrescenta ainda que,

Sem conhecermos nossos próprios sentimentos e emoções, e sem reconhecer os sentimentos e as emoções das pessoas à nossa volta, por meio da consciência, não temos como agir eticamente no mundo (ARAÚJO, 2003:166).

Rubem Alves, no livro *Conversas com quem gosta de ensinar* (2000), em relação ao conteudismo excessivo e à fragmentação característicos do ensino tradicional que não estabelece relações plurais e significativas, compreende que

Assim são as nossas escolas, que ensinam tudo sobre fogo, panelas, ingredientes, condimentos, reações, transformações, mensurações – mas em nenhum lugar ensinam a arte suprema sem a qual não se faz comida boa: a arte de degustar. Nas escolas se formam cozinheiros castrados de língua. (...) A capacidade de sentir prazer não é um dom natural. Precisa ser aprendida. (...) A técnica, as ciências e a matemática são os livros de receita e os utensílios na cozinha da vida. Eles nos fornecem os *meios* para viver. (...) O saber e o poder só se justificam como panelas onde se prepara a alegria de viver. O objetivo do saber é aumentar as nossas possibilidades de sentir sabor. (...) Especialistas em panelas ignoram as sutilezas do paladar! O poder sabe pouco sobre o prazer (ALVES, 2000:131-135).

1.2.3 Uma tomada de consciência?

Dia de aula de teatro. Como sempre as crianças estão animadas, pois adoram fazer teatro, tanto as cenas quanto os jogos. Pelos corredores, curiosas, querem saber qual será a atividade do dia, respondo sempre a mesma coisa: Surpresa!

Neste dia da semana ministrava, nesta escola, oito aulas para turmas diferentes, da Educação Infantil ao 5º ano. Este dia em especial havia sido tranquilo, o que não é muito comum. Geralmente durante as aulas muitos problemas surgem, os quais tentamos resolver com bom senso e em conjunto, na medida do possível. Os problemas, no geral, como dito, são da ordem da convivência: dificuldades em ouvir, ceder, para alguns de encontrar um espaço no grupo para expor sua idéia, dentre outros. É uma experiência intensa.

A última aula do dia era de uma turma de 5º Ano, criativa, mas difícil, principalmente porque seus integrantes competiam desesperadamente entre si. Um sempre estava querendo ser melhor do que o outro, mesmo que este tipo de comportamento fosse o tempo todo pontuado como negativo. Procuro mostrar a eles que a competição saudável é a da participação e persistência e não aquela que quer diminuir o outro para que alguns sujeitos se destaquem. Sempre nesta aula a minha interferência na solução dos problemas era grande. E tinha um menino em especial.

Como é comum ocorrer com professores de teatro, eu dava aula para esta turma desde a Educação Infantil, portanto tínhamos já uma intimidade e um conhecimento devido aos anos de convivência. Eles sabiam bem as regras da aula, mas ainda assim era preciso reiterá-las habitualmente para alguns. O menino em questão, nos seus dez anos de vida, sempre teve problemas de indisciplina com os professores. Comigo já havia

acontecido de algumas vezes sair da sala sem pedir, chateado com alguma coisa; mas neste ano estava bem tranqüilo nas aulas de teatro.

Nesta aula ensinei um jogo novo, “Seu Baltazar mandou...” (anexo 2/3). Adoraram, quiseram repetir várias vezes e assim foi. A turma estava descontraída e relaxada, rindo e se divertindo, sem exceção, apesar de ser um jogo em que ao final fica um vencedor. O menino citado não conseguiu ficar nem uma vez até o final, percebi que estava ficando chateado e querendo interferir no meu julgamento de árbitro da brincadeira. Pedi que parasse de fazer isso, afinal de contas mesmo que eu cometesse algum engano, isto fazia parte, até os juizes de futebol cometiam deslizes - o aluno adorava futebol.

Ao terminar a aula, eu estava guardando meu material e pedi que eles fossem pegar suas mochilas na sala de aula – nesta escola tínhamos uma sala só para as aulas de teatro e música - que eu desceria com eles logo após. Ainda naquela bagunça dos alunos saindo, fazendo comentários do jogo, ouvi o menino falando a seguinte frase, já fora da sala: “Seu Baltazar mandou a professora tomar no...”. Creio que não preciso cometer a indelicadeza de escrever a frase inteira, pois já está entendido.

Desci muito chateada e falei para a coordenadora que, calmamente, disse pra ele que não falasse assim com a professora e coisa e tal. Percebi no rosto do menino como ele estava envergonhado, porém negando o que havia dito. Ele não estava nada calmo, pelo contrário gritava muito e não conseguia me olhar nos olhos. Eu estava muito chateada e não nego que dei-lhe uma bronca séria, na frente da turma toda e da coordenadora, dizendo que não admitia ser tratada daquela maneira, pois eu tratava a todos com respeito e carinho.

Na saída percebi a coordenadora falando com a mãe do menino, como não me chamou fui embora. Na aula seguinte confesso que esperava pelo menos um pedido de desculpas formal, mas nada tive, como se o fato não tivesse a menor importância. Sendo

assim fiz o que achei digno para manter a minha integridade naquele momento: Ignorei completamente a presença do aluno pelas aulas seguintes. Não que eu o tratasse mal, ou fizesse qualquer tipo de clima, simplesmente ele não teve a minha atenção, o meu carinho, o meu apoio.

Por todas as aulas ele chegava, sentava e ficava atento o tempo inteiro, olhando pra mim, possivelmente querendo atenção. Chegou a época então de ensaiarmos a peça que apresentaríamos no final daquele ano. Na hora da distribuição dos personagens, após várias experiências cênicas, ele me pediu para fazer um personagem com certo destaque e muitas falas. A minha primeira reação, que sufoquei, foi dizer não, afinal ele não merecia. Mas disse sim, no fundo porque achava que ele não daria conta. Esqueci um detalhe: este menino não participava nunca de apresentações na escola, só as de teatro, sempre com personagens pequenos, mas na verdade até então eu não sabia disso.

O fato é que ele deu conta do recado com uma responsabilidade que jamais havia demonstrado ter. No fundo sei que foi a maneira que ele encontrou de me pedir desculpas. Ao final da apresentação a mãe, com ele ao lado, veio me agradecer pelo que eu havia feito pelo filho dela. Sorrimos um para o outro e eu dei parabéns a ele. Talvez esta também tenha sido a maneira que a mãe encontrou de me pedir desculpas. Falar do problema claramente é um grande desafio, às vezes para algumas pessoas insuperável.

Com essa história tento entender o que leva uma pessoa a agredir a outra, que respeita, para encobrir suas próprias falhas: No caso do menino a falta de limites e incapacidade de lidar com frustrações e, no caso da mãe, em falhar na difícil tarefa, admito, de educar. Por que as manifestações de insatisfação, dentro de um ambiente de respeito mútuo, vêm com tamanha violência? Como ensinar a usar a raiva como combustível para persistir no que é de bem e reverter a situação? Será que é pura utopia pensar que isso se ensina e se aprende? Não creio.

Percebemos que faltou, ao aluno em questão, um autocontrole de seu sentimento, de raiva, no momento da frustração. Esta falta de controle permitiu a atitude ofensiva em um ambiente de harmonia.

Marta Kohl de Oliveira e Teresa Cristina Rego, no livro *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (2003), em que estudam as complexas relações entre cognição e afeto em Vygotsky (2), dizem:

Um aspecto essencial das postulações de Vygotsky sobre as mudanças qualitativas que ocorrem com as emoções ao longo do desenvolvimento diz respeito ao aumento do controle do homem sobre si mesmo. (...) Ele atribui à razão, ao intelecto (desenvolvido graças ao crescente domínio de instrumentos culturais) a capacidade de controlar os impulsos e as emoções mais primitivas (OLIVEIRA E REGO, 2003:21).

Para as autoras, segundo Vygotsky, existem diferenças qualitativas entre as emoções nas crianças e nos adultos. Com o desenvolvimento humano as emoções também se desenvolvem e transitam das formas primitivas às superiores ou refinadas. Nesta “evolução sentimental” são levados em consideração aspectos do desenvolvimento conceitual e cognitivo na criança. Enquanto emoções primitivas carregam herança biológica, instintiva, ao passo que, quando se transformam em formas mais sofisticadas, se constituem como fenômeno histórico e cultural.

Partindo deste pensamento e, considerando que a formação de conceitos e o desenvolvimento de processos cognitivos são áreas absorvidas pelo sistema educativo, podemos perceber que existe uma responsabilidade pedagógica nesta transição que ocorre na vida emocional da criança na medida em que vai crescendo, sendo a razão a mediadora deste processo.

A razão tem efetivamente, para Vygotsky, o papel de controle dos impulsos emocionais no homem cultural adulto, relacionado à auto-regulação do comportamento. Mas esse papel não deve ser confundido com a idéia de uma razão repressora, capaz de anular ou extinguir os

afetos. Ao contrário, com o desenvolvimento, a razão está a serviço da vida afetiva, na medida em que é um instrumento de elaboração e refinamento dos sentimentos (OLIVEIRA E REGO, 2003: 21,22).

A criança, então, vai se apropriando da sua razão frente a situações desafiadoras, como a do exemplo citado. Neste caso, o aluno poderia agir de várias maneiras, entre elas continuar com seu comportamento arrogante, visto que o fato não foi levado, aparentemente, tão a sério por seus responsáveis e pelas autoridades escolares, isto pôde ser percebido por não ter ocorrido sequer um pedido de desculpas à professora nem à turma. O aluno, porém, mostrou, à revelia do esperado, uma mudança de atitude substancial.

Isto me levou a pensar na importância dos modelos positivos de comportamento que, algumas vezes, podem valer mais do que discursos. No decorrer dos anos em que convivemos na coletividade da turma e na relação de aluno/professor, sempre o buscado foi um ambiente de respeito, carinho, em que todos tinham o direito de expor suas idéias, de vê-las em prática e falar abertamente de suas insatisfações em um ambiente em que não tinha lugar o desprezo ao outro ou a qualquer forma de preconceito. Esta vivência nas aulas pode ter orientado o aluno em uma tomada de consciência e encaminhado esta sutil aprendizagem, que é a do desenvolvimento emocional, para uma atitude construtiva advinda de um processo racional e reflexivo, mesmo que, para tal, tenha pegado o atalho da intuição. Acredito que, nesta situação, o aluno tenha ficado realmente incomodado, não conseguia, no momento da discussão, me olhar nos olhos, negava o que tinha dito, notadamente porque estava arrependido. É provável que tenha pensado sobre o ocorrido durante a semana de intervalo entre as aulas de teatro, porque, na aula seguinte estava ainda envergonhado, falando pouco, evitando as brincadeiras habituais, fora de hora, com seus colegas. Não dá para medir o nível de sua tomada de consciência, a não ser por sua postura no decorrer das aulas e no processo de ensaio e

apresentação da peça. Também não dá para negar que algo aconteceu no interior deste menino que o levou a fazer diferente do de costume, algo foi aprendido, que, possivelmente, ficará registrado em sua vida. Oliveira e Rego acrescentam que:

O ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir (não somente como humano, mas por exemplo como ocidental, como um homem moderno, que vive numa sociedade industrializada, tecnológica e escolarizada, como um latino, como um brasileiro, como um paulista, como um aluno). Nesse sentido o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda a sua existência (OLIVEIRA E REGO, 2003:23).

1.3 Fora dos muros da escola: reflexos intra-escolares.

Em parte podemos relacionar a violência na sociedade com a falta de modelos de comportamentos positivos cada vez menos presentes no mundo do capital que traça paradigmas norteadores, como por exemplo, o consumo e a valorização do dinheiro, que geram diferenças sócio-econômicas que produzem a miséria, a frustração e a violência. Dentre estes valores negligenciados estão os da prática da cidadania e uma efetiva ausência da participação política.

Cidadania se aprende na experiência, portanto todos os espaços são, potencialmente, lugares para exercê-la, e não somente a escola. Este vínculo deu à educação formal uma responsabilidade impossível de cumprir, se, por outro lado, fora da escola, as práticas cidadãs se distanciaram cada vez mais das ações dos indivíduos.

Na escola, em todas as disciplinas, espaços e relacionamentos, o exercício da cidadania deve estar presente, assim como nas vivências extra-escolares, não é matéria do currículo e sim da vida. A contribuição da educação se dá no sentido de promover diálogos e reflexões para a criação de novas referências de comportamento e articular

este novo conhecimento ao científico, ressaltando as questões de poder que regem e mantêm os atuais modelos sociais e sistema de governo.

A aprendizagem da cidadania deve começar junto aos primeiros passos de uma criança, quando seus responsáveis devem orientar ações positivas em relação ao seu corpo, sua casa, as pessoas com as quais convive. Em termos educacionais para falar sobre cidadania é necessário trazer para o debate as questões do poder e da participação política. Existe entre a educação e a cidadania uma via de mão dupla que deve ligar a escola ao mundo, ambas se alimentam desta interação.

Miguel Arroyo tenta esclarecer sobre a vinculação entre educação e cidadania como pré-condição à participação política, para ele o que sempre se ensinou não foi

O uso esclarecido da liberdade dos direitos, mas a prática das obrigações, dos deveres, para o respeito à ordem. O que deles se espera não é que participem como sujeitos, agentes desta ordem, mas que a respeitem, que controlem os instintos (ARROYO, 2003:59).

Segundo Arroyo o modelo criado pela prática educativa é o da “sociedade corporativa” voltada para a cooperação e o convívio, não se pontuando “quem define os fins deste convívio e a que interesse servem” (2003:60). Deixa-se de lado a questão do poder, dos bens de produção, do controle e divisão das riquezas, reduzindo, assim, a cidadania “à moralização-educação” e, no entanto, esta deveria estar inserida em um contexto mais conflitivo, da realidade tal qual está e não harmoniosamente idealizada, como muitas vezes tenta fazer crer o modelo pedagógico e os livros didáticos quando mostram, por exemplo, que a vida no campo é muito melhor do que nas cidades.

Deslocando a questão da cidadania da questão do poder, sua construção se esvazia e se reduz a um moralismo e pedagogismo estéreis. O pensamento pedagógico somente colocará o problema no devido lugar se superar esse modelo de equilíbrio estático e moralista e partir da

visão real da sociedade como uma construção histórica trespassada por conflitos, antagonismos e lutas, onde a questão do poder está sempre presente, exigindo ser equacionado e socializado (ARROYO, 2003:61).

Incluir a difícil realidade – no caso deste estudo, a da violência -, em que as sociedades mundiais se encontram, nos programas das disciplinas, sem fazer disso uma espetacularização reprodutiva e não reflexiva, é um dos desafios imperativos da educação nas escolas, para que se extraia daí novas possibilidades de convívio e reconstrução de conceitos esvaziados e perdidos como, por exemplo, os de democracia, cidadania e subjetividade.

As discussões sobre a cidadania e as questões de poder são trabalhadas como temas nas aulas de teatro na medida em que os problemas vão surgindo, espontaneamente, nas relações interpessoais ou em debates de assuntos, trazidos por mim, para serem refletidos e experimentados nas projeções das situações levantadas nas representações das cenas. Desta forma, acreditamos, estas vivências podem, conseqüentemente, refletir em mudanças de comportamentos.

A análise, com os alunos, caminha no sentido de refletir que, se este sistema desigual é mantido e fomentado, é porque está servindo a alguém que, provavelmente, faz parte de um seleto grupo, diante do número total de habitantes da cidade, que se mantém no poder instituindo as regras que deverão ser seguidas por todos, sob pena de violação dos direitos e deveres do cidadão. Alertamos nossos alunos à respeito destes detentores do capital e do poder político que impossibilitam uma sociedade mais justa, em que todos tenham oportunidades semelhantes e um digno meio de sobrevivência cultural e econômica. Esses debates sinalizam para o fato da consciência gerar um atrito com o capital.

Diante do tema da violência vários debates foram promovidos, entre os integrantes da turma, que desembocavam nas improvisações, e levantavam os desdobramentos da violência e algumas possíveis causas das ações destrutivas que presenciamos na sociedade. Este aspecto será melhor desenvolvido nos capítulos dois e três.

É indiscutível que o mundo enfrenta problemas, que têm gerado perigos e desequilíbrios jamais vistos em tamanha escala. As crianças manifestam suas angústias em relação à tal problemática nos jogos teatrais, como por exemplo, em uma improvisação cujo tema era *A lâmpada maravilhosa realiza seus pedidos*, as tensões apresentadas foram: *que todos parem de fumar, que não tenha mais ladrão, um mundo sem violência e que a água fique sem sujeira*.

Para Félix Guattari, no livro *As três ecologias* (1990), as “formações políticas” e as “instâncias executivas” têm se mostrado incompetentes na criação de soluções plausíveis para os conflitos iminentes porque

(...) geralmente se contentam em abordar o campo dos danos industriais e, ainda assim, unicamente numa perspectiva tecnocrática, ao passo que só uma articulação ético-política – a que chamo *ecosofia* – entre os três registros (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões (GUATTARI, 1990:08).

Presenciamos um aumento substancial da violência em diversos setores da sociedade que, invasiva e ameaçadora, priva os indivíduos de segurança, provocando um mal-estar que vem alcançando os limites do insuportável. Aspectos sérios deste problema que deveriam ser analisados, estudando-se as causas que a produzem e suas manifestações, para buscar estratégias de enfrentamento, a partir de debates pela sociedade, são espetacularizados pelos meios de comunicação de massa. Paradoxalmente estes espetáculos se tornam banais, como se fossem novelas da vida real.

Segundo Guattari (1990:12), a desarticulação das três ecologias, é convenientemente promovida por alguns setores do “monstruoso sistema de ‘estimulação’ do Capitalismo Mundial Integrado”, sistema este que, ao mesmo tempo, desconhecendo o efeito desta falta de articulação, tem levado a uma destruição cada vez mais lancinante do ecossistema.

As relações da humanidade com o *socius*, com a psique e com a ‘natureza’ tendem, com efeito, a se deteriorar cada vez mais, não só em razão de nocividades e poluições objetivas mas também pela existência de fato de um desconhecimento e de uma passividade fatalista dos indivíduos e dos poderes com relação a essas questões consideradas em seu conjunto. Catastróficas ou não, as evoluções negativas são aceitas tais como são. (...) Na realidade, o que convém incriminar, principalmente, é a inadaptação das práxis sociais e psicológicas e também a cegueira quanto ao caráter falacioso da compartimentação de alguns domínios do real. Não é justo separar a ação sobre a psique daquela sobre o *socius* e o ambiente. A recusa a olhar de frente as degradações desses três domínios, tal como isso é alimentado pela mídia, confina num empreendimento de infantilização da opinião e de neutralização destrutiva da democracia. Para se desintoxicar do discurso sedativo que as televisões em particular destilam, conviria, daqui para frente, apreender o mundo através dos três vasos comunicantes que constituem nossos três pontos de vista ecológicos (GUATTARI, 1990:23-24).

Tentar nos aproximar desses problemas, refletindo sobre eles, usando a razão, o bom senso, nos apropriando de forma crítica das experiências históricas e culturais da humanidade, cria possibilidades de abrir brechas neste quadro negativo que provoquem mudanças pelo confronto de novos valores com os valores já instituídos pela sociedade.

Esta pesquisa não pretende definir juízos morais, concluindo o que é bom, certo, do que não é. Muito pelo contrário, este trabalho objetiva perceber uma maneira de lidar com um problema social grave que vivemos no microorganismo da escola e no macro da sociedade, no caso a violência. Essa maneira de enxergar as coisas tem muito mais a ver com abrir portas e escancará-las do que com selecionar quais devem permanecer abertas.

1.3.1 No meio da guerra camuflada.

A incidência de situações-problemas vistas, ouvidas e/ou vividas fora da escola aparecem de forma constante nos jogos teatrais. Um fato que tem deixado os alunos, funcionários e pais às vias do pavor são os tiroteios ocorridos, frequentemente, nas proximidades da escola. Em um curto período de tempo, presenciei, quatro ocorrências em três escolas, localizadas em Copacabana e na Tijuca, todas frequentadas por crianças de classe média mais abastada. Em uma dessas ocasiões, na Tijuca, eu chegava para dar aula e percebi um tumulto na frente do colégio: acabara de acontecer um assalto a um carro, com muitos tiros entre policiais e bandidos, bem na hora da saída dos alunos. O desespero dos pais e funcionários, que lotam a porta da escola neste horário, era grande, assim como a excitação dos alunos, querendo contar o fato e suas impressões. Em outra escola, neste mesmo bairro, algumas semanas antes, tinha acontecido algo mais grave ainda. Neste outro exemplo, o que mais me chamou atenção foi a reação dos alunos, fazendo da violência um espetáculo multimídia de exposição e deboche.

Estávamos iniciando a penúltima aula do dia, já no final da tarde, quando ouvimos um barulho muito intenso. Falei que deveriam ser fogos de artifício, realmente achei que era, mas um aluno falou que era tiro, que ele sabia *reconhecer porque no tiro o som é seco*, e imitou com a boca. A nossa sala ficava ao lado de onde vinham os tiros, então apareceu uma funcionária pedindo que fossemos para a sala de judô, ela tentava disfarçar o verdadeiro motivo e inventou uma desculpa qualquer, que, obviamente, não foi aceita pelos alunos. A próxima aula de teatro, após esta turma, era de crianças entre nove e dez anos. Vendo que estávamos na sala de judô, que é coberta por tatames e, portanto, precisam ficar descalços, uma aluna falou: *A nossa aula é aqui por causa do tiro? Oba! Tomara que toda segunda-feira tenha tiroteio*. Logo após este comentário

percebi que alguns alunos estavam rindo e se divertindo no corredor, tentando ver alguma coisa no celular de um deles. Pedi para ver: eram fotos, tiradas da janela da sala dos guardas armados em fila na porta do colégio. Pedi que guardassem imediatamente o celular para que a aula começasse. Evitei, naquele momento, dar ênfase ao assunto por respeitar a postura da escola em silenciar.

A versão para o ocorrido demonstra a barbárie da cidade em que vivemos: esta escola fica entre o Morro do Borel e o Alto da Boa Vista e a ação era uma represália da polícia a um ataque dos bandidos que haviam atirado, um dia antes, em um de seus carros que passava em frente ao morro. Esta operação, coordenada pela polícia, se deu quase na hora da saída da escola. A diretora foi, pessoalmente, pedir ao comandante que abortasse a ação. O que foi acatado.

A reação dos curiosos explicita aspectos dos fenômenos da banalização e da espetacularização abordados por Pierre Bourdieu no livro *Sobre a televisão* (1997). Segundo o autor, a força da televisão, devido a seu charme, abrangência e sofisticação tecnológica, resultou em uma mudança de paradigmas na maneira de lidar com a informação. Os jornais escritos, obviamente, perderam espaço junto ao público, e tiveram que se adequar ao novo modelo. Com isso a notícia política, considerada séria, foi ficando aquém das manchetes; em primeiro plano ficaram as variedades e as notícias esportivas. A questão da audiência da televisão ser grande, e muito maior do que a de qualquer imprensa escrita, trouxe um problema terrível para a cultura em geral.

Se a informação fornecida por tal meio se torna uma informação-ônibus, sem aspereza, homogeneizada, vêm-se os efeitos políticos e culturais que podem resultar disso. É uma lei que se conhece muito bem: quanto mais um órgão de imprensa ou um meio de expressão qualquer pretende atingir um público extenso, mais ele deve perder suas asperezas, tudo o que pode dividir, excluir, mais ele deve aplicar-se em não ‘chocar ninguém’, como se diz, em jamais levantar problemas ou apenas problemas sem história. (...) Constrói-se o objeto

de acordo com as categorias de percepção do receptor (BOURDIEU, 1997:62-63).

Homogeneizada, a notícia acaba ficando cada vez mais despolitizada e cai na banalização. Bourdieu acrescenta que “A televisão está perfeitamente ajustada às estruturas mentais do público” (1997:64). Existe um moralismo, cínico e pequeno burguês dos que fazem televisão, que diz como se deve pensar sobre determinados problemas sociais, como, por exemplo, agressões, assaltos, violência na escola. Cientistas políticos e econômicos, de renome, *inquestionáveis*, falam coisas que devemos acreditar sem provocar dúvidas. Os valores impostos por este meio de comunicação de massa são os estabelecidos pelo conformismo e pelo, poderoso, mercado.

A televisão se fundamenta, também, naquilo que Bourdieu chama “demagogia espontaneísta”, dando espaço cada vez maior aos correios de leitores, tribunais livres e, o que é muito usado atualmente, pesquisas de opinião. O objetivo em ouvir os espectadores é o de criar um senso comum aceitável e facilmente digerível.

O principal objetivo da televisão é vender produtos nos comerciais que a mantém financeiramente, os programas servem a isto. Este é um sistema pernicioso, uma forma de violência que, com o objetivo de criar consumidores a qualquer custo, gera uma insatisfação permanente para a maioria que quer ter o que não pode comprar.

Nos primórdios da televisão, seu objetivo seria o da formação do gosto do grande público, depois, e é o que perdura até hoje, tornou-se o de explorar este gosto na busca da audiência, oferecendo a seus espectadores, programas grosseiros, “fatias de vida”, exibicionismo, jogos que aguçam o desejo do público em participar, como que nutrindo a falsa esperança de uma possibilidade real de mudar de vida.

A visão da informação é aquela que busca o espetacular, extraordinário, o sensacional. Podemos observar isto na abordagem que dá a casos como o da menina Isabela, de três anos, que foi jogada da janela pelo pai e pela madrasta de classe média, ou o caso do namorado insatisfeito com o término da relação e acabou por fazer da ex namorada e uma amiga dela vítimas de um sequestro que durou mais de um dia e acabou na morte da ex namorada, tudo televisionado em tempo real como capítulos de uma novela em que a polícia atuava como mantenedora do show.

O foco das notícias recai sobre os acidentes, catástrofes naturais, crimes hediondos, tudo de maneira que desperte mais a curiosidade do que uma reflexão mais profunda. A notícia prende a atenção dos espectadores em acontecimentos que, segundo Bourdieu, “são dramatizados para deles *tirar lições*, ou para os transformar em *problemas da sociedade*” (1997:73),

E a mesma busca do sensacional, portanto do sucesso comercial, pode também levar a selecionar variedades que, abandonadas às construções selvagens da demagogia (espontânea ou calculada), podem despertar um imenso interesse ao adular as pulsões e as paixões mais elementares (com casos como os raptos de crianças e os escândalos capazes de suscitar a indignação popular), ou mesmo formas de mobilização puramente sentimentais e caritativas ou, igualmente passionais, porém agressivas e próximas do linchamento simbólico, com os assassinatos de crianças ou os incidentes associados a grupos estigmatizados (BOURDIEU, 1997:74).

Notamos que este tipo de situação, do exemplo citado do tiroteio na porta da escola, é habitualmente vivida pelos alunos e amplamente divulgada pelos meios de comunicação de massa, não diferindo dos conteúdos abordados nas novelas, filmes e programas infantis, em que se formatam mensagens que minimizam o problema, mantendo a visão maniqueísta que vem alimentando nossas sociedades, ao invés de torná-los objetos de reflexão ou de dar-lhes um sentido menos espetacular e mais condizente com uma forma real de lidar com o problema, como seria, por exemplo, uma

pesquisa séria e problematizadora das relações sociais, culturais, políticas e econômicas que envolvem a questão-problema.

Em outra amostra, o ocorrido foi reflexo de um fato que se deu no dia anterior em Copacabana, bairro em que fica esta escola e onde reside a maioria dos alunos que lá estudam. Neste período vinha sendo amplamente divulgado pela mídia a “guerra” entre os traficantes de dois morros deste bairro. No início da aula, de uma turma de terceiro ano, as crianças demonstravam muita agitação e comentavam sobre os assaltos e tiroteios entre os traficantes rivais e a polícia pela via principal do bairro, no começo da noite do dia anterior. Estimulei que relatassem suas impressões com a experiência, logo eles disseram que a preocupação maior era com os parentes que estavam fora de casa. Um aluno de oito anos falou: *estava na hora do meu pai chegar do trabalho e minha mãe ficou tentando ligar pra ele no celular, mas só dava fora de área. Eu chorei muito com medo de acontecer alguma coisa ruim com meu pai. Tinha muito barulho de tiro! Peguei um pau, me enfiar debaixo do cobertor e se ele (o ladrão) aparecesse eu dava na cara dele.* Um outro menino de sete anos acrescentou: *Eu tinha que estudar pra matemática e não consegui prestar atenção.*

Este tipo de vivência cria uma histeria individual e um pânico coletivo difícil de ser superado solitariamente. Um dos meninos, como nos desenhos animados, tentou se defender *com um pau na mão*, porém estava, levado pelo medo, debaixo das cobertas. O outro aluno perdeu a concentração nos estudos devido ao sobressalto emocional motivado pelo impacto da situação. Mesmo que, momentaneamente, no dia seguinte, tudo estivesse mais calmo, seria muito difícil imaginarmos que, emocionalmente, essas crianças não estivessem abaladas e ansiosas, principalmente porque a probabilidade daquilo se repetir a qualquer instante é um risco iminente que gera insegurança e, pior, impotência, e, é esta sensação de incapacidade de agir que, não refletida, não trabalhada

efetivamente nos variados espaços, inclusive da escola, permite a acomodação, o desencanto, a desesperança. Para Paulo Freire, no livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), a escola tem a obrigação de *constatar* para *mudar* e não para *adaptar*:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem *estuda*, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra (FREIRE, 1996:85-86).

Na fala de Freire está explícito o papel do professor que se acomoda com situações que considera imutáveis, que permitiu que a desesperança tomasse conta de sua prática pedagógica e contamina os alunos com idéias de conhecer para adaptar. Contrariamente a educação precisa de professores reflexivos que queiram entender os mecanismos do sistema, não para se acomodarem e, sim, para fomentarem a mudança, a esperança na vida em seus alunos. Para que isto aconteça o professor deve estar sempre questionando sua prática, buscando as trocas interpessoais, as reciclagens, procurando novas metodologias que dinamizem seu pensamento e suas aulas, criando projetos em que acredite, mesmo que só em longo prazo, possibilitem mudanças de paradigmas para a construção de uma sociedade mais justa.

Aproximadamente dez dias após o exemplo descrito, às nove horas da manhã, com a escola funcionando normalmente, ouvem-se, barulhos de helicópteros e de tiros: os policiais atiravam de cima e os bandidos de baixo, em mais um episódio da “guerra” entre traficantes e polícia, que demonstrava o descuido das autoridades com a população civil. Por mais leigos que sejamos no assunto, podemos concluir que esta não é a forma mais segura de atuar mesmo em uma situação de emergência. Das pequenas janelas que ficam na rampa de acesso às salas, dava pra ver um dos helicópteros parado no ar. Ali, pararam alguns alunos curiosos, quando, de repente, chegou uma funcionária dizendo para todos se jogarem no chão, transformando, assim, o que era curiosidade, por mais mórbida que fosse, em medo e desespero.

É perceptível que a própria escola não sabe lidar com tais situações, sua equipe não está instrumentalizada para enfrentá-las ou refleti-las de forma eficiente e prática. Ficamos todos a mercê, sem rumo nem orientação adequada, participando deste moto-contínuo cuja máxima é *salve-se quem puder*.

1.3.2 Apreensões por contrastes.

Em um exercício realizado nesta escola, com alunos do segundo ano, sobre os aspectos positivos e negativos do bairro de Copacabana, surgiram como aspectos bons: o lazer, principalmente na praia, e o comércio. Os aspectos negativos foram vários, talvez porque convivam mais com eles no dia-a-dia do que com os passeios e compras dos finais de semana. As crianças falaram de *assalto a ônibus, assassinatos, pessoas comendo e jogando lixo na rua, mendigos catando lixo pra comer e, parecendo, gostar*, fato que os alunos durante o debate de idéias identificaram como comodismo com a situação de miséria.

A incidência nas cenas de situações de assaltos e assassinatos é bastante relevante, surgem em praticamente noventa por cento dos exercícios livres e, também, em momentos cujas atividades estão sendo encaminhadas em outro sentido. Como por exemplo, na improvisação baseada nas *Palavras Inspiradoras* (anexo2/4): bondade, respeito, harmonia, paz e silêncio. Das quatro cenas, duas apresentaram assalto e assassinato, ou seja, mesmo com as palavras geradoras da cena estando na contramão destas manifestações de violência, em metade das cenas elas apareceram.

Isso acontece desta forma porque nossa compreensão das coisas é feita também pelos contrastes; respeito leva à desrespeito, bondade à maldade e assim por diante. Outro exemplo desta compreensão por contrastes inserindo representações da violência sucedeu em uma turma de segundo ano. Nesta idade estão começando a aprender a trabalhar em grupos com autonomia, a organizar o pensamento para a construção de histórias bem simples - início, meio e fim -, a se relacionar com o espaço, quer dizer: estão começando a apreender conceitos e técnicas básicos da improvisação. O exercício lançado foi *sorteio de situações*, nele um integrante do grupo, formado por quatro ou cinco alunos, devia sortear uma situação e criar uma história, junto com seus parceiros, que “mostrasse” (3) a situação claramente. Um grupo sortearou *Festa de Criança* e, na apresentação, no meio da festa, em que havia uma recreação feita por um palhaço, brincadeiras e muita comida, acontece um assalto. De repente entra um ladrão e rouba todos os presentes do aniversariante. Ao final perguntei porque tiveram a idéia de colocar um assalto numa situação de alegria, logo uma aluna respondeu que havia sido *idéia de um dos meninos, pois eles só pensam nessas coisas*. Então continuei: *E por que os outros colegas do grupo aceitaram se não gostaram?* A mesma aluna respondeu: *Porque cada um inventou uma parte*. Assim é o incentivo que recebem ao trabalharem em grupo, cada um colabora com uma parte.

É comum também mostrarem, nas improvisações, a destruição da natureza; principalmente caça de animais e desmatamentos, em que os personagens que executam tais ações, questionáveis, sempre demonstram muito prazer, talvez isto ocorra porque estão sendo vistos como vilões, são *do mal*, na fala das crianças, e isso apela para uma certa pulsão a contravenção. Também pode ser visto como uma forma da criança se apropriar, no jogo, de sentimentos negativos sem correr riscos. Defendemos que o jogo teatral pode contribuir na administração pela criança de seus medos e temores diante da vida, como veremos adiante a partir das fundamentações de Jean Pierre Ryngaert e Walter Benjamin.

1.3.3 Reação em cadeia (fragilidade democrática, cidadania em crise e processos de dessubjetivação).

Observamos, assim, que as manifestações da violência pelas crianças nos jogos teatrais também refletem a atual crise social/política/econômica na qual estamos imersos. Este é um fator importante para o presente estudo, que remete às relações de direitos e deveres entre os indivíduos e a sociedade - o exercício da cidadania - e a participação política, que mantém uma relação imanente com a democracia, esta, no modelo brasileiro, como diz Ester Buffa no livro *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* (2003), sofre de comprometimentos desde sua formação, sob o domínio de uma pequena elite, com seus privilégios garantidos, exercendo um poder absoluto e uma “extrema repressão ao povo”. Em consequência a autora observa que “aqui a realização do capital - que afinal é o sujeito do capitalismo – se faz às custas da marginalização da maioria dos brasileiros” (BUFFA, 2003:11-29).

Freire (1978:66-78) afirma que esta deficiência formativa, marcada pelos processos predatórios da nossa colonização, voltados para a exploração das terras e das “gentes” e, depois, no processo de europeização do país em “que se aliou todo um conjunto de procedimentos antidemocráticos”, não permitiu, ao povo brasileiro a apreensão de requisitos básicos à prática democrática, estes fundamentados na flexibilidade, na dialogação, na conscientização, na criticidade e no conhecimento da nossa realidade.

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 1978:80).

Se na essência da democracia está a dialogicidade, a reflexão crítica e a mudança, como dar um salto qualitativo da passividade, contida na acomodação, para uma atitude ativa e consequente, com a fragilidade democrática em que nos encontramos?

Ao concordarmos que vivemos em uma pseudo democracia não é difícil entender a confusão que se estabelece na cabeça das crianças quanto ao sentido que dão aos valores positivos e negativos. Isto ficou claro na ocasião em que contei a história, *O tesouro é de todos* (anexo 2/5), para uma turma de primeiro ano. Percebi, então, que duas alunas, ambas com seis anos de idade, discutiam sobre um dilema provocado pela história, uma delas, vendo que eu as observava, perguntou, *Professora, não é que a amizade é mais importante do que o dinheiro?* - na mesma aula outra menina me pergunta, *O ladrão rouba o tesouro da gente e fica feliz, né?*

A dúvida entre a importância que se dá aos bens materiais e afetivos na sociedade em que vivemos, em que o *ter* é mais valorizado do que o *ser*, parece bastante pertinente,

assim como a dificuldade em compreender como alguém que faz algo ruim para outra pessoa, ou eticamente deplorável, se sente.

Se cidadania pressupõe respeito, solidariedade, afetividade, desejo por conhecimento e por mudanças, com praticar a democracia e a responsabilidade, constatamos a crise sem precedentes em que nos encontramos, principalmente no que diz respeito ao desvalor dado a vida. As improvisações legitimam esta desvalorização ao serem encaminhadas para a morte como solução dos problemas.

No exercício *O Enigma* (anexo 2/6), com alunos entre seis e oito anos, um dos grupos decifrou o enigma como sendo *Vida*, e esta seria a resposta mais adequada. Enquanto criavam a cena, uma das meninas do grupo veio até mim se queixar, *Eles inventaram uma cena só de morte, mas o tema é vida!* A aluna se mostrava insatisfeita com a apreensão dos colegas feita pelo contraste da situação. Contudo estas incidências constantes de expressão dos temas por via oposta deflagra também um certo fascínio, catártico ou não, pela morte, pelo assassinato, creio que o tema *vida* parecia pouco explorável.

Em outra turma, com alunos entre nove e dez anos, no exercício da Modelagem (anexo 2/7), o personagem entra e diz, *Eu sou flamengo!* - e começa a se alongar. Entra o outro com uma arma na mão, *Eu não gosto do flamengo!* - diz e mata o flamenguista, depois olha para a platéia e acrescenta: *Meninos, não me imitem.* Este caso ainda mostra uma análise moral ao alertar as outras crianças que aquilo não deve ser feito. Porém, o efeito cômico da cena pode ter reiterado aspectos da banalização da violência. A banalização é uma forma de neutralizar os sentimentos, mascará-los, atenuá-los para afastar os efeitos negativos, é uma fuga, um não enfrentamento da questão. Outra análise dessa amostra poderia ser entender o comportamento da turma sob efeito da catarse, que promove a purgação das emoções provocadas pela identificação. Aspectos

da catarse serão pormenorizados adiante quanto tratarmos dos benefícios do jogo teatral como instrumento pedagógico.

Philippe Perrenoud, em *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia* (2005), fala da relação direta da cidadania com a construção dos saberes, e, da impressão, causada nos alunos devido à educação que temos, ser voltada para as especializações, e, também, de que tudo já foi dito e estabelecido, sem nada mais ter a acrescentar. Este fato produz uma reprodução de idéias e conceitos, ao passo que a escola deveria fomentar o debate de idéias, que, segundo Perrenoud, é a base da construção dos saberes para uma inserção crítica e ativa no mundo.

Em vez de enfatizar seu grau de certeza (dos saberes), seria preferível apresentar um balanço da situação e das teorias concorrentes, depois iniciar um debate, não para arbitrar as teses em questão, mas para identificar suas convergências e divergências. (...) No Ensino Fundamental os professores sentem-se ainda mais inclinados a pensar que os alunos ‘não são capazes’ de ter distanciamento, que é ‘muito cedo’. Isso é duvidoso, tanto do ponto de vista psicogenético quanto do didático. O que paralisa alguns alunos é justamente o sentimento – que a escola favorece ou pelo menos não desmente – de que o conhecimento ‘flui naturalmente’, é evidente, incontestável. (...) O debate não é a controvérsia pela controvérsia, é um espaço em que cada um pode dizer livremente que não está convencido, que tem dúvidas, que não compreende os argumentos em favor de uma tese ou que não consegue compreender sua coerência. (...) Independentemente de suas virtudes didáticas no âmbito de cada disciplina, a experiência do debate de idéias está na base de uma relação crítica com o pensamento – o seu e o do outro – e de uma cultura democrática, ou seja, da cidadania. (PERRENOUD, 2005:39-41).

Se parte dos objetivos educacionais volta-se para a prática cidadã e democrática e se a formação da cidadania tem relação direta com o saber e com a razão, fazendo do debate um instrumento de capacitação na construção, ou reconstrução, destes conceitos, nada mais pertinente, como já foi dito, que, como educadores, busquemos estratégias

diferenciadas, em um novo campo didático, que possibilite a internalização e apreensão deste pensamento mais amplo e dinâmico da sociedade e do indivíduo que nela está inserido.

O ensino do teatro, neste estudo, é trazido como uma possível estratégia no desenvolvimento de competências – expressivas, reflexivas, emocionais, corporais, dialógicas e críticas - para uma interação com a realidade mais consistente e consciente, não a forjada ou ideal e, sim, a conflituosa que possuímos, este campo de forças constituído mais pelas controvérsias do que por certezas.

Em todas as escalas individuais e coletivas, naquilo que concerne tanto à vida cotidiana quanto à reinvenção da democracia – no registro do urbanismo, da criação artística, do esporte, etc. – trata-se, a cada vez, de se debruçar sobre o que poderiam ser os dispositivos de produção de subjetividade, indo no sentido de uma re-singularização individual e/ou coletiva, ao invés de ir no sentido de uma usinagem pela mídia, sinônimo de desolação e desespero. Perspectiva que não exclui totalmente a definição de objetivos unificadores tais como a luta contra a fome no mundo, o fim do desflorestamento ou da proliferação cega das indústrias nucleares. Só que não mais tratar-se-ia de palavras de ordem estereotipadas, reducionistas, expropriadoras de outras problemáticas mais singulares resultando na promoção de líderes carismáticos (GUATTARI, 1990:15).

Precisamos estabelecer uma pedagogia que proporcione a nossos alunos uma compreensão mais profunda dos mecanismos de construção e manutenção do sistema do qual fazemos parte ativa e passiva. Levá-los a conhecer as leis que regem esta era do “capitalismo extremo” em que nos encontramos, em que os sujeitos, como disse Giorgio Agamben no artigo *O que é um dispositivo?* (Revista Outra Travessia número 5, 2005), estão aprisionados pelos dispositivos de poder, capturados pelos procedimentos de controle da sociedade, encerrando um processo de dessubjetivação ao qual todos nós, hoje, estamos submetidos.

Agamben recorre à investigação de Foucault (4) sobre “os modos concretos em que os dispositivos atuam nas relações, nos mecanismos e nos ‘jogos’ de poder” (2005:11) como ponto de partida de sua teoria. Se para o filósofo francês os dispositivos se configuram numa rede, um conjunto heterogêneo que inclui discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas, etc., que funciona como uma estratégia de poder, Agamben generaliza ainda mais este conceito:

Chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc, cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiram – teve a inconsciência de se deixar capturar (AGAMBEN, 2005:13).

Agamben, separando os indivíduos e os dispositivos em duas grandes classes, coloca o sujeito neste “entre” em que, dialeticamente, a força que o constitui (os dispositivos) o separa de si mesmo. Os dispositivos sempre existiram, mas, hoje, alcançam o status de controladores absolutos de todos os instantes da vida dos indivíduos.

O fato é que com toda a vivência os dispositivos não são um acidente no qual os homens caíram por acaso, mas eles têm a sua raiz no mesmo processo de ‘hominização’ que tornou ‘humanos’ os animais que classificamos sob a rubrica *homo sapiens* (AGAMBEN, 2005:14).

Todo dispositivo implica, com efeito, um processo de subjetivação, sem o qual o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência. Foucault assim mostrou como, em uma sociedade disciplinar, os dispositivos visam através de uma série de práticas, de discursos, de saberes e de exercícios, a criação

de corpos dóceis, mas livres, que assumem a sua identidade e a sua 'liberdade' enquanto sujeitos no processo mesmo do seu assujeitamento. O dispositivo é, na realidade, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações, e só enquanto tal é uma máquina de governo (AGAMBEN, 2005:15).

A violência do dispositivo está no controle *subliminar* das subjetividades. Talvez seja esta a maior perversidade do sistema que produz a dessubjetivação: ignorantes, nos sentimos livres, apesar de totalmente aprisionados.

A subjetividade capitalística, tal como é engendrada por operadores de qualquer natureza ou tamanho, está manufaturada de modo a premonir a existência contra toda intrusão de acontecimentos suscetíveis de atrapalhar e perturbar a opinião. Para esse tipo de subjetividade, toda singularidade deveria ou ser evitada, ou passar pelo crivo de aparelhos e quadros de referência especializados. Assim, a subjetividade capitalística se esforça por gerar o mundo da infância, do amor, da arte, bem como tudo que é de ordem da angústia, da loucura, da dor, da morte, do sentimento de estar perdido no cosmos... É a partir dos dados existenciais mais pessoais – deveríamos dizer mesmo infra-pessoais – que o CMI (Capitalismo Mundial integrado) constitui seus agregados subjetivos maciços, agarrados à raça, à nação, ao corpo profissional, à competição esportiva, à virilidade dominante, à *star* da mídia... Assegurando-se do poder sobre o máximo de ritornelos existenciais para controlá-los e neutralizá-los, a subjetividade capitalística se enebria, se anestesia a si mesma, num sentimento coletivo de pseudo-ternidade (GUATTARI, 1990:33-34).

Na fase atual da globalização (5) em que vivemos, o foco é, aparentemente, naquilo que importa a todos, o particular é acionado em função de um todo padronizado, modelado, assim são as idiosincrasias problematizantes. O reflexo disto no corpo é um padrão repetitivo, formativo de uma massa homogênea, que deve caminhar em um sentido único, rumo ao mito do progresso. Se, no princípio, os dispositivos produziam subjetividades na formação de um sujeito ainda livre, hoje os dispositivos correspondem unicamente a um processo de dessubjetivação, que, mostra a impossibilidade, por melhor que seja a intenção, de ser usado de modo justo ou correto.

O que acontece neste momento é que os processos de subjetivação parecem reciprocamente indiferentes e não dão lugar à recomposição de um novo sujeito, senão em forma larvar e, por assim dizer, espectral. Na não-verdade do sujeito não há mais de modo algum a sua verdade. Aquele que se deixa capturar no dispositivo ‘telefone celular’, qualquer que seja a intensidade do desejo que o impulsionou, não adquire, por isso, uma nova subjetividade, mas somente um número através do qual pode ser, eventualmente, controlado; o espectador que passa as suas noites diante da televisão não recebe mais, em troca de sua dessubjetivação, que a máscara frustrante do *zappeur* ou a inconclusão no cálculo de um índice de audiência (AGAMBEN, 2005:15).

Diante disso a tarefa pedagógica de abrir as cortinas da realidade, com clareza e responsabilidade, torna-se árdua e difícil. Faz-se necessário ressignificar a própria noção de indivíduo, repensarmos a liberdade e a possibilidade, ou não, de deixarmos de ser estes “corpos inertes” manipulados pelo sistema. É preciso que a todo instante redescobramos aquela esperança imperativa da qual Paulo Freire nos fala no início do capítulo e, porque não dizer também, resgatemos a utopia, no sentido da motivação e impulsão para o bem comum, intrinsecamente unidos e, ao mesmo tempo, originalmente separados, no processo civilizatório.

Concluindo, as três ecologias deveriam ser concebidas como sendo da alçada de uma disciplina comum ético-estética e, ao mesmo tempo, como distintas uma das outras do ponto de vista das práticas que as caracterizam. Seus registros são da alçada do que chamei heterogênese, isto é, processo contínuo de ressingularização. Os indivíduos devem se tornar a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes. (o mesmo se passa com a ressingularização das escolas, das prefeituras, do urbanismo etc.). (...) A reconquista de um grau de autonomia criativa num campo particular invoca outras reconquistas em outros campos (GUATTARI,1990:55).

Notas do capítulo 1:

(1) Encontram-se definidos no volume 8 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), livros que norteiam a educação do Ensino fundamental no Brasil. Os Temas Transversais englobam: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual.

(2) Vygotsky (1896-1934), psicólogo soviético que, junto a seus colaboradores, “buscava uma síntese para a psicologia, almejava integrar, numa mesma perspectiva, o ser humano enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e cultural, enquanto membro de uma espécie animal e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, Marta Kohl de. Revista Viver: mente e cérebro, vol. 2. RJ: Ediouro, 2005).

(3) “A interpretação e a suposição impedem o aluno de manter uma comunicação direta. Esta é a razão pela qual dizemos *mostre*, não *conte*. Contar é verbal e uma forma indireta de indicar o que está sendo feito. (...) Mostrar significa contato e comunicação direta” (SPOLIN, 2005:32-33).

(4) Michel Foucault (1926-1984), filósofo francês cujas idéias envolvem o *biopoder* e a *sociedade disciplinar*. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Michel_Foucault)

(5) “A globalização é um dos processos de aprofundamento da integração econômica, social, cultural, política (...). É um fenômeno gerado pela necessidade da dinâmica do capitalismo de formar uma aldeia global que permita maiores mercados para os países centrais (ditos desenvolvidos) cujos mercados internos já estão saturados” (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Globalização>).

Capítulo 2

Jogando outro Jogo

Definitivamente, a morte do sujeito não começa pelo pensamento, mas por sua sensibilidade! Sem dúvida nenhuma, sentir-se eu mesmo revela-se anterior e determinante de qualquer 'pensar em mim' subsequente.

João Francisco Duarte Jr.

Jogando outro Jogo

Vimos no capítulo anterior que as manifestações da violência, trazidas pelas crianças por intermédio dos jogos teatrais, são expressões que representam a realidade social da cidade em que vivemos e que, o espaço do jogo pode, ao mobilizar aspectos racionais e corporais, tensionar a realidade que as crianças trazem e permitir experiências que gerem reflexão e debate de idéias, requisitos fundamentais para a prática de uma educação preocupada com a articulação do humano, do ambiental e do social, quer dizer, as três ecologias formuladas por Guattari.

Devido a diversas características do jogo, que serão pormenorizadas adiante, acreditamos que, no momento em que os alunos estão jogando, contrariam o jogo perverso da sociedade em que vivemos, produzindo um novo conhecimento que poderá revelar outros caminhos, na medida em que ativa a dimensão da sensibilidade, para a construção de novas atitudes diante dos fatos.

É importante lembrar que a escola, seja qual for a corrente pedagógica e filosófica que segue, não é um corpo isolado do mundo que tem a capacidade de ser auto-suficiente ou de se manter em uma redoma paradisíaca, muito pelo contrário. A escola é uma célula que depende do organismo social para sobreviver e é justamente por isso que demanda trazer, para dentro de suas fronteiras, temas que, por mais delicados que sejam, como é, por exemplo, o debate da violência com crianças menores de dez anos, precisam ser refletidos, buscando fortalecer os valores, esvaziados pelo sistema capitalista – que, como já vimos, produz exclusões para se manter. Desta forma, ressignificando valores, a escola pode criar meios para promover a segurança nas crianças em suas interações com o mundo. As

manifestações da violência nos jogos, como mostrados, também são referentes ao sistema escolar, atingindo as relações espaciais e interpessoais.

Contra a violência da sociedade, efetivamente e em curto prazo, nossa ação é restrita, mas, no que diz respeito àquela que atinge as relações entre as pessoas, podemos mostrar, por meio das vivências promovidas pelo jogo, que não é produtiva, não cria afeto, deixando o viver mais árduo, menos pleno. No jogo podemos criar condições para refletir o social ao estabelecer um espaço de convívio e contatos afetivos saudáveis, desenvolvendo a generosidade, a amizade, o olhar estético para, assim, revelar e desvelar para o aluno outras possibilidades de estar no mundo.

A dicotomia cartesiana, que divide corpo e mente e dá supremacia à razão, ao racional, vem, ao longo da história, afetando diretamente a internalização e a realização dos saberes - a maneira como estes, os saberes sensíveis, éticos, morais ou científicos, se processam e se articulam internamente e se expressam para o mundo, em um processo complementar e dialético.

Segundo João Francisco Duarte Jr., em *O sentido dos sentidos – a educação (do) sensível* (2001), um dos motivos da crise por que passa a civilização moderna é justamente este apartamento do conhecimento humano. O autor aventa a possibilidade de René Descartes, considerado o iniciador da filosofia moderna, ter sido radicalmente interpretado por seus seguidores em relação à dicotomia corpo e mente, mas o fato é que, a partir das postulações do filósofo, “os sentidos corporais passaram a ser cada vez mais colocados sob suspeita, no sentido de não conseguirem produzir um saber confiável” (2001:44).

Duarte Jr. esforça-se por mostrar a impossibilidade que a separação entre o intelecto e a sensibilidade traz para a realização de qualquer processo criativo interligado a um projeto de felicidade, seja este uma obra de arte ou uma teoria científica, sob pena de um

desequilíbrio que pode afetar o indivíduo tanto em suas instâncias psíquicas, físicas, emocionais e comunicacionais, quanto às relações deste com o mundo como ser social. Diante disto, é necessário lançarmos um olhar mais cuidadoso a esta dimensão que vem sendo negligenciada pela educação formal, por isso, nossa proposta, com este estudo, é de trazer o *corpo à luz* (6),

Na consideração e educação do sujeito, hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade. A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como um meio e não um fim em si mesma (DUARTE JR., 2001:139).

Se emana do corpo a “fonte primeira de significações que vamos emprestando ao mundo ao longo da vida” (DUARTE JR, 2001:130), nada mais urgente do que uma educação voltada para o desenvolvimento da sensibilidade, não em detrimento do inteligível, mas em complementaridade, ambas as vias devem integrar-se nos processos de construção do conhecimento. Embora a própria razão tenha como ponto de partida o corpo,

Não basta a estimulação desenfreada dos sentidos e sentimentos sem o contraponto da reflexão acerca deles. É preciso sentir, ser estimulado nas múltiplas formas sensoriais possíveis, mas é necessário prestar atenção ao que sente, pensar naquilo que os estímulos provocam em nós e no papel desses sentimentos no correr de nossa vida em sociedade. Afinal, a construção de nossa realidade sensível é também fruto de uma ação social e cultural (DUARTE JR, 2001:218).

Este segundo capítulo abordará como o jogo teatral pode ser um espaço libertador propício para uma educação estética (7), sensível, mostrando a importância de se trabalhar os afetos e suas expressões no mundo em que vivemos.

Parece que o substrato intelectual contido na realização artística implica numa inteligência humana bem maior que a simples racionalidade abstrata; supõe, sim, um nível de compreensão “total”, digamos assim, em que se apreende o signo estético com o corpo inteiro e não apenas com a razão conceitual. Deste modo, a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida (DUARTE JR., 2001:23).

Defendemos que o momento libertário do jogo (neste caso abordamos basicamente o jogo teatral) pode possibilitar uma abertura dos canais perceptivos, proporcionando uma nova apreensão crítica e transformadora do mundo. Este espaço, em que as energias podem e devem ser liberadas, pode ser também o lugar de ressignificar conceitos, valores, ações e expressões através da experiência projetada, dando forma às percepções do mundo, do outro, de si próprio, expressando as angústias, inquietudes, incertezas, dividindo e compartilhando.

2.1. O corpo na permissividade do jogo.

Na posição de jogo o jogador tem autonomia para agir, criar, transformar a situação e tem poder para parar o jogo quando julgar necessário. Jean-Pierre Ryngaert, no livro *O Jogo dramático no meio escolar* (1981), afirma que,

A situação de ficção nunca é inexorável como poderia sê-lo a situação real inscrita num tempo invariável e independente do sujeito. O aluno tem o poder de dominar o tempo, de parar uma situação que não se sente capaz de prosseguir; tem o direito de voltar atrás se considerar que não teve tempo suficiente para assimilar o precedente (RYNGAERT, 1981:38).

Para que faça uso desta autonomia no jogo teatral o indivíduo precisa estar ciente da necessidade de sua inteireza corpo e mente. É por meio do corpo que ele pode expressar toda a gama de afetos e de idéias que surgem em sua criação. O ensino do teatro está na contramão de uma educação displicente ao corpo: sem ele – em toda sua série de movimentos, expressões, ações, flexibilidade, ritmo, emoções – a ordem teatral é esvaziada, e, em termos de sua essência – um corpo que age em um espaço para alguém que vê -, impossibilitada.

A dimensão corporal deve ser trabalhada pelos alunos no sentido de conscientizá-los para a capacidade expressiva existente em todo ser humano. A pesquisa que Sônia Machado de Azevedo, desenvolveu no livro *O papel do corpo no corpo do ator* (2004), prima por defender que o corpo não deve ser encarado como um objeto de estudo isolado e, sim, na inter-relação com as outras dimensões do indivíduo formando uma totalidade “que pensa, sente, age”. O corpo aqui é visto como “a concretude que torna visível e palpável a invisibilidade interior” (2004:135-136). Para que se obtenha um corpo disponível, inteiro, sem preconceitos é fundamental romper com os estereótipos, com as máscaras cotidianas.

É um difícil exercício, já que, no social, a ordem é a da ocultação e do disfarce na manutenção das aparências convenientes. A transparência exigida no exercício atoral é, ao mesmo tempo, vida e consciência de vida, nos espaços onde a vida é mais que vivida, é habitualmente arquitetada (AZEVEDO, 2004:138).

Portanto, é preciso desenvolver uma escuta em relação ao corpo, para, assim, agirmos com maior liberdade. A consciência da “gestualidade presente na vida”, em si e nos outros, pode levar à linguagem criativa da movimentação corporal. Este é um aprendizado técnico; de como fazer, de transformar, das escolhas estéticas do movimento.

As posturas corporais arraigadas e problematizantes não conseguem ficar ocultas durante o jogo teatral, isto fica explícito em alguns alunos que mostram corpos preguiçosos e previsíveis. Em certa ocasião levei para a direção pedagógica o caso de dois alunos que tinham este tipo de comportamento em aula. A diretora disse que, ambos, eram federados em esportes, ou seja, na verdade suas posturas corporais refletiam, em parte, a dificuldade que tinham em contribuir com idéias diversas para as construções das cenas ou de se lançar ao risco do desconhecido, esta insegurança acabava se expressando no corpo. Azevedo fala da necessidade de uma reeducação que passe pela deseducação,

Pela constatação de que há uma série enorme de marcas arraigadas (respostas somáticas à nossa vida e ao processo educativo ao qual fomos sujeitos) que terão de ser trocadas por novas atitudes corpóreas. O desapegar-se dos velhos hábitos musculares é inquietante e muitas vezes doloroso; o organismo reage quando padrões habituais são trocados por novos padrões, por mais orgânicos e saudáveis que sejam os segundos (AZEVEDO, 2004:138).

Para Duarte Jr. a complexidade de nossas vidas é reduzida a tal ponto que o que sobra tem muito pouco de humano, diante disso faz-se pertinente que se reedueque este “corpo ‘avariado’ para que o indivíduo desenvolva um melhor equilíbrio em sua vida cotidiana” (2001:61).

2.2. O jogo em jogo.

Acreditando que o jogo teatral tem a possibilidade de sensibilizar e conscientizar o indivíduo para uma inserção mais crítica e salutar na sociedade e, refletindo temas pertinentes ao nosso tempo, como, neste caso, a violência, buscamos por uma educação humanista que desenvolva o olhar estético via linguagem cênica, e, desta forma, consideramos necessário, também, desenvolver certos aspectos do conceito mais genérico de jogo, no qual o jogo teatral também se fundamenta.

O jogo cria um espaço *entre*, o sonho, a imaginação e a realidade, possibilitando sonhar outra realidade, sendo dialético por natureza – encerra contradições e ambiguidades; é uma coisa *e* outra. O jogo teatral cria, assim, novas situações, produzindo um novo conhecimento que só é possível na articulação do cognitivo com o sensório.

O filósofo Johan Huizinga no livro *Homo Ludens* (2005) tece um histórico do jogo como fenômeno cultural e não biológico, pretendendo mostrar que a cultura tem um caráter lúdico, “é no jogo e pelo jogo que a civilização se desenvolve”, sendo assim o jogo é mais antigo do que a cultura.

Procuraremos considerar o jogo como o fazem os próprios jogadores, isto é, em sua significação primária. Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa “imaginação” da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e significado dessas imagens e dessa “imaginação”. Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida (HUIZINGA, 2005:7).

Levando em consideração a afirmação do filósofo, observamos que a incidência das manifestações da violência apresentadas pelos alunos, quer nos temas das improvisações

quer nos relacionamentos, se apresenta como parte de um contexto histórico-cultural vivido e internalizado por eles que precisa ser refletido como método particular de compreensão da vida e da sociedade, o que afirma a pertinência desta pesquisa.

Para Huizinga a essência do jogo está na sua intrínseca intensidade, fascinação e capacidade de excitar; na tensão, alegria e divertimento que proporciona. O jogo deve ser entendido como uma “totalidade” incluída também sob o domínio da estética, apesar de não se limitar a ela, com atributos da ordem da beleza, vivacidade, graça, corpo-humano em movimento, ritmo, harmonia.

Mesmo com uma visão mais generalizante e superficial, podemos observar que o jogo é um momento lúdico e prazeroso, mas é também um espaço de contradições que tensiona o sonho, a subjetividade, com a realidade objetiva. Neste ambiente permissivo em que o brincar é dominante, as crianças se sentem à vontade para manifestar tanto as satisfações de suas vidas quanto as apreensões do mundo do qual fazem parte. Diante disso trazem para este espaço expressões da violência social, fato este que é compreensível, pois o espaço do jogo é seguro para a exposição de afetos e sentimentos mais ameaçadores, porém o que vem me causando inquietações, me trazendo a necessidade de uma reflexão mais rigorosa no âmbito desta pesquisa, é o fato da incidência destas manifestações de violência, por parte das crianças, ter se tornado excessiva, ultrapassando o limite temático para se inserir nos relacionamentos interpessoais sob a forma de palavrões, gestos agressivos, intolerâncias e preconceitos.

Este trabalho pretende perceber quais são as tensões deste espaço lúdico e ameaçador, que deflagra de modo transparente nosso íntimo e nossos medos. Pretende também mostrar, que existe uma possibilidade deste momento ser aproveitado, como um instante

transformador de reflexão sobre o que acontece e de como agimos diante dos acontecimentos.

2.3. Jogo dramático e Jogo teatral – convergências para o ensino do teatro.

O termo frequente usado nesta pesquisa para o estabelecimento do procedimento básico utilizado nas aulas é *jogo teatral*. Porém em alguns momentos nos apropriamos do *jogo dramático* para fundamentar nosso trabalho. Para que isto não provoque uma confusão tentaremos definir os dois termos para depois traçarmos um comum que chamaremos *jogo teatral*, na definição usada neste estudo.

Segundo Patrice Pavis, em seu *Dicionário do Teatro* (2007), o jogo dramático é coletivo, envolve não atores que improvisam a partir de um tema, não tem divisão entre ator e espectador e não se pretende abstrair dele um produto final a ser apresentado.

O jogo dramático visa tanto levar os participantes (de todas as idades) a tomarem consciência dos mecanismos fundamentais do teatro (personagem, convenção, dialética dos diálogos e situações, dinâmica dos grupos) quanto a provocar uma certa liberação corporal e emotiva no jogo e, eventualmente, em seguida, na vida privada dos indivíduos (PAVIS, 2007:222).

Jean Pierre Ryngaert compactua desta definição, porém a amplia para uma conceituação que leva em conta o aperfeiçoamento do jogo, enquanto “situação de comunicação” para outros, valorizando mais a noção de distanciamento de Brecht, que abordaremos no terceiro capítulo, do que conduzindo para uma abordagem exclusivamente psicológica (1981:49-

51). Ryngaert, assim como Huizinga (2005:14-15), vê o prazer como fundamento básico do jogar e também coloca a suspensão do real e a elaboração das regras como princípios indispensáveis ao jogo.

O jogo dramático, segundo Ryngaert, não se destina à formação de atores e, sim, na de jogadores cuja preocupação não é “ser” nem “parecer”, mas, “mostrar, comunicar”. Portanto, não lhe interessa a construção da cena teatral com cenário, figurinos e adereços, ou ainda, como exige determinadas concepções teatrais, a inscrição da personagem em uma forma definitiva; sendo a palavra, neste modo, improvisada ou seguidora de um “guião” (1981:34-37-39).

Ao definir as relações existentes entre jogo e teatro, Pavis faz aproximações que tendem a ligá-los quanto aos “seus princípios e regras, se não em suas formas”. Este autor coloca como um diferencial entre teatro e jogo a clara distinção entre palco e platéia, no entanto problematiza este olhar dizendo que, se o espectador não “jogar o jogo”, aceitando as regras e crendo na representação, é impossível a realização do fenômeno teatral (2007:220).

Se a principal regra do teatro é, como dizem os dramaturgos, agradar, a regra do jogo dramático é adaptar sua visão espectadora a certos princípios fundamentais do jogo. Do *ludus*, jogo convencional, à *paida*, jogo espontâneo e anárquico, é imensa a paleta de emoções combinatórias (PAVIS, 2007:221).

Percebemos então a existência de vários pontos em que se fundem características do jogo dramático e do teatro. Notamos assim que definições exatas e inflexíveis não estão na pauta deste discurso. Para esclarecer qualquer equívoco interpretativo das duas práticas Ryngaert argumenta que o jogo teatral não é, nem pretende ser, teatro profissional e muito menos é “uma coisa completamente diferente do teatro”. A criança e, mais ainda, os

adolescentes, seguem modelos culturais dados pela sociedade. São esses modelos de uma arte tradicional, televisiva, moribunda e estereotipada que se agregam ao conceito da palavra teatro e que se refletem em comportamentos repetitivos e hábitos que precisam ser revistos, reformulados e subvertidos. Não se trata, simplesmente, de substituir paradigmas artísticos antigos por novos e, sim, de abrir espaço nos domínios da educação para a criação (1981:53,57,58).

O que está em jogo – se passa pela aquisição de novos códigos e pela reflexão sobre a teatralidade – situa-se para além de uma cultura teatral, na apropriação de formas contemporâneas que permitam modificar o olhar dos nossos alunos sobre o mundo e, talvez, de os fazer viver, finalmente na sua época (RYNGAERT, 1981:58).

Na prática das aulas, analisadas por esta pesquisa, os limites entre jogo teatral e jogo dramático se atenuam, ambos se alternam, se misturam ou se fundem, de acordo com as necessidades do momento. Neste sentido compartilhamos do comentário de Lúcia Helena de Freitas em sua tese de doutoramento *Cruzando espaços e olhares: O Teatro no Hospital* (2005):

O jogo teatral pode se iniciar com o jogo dramático, assim como o jogo dramático pode finalizar ou entremear o jogo teatral. Trata-se mais de diferenças de grau no foco improvisacional ou no formalismo e nas disposições perante os espectadores, permanecendo estes na situação ou de assistentes ou de jogadores. Torna-se, portanto, impossível estabelecer fronteiras determinadas, o que considero, neste caso, prescindíveis (FREITAS, 2005:218).

Sendo assim, quando utilizamos o termo jogo teatral entendemos que nele está contido o jogo dramático, mas é importante ressaltar que o que buscamos não é o teatro profissional, nem os aparatos técnicos de tais montagens, o que se pretende aqui é focar no indivíduo,

em suas relações espaciais, com o grupo e com a sociedade, e, fundamentalmente, como isso se expressa na comunicação teatral.

O Teatro Educação é um conceito em processo de construção. O que podemos ousar afirmar é que nunca será definido em termos mecanicistas e com receitas metodológicas. A máxima desta prática é a flexibilidade nas dinâmicas, nos olhares e nos fazeres; cada caso é *o caso*, cada turma *a turma*, cada aluno *o aluno* e, diante disto, as metodologias vão sendo construídas de acordo com as demandas.

Os campos da pedagogia e do teatro deveriam estar em permanente mutação e não agonizantes mediante a tendência de cristalizá-los. A didática educacional caduca ao seguir modelos antigos que não se atualizaram com as mudanças sociais. O teatro vem conseguindo dar uma guinada, na tentativa de recuperar o tempo perdido em representações repetitivas e tradicionais. Hoje se fala em desconstrução cênica, variados focos de enunciação, performances que confundem vida e arte, descomprometimento com a fábula entre outras novidades (8).

Em face destas reflexões atuais e na busca de novas práticas educativas, o ensino do teatro vem se firmando como um instrumento precioso em vista de uma formação holística do indivíduo. Podemos dizer que tem como procedimento básico de ensino e aprendizagem o jogo teatral, que se desenvolve em um espaço saturado de tensões criadas pela interatividade existente no próprio jogar; pelas diferenças e idiosincrasias de seus integrantes, pelas diversas enunciações e emoções, pelos corpos repletos de impressões que se deslocam pelo espaço e, também, por aquele que assiste - o espectador, figura indispensável para que ocorra o fenômeno teatral.

O caráter dialético do jogo teatral pode ser observado pela sua própria configuração que incorpora aspectos como cognição e emoção, elaboração e originalidade, ordem e

desordem, é, ao mesmo tempo, descarga de energia, mas também tem valor estético, envolvendo características da espontaneidade e, também, a utilização de técnicas específicas do fazer cênico. O jogo teatral acontece no momento do agora e, por ser efêmero, exige de seus participantes um envolvimento total e uma concentração aprimorada. Peter Brook, em *A porta aberta* (2000), diz que isso acontece porque “A vida no teatro é mais compreensível e intensa porque é mais concentrada. A limitação do espaço e a compressão do tempo criam essa *concentração*” (BROOK, 2000:8).

Este espaço, em que se criam e recriam imagens intencionalmente, agrega uma parte que está ausente e, ao mesmo tempo, presente, que é a platéia. Sua ausência se dá por não fazer parte do jogo propriamente dito, está fora de cena, porém sua presença se manifesta através de seu olhar observador capaz de interpretar e interferir a qualquer momento no jogo, com uma risada, um comentário ou, simplesmente, pela própria presença, à qual os jogadores em potencial se dirigem para que o fenômeno teatral se estabeleça.

Nesta prática integradora, a atitude crítica é fundamental; o ver, o apreciar, o refletir e o interpretar estão intrinsecamente ligados a ela, tanto para quem assiste quanto para aquele que faz. O aluno/ator ou jogador, ao mesmo tempo em que atua, é submetido a um refluxo consciente deste movimento que parte da observação do próprio fato ou emoção representado. É desse olhar que vem a reflexão, que é o caminho para a construção de novos conceitos, valores e práticas.

Assim, o ensino do teatro objetiva o desenvolvimento expressivo e pessoal, a aquisição e o domínio da linguagem cênica e a interação reflexiva entre o contexto cultural do aluno e da sociedade.

2.4. O movimento ininterrupto das abordagens.

O fazer teatral na escola mostra como sua dinâmica pode distensionar corpos, enrijecidos por um sistema social que oprime o indivíduo e uma educação que fragmenta o conhecimento, trazendo este sujeito para a conscientização do seu entorno por meio de exercícios de sensibilização, consciência corporal, realização dos afetos e expressões de generosidade. Defendemos que uma pessoa pode se tornar mais feliz quando está consciente da necessidade de integrar corpo e mente, desenvolvendo, assim, potencialidades e competências que a realizarão enquanto indivíduo sabedor de suas dificuldades, que investe na superação destas e, enquanto ser social, ciente de que tem, assim como todos, um papel a exercer no mundo.

São inúmeros os exercícios utilizados pelo ensino do teatro que desenvolvem as habilidades dos sentidos e conscientizam para as relações do corpo com o espaço e com outros corpos. Este estudo se apropria livremente de métodos de alguns autores que pensaram o teatro na educação, utilizando-os, mesclando e reinventando de acordo com as necessidades dos grupos de alunos envolvidos. Os aspectos aqui levantados, referentes a cada autor, são aqueles levados em consideração nesta pesquisa, que não objetiva a descrição das metodologias existentes para o ensino de teatro e sim, para onde elas convergem na prática deste objeto de estudo.

Viola Spolin, por exemplo, criou um sistema de ensino do teatro, para qualquer idade, que é uma referência na área e está delineado, principalmente, em dois livros, *Improvisação para o Teatro* (2005) e *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin* (2001). O objetivo principal do método de Spolin é o desenvolvimento da espontaneidade, atributo que, segundo a autora, aponta para a formação integral do indivíduo.

A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referências estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa (SPOLIN, 2005:04).

O método de Spolin não se pretende intelectual ou psicológico, mas físico, em que, no palco, os corpos revelam-se em toda sua concretude comunicacional, como “espaço, textura, profundidade e substância”. O principal meio para este aprendizado é a experiência vivida pelos jogos improvisacionais em um ambiente propício à liberdade criadora (2005:13-15).

No fichário a autora organiza os jogos em três sessões – A, B e C, que sugerem uma ordem de trabalho, mas visam à autonomia do usuário. Os jogos são apresentados por fichas explicativas que contêm: foco, descrição, instrução e avaliação. Na sessão A os jogos tem um caráter preparatório - incluindo jogos tradicionais - para a sessão B, que é voltada para as convenções e estruturas teatrais. A terceira parte contém exercícios adicionais. O fichário possui exercícios técnicos, de integração, expressão e sensibilização, como, por exemplo, “sentindo o eu como eu, ouvindo o ambiente, penetrando objetos, a substância do espaço” (2005: 50, 51, 73, 78), entre outros.

Em seu sistema, Spolin esquematiza a construção da cena dramática em três pressupostos básicos; “quem, onde e o quê”. A utilização deste esquema na nossa prática não é absoluta, porém tem grande valor. Para a autora esta nomenclatura não limita os jogadores ao teatro e, sim, os conduz ao universo do cotidiano.

Os termos teatrais cenário, personagem e ação de cena limitam os jogadores à situação teatral. Utilizando Onde, Quem e O Quê conduz os jogadores de forma não verbal para o mundo exterior de ambiente, relacionamento e atividade, o universo do cotidiano (SPOLIN, 2001:48).

O termo “onde” é relativo ao ambiente e/ou cenário, “quem” à personagem e/ou relacionamento, visto que são as atitudes, em relação ao que fazem ou aos outros, que revelam as pessoas, e finalmente “o quê” é a ação da cena/atividade.

Não confunda o O Quê com enredo, história ou dramaturgia! O Quê, conforme utilizado neste trabalho, é uma atividade (assistindo televisão) entre jogadores que definem Quem (marido, mulher, filho, estranho) e Onde (sala de estar). Uma vez estabelecidos (...) agirão por si mesmos. Onde, Quem, O Quê são o campo (estrutura) no qual o jogo acontece. (SPOLIN, 2001:48).

Divergimos, em parte, de Spolin no sentido que damos ao “o que”, pois além de entendê-lo por sua definição, também o relacionamos com a história planejada em discussões prévias, fato contestado pela autora.

Coexistem duas frentes no estar em jogo em nossa proposta metodológica que exigem uma concentração atenta dos jogadores. A primeira é relativa à *razão*, entendida como o tema da cena e a segunda é *como* o tema será abordado, as escolhas estéticas na linguagem cênica. Acreditamos que os alunos desenvolvem aspectos da escuta, generosidade, autonomia, reflexão e criatividade ao exercerem um controle na criação da cena, decidindo sobre essas duas frentes.

Associamos a *razão* ao “o quê” criado por Spolin, porém o tema tem um desdobramento para a construção da história assentada em *início-meio-fim*. O objetivo é de contribuir na organização do pensamento lógico em crianças pequenas, do Ensino Fundamental 1, que

são as trabalhadas neste estudo. Sabemos que o pensamento lógico, que obedece a leis de causa e consequência, principalmente em arte, é criativamente desconstruído, porém defendemos que algo para ser desmontado pressupõe que antes esteja montado. Para nossos objetivos, que agrega pensar temas relativos ao social, como aqueles que conduzem à violência, é fundamental a discussão anterior à improvisação no grande e nos pequenos grupos, não prescindindo do debate posterior.

Este diálogo sobre o assunto abordado sinaliza para algumas definições de *como* se realizará a cena, algo que, no sistema de Spolin, é combatido sob pena de impedir a espontaneidade.

O pré-planejamento é necessário até o ponto em que os problemas devem ter uma estrutura. A estrutura é o Onde, Quem, e O Que, mais o POC (9). É o campo sobre o qual o jogo se realiza. Como o jogo será encaminhado só pode ser conhecido depois que os jogadores estiverem em campo (SPOLIN, 2005:32).

Acreditamos na pertinência desta proposta, e a utilizamos neste formato algumas vezes, mas também defendemos que elaborar melhor uma improvisação não significa a morte da espontaneidade ou, ainda, que esta seja a única via para a experiência criativa autêntica. A elaboração da improvisação nunca será imposta em detalhes, pois o tempo de combinação não permitiria e o objetivo é que a cena mantenha sempre várias aberturas, pois, na improvisação, ela só ganha forma absoluta no instante em que acontece. É enfatizado sempre aos alunos para que seja evitado o formalismo nos diálogos e nas maneiras de agir, por exemplo, falar ao telefone imaginário com o colega de cena - fazendo a óbvia mímica com a mão em forma de telefone. As instruções são dadas no sentido de como podemos

comunicar o pretendido de outra forma ou como podemos representar um telefonema não realistamente.

O teatro acontece no tempo presente, no *aqui e agora*, é estar fazendo, o treinamento deve ser no sentido de evitar a repetição de comportamentos cristalizados e pensar, conscientemente, em expressar gestos e movimentos de forma artística em um lugar que não é a realidade em si, não é o mostrado nas novelas, é o local onde o corpo é o principal foco de enunciação, motivado por idéias e intuições.

Seguidor da linha de pesquisa que não coloca a técnica anterior ao discurso e sim em paridade, Ryngaert diz que,

O jogo dramático deve ser ao mesmo tempo um meio concreto de criação de situações e de aquisições de técnicas, e um meio de reflexão sobre estas situações para chegar à invenção. É a coexistência do modelo abstrato e do modelo lúdico que permite avançar e escapar ao impasse que representa a reprodução de estereótipos (RYNGAERT, 1981:45).

A metodologia de Ryngaert é estabelecida em função de três critérios:

- O ponto de partida do jogo (texto, inquérito, narrativa, imagens, fotografias...)
- O emissor do discurso (o grupo e o animador cujos lugares respectivos mudam; por necessidade fala-se de um emissor-codificador que fixa as regras do jogo)
- O receptor do discurso (RYNGAERT, 1981:73).

Estes critérios funcionam como a base das construções. O método de Ryngaert segue uma projeção gradativa em nove tempos que vai dos exercícios técnicos - aqueles que servem para desbloquear e também preparar o corpo para o jogo - à “improvisação coletiva para outros: uma situação de comunicação” (1981:74).

Os exercícios técnicos demandam um tempo que efetivamente não possuímos. A realidade das escolas em que exerço este trabalho é a de horários curtos para as aulas de teatro que variam de quarenta a cinquenta minutos por semana. Isto requer do professor habilidade no manejo do tempo. O comprometimento das aulas fica mais complexo pelo fato de se ter que vislumbrar uma apresentação formal uma vez por ano. Não creio ser negativa esta cobrança na medida em que parte dos próprios alunos este desejo, mas é preciso ter um cuidado especial para que este não seja o principal objetivo pedagógico. O trabalho por projetos pode ser um facilitador na solução deste dilema entre o pouco tempo e o produto final, visto que buscamos um aprendizado que vai além deste.

O projeto funciona como um tema geral a ser abordado, ao menos deveria, transversalmente por todas as disciplinas. No caso das aulas de teatro este tema é desdobrado de acordo com as características de cada turma.

Por exemplo, em 2009, o projeto, em uma das escolas em que trabalho, foi *A Vida*. Desenvolvido em uma turma de quarto ano, o assunto tratado foi a ditadura, que cerceia a plenitude da vida, ao passo que abordamos também a democracia, o inverso daquela. A partir deste tema trabalhamos corpo, voz e emoção em pontos de partida como histórias da literatura infantil, casos reais, fotos, músicas entre outros. Em determinado momento paramos para escolher, entre tudo o que fizemos improvisadamente, aquilo que gostaríamos de formalizar em uma peça. Então começa outra etapa do trabalho, as experiências estéticas, esboços de personagens e a formulação do texto coletivo, porque, mesmo que tenhamos tido acesso a textos prontos – letras de música, poesias, dramaturgia, literatura, notícia de jornal - fazemos questão de que nosso texto parta de momentos coletivos de construção dramaturgica. Deste modo, da palavra a todo o resto, é a criação dos alunos que está em cena.

Decorrendo desta forma, no dia-a-dia das aulas, são criadas pontes que articulam os exercícios chamados técnicos com as improvisações, de maneira que o tempo seja *otimizado* e os temas, do projeto e futura peça, se mantenham na pauta do dia.

2.4.1. A improvisação como principal instrumento pedagógico

Aqueles que trabalham em improvisações têm a possibilidade de ver com assustadora clareza com que rapidez se chega às fronteiras da chamada liberdade.

Peter Brook

Em se tratando da improvisação, Jean Pierre Ryngaert no livro *Jogar, representar* (2009), entende ser “uma forma de trabalho insubstituível” para a formação, mas alerta para o cuidado que devemos ter ao mitificar este procedimento inclusive em relação à espontaneidade. A improvisação é o lugar em que imaginação e qualidades pessoais se desenvolvem amplamente, sendo o aluno/ator criador e executor da partitura através de seu corpo que é a “fonte da invenção criativa” (2009:85-86).

Improvisar (...) é compor, executar ou fazer no instante, no imediato, qualquer coisa imprevista, não preparada, sendo que, evidentemente, essa própria ausência de preparação pode ser ela mesma preparada, premeditada, e que a margem de variação possível pode e, como diremos, deve ela mesma ser programada em relação a um roteiro mais ou menos preciso, como se vê na *commedia dell'arte* (MICHEL BERNARD, apud Ryngaert, 2009:88)

Desta forma Ryngaert acorda com a idéia de planejamento anterior ao improvisar, não restringindo o individuo ao lançar-se no espaço neutro munido de uma “inspiração em estado bruto” que ganharia forma ao acaso.

Em função dos indutores de jogo propostos, a improvisação se define como o instante de confronto entre uma subjetividade assumida como tal e elementos objetivos (RYNGAERT, 2009:89).

Não se pretende com as improvisações obedecer qualquer tipo de hierarquia dos meios muito menos chegar a uma forma ideal, o valor está no modo de produzir “um feixe de tentativas cujo primeiro mérito é existir”, o interesse passa pelo desenrolar da experiência. Portanto, percebemos a impossibilidade de utilizarmos o instrumento pedagógico da improvisação como uma abordagem estagnada e sistemática visto que esta se configura em uma pluralidade que caracteriza uma multiplicidade de respostas possíveis para uma mesma situação problema.

As vivências improvisacionais efetivam manifestações de afetividade e experiências do mundo dos jogadores revelando diferenças culturais de ordens diversas. Personagens da vida real circulam pelo espaço cênico, representados pelas crianças que “refazem” seus gestos, falas e comportamentos, ou seja, a realidade trazida para as improvisações passa por um processo de subjetivação pelos jogadores. Assim as trocas são efetuadas e os indivíduos constroem novos conhecimentos também alicerçados nas informações obtidas das vivências dos outros membros do grupo (2009:91-95).

Houve certa ocasião no Primeiro Ano, crianças com idade entre cinco e seis anos, em que representávamos a história *O tesouro é de todos* (anexo 2/5), de um aluno, que sofre, em casa, agressões do pai, insistir veementemente para ser o personagem *pai* que ficava

muito zangado na história. Sem querer fazer psicodrama (10), mas refletindo sobre o motivo de sua insistência, percebi uma probabilidade deste tipo de reprodução de comportamento ajudar a liberar frustrações e, também, pensar a situação sob outros pontos de vista. Talvez o aluno quisesse se colocar no lugar do pai para perceber, mesmo inconscientemente a princípio, como ele se sente quando o agride enquanto filho. Não acredito que o menino ache agradável a posição do pai, pois seu corpo sofre com as agressões causadas, mas é possível vislumbrar que esta seja uma maneira de *exorcizar* a dor exercendo o outro papel, impedindo no futuro a repetição deste modelo. Não devemos excluir desta reflexão, porém que talvez a resposta do colega de cena, que representa o seu papel da vida real, o faça ficar ainda mais condoído. Existirá sempre uma gama de interpretações realizáveis para uma mesma amostra, mas cremos que o importante a ser notado é que este dentro/fora do jogo pode ser um bom caminho para perceber fatos ocultados pela profusão de sentimentos.

A aproximação entre realidade objetiva e subjetividade, pontua Ryngaert, traz à cena uma gama de clichês que são trabalhados nas suas sutis diferenças, pois existem variações na representação destes assim como pontos em comum. A reflexão sobre o clichê pode ser um caminho tanto para a compreensão de comportamentos sociais quanto para a obtenção de uma linguagem livre de estereótipos. Funciona como um refinamento do olhar estético em contraposição a uma leitura superficial globalizante.

A confrontação de vivências ligeiramente diferentes é uma boa abordagem do clichê; ela permite atacá-lo de frente, ao invés de denunciá-lo sem que se saiba exatamente o que o constitui como clichê (RYNGAERT, 2009:95).

O fato de cada jogador expressar uma particular apreensão do real nas improvisações caracteriza a subjetivação implícita nesta prática, ao mesmo tempo em que o indivíduo articula com elementos estranhos suas singularidades. Para Ryngaert o objetivo não é a revelação de si próprio, mas fazer

num espaço determinado uma soma de experiências entre as quais algumas o remetam inevitavelmente a terrenos conhecidos e outras o questionem e problematizem seu estoque de certezas. A aprendizagem existe pela confrontação com elementos novos ou em todo caso desconhecidos pelo sujeito, entre os quais alguns provêm do inconsciente. (...) Ele se encontra, portanto, menos impelido a se revelar, afirmando uma espontaneidade anárquica, do que a se confrontar com situações ainda inéditas no seu campo de experimentações (RYNGAERT, 2009:96-97).

Ao nosso olhar, a situação na improvisação é problematizada devido à tensão existente entre a *razão* e o *como*; impera-se certo cuidado para que o objeto criativo não se torne demasiado sublinhado, ou seja, que, ao acentuar o aspecto comunicacional, a obra não se apresente óbvia, algo que transfigure o teatro em simplesmente um canal de transmissão de mensagens textuais. Ryngaert chama esses dois pólos tensionados de “fundo e forma”, afirmando que,

Certamente nada é simples num processo que distingue fases de reflexão e fases de jogo, ao mesmo tempo que reconhece a heterogeneidade delas. Instala-se uma espécie de distinção perigosa entre fundo e forma. Superando as explicações demasiado mecanicistas, compreende-se bem que é possível instaurar um vaivém, por exemplo, entre os temas de um texto e a maneira como eles se prolongam em ecos nos atores que improvisam confrontando-os com a sua sensibilidade. (...) Aposta-se, antes de mais nada, na *confrontação* entre uma proposta e o sujeito, num determinado momento de sua experiência (RYNGAERT, 2009:90-91).

O fazer teatral postula um sistema complexo de signos, que, segundo Tadeusz Kowzan no livro *Semiologia do teatro* (2003), dificilmente vão aparecer em “estado puro”, isto torna a construção teatral complexa, pois vai dialogar com sistemas de signos de outras linguagens estéticas.

Utiliza-se tanto os signos auditivos como visuais. Aproveita o sistema de signos destinados à comunicação entre homens e os sistemas criados em função da atividade artística. Utiliza-se de signos tomados de toda a parte: na natureza, na vida social, nas diferentes ocupações, e em todos os domínios da Arte. (...) Praticamente, não há sistema de significação, não existe signo que não possa ser utilizado no espetáculo (KOWZAN, 2003:98).

Nosso esforço deve ser no sentido de possibilitar o desenvolvimento deste olhar estético, para melhor apreensão da semiótica teatral pelos nossos alunos, revelando a capacidade simbólica do jogo teatral através de leituras de imagens, seja de fotografias, de obras de arte, do gestual de atores, da movimentação de dançarinos, do tempo cênico de uma inserção musical ou do ritmo das palavras entre outros.

Não neguemos o problema do teatro em si, inclusive o profissional, que consiste na manutenção da verdade cênica no frescor do momento, esta é uma questão que obstina os atores porque disto depende o bom teatro. Creio que isto é o pretendido por Viola Spolin quando fala da espontaneidade, a explosão da expressão bruta, autêntica, que não foi pensada de antemão. O treinamento da linguagem em si deve ir neste caminho, com ou sem planejamento nas improvisações. As dificuldades vão existir, são os obstáculos a serem superados.

Utilizado como procedimento pedagógico, o jogo teatral pode ser um instrumento capaz de reelaborar comportamentos, pois, como objeto artístico, autoriza a análise e o

enfrentamento de problemas, buscando novas soluções para estes, não sendo assim um lugar de repetição de comportamentos e submissão às regras, a não ser as estabelecidas pelo próprio jogar, que podem ser reinventadas a qualquer momento, desde que acordado pelos jogadores.

2.5. Alguns aspectos desenvolvidos pelo jogo teatral

Na tentativa de articular as amostras das manifestações da violência surgidas nos jogos com aspectos desenvolvidos através de exercícios propostos pelo ensino do teatro, mostraremos algumas situações em que características do jogo como: liberdade, evasão da vida real, autonomia, suspensão do tempo e espaço, interatividade, repetição, distensão, estética, regras, prazer, divertimento, solidariedade, entre outras, surgirão e serão analisadas conforme as amostras.

2.5.1. Liberdade explícita e terapia tangente

No que diz respeito à liberdade estabelecida “a mercê” da culpa, ou de qualquer juízo de valor anterior à criação, trazemos o exemplo de uma aluna de quarto ano, que irrompeu a sala de aula, tensa, me perguntando, *Hoje tem cena de matar a mãe?* Diante do meu espanto ela prosseguiu: *Eu quero matar a minha mãe porque a gente brigou. Se eu matar aqui já está tudo resolvido, não preciso matar em casa.*

Sou professora desta aluna desde que ela frequentava a Educação Infantil e, durante este tempo, ela deve ter percebido o espaço do jogo como um lugar em que se sente segura para expressar suas emoções mais condenáveis, sem que isso gere culpa ou qualquer espécie de

sentimento negativo. Vendo o jogo como um espaço libertador e protegido, esta aluna deve ter notado o quanto faz bem se libertar e liberar sentimentos que angustiam e nos tornam infelizes, como, por exemplo, a raiva sentida em relação a alguém que se ama, como sua mãe.

A improvisação, deste dia, era uma sequência do exercício *morto-vivo emocionante* (anexo 2/8). Eles deveriam escolher, em pequenos grupos, um estado corporal, dos que foram trabalhados no jogo, e criar uma história a partir da escolha. O grupo desta aluna apresentou a seguinte cena: *Um menino vai ao circo e, após o número do palhaço, não consegue mais parar de rir (o ataque de riso foi o estado corporal escolhido pelo grupo). No dia seguinte, na sala de aula, isso irrita muito a professora que, histérica, pede para a mãe do garoto levá-lo ao médico. Quando este consegue curar o menino, percebem que o ataque de riso passou para a mãe.* Ou seja, de alguma maneira a aluna mudou a idéia que estava tendo, levada por uma raiva momentânea, da figura materna: a personagem *mãe* na cena foi transformada, tomada pelo riso, pela alegria, pela leveza. No final da aula, a menina em questão parecendo bastante feliz, veio até mim e disse: *Estou me sentindo bem melhor! Adorei a cena!*

Podemos dizer que a aluna, nos seus oito anos, usou o jogo teatral como válvula de escape para liberar a energia negativa que a consumia, sendo assim, ela usou como terapêutico o espaço do jogo, fato este corroborado pelo fato de estar consciente do que estava fazendo. A idéia deste estudo não é afirmar o teatro como atividade terapêutica, mas mostrar que essa também é uma de suas funções. A arte por si só é terapêutica e educadora. Lembramos que, para D.W. Winnicott, no livro *O Brincar e a Realidade* (1975), é o “brincar” que possibilita a terapia, “a psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas

do brincar, a do paciente e a do terapeuta” (1975:59), e mais, o brincar é terapêutico por excelência,

É bom recordar que o brincar é por si mesmo uma terapia. Conseguir que as crianças possam brincar é em si mesmo uma psicoterapia que possui aplicação imediata e universal, e inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva com respeito ao brincar (WINNICOTT, 1975:74-75).

Este autor refere-se ao livre brincar, sem interferências de um organizador, e acrescenta que este brincar original se desenvolve para o brincar compartilhado e para as experiências culturais. No jogo teatral, como no exemplo citado, existe uma criação coletiva anterior à improvisação, porém flexível no instante em que a cena acontece. Durante sua execução o acaso entra em jogo, o que dá abertura suficiente para que a ordem e a desordem ocupem o mesmo espaço-tempo. O jogo, enquanto instrumento pedagógico, requer uma orientação cuidadosa para que, em seu exercício, não seja castrada a liberdade implícita no jogar e para que se possa dele aproveitar o momento mágico e efêmero da experiência em si. Mesmo respeitando as diferenças objetivas do brincar na psicoterapia e no teatro, podemos fazer aproximações relevantes, como, por exemplo, o fato do brincar, segundo Winnicott, e o jogo serem “uma experiência criativa a consumir espaço e tempo, intensamente real para ele” (o paciente ou, no nosso caso, o aluno) (1975:75), trazendo para este espaço suspenso,

...objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. Sem alucinar, a criança põe para fora uma amostra do potencial onírico e vive com essa amostra num ambiente escolhido de fragmentos oriundos da realidade externa (WINNICOTT, 1975:76).

Winnicott localiza o brincar, onde podemos também incorporar o jogo, em um lugar e em um tempo próprios que não é dentro, “mundo interno”, nem fora, “realidade concreta ou externa”. Brincar “é o natural”, ajuda no crescimento, na saúde, nos relacionamentos em grupo, bastando que os envolvidos estejam dispostos a serem brincalhões (1975:62-67). No jogo teatral, de antemão, existe um acordo tácito, estabelecido por suas regras, em conformidade com seus participantes, de que a ordem é jogar, brincar, improvisar, dentro dos limites impostos pelo próprio jogo.

Em referência à relação existente entre jogo e terapia Jean Pierre Ryngaert (2009:38) diz que o professor de teatro não deve temer as manifestações de afetividade pessoal por achar que estão ligadas ao psicodrama que, definitivamente, tem objetivos diferentes da atividade teatral na escola, devendo-se evitar o rótulo de psicanálise às revelações de estados sensíveis,

...pois nos condenaríamos a nos interessar por um trabalho artístico apenas abstrato, árido, que imita em vão os desafios dos vivos depois que todos os vestígios humanos tivessem desaparecidos. Neste caso os artistas profissionais suportariam sozinhos o peso das preocupações afetivas de uma sociedade que os marginalizaria, louvando-os de longe quando assumem, episodicamente, em rituais espetaculares, todas as funções catárticas (RYNGAERT, 2009:38-39).

2.5.2. Evasão da vida real e suspensão espaço temporal

A primeira vista ou com um olhar mais desatento as aulas de teatro parecem o caos instaurado: mobiliário bagunçado, correrias, gritos, todos falando ao mesmo tempo, professor misturado aos alunos; desmistificando, para aquele que observa, a hierarquia

tradicional. Isto a princípio causa espanto aos profissionais da escola acostumados com cadeiras verticalmente arrumadas, sala silenciosa e professor à frente do quadro palestrando para os alunos. Em uma ocasião a inspetora do andar onde ocorrem as aulas me disse:

Quando a gente olha para as aulas de teatro parece uma bagunça total, mas quando a gente observa melhor pode ver que os alunos estão concentrados, nos seus grupos, trabalhando, estão produzindo felizes. Dificilmente ficam envolvidos assim em outras atividades.

Uma das características fundamentais do jogo, para Huizinga, é

...que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria (HUIZINGA, 2005:11).

Na medida em que os alunos demonstram satisfação em participar das aulas de teatro e das apresentações anuais, mais elaboradas, que mostram resultados artísticos positivos, tanto na aquisição da linguagem cênica quanto nos temas que abordam, novos olhares do corpo escolar se voltam para as práticas teatrais. Vale ressaltar que é o planejamento e a clareza nos objetivos almejados que permitem certa autonomia no trabalho do professor de teatro, possibilitando, gradualmente, uma aceitação como disciplina em paridade com as outras matérias do currículo e não, como é comum de se ver, um apoio para *pecinhas em datas comemorativas*.

O movimento comportamental diferenciado, que contrasta com o das outras disciplinas, inerente às aulas de teatro, já demonstra o caráter de evasão próprio do jogo. Os alunos estão dentro da escola, onde sabem que devem respeitar suas regras de funcionamento, mas

ali, em apenas uma das salas, interagem com outras regras, que permitem uma relação diferente do corpo no espaço e na manifestação das emoções.

Esta particularidade se explicitou no início de uma das aulas quando um aluno, de quarto ano, entrou na sala e, imediatamente, começou a pular, a correr, rindo muito. Ao lhe chamar a atenção, ouvi a justificativa: *Estou tirando a minha energia, minha alegria*. Naquele dia apresentaríamos uma improvisação criada no encontro anterior e lhe perguntei: *Por quê?* Ele respondeu: *Para ficar sério e triste na cena*. Então lhe pedi, rindo também, que *tirasse só a alegria, porque a energia precisaria na cena*. O aluno mostrou ter consciência de que o tipo de sensação que deveria ser acionada na cena era de outra categoria da que estava sentindo, ou seja, que o jogo o levaria para outro espaço e outro tempo que não era o real, criando, assim, “mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial” (HUIZINGA, 2005:13).

A criança deve ter notado que no truque também é possível extravasar emoções. Esta amostra sinaliza para o aprendizado do autocontrole, assimilado por instâncias físicas e emocionais, que pode ser utilizado em situações cotidianas comuns, inclusive nas que necessitamos controlar instintos violentos.

Durante o jogo teatral os alunos representam outros papéis do cotidiano, transportando para a vivência projetada outras personalidades, o que indica também a saída de um plano para entrada em outro. Por outro lado existem aqueles alunos que relutam adentrarem inteiramente neste, como diz Winnicott, “espaço potencial”, o lugar do jogo.

A fim de dar um lugar ao brincar, postulei a existência de um *espaço potencial* entre o bebê e a mãe. Este espaço varia bastante segundo as experiências de vida do bebê em relação à mãe ou a figura materna, e eu contrastei este espaço potencial (a) com o mundo interno (relacionado à

parceria psicossomática), e (b) com a realidade concreta ou externa (que possui suas próprias dimensões e pode ser estudada objetivamente, e que, por muito que possa parecer variar, segundo o estado do indivíduo que a está observando, na verdade permanece constante) (WINNICOTT, 1975:63).

A negação destes alunos em interpretar certos papéis do cotidiano parece denotar a assunção do perigo imanente ao jogo, onde a realidade e a fantasia se mesclam, não é uma coisa nem outra, e sim as duas; é como se o jogo pudesse atualizar a realidade. O perigo está em se colocar em um lugar que não se pretende estar em hipótese alguma: do mendigo, da doméstica, do vilão. É possível que esta postura diante do jogo de papéis expresse preconceitos sociais, nestes casos é imperativo uma reflexão mais apurada acerca de tais personagens da vida real e do local do jogo.

A característica da evasão do cotidiano, permitida pelo jogo, abre caminho para a livre imaginação no universo da fantasia. Tudo pode no jogo, como, por exemplo, aconteceu em uma turma de terceiro ano no exercício da *modelagem* (anexo 2/7), quando duas alunas criaram um diálogo entre a *Estátua da Liberdade* e uma *modelo*, questionando o conceito de liberdade diante da imobilidade da estátua e, por fim, invertendo as situações, a modelo toma o lugar da estátua para que esta experimente ser livre.

Outra atividade que permite a construção de histórias fantásticas é *A história inventada* (anexo 2/9), nesta, uma história é criada coletivamente a partir de alguns objetos colocados na roda. Nos limites da fantasia animais falam, bolas realizam desejos, um chapéu ou uma flor podem expressar sentimentos humanos, tudo aceito sem muitos questionamentos, porém, quando ocorre algum comentário do tipo *isso é impossível, não acontece na vida real*, é imediatamente rechaçado pelo grupo.

A “negação do jogo”, afirma Ryngaert, é um obstáculo no qual este está sujeito a qualquer instante basta que aconteça uma perda repentina de concentração, quer por falta de segurança, por precisar de aprovação dos espectadores ou, como no caso citado, por necessidade de manter o contato com a realidade. É neste “estado precário de tensão” que o indivíduo pode oscilar entre a absorção e o escapamento. Ryngaert alerta para a consciência desta simultaneidade sutil inerente ao estar em jogo, porém “a negação do jogo no momento em que se joga anula o jogo e exige um esforço suplementar para que ele renasça” (2009:49-50).

Huizinga chama aquele que não respeita as regras do jogo e o destrói, seja pelo motivo que for, de “desmancha-prazeres”, que

Retirando-se do jogo, denuncia o caráter relativo e frágil deste mundo no qual, temporariamente, se havia encerrado com os outros. Priva o jogo da *ilusão* – palavra cheia de sentido que significa literalmente “em jogo” (de *inlusio*, *illudere* ou *inludere*) (HUZINGA, 2005:14).

O autor diz ser necessário expulsar aquele que ameaça o jogo. No nosso caso, porém, enxergamos que este aluno ainda não está suficientemente preparado para o jogo, portanto nosso dever é instrumentalizá-lo para esta prática, esclarecendo acerca das regras e dos acordos provisórios traçados por esta atividade específica e, assim, trazê-lo para o jogo, fazendo-o perceber que “a imaginação enriquece a vida” (WINNICOTT, 1975:46).

2.5.3. Distensão física e emocional – O frêmito da catarse

Durante uma dinâmica chamada *você tem medo de quê?* - que será retomada no terceiro capítulo - com crianças de seis a oito anos, o medo que mais persistiu em aparecer foi o de ladrão e bandido, o que me levou a perguntar qual a diferença entre eles. Uma aluna respondeu: *Ladrão só rouba. Bandido rouba, mata e faz outras coisas.* Um menino rebateu: *Bandido, ladrão, traficante, é tudo a mesma coisa. Todos fazem bobeira.*

Após este momento em roda cadenciado por uma música em que falaram seus medos, partimos para a segunda etapa da atividade, o jogo improvisacional. Em uma das cenas um personagem/aluno assassina o outro, situação que conduziu a platéia a um riso incontido. Na sequência veio outro grupo e, desta vez, um personagem encheu o outro de facadas, mas, como nos desenhos animados, este só caiu depois de um peteleco. No geral as improvisações se estenderam em variações da remota brincadeira de polícia e ladrão, em que mostravam o imenso prazer com que fingiam atirar e matar. A platéia sempre ria muito com os gestos mais chocantes e as representações da morte, então perguntei do que estavam achando graça e ninguém soube responder. É possível que minha questão os tenha reprimido, gerado culpa por terem rido de algo trágico, isto me fez repensar a forma de lançar perguntas diante de um assunto tão delicado.

O jogo de polícia e ladrão acompanha gerações provavelmente e isto nunca tornou, ao menos com uma observação mais generalizante, as pessoas mais violentas, porém o mundo também não era tão violento. Hoje enfrentamos todos aqueles problemas sociais, expostos no primeiro capítulo, o que nos faz repensar que este jogo em si pode ter adquirido outro significado dentro do novo contexto, assim, a necessidade de repeti-lo pode ter aumentado. Sem tentar forçar laços para estreitar aproximações, podemos dizer que brincar de polícia e

ladrão, representar cenas chocantes e rir delas, pode sinalizar para uma expressão de catarse.

Na antiguidade clássica, afirma Pavis, o termo catarse foi cunhado por Aristóteles para descrever o momento da Tragédia em que o espectador se identifica com o herói e purga suas próprias paixões, essencialmente o terror e a piedade, “Essa purgação, que foi assimilada à identificação e ao prazer estético, está ligada ao trabalho do imaginário e à produção da ilusão cênica”. Para a medicina trata-se de “um ato de evacuação e de descarga afetiva”. Ao longo do tempo o conceito de catarse foi sofrendo algumas modificações e hoje sua conotação se mantém “nuançada e dialética” pressupondo a distância crítica e estética (2007:40).

A conscientização (distância) não se sucede à emoção (identificação), uma vez que o *compreendido* está em relação dialética com o *experimentado*. Há menos passagem de uma atitude (reflexiva) a uma outra (existencial), do que oscilações entre uma e outra, por vezes tão próximas que quase se pode falar de dois processos simultâneos, cuja própria unidade é catártica (BARRUCAND, apud PAVIS, 2007:41).

Vendo sob este prisma a descarga afetiva que se deu no exemplo citado, tanto na exposição dos medos quanto na representação destes e, ainda, na reação da platéia, está ligada a atitude simultânea da experiência e da reflexão, misturando e, ao mesmo tempo, separando a realidade aterrorizante submetida à crítica da razão e o prazer estético que acessa as dimensões da afetividade e da identificação.

Seguindo com este bloco de exercícios refletindo os medos que, neste caso, percebemos mais coletivos do que individuais, fizemos a dinâmica *como resolver o medo?* - e as

respostas foram: *ligando pra polícia, dormir pra esquecer, fugir, rezar, meditar, cultivar a paz, pensar coisas boas, se esconder, mandar parar, pensar na mãe, fingir atirar.*

Foi visto, nas cenas em que aparece a polícia, que ainda há uma crença na instituição. Os policiais ainda são seus possíveis heróis - são as maiores ajudas com que se pode contar, além de Deus. Caso esses dois faltem, o que resta é: *se esconder, se acalmar e fugir.*

Na última etapa desta atividade o tema foi *como resolver a violência demonstrada pelo ladrão?* Em uma das improvisações um *assaltante rouba e uma pessoa, que observa o roubo, lhe oferece um emprego. O ladrão aceita, aprende o ofício e muda de vida.* Em outra cena dois *meninos vão para a igreja e são assaltados no caminho*, neste momento um aluno na platéia riu, olhou para os outros, ninguém estava rindo e ele parou. Uma cena muito interessante foi a de um grupo que representou *uma professora que propõe ao ladrão lhe ensinar, desenvolvendo-lhe o gosto pelo conhecimento, ajudando-lhe a refletir o mundo e seu lugar nele.* A educação aqui apareceu como *salvação.*

Estas trocas de experiências vividas no presente e refletidas, em que se percebem as identificações afetivas, dão um alívio imediato facilmente perceptível nos alunos, pois ao expormos o que sentimos, faz com que, de alguma maneira, nos libertemos daquilo ou, pelo menos, minimizamos o que parecia enorme e intransponível.

2.5.4. Regras: submissão, invenção, reinvenção e flexibilidade.

Em *O Jogo e a Criança* (1987) Jean Chateau diz que “a regra é um instrumento da personalidade”. Nas crianças a partir de dez anos, mais ou menos, a obediência às regras é fruto de passividade por terem estas um valor social. O paradoxo é que, ao lado desta obediência cega, existe o desejo de afirmação da personalidade, portanto um princípio

ativo, subjetivo e de iniciativa, que é o “motor” de todo jogo infantil. A ambigüidade coexiste porque é a submissão a regra “um dos meios de que a afirmação do *eu* pode se utilizar para sua realização” (1987:55).

O autor tenta esclarecer o paradoxo dizendo da existência de um potencial primitivo nos seres humanos que os impulsiona a uma necessidade de ordem; nos objetos guardados no mesmo lugar, nos movimentos feitos pelos pais para dar banho nos bebês, entre outros. A criança se vê nestas repetições, criando hábitos e se reconhecendo neles. Entre os fatores desta necessidade de ordem está o fato da ordem reger as condutas mais simples como: mamar, se deitar para dormir ou tomar banho. As repetições que caracterizam os jogos funcionam como esboços de ordem. É comum percebemos nas crianças uma insistência em recomeçar, por várias vezes, uma mesma atividade.

Em certa ocasião, durante uma aula, na Educação Infantil, para alunos de dois anos, uma menina expressou claramente como a repetição é fascinante mesmo no horror. Faziam parte da atividade três panos compridos, um azul que representava o rio, outro marrom, a terra e um verde, a grama. Em determinado momento começamos a brincar que a grama os pegava; eu ia com o pano enlaçando um a um, as crianças tentavam fugir, sempre rindo muito, pois adoram brincar assim. Uma menina pediu para a grama pegá-la e assim foi, mas quando eu a puxei para mim, como fazia com todos os alunos, a aluna chorou com horror. Imediatamente parei a brincadeira, fiz carinho nela, enfim, expliquei que era só um jogo e que ela não precisava participar se não quisesse, na mesma hora ela pediu para fazer de novo, parecendo que havia entendido. Na repetição aconteceu exatamente a mesma coisa, então eu lhe disse que não faria mais, pois queria que ela se divertisse e não chorasse. Ela insistiu de novo para brincar e assim foi por umas quatro vezes consecutivas.

Essa ocorrência me intrigou e fez pensar no motivo que havia levado a menina a agir daquela forma. Uma possível explicação, certamente não a única, poderia ser que, lidar com o horror, para a aluna, era parte do jogo, uma regra que, por mais difícil que fosse de enfrentar, era melhor do que não o fazer, pois isso lhe causava um horror ainda maior, pois era na repetição que se reconhecia, frente a frente, ao seu medo. Possivelmente isso só aconteceu desta forma porque o ambiente lhe transmitia confiança para tamanha ousadia.

Walter Benjamin, em *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação* (1984), tece comentários acerca das “terríveis experiências primordiais” que a criança tem no jogo e na fascinação em repeti-lo, que faz com que sintam que dominou a situação e saboreie os “triumfos e vitórias”. O autor fala na “lei da repetição” que rege o jogo para a criança, que desta forma

Volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início. (...) A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas ‘um fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito (BENJAMIN, 1984:75).

Abrindo um pequeno parêntesis, a partir da amostra citada, Ryngaert nos alerta para o cuidado que devemos ter com a tênue fronteira entre a realidade e a ficção imposta pelo jogo dramático. Faz parte do universo infantil brincar com seus medos, fantasmas, criando perigos imaginários que se tem o prazer de vivenciar, apesar das angústias reconhecidas e momentâneas. Este mecanismo, a princípio assustador, tornará a criança mais forte quando os desafios forem vencidos. Porém,

O jogo dramático pode ajudar a controlar as emoções; mas ele não deve transformar-se num campo de experiências cujo interesse seria medido pela violência das situações afetivas vividas (RYNGAERT, 1981:40).

Fechado o parêntesis, Chateau diz que as repetições também aparecem nas sílabas e sons emitidos pelos bebês. Observo constantemente entre os alunos entre seis e nove anos o movimento de rodar sentados no chão, algumas vezes até durante as explicações dos exercícios nos momentos da roda.

O autor fala que os ritmos são repetições ainda mais precoces; sono, febre, balbucios, mais tarde; recitar a tabuada, copiar do quadro, pular amarelinha, parlendas, jogos de palmas.

Amor aos ritmos e às repetições, aritmetismo, geometrismo nada mais são do que manifestações especiais da necessidade de ordem que se encontrará igualmente no gosto da criança pelas coleções. (...) Essa necessidade de ordem nasce sem duvida de fatores muito diversos. De um lado da necessidade de simetria, simplicidade, harmonia que os “psicólogos da Forma” descobriram no trabalho sobre nossa percepção espontânea. De outro lado, de um temor do não-familiar que a criança, ainda pequena mostra claramente (CHATEAU, 1987:61).

Notamos que são diversos os fatores que demonstram a necessidade de ordem - por ser a ordem a regente das condutas mais simples, pela necessidade de simetria, simplicidade e harmonia, pelo temor ao não-familiar - em contraposição o familiar é aquele em que sabemos como agir. A criança quando coloca um objeto no lugar ou, simplesmente, o reconhece como algo familiar está expressando e afirmando seu *eu*, sua personalidade, funciona como se a criança se encontrasse na ação relacionada ao objeto, deixando a sua marca, “colocar ordem no mundo é, portanto, dispô-lo em função de meus gestos futuros, conformá-lo a meus atos, assimilá-lo a mim” (1987:61). O amor à ordem é, assim, uma maneira de buscar a auto-afirmação.

Para Chateau, nas crianças com o pensamento representativo mais desenvolvido, a ordem pode ser objetiva, como a da matemática, ou subjetiva, aquela usada pelos atos e pensamentos para facilitar o jogo. São os nossos comportamentos que nos levam ao conhecimento da ordem objetiva, nossas ações comandam a ordem dos pensamentos e das coisas. A regra vai corresponder a um nível de ordem, “é a ordem posta em nossos atos”, “regular sua conduta (...) é ser seu senhor” (1987:62).

Nos primeiros jogos representativos surge uma noção de regra embrionária, por exemplo, as crianças imitam modelos reais – mãe, professora, vendedora – e, nesta mimese estão implícitas regras que guiam seu comportamento. Em um momento posterior, pelos cinco/sete anos, as regras se desvinculam do modelo concreto, se tornando arbitrárias, ou seja, são impostas de dentro arbitrariamente, são regras abstratas, por exemplo: seguir as bordas de uma calçada, parar de pedalar a bicicleta diante de cada árvore.

Primeiro o ato se prende ao objeto concreto, ao modelo, no jogo de imitações. Depois, com o jogo figurativo, cresce a independência em relação ao objeto, apenas a lembrança do modelo é suficiente para a representação e esta está guardada internamente.

A sucessão de condutas de jogo até por volta dos seis ou sete anos testemunha uma trajetória da criança para noções não concretas, em direção à formação de sistemas de regras abstratas (CHATEAU, 1987:64)

A regra corrobora para a afirmação do *eu* porque, quando se concebe um projeto – pular os degraus de uma escada de dois em dois até chegar ao fim – e o realiza, são utilizados gestos e movimentos que pertencem a quem os executa. É uma manifestação de uma vontade interior que se estende e permanece na ação, portanto, o indivíduo se afirma por

um ato seu, “Para a criança pouco capaz da obra laboriosa que dure e proclame o valor de sua personalidade, o ato feito de acordo com a regra substitui a obra” (1987:64).

Os jogos de regras arbitrárias são geralmente solitários, inventados e esquecidos com facilidade e, com o tempo, vão cedendo lugar aos jogos mais sociais, como os de competições e os que se desdobram dos jogos tradicionais. A criança vai se submetendo a uma regra exterior, combinando com aquelas dos jogos de imitação, a diferença é que, nas imitações, há um modelo e, depois, o que há é “uma regra abstrata que fornece a trama do jogo” (1987:65).

É legítima a inviabilidade do jogo teatral sem o respeito às regras estabelecidas, paradoxalmente estas não são rígidas, pois dentro de um ambiente de liberdade e criatividade pulsante estima-se certo grau de flexibilidade que possibilite pequenas variações nas regras, para isso o grupo deve atuar dentro dos limites da cumplicidade.

Ingrid D. Koudela, no livro *Jogos Teatrais* (2006) fundamentado no sistema criado por Spolin, diz que “a regra estabelece uma estrutura que prefigura o parâmetro para a ação lúdica (...) que gera a confiança necessária para jogar o jogo”, ou seja, pressupõe que, para entrar no jogo, é preciso respeito às regras. Associada a esta idéia a autora afirma que existe uma tensão fundamental no jogo produzida pelo esforço impingido para vencer o imprevisto, isto demanda “uma concentração de atenção que gera energia” na interatividade entre a dinâmica dos acontecimentos e das relações entre os jogadores (2006:48).

A relação autoritária percebe a regra como lei. Na instituição lúdica, a regra pressupõe processo de interação. (...) Evidentemente, cooperação e respeito mútuo são formas de equilíbrio ideais, que só se realizam através de conflito e exercício da democracia. O consentimento mútuo, o acordo de grupo determina as possibilidades de variação da regra (KOUDELA, 2006:49).

Nas palavras de Huizinga o jogo “cria ordem e é ordem”, esta exigência o protege em uma “perfeição temporária e limitada” em contraposição à imperfeição do mundo. Por sua vez a desobediência às regras “estraga o jogo e a vida ‘real’ recomeça” (2005:13-14).

Notas do capítulo 2:

(6) Grifo meu.

(7) Duarte Jr. atribui este termo a uma educação que ativa a dimensão dos sentimentos, das sensibilidades (2001:13). Marita Redin acrescenta que para se pensar em uma educação estética há de se considerar aspectos da criatividade (2002: 25-26).

(8) Ver THIES-LEHMANN, Hans. *O teatro pós-dramático*. Tradução: Pedro Sussekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

(9) Spolin atribui o termo “POC” (ponto de concentração), que mais tarde passou a chamar de “foco”, ao ponto que todos os jogadores devem estar atentos para a solução do problema, “ele é a ‘bola’ com a qual todos participam do jogo”. O POC pode ser um detalhe como, por exemplo, a manipulação de um copo a algo mais complexo, “dá a todos alguma coisa para fazer no palco” (2005:20-21).

(10) O médico romeno Jacobo Levy Moreno, foi o criador do Psicodrama e do Sociodrama, “que surgiu como uma nova e dinâmica linha de investigação para o conhecimento e terapia dos conflitos psicológicos. (...) O Psicodrama possui o conceito de espontaneidade-criatividade, a teoria dos papéis, a psicoterapia grupal como pontos básicos da sua teoria” (http://pt.wikipedia.org/wiki/Psicodrama#Jacob_Levy_Moreno).

Capítulo 3

Rio de Janeiro: Cidade Maravilhosa! Maravilhosa?

É dos sonhos dos homens que uma cidade se inventa.

Carlos Penna Filho

*O desejo de mudar a sociedade, de fazê-la confrontar suas eternas hipocrisias,
é uma fonte poderosa.*

Peter Brook

Rio de Janeiro: Cidade Maravilhosa! Maravilhosa?

A partir das manifestações de violência observadas, ao longo dos anos, em minhas aulas e no ambiente escolar, surgiu o desejo de trabalhar este tema com os alunos. Minha experiência em sala de aula vai da Educação Infantil ao Ensino Médio, e a violência sempre esteve presente, em devidas proporções, em todos os segmentos, fato este agravado nos últimos tempos.

Por este motivo, em 2008, decidi que realizaria um trabalho, em sala de aula, sobre a violência que, ao mesmo tempo, fosse objeto de reflexão, análise de um comportamento social e expressão artística. A primeira dificuldade encontrada foi enfrentar o tabu das instituições de ensino em abordar um assunto delicado como o proposto. Percebi que a melhor estratégia, neste caso, seria dar um tratamento menos explícito à questão.

Nesta escola de classe média, localizada no bairro de Copacabana, habitualmente trabalhamos com projetos interdisciplinares, cujos conteúdos perpassam todas as disciplinas, cada qual com sua abordagem específica e, geralmente, giram em torno dos “temas transversais”, definidos no volume oito dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2001) (11) por um conjunto que engloba: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual. O eixo norteador para o delineamento destes temas é a construção da cidadania e a democracia, e os critérios adotados para a eleição deles são: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e o favorecimento da compreensão da realidade e a participação social.

Vale ressaltar que, conceitualmente no PCN, interdisciplinaridade e transversalidade, apesar de possuírem convergências, são diferentes e complementares,

Ambas se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática (PCN, vol.8, 2001:40).

Assim, a interdisciplinaridade se opõe a uma visão fragmentada do conhecimento em disciplinas cuja rigidez mantém as diversas áreas do saber em segmentos limitados por fronteiras firmes; seu ideal é a assunção de um diálogo franco entre os variados campos epistemológicos. A transversalidade é a ponte que pretende dar ligadura entre “os conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade)” (2001:40).

A violência é um objeto que cabe tanto nos eixos norteadores quanto nos critérios adotados, por ela atravessam discussões sobre a ética, o meio ambiente, a saúde, a pluralidade cultural e a orientação sexual. É uma temática necessariamente interdisciplinar visto que afeta a todos os envolvidos na escola e no mundo.

Em 2008, a direção pedagógica desta escola estabeleceu dois temas para o trabalho por projetos, um deles deveria abordar a vinda da Família Real portuguesa para o Rio de Janeiro. Logo, encontrei o *link* que precisava; afinal foi com o governo de D. João VI que se iniciou um projeto urbano e cultural para a cidade do Rio de Janeiro, criando condições para que, mais tarde, esta fosse denominada “Cidade Maravilhosa”, em razão de sua natureza exuberante, aliada ao progresso urbanístico.

Fez-se pertinente trabalhar com os alunos os vários aspectos de nossa cidade, com tudo que apresenta de *maravilhosa* e problematizar aquilo que demonstra de *não maravilhosa*. Surgiu então o projeto *Rio de Janeiro: Cidade Maravilhosa!*

Maravilhosa? - em que os aspectos da violência apareceram como consequência natural desta reflexão. A turma escolhida para a realização deste subprojeto foi o quinto ano, com vinte e dois alunos na faixa etária de dez anos em sua maioria.

A idéia inicial, que foi mantida, era a de registrar as aulas em uma câmera para, ao final, fazermos um DVD, inicialmente não sabíamos que se configuraria em um documentário.

São muitos os problemas enfrentados para a realização de um projeto pedagógico que difere dos de costume, os principais são relativos aos recursos técnicos e financeiros que, mesmo nas instituições privadas, são difíceis de adquirir. Estabeleceu-se então uma fecunda parceria com os pais que viabilizou a realização do projeto.

3.1. Fundamentação Teórica

Caminhante não há caminho, o caminho faz-se ao andar.

Antônio Machado

Este projeto se fundamentou, basicamente, nas metodologias de três autores, Jean Pierre Ryngaert, Viola Spolin e Bertolt Brecht, que pensaram o teatro em seu viés educativo. De Ryngaert compactuamos com a pesquisa incessante daquilo que pode ser uma pedagogia do teatro que tenha como fundamento uma constante revisão metodológica e uma abrangência contextual – jogo/sujeito/realidade - que alicerça as composições focadas no teor comunicacional em busca de uma “teatralidade organicamente engendrada” (PUPPO, apud Ryngaert, 2009:14). Spolin contribuiu com sua clareza estrutural - com a qual sistematiza o ensino de algo complexo como é a pluralidade da linguagem teatral - para a criação técnica da cena dramática. Extraímos de Brecht uma pedagogia que busca o aperfeiçoamento da crítica através da criação de

uma nova linguagem cênica que desconstrói os próprios mecanismos teatrais para expressar a reflexão política.

Os três autores aqui aparecem de maneira fragmentada, por vezes misturados; nossa didática não se revelou de antemão claramente como método de trabalho, pelo contrário, foi se formalizando na medida em que ia sendo experimentada.

Quanto à conexão entre essência e contexto, problematizada ainda hoje em discussões sobre os objetivos do ensino do teatro na educação, vale ressaltar que, nesta pesquisa, são complementares e se fundem em uma relação dialética entre a técnica teatral e a realidade do mundo na qual estamos inseridos.

Esta relação é estudada pela professora Ingrid Koudela que liderou um movimento, na década de 80, no Brasil, buscando estabelecer uma sistemática para o ensino do teatro na educação. Reuniu, com seus colaboradores, o que vinha sendo feito nesta área, no Brasil e no exterior, descobrindo e traduzindo, desta forma, a obra de Viola Spolin para o português. Em sua pesquisa, *Jogos Teatrais* (2006), Koudela, levantou a discussão sobre as duas correntes, “contextualista e essencialista”, que norteavam o ensino do teatro.

A visão “contextualista” prima por ressaltar as necessidades sociais e psicológicas da criança, ou seja, é o contexto do indivíduo dotado de singularidades e enquanto ser social que é o objetivo máximo desta abordagem. A pedagogia contemporânea, aplicada pelo movimento da Escola Nova no Brasil na década de setenta, leva em consideração as leis do desenvolvimento infantil incluindo, como parte fundamental de suas atividades, a ludicidade. Nesta abordagem o ensino do teatro é, em primeira instância, um instrumento para libertar a criatividade na criança. Assim, os objetivos educacionais amplos se tornaram uma justificativa para o teatro na educação, deixando os objetivos específicos da linguagem cênica em condições de negligência.

A linha “essencialista” acredita que a arte tem um fim em si mesma e é fundamental para o desenvolvimento da cultura. Não carecendo, assim, de métodos estranhos à sua própria natureza nem de motivos que justifiquem sua presença no currículo escolar.

A oposição ao teatro é sempre fundamentada nos aspectos formais que o espetáculo impõe à atuação e que são exteriores à criança. O aluno que simplesmente decora um texto clássico e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção não refletem valores educacionais, se o sujeito da representação não for mobilizado para uma ação espontânea. Mas a visão puramente espontaneísta também corre o risco de reduzir a proposta de educação artística a objetivos meramente psicológicos, o que afasta a possibilidade de entender a arte como forma de conhecimento (KOUDELA, 2006:25).

No entender da nossa metodologia as duas correntes não se opõem e, sim, se complementam e se enriquecem na reciprocidade que as mantêm. O teatro pode ser um meio de refletir e experimentar o mundo, e nem por isso deixa de ser uma linguagem artística que demanda sensibilidade e criatividade para ser construída. Ao focar o objetivo no processo, levamos em consideração o ritmo de cada aluno, porém não devemos perder de vista o resultado final, quando de uma apresentação para uma platéia. Não confundamos esta abordagem com a visão tradicional de que teatro na escola é oficina de montagem, que coloca em detrimento a formação e o desenvolvimento da potência que é o indivíduo. Um aspecto não precisa, necessariamente, descuidar do outro, mas é imprescindível, como professores, tomarmos cuidado para que o desejo de fazer uma peça agradável não se confunda com uma expectativa de teatro *profissional*, pois são alunos e não atores que atuam e, como professores, nossos objetivos devem pesar este *limite* da situação.

Defendo que o projeto de realização de uma peça deva estar inserido no planejamento do professor de teatro, não precisa ser anual, mas em algum momento deve acontecer. O despertar artístico deve romper as paredes da sala de aula e de um

grupo restrito que é a própria turma. O cuidado, que penso devamos ter, é de não cair na armadilha de fazer *pecinhas* para datas comemorativas: páscoa, dia das mães, descobrimento do Brasil, como, geralmente, somos requisitados a fazer. Por isso a importância da nossa fundamentação, enquanto professores desta área, e de um planejamento consistente que nos dê segurança de defendê-lo em qualquer situação, mostrando sua pertinência e legitimidade.

3.1.1. O teatro pedagógico de Brecht.

O conceito do teatro idealizado por Bertolt Brecht é o alicerce desta pesquisa no que diz respeito ao estrato crítico e político que subverte os mecanismos teatrais para instituir uma pedagogia singular de reflexão e compreensão das relações entre a sociedade e os indivíduos. O afloramento da crítica é um ponto substancial na obra de Brecht, que entende que a lucidez dos homens de teatro deve estar em compatibilizar, segundo Roland Barthes descreve em seus *Escritos sobre teatro* (2007), “inteligência e arte, coração e razão, prazer e moral, criação e crítica”, ou ainda quando afirma que

(...) sua obra tem toda densidade de uma criação, mas essa criação se fundamenta numa crítica poderosa da sociedade, sua arte se confunde, sem nenhuma concessão, com a mais alta consciência política (BARTHES, 2007:147).

Além da crítica e da conscientização política, Barthes atribui ao dramaturgo um segundo legado: a invenção de leis de funcionamento que são instrumentos de comunicação do conteúdo revolucionário de sua fala. Estes novos mecanismos de ação, alguns serão pormenorizados adiante, fazem com que o didatismo de sua obra se efetue na relação entre o ator e o espectador ao trazer para o palco, dialeticamente, a quebra da

ilusão teatral e a pulsão dramática do mundo. Em sua obra *Estudos sobre Teatro* (2005)

Bertolt Brecht define,

É condição necessária para se produzir o efeito de distanciamento que, em tudo que o ator mostre ao público, seja nítido o gesto de mostrar. A noção de uma quarta parede que separa ficticiamente o palco do público e da qual provém a ilusão de o palco existir, na realidade, sem o público, tem de ser naturalmente rejeitada, o que, em princípio, permite aos atores voltarem-se diretamente para o público (BRECHT, 2005:104).

A rejeição a empatia visa instigar no espectador instâncias reflexivas e críticas do que se passa no palco na medida em que as fronteiras entre este e a platéia são rompidas. Assim, os temas da atualidade histórica perpassam simultaneamente entre a representação e a realidade objetiva do mundo.

Para nosso trabalho o pensamento de Brecht é fundamental visto que queremos refletir a violência criticamente e com consciência política sem nos esvairmos pelos tradicionais caminhos ilusórios da arte puramente dramática. As novas técnicas tornam-se um instrumento importante a ser usado em sala de aula para contribuir na reconstrução de valores sociais perdidos, como o da cidadania.

Na obra de Brecht, não é a política que se junta, bem ou mal, às formas antigas; é, ao contrário, a paixão política que se irradia a ponto de criar um instrumento dramático (o *Episierung*, o teatro épico) totalmente adaptado à sua vontade de transformação: a despeito de certas reticências comunistas, acredito que, assim, a obra de Brecht é uma vitória brilhante sobre o formalismo (BARTHES, 2007:148).

Para alcançar seus objetivos pedagógicos, ao quebrar a ilusão, Brecht faz com que o teatro se revele como teatro em uma atitude provocativa que produz a reflexão para a ação e, assim, a mudança social. Contrariamente à concepção fatalista da tragédia, que

acreditava que o destino era inexorável, sua crença era a de que a situação histórica determina o homem e esta pode ser mudada.

Necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as idéias e os impulsos que são permitidos pelo respectivo contexto histórico das relações humanas (o contexto em que as ações se realizam), mas, sim, que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel na modificação deste contexto (BRECHT, 2005:142).

Ora bem, a sociedade pode mesmo gozar livremente, em toda a sua magnificência, dessa torrente que irrompe catastroficamente, desde o momento que lhe seja possível dominá-la, passando nesse caso a corrente a ser sua (BRECHT, 2005:137).

Neste processo ocorre uma des-hierarquização dos meios, ou seja, tudo que é posto em cena significa algo: a música, o gesto, a marcação, o cenário, os telões, enfim, os diferentes focos de enunciação se manifestam sozinhos como atos políticos, sobre os quais “devemos tomar partido, e que, pela infinita dialética dos efeitos e das causas, participa finalmente do mesmo combate revolucionário que o texto” (BARTHES, 2007:148-149).

Teoria, texto e encenação formam em Brecht um todo indissociável, ou, pelo menos, que não pode ser dissociado sem conseqüências graves para o público (BARTHES, 2007:197).

A quebra da ilusão é um método contra a identificação catártica da platéia, porém, segundo Anatol Rosenfeld, em *O Teatro Épico* (2004), é um erro de compreensão achar que Brecht propôs que as emoções fossem combatidas, elas são admitidas “mas elevadas a atos de conhecimento”, “o que pretende é elevar a emoção ao raciocínio” (2004:148-150).

O ator deve mostrar apenas a sua personagem, ou melhor, não deve vivê-la; o que não significa que, ao representar pessoas apaixonadas, precise mostrar-se frio. Somente os sentimentos pessoais do ator é que não devem ser, em princípio, os mesmos que os da personagem respectiva, para que os do público não se tornem também, em princípio, os da personagem. O público deve gozar, neste campo, de completa liberdade (BRECHT, 2005:148).

Desta forma, gozando da liberdade, conduzida pela reflexão que norteia para uma compreensão mais clara dos fatos, o espectador ativa a dimensão crítica necessária a qualquer mudança efetiva.

Outra sinalização importante que o método brechtiano nos fornece, e que é fundamental para nossa pesquisa, é a relação que tem com a história. O teatro de Brecht não divulga a história e, sim, a provoca, levanta seus problemas, mas não os resolve. É uma arte essencialmente maiêutica; leva o interlocutor, através de uma série de perguntas, a descobrir conhecimentos que ele possuía sem que soubesse. Esta provocação acontece no momento histórico do presente, em que os homens “são infelizes na medida em que não compreendem a história que os carrega: pois compreender seria poder agir” (BARTHES, 2007:215). Brecht defende que a história é inseparável do indivíduo, o autor

Não faz da história um objeto, nem mesmo tirânico, mas uma exigência geral do pensamento: para ele, fundamentar seu teatro na história não é apenas exprimir as estruturas verdadeiras do passado (...). É também, e principalmente, recusar ao homem toda essência, denegar à *natureza* humana toda realidade que não seja histórica, acreditar que não há um mal eterno, mas somente males remediáveis; em suma, é entregar o destino do homem ao próprio homem (BARTHES, 2007:217).

Desta forma, pretendemos elevar as discussões e experiências cênicas sobre o tema da violência, a partir de “modelos de ação”. Segundo Koudela, *Um vôo Brechtiano* (1992), estes são pontos de partida para experiências através de “ações corporais” na

busca de um “significado atual e histórico” do texto em sintonia com a realidade de cada grupo que o trabalha. Os textos que servem como “modelo de ação” devem deixar brechas para a inserção de elementos, trazidos pelos jogadores, extraídos do cotidiano em que vivem.

Os textos das peças didáticas de Brecht permitem uma multiplicidade de interpretações, sendo possível criar, a partir deles, novos “modelos de ação”. O jogo teatral passa a ser constitutivo de uma ação transformadora e política, embora a prática como texto da peça didática não seja imediatamente política – ela visa antes à experiência estética (KOUDELA, 1992:15).

Na presente pesquisa o texto que serviu de “modelo de ação”, como será mostrado adiante, não foi extraído da dramaturgia brechtiana, mas, sim, da literatura infantil. No entanto a técnica utilizada como processo de educação segue tais orientações.

Assim como Brecht, pretendemos elevar nossas experiências a atos de conhecimento de uma realidade histórica na qual estamos colados, acreditando que os pensamentos provocados por tais mecanismos possam, acentuando a criticidade e conscientizando politicamente, mobilizar ações que, no mínimo, atenuem as relações problemáticas entre os indivíduos e a sociedade. Como afirma Peter Brook, no início do capítulo, o desejo de mudança pode ser uma fonte poderosa.

3.1.2. O sistema de Spolin.

Viola Spolin é considerada o maior expoente, até agora, de uma metodologia, precisamente delineada, para o ensino do teatro nas escolas, a partir dela professores e alunos, juntos, percorrem o caminho que leva ao desenvolvimento da “espontaneidade”, o objetivo principal de seu método, que só se revela, segundo a autora, em um momento em que haja “liberdade pessoal”. Spolin planejou um curso em que as atividades teatrais

são dirigidas para este encontro, mas alerta, “nenhum sistema deve ser um sistema” (2005:17), deixando clara a flexibilidade de sua abordagem. Como foi discutido no segundo capítulo, o principal instrumento de seu método é a improvisação.

Para Spolin existem sete aspectos da espontaneidade que devem ser levados em consideração neste treinamento: Jogos, aprovação/desaprovação, expressão de grupo, platéia, técnicas teatrais, transposição do processo de aprendizagem para a vida diária e fisicalização.

É no próprio jogar que se desenvolvem as habilidades dos indivíduos, ou seja, o jogo é um divertimento que propicia a “liberdade pessoal” e tem um fim em si mesmo. Desta forma Viola propõe problemas a serem solucionados, criando, assim, um objetivo comum para o grupo, o que gera uma concentração, um esforço individual e coletivo, que provoca a espontaneidade, despertando o intelecto e a intuição e deixando o corpo em estado de prontidão; “como é comum nas explosões, tudo é destruído, rearranjado, desbloqueado” (2005:5).

Todas as partes do indivíduo funcionam juntas como uma unidade de trabalho, como um pequeno todo orgânico dentro de um todo orgânico maior que é a estrutura do jogo. Dessa experiência integrada, surge o indivíduo total dentro do ambiente total, e aparece o apoio e a confiança que permite ao indivíduo abrir-se e desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo (SPOLIN, 2005:5-6).

O jogo abre os canais da percepção, desbloqueia o corpo e a mente, fazendo a energia do grupo circular, criando, assim, um ambiente propício para se aprender qualquer coisa.

Se para jogar é preciso “liberdade pessoal” dentro de um ambiente acolhedor, a capacidade de jogo pode ser abortada pela necessidade que temos culturalmente de “aprovação/desaprovação”. Cabe ao professor ter um cuidado especial com os

juízos e as instruções para que não estejam carregadas de conteúdo emocional que possam causar coraças e timidez ou, por outro lado, provocar exibicionismos. O professor deve estar preparado para soluções inesperadas vindas dos alunos, que são válidas, pois o que está em jogo nas artes é justamente a originalidade e a criatividade, não existe o certo nem o errado e, sim, possíveis soluções diante de determinados problemas.

No teatro improvisacional o relacionamento e a “expressão de grupo” devem ser intensos, porém existe um paradoxo nesta interação: o grupo pode dar segurança, mas também pode ser uma ameaça, pois aqueles jogadores mais exibicionistas causam certo acanhamento àqueles com maiores dificuldades. O professor deve estar atento a estas situações para que possa contorná-las da melhor maneira possível, sempre evitando comparações e competições, pois estas podem destruir o ambiente de jogo. Spolin diz que o treino deve estar focado no processo, o resultado vai depender disso.

Se somos treinados somente para o sucesso, devemos usar tudo e todas as pessoas para este fim, podemos então trapacear, mentir, trair e abandonar toda vida social para alcançar sucesso. O conhecimento teria uma exatidão maior se viesse da estimulação do próprio aprendizado. Se procurarmos somente o sucesso, quantos valores humanos não serão perdidos? (SPOLIN, 2005:11)

Outro aspecto valorizado por Viola Spolin para uma atuação espontânea, e que também é uma das diretrizes de nossa pesquisa, é a “platéia”, que deve ser encarada como uma parte concreta, ativa e "orgânica da experiência teatral", portanto os jogadores devem estar conscientes o tempo todo de sua presença e função como parte do processo.

As “técnicas teatrais” são funcionais na medida em que contribuem para a comunicação teatral, não devendo ser encaradas como “artifícios mecânicos” ou um

“saco de truques”. No nosso estudo, assim como na teoria de Spolin, elas surgem como uma demanda do próprio jogo teatral, sem uma rigidez que prejudique o crescimento individual e o desempenho.

Quando o ator realmente sabe que há muitas maneiras de fazer e dizer uma coisa, as técnicas aparecerão (como deve ser) a partir do seu total. Pois é através da consciência direta e dinâmica de uma experiência de atuação que a experimentação e as técnicas são espontaneamente unidas, libertando o aluno para o padrão de comportamento fluente no palco (SPOLIN, 2005:13).

A “transposição do processo de aprendizagem para a vida diária” é a ponte que liga a “realidade do palco” com a percepção do “mundo fenomenal”. Este é um caminho de mão dupla em que um alimenta o outro, portanto não podemos perder de vista este trajeto fundamental; a absorção deste aprendizado para sua aplicabilidade no mundo e no teatro.

O último dos sete aspectos levantados por Viola Spolin é a “físicação”. É através do físico, do concreto que apreendemos a realidade para, após, expressá-la via equipamento sensorial. Nas improvisações cria-se uma realidade a partir do mínimo, pois os recursos cênicos são escassos. Os sentimentos estão em outra instância, são pessoais, aqui o que interessa é a “comunicação física direta”, pois “o físico é o conhecido, e através dele encontramos o caminho para o desconhecido, o intuitivo” (2005:14).

Para a autora, o indivíduo para aprender precisa permitir-se “experienciar”, ou seja, entrar organicamente - usando todo seu arsenal intelectual, físico e, fundamentalmente, intuitivo - no ambiente.

Se precisarmos definir um lugar para a afetividade a colocaremos naquilo que Spolin chama de “nível intuitivo”. A aprendizagem vai acontecer justamente neste lugar ainda

negligenciado pela educação formal, em que a liberdade e o momento espontâneo nos deixam receptivos para tudo o que está a nossa volta. Este é o instante da “experiência criativa”, que acontece no agora.

Viola propõe que, para a preparação de uma peça, mesmo que se tenha como ponto de partida uma dramaturgia pronta, as cenas sejam construídas a partir de problemas levantados pelo professor/diretor seguindo os moldes das improvisações, desta forma os alunos trabalham sobre o problema, valorizando o processo, e não sobre a história como algo estático. Assim a peça “emerge do jogo, aliviando os atores da preocupação de fazer uma cena” (2005:290).

3.1.3. Ryngaert: *Constante pesquisa de soluções provisórias.*

A proposta de Jean Pierre Ryngaert é fornecer referências para o trabalho com o jogo teatral no desenvolvimento do ensino de uma prática formativa e estética, deixando claro em sua fala o caráter de pesquisa permanente em função de dois objetos que se transformam continuamente: o teatro e a realidade, sendo o indivíduo o principal agente das mudanças e, ao mesmo tempo, modificado por elas.

É, neste lugar, que tensiona a ficção, a realidade e o indivíduo, que se busca a emersão de duas qualidades de “olhar”; o daquele que joga e o do outro que lê o que joga, e, neste processo de leitura, abandona a passividade tornando-se partícipe. A importância no processo faz com que o produto final tenha um corpo de resultado provisório.

A preocupação de Ryngaert volta-se mais para os jogadores e para o teor comunicacional da expressão artística, “embora não deseje que ela se dilua na ânsia por clareza” (2009:32),

Joga-se para si, joga-se para os outros, joga-se diante dos outros. A ausência de um desses elementos, ou sua hipertrofia, desequilibra o jogo. O individualista arrebatado não compartilha nada. O grupo fechado em seu prazer abandona-se ao narcisismo. Mas, de tanto querer projetar para o exterior uma emoção frágil, corre-se o risco de fazer dela uma caricatura, de dissolver uma experiência sensível em signos grosseiros; preocupados demais em transmitir, eles só fornecem banalidades (RYNGAERT, 2009:33).

A comunicação está em jogo, mas a densidade artística também nas indicações deste autor. Ele propõe uma experimentação com os “rituais” cotidianos como, por exemplo, escovar os dentes, que objetiva uma quebra na caricatura e nos clichês através da consciência e utilização de uma abundância de detalhes, em função de uma precisão gestual e da evidência de diferentes formas de se executar uma mesma ação, a princípio óbvia e idêntica. Ryngaert considera os rituais “como signos de uma intimidade, de uma atenção particular concedida ao cotidiano” (2009:152), valoriza os detalhes, deseja sensibilizar ao anódino, para transformá-los em imagens do mundo no teatro, contrariamente a ideia predominante de reproduzir “fatos excepcionais nunca vistos” ou “imagens brilhantes”.

Ao invés de dirigir a atenção para o exterior (as atitudes dos ‘outros’, o esboço de silhuetas pitorescas ou de situações ‘originais’) ou exclusivamente para o interior (os estados de almas excessivos, as paixões), esse trabalho se interessa pelo intervalo, pelos estratos anódinos deixados pelos vivos atrás de si. Às vezes esses percursos leves quase não deixam mais marcas nas memórias do que passos na poeira (RYNGAERT, 2009:152).

Ryngaert busca com esta pesquisa a “teatralização”, que diz, “assemelha-se ao ‘mentir de verdade’ (2009:145)”. Creio que esta ideia se aproxima daquilo que Maria Lucia Puppo chamou de “teatralidade organicamente engendrada”; talvez, ao nos

aproximarmos dos nossos próprios passos, fisicamente realizados mesmo que, mecanicamente, sintamos, como diz o autor a necessidade de

Inventar nossos instrumentos, de afiar nossos olhares, de nos sensibilizarmos para o inobservável . Nessas experiências desejo que os participantes saibam que a teatralidade existe também além das paradas sonoras ou dos tablados, que as sinfonias não os tornem surdos às pequenas músicas (RYNGAERT, 2009:152).

3.2 O desenvolvimento do projeto.

Este trabalho foi desenvolvido em trinta e nove aulas, cada uma com quarenta e cinco minutos, aproximadamente, e dois dias de apresentações. Nelas predominaram o debate relativo aos temas levantados sobre o Rio de Janeiro e as improvisações sobrevividas destas discussões. Os jogos - que desenvolvem aspectos que vão ser utilizados nas cenas - ficaram restritos a alguns momentos apenas, isso por dois motivos, um deles é devido ao curto tempo das aulas. As crianças demandam um tempo grande para se organizarem nos grupos e criarem as cenas e este é, também, o momento em que surgem os maiores problemas, aqueles da ordem da convivência. O segundo motivo é que, paradoxalmente, esta é a parte do trabalho que mais fascina os alunos que manifestam muito prazer em inventar histórias e tentar comunicá-las para a platéia. É habitual no início das aulas alguma criança me perguntar: *Hoje é exercício (jogo) ou cena (improvisação)?* - quando respondo que é cena comemoram, apesar de se divertirem também com os jogos de outras categorias.

As paredes das salas de aula foram rompidas e nos aventuramos em outros espaços da escola para criarmos as cenas: corredores, pátio, biblioteca, rampa. O objetivo desta experiência espacial foi o de mostrar que qualquer lugar pode ser encarado como palco,

o local, como conceitua Peter Brook, no livro *O Teatro e seu Espaço* (1970), onde o invisível se torna visível. Para o encenador “um lugar onde o invisível pode aparecer tem um grande poder sobre os nossos pensamentos” (1970:39). Evocar a liberdade da imaginação a céu aberto ou em uma sala fechada traz à cena possibilidades completamente diferentes e, porque não dizer, até mesmo contraditórias. O valor que se dá na busca de alternativas espaciais que mobilizem a criatividade é a obtenção de um “relacionamento mais vivo entre as pessoas”,

Um lugar lindo talvez nunca provoque explosões de vida; enquanto que um salão qualquer pode ser um lugar muito vivo: este é o mistério do teatro, mas na compreensão deste mistério está a única possibilidade de organizá-lo como ciência (BROOK, 1970:65).

Para Ryngaert o espaço é um dos indutores fundamentais do jogo, não dá para pensar o jogo teatral, ou um roteiro, sem o seu desenvolvimento concreto no espaço. Esta simbiose conduz para uma educação plástica do olhar na medida em que presentifica, agregando ao jogo teatral, elementos da realidade, “os enquadramentos se realizam a partir de espaços reais”. Segundo o autor o jogo recarrega o espaço, ressignificando-o, pois existe uma relação entre este e o sentido que pode ser percebida na expressão da realidade imediata e da sua representação posta pelos jogadores, isto produz variações de sentidos advindas de uma mesma origem espacial (2009:125-128).

Ryngaert acrescenta que o trabalho sobre o espaço influencia no imaginário e isto se reflete na maneira com a qual o indivíduo apreende a realidade, ou melhor, retorna seu olhar para aspectos da realidade sob uma nova visão.

A desestruturação e a re-estruturação de um espaço real em função de uma situação de aprendizagem também se realizam por meio de um trabalho sobre o imaginário. Tornamo-nos mais maleáveis ao treinarmos reações rápidas a condições insólitas ou simplesmente inéditas de espacialização. No retorno ao cotidiano, o desvio pelo imaginário muda a percepção do espaço e a maneira como o indivíduo

se situa num espaço familiar. Esta aprendizagem não diz respeito apenas aos profissionais da arte, e seu impacto é enorme (RYNGAERT, 2009:128).

Quanto ao conteúdo deste projeto, foi organizado em três etapas, sendo que houve uma fusão entre as duas primeiras - investigação da realidade e estratégias de mudança - que acabaram por diferir basicamente na abordagem temática: na medida em que as questões apareciam, pensávamos sobre elas, e esta reflexão se expressava nas improvisações. Nessas fases ocorreram as gravações das cenas. A última etapa foi relativa à edição do DVD.

3.2.1 Primeira Etapa - Investigação da realidade.

Iniciamos o trabalho promovendo um debate investigativo sobre a realidade da cidade do Rio de Janeiro, aquilo que é motivo de orgulho para os cariocas e o que é preocupante.

Entre as maravilhas surgiu a beleza natural com suas praias e montanhas que se insinuam causando o misterioso pensamento do que será que elas encobrem. Uma aluna disse; *Mas nas montanhas tem as favelas que não são bonitas*, este comentário desencadeou para uma discussão acerca da constituição destas comunidades e o tema da violência, inevitavelmente, veio à tona.

Partimos para o entendimento do significado da violência para eles que, inicialmente, se resumiu às agressões físicas e verbais. Com a intenção de ampliar este pensamento levando-os a outras problematizações advindas do tema, pedi que imaginassem outros tipos possíveis de violência e isto provocou um afinamento reflexivo. As falas giraram em torno dos seguintes assuntos: *racismo, corrupção, fofoca, só valorizar os ricos, chantagem, falar mal de alguém pelas costas, cultivar um sentimento ruim por outra*

pessoa sem motivo, agir de má fé, falsa acusação, mentira, pirataria. Levamos algumas aulas criando cenas acerca destes conteúdos, algumas registradas outras não; a turma se manteve todo o tempo envolvida e dedicada.

Durante todo o processo era nítido o prazer que demonstravam; mesmo as brigas, a timidez, as inseguranças que surgiram foram contornadas com diálogos e o divertimento ressurgia expressado na alegria, nas brincadeiras e na ajuda mútua, pois sentir-se útil, uma peça importante da engrenagem, é também motivo de prazer.

Creio que o prazer no processo é a extensão, a continuidade do prazer no jogo. Para Ryngaert o prazer é “um dos elementos indispensáveis à existência do jogo dramático” (1981:35), não deve ser uma reivindicação obrigatória por ser uma evidência, portanto a solicitação pelo prazer acontece no instante de sua ausência (2009:65). Huizinga diz que a criança, no jogo de representação, usa a imaginação para fingir ser algo que não é,

Fica literalmente ‘transportada’ de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é essa ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da ‘realidade habitual’. Mas do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é ‘imaginação’, no sentido original do termo (HUIZINGA, 2005:17).

Em pesquisa, citada por Marita Redin, acerca da disciplina preferida pelos alunos do Ensino Fundamental 2, o teatro aparece em primeiro lugar na lista. A autora atribui esse resultado aos princípios fundamentais presentes na prática do teatro, “a expressão, a ludicidade, a criatividade, a liberdade, o movimento e a participação ativa, além do desempenho da professora, como mediadora no processo de ensino e aprendizagem” (2002:102). Segundo Redin a questão do prazer é um tema que tem sido muito discutido no meio da Educação; buscam-se novos paradigmas educativos frente às mudanças que ocorrem no mundo, além de existir um

Cansaço com as velhas práticas educacionais que transformaram o homem em um ser compartimentalizado, dicotômico, fragmentado. Ainda hoje, na hierarquia dos valores educacionais, o que mais pesa são aspectos ligados à mente e principalmente a mente como reguladora do corpo, capaz de dominá-lo, superar suas vontades, seus desejos, suas inquietações, seus anseios, sua necessidade de expansão, de liberdade e de aconchego – dimensões que a maioria das disciplinas não contempla (REDIN, 2002:103).

3.2.1.1 Fisionomias da violência.

Voltando as improvisações sobre as diferentes fisionomias que a violência pode adquirir, as primeiras experiências circundaram o tema *preconceito*. Com o objetivo de sensibilizá-los e provocar a reflexão, trouxe como indutor deste jogo improvisacional o trecho de um texto poético de Thiago de Mello, *Os Estatutos do Homem* (2001), e uma dessas cenas, filmada na biblioteca, entrou para o DVD.

Fica decretado que,
a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra.
e que as janelas devem permanecer,
o dia inteiro, abertas para o verde
onde cresce a esperança (MELLO, 2001:22).

Os “indutores de jogo” para Ryngaert podem se configurar em roteiros (narrativa, situação, temas), espaço, rituais cotidianos, pessoa/personagem e textos (2009:113-155).

No caso deste jogo o poema nos serviu como um pretexto temático,

Os textos podem, efetivamente, fomentar uma reflexão, mas às vezes também servem de ‘pretextos culturais’ cuja necessidade não é inquestionável no quadro de trabalhos breves (RYNGAERT, 2009:183).

A cena que fez parte do DVD foi a última sobre este tema apresentada pela turma, nela duas alunas fazem uma pesquisa na biblioteca. Uma delas pergunta, *O que é preconceito mesmo?* – a outra responde, *É quando a gente acha que tudo é igual, não aceita o diferente.* Depois da resposta a menina acha um livro, o do poema trabalhado com eles, e lê o trecho em destaque. A outra, incrédula pergunta, *E o que isso tem a ver com preconceito?* – e obtém a resposta, *Tudo! Quando a janela está aberta, o sol entra e deixa tudo caber lá dentro: o branco, o verde, as pessoas ricas, os pobres...*

Observamos que a maioria das cenas referentes ao *preconceito* envolveu pobres, geralmente mendigos, e ricos, que, na maior parte das vezes, terminavam levando os pobres para casa, para morar com eles. Certamente não vivenciam este tipo de atitude no dia-a-dia, mas, provavelmente, a idealizam como sendo a máxima expressão da bondade.

Em uma das cenas, o pobre “aprontou” na casa do rico: demonstrou falta de educação, tratou mal os empregados, agindo como se fosse daquele tipo de rico que menospreza os mais pobres. Para resolver a querela, os donos da casa expulsaram o convidado que, sem opção, voltou à mendicância. Assim, a ordem voltou a reinar, porém uma ordem que privilegiou a situação anterior, só que, agora, com uma justificativa moralizante: afinal o rico tentou ajudar, o pobre é que não soube aproveitar a oportunidade. Talvez esta conclusão seja a expressão de um comportamento oriundo da classe social a qual pertencem os alunos; por receberem uma educação que, teoricamente, prima por determinados valores morais e éticos, encontraram uma solução que os redimisse.

Houve também outra manifestação de preconceito que chamou atenção: a cena em que um menino não conseguia fazer amigos porque usava um boné azul. Pareceu-me um motivo tão banal que, por um momento, pensei que não estivessem entendendo o

que era preconceito. Conversando com eles, no grande grupo, sobre a cena, percebi em suas falas a possibilidade de, nesta abordagem, estarem expressando o quanto o preconceito não tem sentido a partir do momento em que aceitamos as diferenças de cada um. Assim, concluímos, a cena foi uma crítica a este tipo de comportamento.

Podemos nos perguntar qual é o grau de consciência usado pelos alunos nestas construções, visto serem crianças de apenas dez anos, que não possuem ainda uma argumentação consistente que os faça, objetivamente, colocar o tema em questão, mas creio que o mais importante aqui seja o fato de que algo os levou a se expressar desta maneira e isso, por si só, caracteriza a reflexão. As escolhas que fazemos estão imbuídas dos motivos que nos levaram a fazê-las. Em algum momento isso vai se revelar, não só em palavras, mas em nossas ações.

Outra cena curiosa, que também configurou o DVD, foi a do tema *fofoca*. Esta acontecia dentro da escola e, provavelmente, expressou algo corriqueiro para elas, o grupo era composto só de meninas. A improvisação consistiu em dois grupos de meninas que ficavam se comparando e falando mal umas das outras.

Fiquei pensando o quanto o ambiente escolar promove este tipo de atitude, e não somente entre os alunos, os adultos reproduzem o tempo todo um “disse-me-disse” nocivo ao trabalho. Atribuo isto ao fato do corpo escolar ser composto, em sua maioria, de mulheres, e é certo gostarmos de falar, apesar de sabermos e tentarmos ensinar, o quanto o silêncio pode ser sábio e produtivo. Esta necessidade de falar a todo custo, aliada a uma necessidade de competição, acaba gerando as fofocas que, como foi colocado pelas alunas na cena, é uma manifestação de *bullying*, contraproducente e que causa mágoas. Nós profissionais da educação precisamos estar atentos a este tipo de comportamento não só entre os alunos, entre nós mesmos.

3.2.1.2 Maravilhoso: conceito e criação.

*Crianças não são adultos em miniatura, mas são profissionais.
Seu trabalho é brincar, experimentar, investigar coisas diferentes.*

Chuck Jones

Definir é limitar. Oscar Wilde

Partimos, então, para experiências cênicas que tivessem como mola propulsora o conceito de *maravilhoso*, e, a partir daí, criar um modelo de ação. Em suas postulações sobre os processos de “formação dos conceitos” na criança, Vygotsky, segundo Marta Kohl de Oliveira no livro *Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão* (1992), diferencia os conceitos “cotidianos ou espontâneos”, obtidos através da experiência – interações sociais imediatas, dos conceitos “científicos”, adquiridos por meio do ensino. Entretanto, apesar de se desenvolverem em direções contrárias, terminam por se encontrar; a capacidade da criança definir um conceito espontâneo aparece depois de ela conhecer o objeto ao qual este se refere, a princípio não existe a consciência, só a experiência. Inversamente os conceitos científicos começam com uma definição verbal, são esquemáticos, carecem da experiência pessoal. Contudo, ambos os conceitos se relacionam e são dependentes,

Ao forçar sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos se desenvolvem para baixo por meio de conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para

cima por meio dos conceitos científicos (VYGOTSKY, apud Kohl, 1992:32).

Sendo a linguagem a mediadora no processo de formação de conceitos, que são “construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento” (1992:28), quando dizemos *maravilhoso* pressupomos que a criança deve ter vivenciado algo em sua interação espontânea com o mundo que a fizesse ter minimamente alguma noção do termo. Por este motivo, antes de teorizar sobre o conceito de *maravilhoso*, para que os alunos não ficassem induzidos por uma definição prévia, tentamos entender o significado do termo para cada um,

- 1 – Maravilhoso para mim é minha família, que eles me dão muito amor e carinho.*
- 2 – Isso significa, para mim, paz entre os povos.*
- 3 – Pra mim maravilhoso é o pôr do sol.*
- 4 – Pra mim é ter paz no mundo e felicidade.*
- 5 – Pra mim é ter união de amigos.*

No desenvolvimento da atividade, porém, o objetivo era construir este conceito cientificamente, sem a pretensão de fechar uma definição estática, mas de agregar as diversas significações trazidas pelos alunos ao conhecimento teorizado cientificamente.

Conforme colocavam suas opiniões, com a turma toda sentada em uma roda, íamos tentando dar corpo a este conhecimento. No momento seguinte recorreremos ao dicionário, “Maravilhoso: Aquilo que causa admiração, aquilo que encerra maravilha, aquilo que é extraordinário ou sobrenatural” (Dicionário Silveira Bueno). Após nossa conversa e a definição estabelecida pelos teóricos, refletimos se havia ocorrido alguma mudança na maneira na qual pensavam antes ou se mantiveram suas opiniões.

O exercício seguinte foi expressar, em pequenos grupos, de forma artística - música, dança, teatro, paródia, poesia - o conceito de maravilhoso. Foi pedido para que não se

detivessem nas fábulas bem construídas - com início, meio e fim – que ficassem mais livres, mesmo que o resultado fosse um fragmento, algo aparentemente inacabado, com significado mais subjetivo. Falamos da estrutura dos sonhos que, muitas vezes, dão saltos inexplicáveis, e que a imaginação pode se manifestar também desta maneira. Por mais que foquemos na comunicação, como disse Ryngaert, que isto não condicione obrigatoriamente uma ânsia por clareza. A criatividade pode trilhar caminhos muito particulares, mas é importante darmos permissão para que isso aconteça.

A criatividade é um elemento fundamental desenvolvido pelo jogo que reflete de maneira positiva na vida cotidiana, na escola, no trabalho, nos relacionamentos e na solução de problemas de ordens diversas. O psicólogo Daniel Goleman, no livro *O Espírito Criativo* (2001), defende que a criatividade já se encontra na infância e que é responsável por muito daquilo que fazemos quando adultos, sendo essencial para a sobrevivência dos indivíduos. O autor diz que, segundo pesquisa realizada pela doutora Teresa Amabile, foram identificados como “principais assassinos da criatividade”: vigilância, avaliação, recompensas, competição, controle excessivo, restrição de escolhas e pressão.

No que condiz ao presente estudo, precisamos estar alertas a estes aspectos, como, por exemplo, a avaliação, que está intrínseca ao modelo educativo do qual fazemos parte. Segundo a doutora as crianças em primeiro lugar devem se preocupar com as suas realizações e não com os julgamentos alheios. Como professores devemos nos certificar de que os instrumentos avaliativos não se transformem em monstros punitivos capazes de abortar os processos criativos individuais de nossos alunos. Devemos estar vigilantes também, ao que já foi falado anteriormente, em manter um ambiente onde a liberdade seja o elemento fundamental da nossa prática, pois o jogo teatral prescinde deste princípio. Outro “assassino” apontado por Amabile é o tempo, ela se refere ao tempo

livre que as crianças necessitam para dar vazão à criatividade e também, outro aspecto importante para nosso trabalho, ao ritmo de cada um que deve ser percebido e respeitado (2001:49-55).

Goleman acrescenta que é preciso ter “fé” na própria criatividade, ou seja, nos recursos que dispomos,

Um deles é a intuição, meio de reconhecer uma coisa imediatamente sem recorrer a um processo de raciocínio. (...) Outro recurso é à vontade, a força que podemos mobilizar para materializar objetivos. As pessoas criativas frequentemente têm um senso de missão que as empurra para frente, mesmo quando as chances são contrárias. O terceiro recurso é a alegria, o deleite que permeia uma atividade e a torna em si mesma uma recompensa. (...) Para romper a barreira do medo e da crítica, que tenta deter-nos, precisamos fazer uso de uma quarta qualidade: a coragem. A criatividade implica aceitação do risco apropriado, além de nos permitir o emprego da intuição e da vontade. O último recurso é a compaixão. Ela nos habilita a colaborar, a trabalhar em equipe, a valorizar os esforços dos colegas, ainda que eles falhem. A compaixão voltada para nós mesmos silencia a voz do autojulgamento, que desencoraja a aceitação do risco (GOLEMAN, 2001:59).

Cabe a nós professores orientar e destacar esta “fé”, de que nos fala Goleman, em nossos alunos para que se conscientizem que existe um aprendizado sensível que é fundamental para a construção dos conhecimentos, inclusive os científicos, e para o bem viver.

Embasado nas idéias de W. E. Vinacke, Richard Courtney no livro *Jogo, Teatro e Pensamento: As bases intelectuais do teatro na educação* (2001), fala de dois tipos de pensamento; o realista e o imaginativo, que se mesclam nos pensadores criativos.

O primeiro (realista) adere à lógica e ao critério científico, e está dominado pela razão e pelos fatos; o segundo (imaginativo) permite às tendências internas jogarem com os dados perceptivos, permite à livre experimentação fornecer hipóteses, sugestões, fantasias, imagens e

comparações, e empenha-se também por metas debilmente concebidas (COURTNEY, 2001:242).

De acordo com sua pesquisa, e citando W. J. J. Gordon, no processo criativo o estrato emocional é mais importante do que o intelectual e, tanto o jogo de faz-de-conta da criança quanto a pesquisa científica, que mobilizam aspectos da criatividade, implicam “a prontidão para a manipulação dos conceitos, conjecturas técnicas e cotidianas, juntamente com o jogar com objetos e coisas aparentemente irrelevantes” (2001:248).

Ao pedir que mobilizassem a criatividade na construção de partituras artísticas mais abrangentes que, apesar de inspiradas no conceito de *maravilhoso*, não mantivessem uma ligação obrigatória com o teor comunicacional, tencionava escapar do óbvio, tão presente em suas criações, fazendo uso de uma via mais intuitiva do que racional.

Os trabalhos realizados pelos alunos foram bastante satisfatórios; criaram coreografias, músicas e cenas que se passavam no limite da fantasia e da realidade. Alguns desses trabalhos foram apresentados para o público nos dias da exibição do DVD, adiante falaremos mais sobre isso.

3.2.1.3. Integração entre disciplinas.

Se continuar desse jeito, acho que essa maravilha vai acabar.

K., 10 anos.

*Porque apesar de todos os problemas... Tudo tem problema, né?
É uma cidade maravilhosa!*

A., 10 anos.

Ao buscar integrar outras disciplinas ao nosso trabalho, nos utilizamos de uma produção de texto feita pela professora de português. Nesta escola promove-se anualmente um concurso literário cujo tema deste ano foi o projeto pedagógico *A Vinda da Família Real para o Rio de Janeiro* e os dois primeiros lugares ficaram com alunas desta turma. O texto foi criado no formato de carta e seu conteúdo era relativo aos benefícios advindos do projeto de desenvolvimento da cidade proposto e, em parte, realizado por D. João VI.

As alunas foram filmadas improvisando o que escreveram; falaram sobre o Banco do Brasil, atual CCBB, que posteriormente gerou várias agências, do Jardim Botânico como área de lazer, que possui uma biblioteca onde estão registradas várias espécies de plantas, da Casa da Moeda, do vestuário, do Teatro João Caetano e falaram também sobre as sardinhas trazidas nos porões do navio e, jogadas ao mar, se tornando fonte de pescaria para os cariocas. Esta gravação foi posta no início do documentário, um *link* entre passado e presente, uma tensão entre o desejo e a possibilidade de torná-lo real.

Na aula seguinte não falei muito, como de costume, apenas escrevi o tema do projeto no quadro - *Rio de Janeiro Cidade Maravilhosa! Maravilhosa?* - e pedi que se organizassem em grupos para realizar as improvisações.

Em uma das cenas, passada na escola, um *nerd* (nota) se rebela e bate no valentão e no idiota, que seguia o valentão em suas ações. Em outra, uma família paulista que veio passar férias no Rio foi assaltada na praia e voltou, imediatamente, pra casa. Um dos grupos mostrou pessoas da classe média poluindo a cidade, um personagem, que era criança como eles, jogava papel de biscoito no chão.

Nas três cenas podemos ver que o imaginário da violência nestas crianças, que vivem no Rio de Janeiro, se sobrepõe aos aspectos positivos; mesmo na cena em que o *nerd* se rebela, o que poderíamos entender como um comportamento positivo, percebemos que a

rebeldia se expressa através da violência. Em nenhuma dessas improvisações aspectos positivos da cidade foram ressaltados, apesar de no título conter uma afirmação e um questionamento.

3.2.1.4 As expressões do medo.

Uma das dinâmicas realizadas nesta fase de investigação - *Você tem medo de quê?* - partiu de um jogo de bola cantado com os vinte e dois alunos. A atividade consistia em quem estivesse com a bola, ao final da música – *Todo mundo tem um medo que a gente não sabe de quê. E você tem medo de quê?* -, dissesse seu medo: de *animais, trote, assalto, sequestro, violência, dengue, histórias de terror, pesadelo, morrer, caminhão na estrada*, foram alguns medos expressados pelas crianças. Uma aluna disse que tinha medo *da mãe sair do taxi e ela ficar abandonada*. Outra disse que temia *que sua prima, que morava num lugar de conflitos armados, morresse*. Houve também um menino que falou que *tinha medo dos valentões da escola*, uma provável vítima de bullying.

Aconteceu um fato interessante nesta etapa. Uns quinze dias antes deste exercício, a mãe de uma aluna me abordou na saída da escola dizendo-me que estava preocupada com a filha que andava demonstrando estar com medo de tudo e chorando sempre. Perguntou se eu havia percebido alguma coisa nas aulas e, realmente, eu havia notado que a menina estava se frustrando facilmente, chorou durante uma aula e estava apresentando dificuldade em se relacionar. Essa aluna sempre foi participativa e alegre, fato que espantou a mãe que achava a *filha muito tímida sempre*. Eu lhe disse que, por coincidência, nós iríamos falar de nossos medos, então ela pediu um retorno após a realização da atividade. A filha, durante o jogo, expôs seu medo: *de assalto*. Acabada a aula, veio até mim e disse que seu medo verdadeiro *era que um ladrão entrasse na casa*

dela de noite, mesmo com a porta trancada. Passados alguns dias encontrei casualmente a mãe e conversamos sobre o acontecido, ela disse que vinha percebendo uma melhora na filha.

Com esta vivência algo se processou na aluna que lhe aliviou de alguma forma. Falar sobre pensamentos e emoções contidos expulsa o monstro - este é a palavra sufocada, a expressão reprimida. É possível que, ao ver os colegas se expressando, ouvir que todos sentem angústias, que isto faz parte da vida e perceber que não precisa ter receio de falar, pode ser muito consolador. É fazer de um problema uma identificação positiva.

Emoções e sentimentos constituem nossos afetos. E estes estão intimamente ligados a fatores cognitivos e a organização do pensamento. Ou seja, a aprendizagem depende das inter-relações de elementos biológicos, cognitivos, sócio-culturais e afetivos, estes últimos, como vimos nos capítulos anteriores, ao serem negligenciados, vêm se configurando no ponto nevrálgico que tem como consequência o caos em que se encontra a educação. Pensar em convivência, respeito, cidadania, sem levar em consideração a afetividade parece bastante problemático.

Ulisses F. Araújo é um estudioso do trabalho do neurologista Antônio Damásio, e no livro *Afetividade na Escola* (2003), diz que, em primeiro lugar, é importante que se entenda a diferença entre emoção e sentimento; “emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, determinadas biologicamente e dependentes de mecanismos cerebrais” e é a consciência que permite que estas sejam “sentidas” e conhecidas como sentimentos (2003:153).

O assunto é complexo, mas o que nos interessa, por ora, é perceber que um projeto educativo eficiente deve ter em seus pressupostos o desenvolvimento de competências dialógicas e reflexivas, assim como levar os educandos a terem consciência de seus próprios sentimentos e emoções.

3.2.2 Segunda Etapa – Estratégias de mudanças.

Nesta fase do trabalho o objetivo foi refletir e expressar na linguagem cênica sobre o papel de cada um, enquanto indivíduo e coletivo, no processo de transformação social. É possível uma mudança efetiva? Qual a responsabilidade de crianças, como eles, colaborarem para uma reconstrução de paradigmas sociais em que a dimensão afetiva se sobreponha ao materialismo desenfreado, ao egoísmo explícito, a necessidade de poder? Como contribuir para amenizar o grave problema da violência na nossa cidade?

Começamos esta etapa exercitando a competência de solucionar problemas. Durante todo o processo trabalhamos a parte específica da linguagem teatral, portanto estética, que precisa de elaboração na relação corpo, pensamento, texto, fala, sentimento, gesto e na interação disso tudo no espaço e com os outros, tanto os que contracenam quanto os que assistem; tudo ao mesmo tempo no agora. Fizemos, então, um exercício que trabalhava esses diversos aspectos numa atitude de pensar rápido para solucionar um problema - para Viola Spolin isso “significa dar problemas para solucionar problemas” (2005:19).

Não existe uma maneira única e certa para solucionar um problema e, sim, soluções possíveis, portanto cada um está livre para esta experiência lançando mão de sua própria “fonte e força”. Os problemas cênicos podem ser da ordem da criação, da atuação, da projeção de voz, entre vários outros, e a técnica de solução de problemas, segundo Spolin, surge da própria experiência e evita aquela necessidade do aluno de aprovação/desaprovação e, ao mesmo tempo também, o professor fica aberto a uma nova experiência visto que ele não sabe de antemão o que esperar como resposta do aluno. Isso faz aflorar um fluxo contínuo de energia, entre o professor e os alunos, que motiva a atividade. Os problemas vão surgindo no presente e algumas das respostas

aparecem imediatamente. Existe um envolvimento mútuo com o problema que estabelece a confiança no grupo, afasta os juízos de valor e as recriminações, permitindo que a criação artística desponte neste ambiente vivo e pulsante.

A maneira como o aluno/ator soluciona o problema é uma questão pessoal; como no jogo ele pode correr, gritar, subir, dar saltos, desde que permaneça com o problema. Todas as distorções de caráter e personalidade dissipam-se vagarosamente, pois a verdadeira auto-identidade é muito mais excitante do que a falsidade da rejeição, do egocentrismo, do exibicionismo e a necessidade de aprovação social (SPOLIN, 2005:19).

A fala da autora explicita também outro aspecto desenvolvido pelo jogo que é a autonomia; a escolha da solução do problema é pessoal mesmo que se articule com as escolhas dos outros jogadores, é o exercício de competências individuais dentro de um grupo, instâncias estas exigidas na vida cotidiana e social.

O exercício em questão era uma improvisação instantânea: eu dizia um tema, do tipo *briga em família* ou *o bairro de Copacabana* (a maioria dos alunos mora em Copacabana), e cada um, por vez, entrava em cena, sem nenhuma combinação. Para isso acontecer precisavam estar muito atentos às propostas dos colegas, ouvindo, enxergando, se adequando de forma lógica, tendo cuidado e generosidade ao entrar no jogo. É muito fácil destruir um jogo assim, por isso os integrantes precisam de muita concentração, principalmente tendo dez anos – idade em que é difícil o autocontrole da excitação. Essa experiência foi excelente, conseguimos, enfim, o silêncio tanto almejado e também um clima de colaboração e bom humor prazeroso e produtivo.

3.2.2.1 Vende-se o Rio de Janeiro!

Uma das atividades realizadas foi imaginar que o Rio de Janeiro era um produto, uma mercadoria a ser vendida em uma propaganda de televisão. Vimos dois motivos pertinentes para exercitar a linguagem televisiva: o primeiro foi a necessidade de reflexão oriunda do fato de mobilizar com bastante frequência nossos corpos e mentes, mantendo uma relação, imposta pelo capitalismo, de demanda de consumo a todo custo, que culmina, naquilo que foi dito no primeiro capítulo deste estudo, na captura da nossa subjetividade pelos dispositivos de poder, entre eles os mecanismos que levam ao consumo. O segundo motivo foi a síntese e a objetividade em comunicar que este meio desenvolve e que podem ser positivos para o pensamento dinâmico imprescindível na atual era tecnológica.

Em nenhum momento os alunos se espantaram com a proposta de transformar o Rio em uma mercadoria e vendê-lo, como tentam fazer com tudo os comerciantes, mesmo sendo o Rio de Janeiro uma cidade. Na linguagem da propaganda, os alunos deveriam ser bastante objetivos e impactantes, para que, em um minuto, comunicassem o quanto valia a pena comprar a cidade, *O Rio de Janeiro está a venda e baratinho! Vamos comprar logo antes que aumente o preço!* – o chamariz da promoção convence até quem tem pouco dinheiro. Uma propaganda mostrou que ainda pode existir o milagre do sorteio para quem não tem condição financeira alguma.

Fizeram uso de jingles, dança e paródias, usaram de deboche e sarcasmo em alguns momentos para esconder ou tentar valorizar, como se fosse possível, as mazelas da cidade. Nisto podemos ver implícita uma crítica ao marketing capaz de revestir, até mesmo aquilo que é péssimo, com um sentido de maravilhoso.

Em suas reflexões sobre a televisão, Bourdieu, refere-se a como a informação é dada do ponto de vista jornalístico, podendo, muitas vezes, à guiza de mostrar os fatos, simplesmente usá-los para ocultar questões sociais, econômicas, políticas importantes.

Desejaria dirigir-me para coisas ligeiramente menos visíveis mostrando como a televisão pode, paradoxalmente, ocultar mostrando, mostrando uma coisa diferente do que seria preciso mostrar caso se fizesse o que supostamente se faz, isto é, informar; ou ainda mostrando o que é preciso mostrar, mas de tal maneira que não é mostrado ou se torna insignificante, ou construindo-o de tal maneira que adquire um sentido que não corresponde absolutamente à realidade (BOURDIEU, 1997:24).

Após o trabalho com as propagandas percebi o quanto a agitação, boa parte levada pela excitação do trabalho em si, estava desgastando o grupo. São muitas as dificuldades do professor de teatro em produzir com uma turma grande, em um tempo curto: vinte e dois alunos, possivelmente um número ótimo para uma aula de matemática ou português, era excessivo para uma aula de teatro. Por mais que saibamos o quanto é importante respeitar o andar de cada um, por outro lado é preciso, para que o trabalho aconteça - no caso de projetos, como este, que demandam um produto -, impor certo ritmo; mesclar estas duas instâncias não é fácil.

Em todas as aulas os alunos chegavam bastante agitados – era o último tempo de sexta-feira em uma escola integral -, portanto, era preciso, em primeiro lugar acalmá-los, o que leva tempo. Todos, na maioria das vezes, estavam ansiosos para apresentar e falar, isto acabava por criar um ruído que se tornou uma imposição negativa para o trabalho. Por tudo, nosso tempo assim diminuía sensivelmente e isto apesar desta turma estar, em termos criativos e de motivação, acima da média.

Percebendo que precisávamos respirar, diante do ritmo frenético das aulas - do meu lado tentando extrair o máximo possível do pouco tempo, do deles a tentativa de

controlar a excitação – resolvi instruí-los em um exercício de meditação, por assim dizer.

Há um tempo havia criado uma dinâmica de relaxamento que denominei *Além da Ponte*, a atividade consistia em todos ficarem deitados no chão, de olhos fechados e em silêncio ouvindo uma música instrumental suave. Aos poucos a minha voz sugeria imagens que os conduzia por lugares que refletissem a paz até chegar a uma ponte, lá chegando me calei e pedi para imaginarem o que havia além da ponte.

No momento seguinte improvisaram, a partir do conteúdo desta imaginação, cenas bastante criativas esteticamente que expressavam algo onírico, desejos de tranquilidade, de brincar, de estar junto com a família. Apenas um grupo, composto só de meninos, mostrou alguém fazendo da própria mão uma arma e correndo atrás dos outros.

3.2.2.2 Pulsão literária.

Ao teatro resta, em todos os sentidos, o presente.

Aderbal Freire Filho

O indutor da atividade seguinte foi um livro de literatura infantil intitulado *A Cidade que Mudou de Nome* (1995), de Nye Ribeiro Silva e Conceil Corrêa da Silva. A história é de uma cidade onde o trânsito é caótico, as pessoas brigam em todos os lugares e a natureza dá sinais de revolta pelos maus tratos. Quando determinadas crianças expressam sentimentos como, por exemplo, a raiva, isto reflete na natureza em forma de trovões e relâmpagos assustadores. A coisa se transforma devido ao sentimento de amizade que alguns dos seus moradores, quatro crianças, estabelecem entre si.

A proposta impulsionada por este texto era de recontar a história criativamente na linguagem teatral, fazendo inserções críticas e transformando o que quisessem desde

que mantivessem a mensagem, que, após a leitura e o debate com a turma toda, foi definida no seguinte modelo de ação.

1. *O mau-humor é contagiante, mas o bom-humor também pode ser.*
2. *Tudo pode mudar, só depende da ação das pessoas.*
3. *A união de amigos pode fazer um milagre acontecer.*

Estas falas dos alunos foram propulsoras de inserções críticas, corporais e estéticas na história em processo de transformação da literatura para a dramaturgia. No trabalho que desenvolveu com a peça didática por meio do jogo teatral, Koudela, em *Brecht na pós-modernidade* (2001), explica,

A tematização do texto se inicia no plano sensório-corporal, por meio do exercício de jogos de regras e da experimentação de gestos e atitudes no jogo teatral. A relação entre jogo teatral (parte móvel, improvisação) e o texto (parte fixa) promove o processo semiótico da construção de significados por intermédio da linguagem gestual (KOUDELA, 2001:46).

A gestualidade extraída do “modelo de ação” e do cotidiano dos jogadores deve ser imitada e reconstruída, na medida em que perpassa o método do “estranhamento” daquilo que parece familiar.

Antes de iniciarmos propriamente este exercício em que criariam uma breve encenação com grupos grandes, onze alunos em cada, teorizei e experimentamos algumas atividades a partir das técnicas do teatro pedagógico de Bertolt Brecht, das quais poderiam fazer uso.

Como foi dito anteriormente, o conteúdo da fala brechtiana atinge um valor importante na nossa proposta, pois ele concebe que o mundo só pode ser reproduzido pelo teatro na medida em que seja descrito como um mundo “passível de modificação” e que “o campo de visão do teatro deve ser o mundo atual e o homem contemporâneo”

(2005:20-21). A realidade é uma provocação que invade nossas vidas o tempo todo, portanto o teatro não pode se colocar no lugar da ilusão encantatória precisa ser provocador e elevado a categoria da crítica.

Podemos aproximar tal ponto de vista de um dos objetivos fundamentais da educação: formar indivíduos para que vivam bem em sociedade, tentando uma melhor compreensão do seu entorno, de seus pares, entendendo os fatores históricos que influenciam o mundo e buscando atuar de maneira saudável na construção de um lugar melhor e mais justo para a vida.

Não esmiucei profundamente com os alunos o teatro pedagógico de Brecht, tive que simplificar a complexidade de sua proposta político/estética na medida em que para uma compreensão mais abrangente se faria necessário mais maturidade e experiência de vida que, de fato, crianças de dez anos ainda não possuem. Porém, creio que é importante que o professor saiba os fundamentos de sua prática, isso dá segurança ao grupo, fica implícito na própria fala do professor.

Disse-lhes que Brecht havia sido um homem muito importante para o teatro e que seu interesse estava, além da arte, no funcionamento da sociedade. Ele observava e tentava fazer com que seus atores e espectadores também observassem os mecanismos sociais e, assim, percebessem as mudanças necessárias para as melhoras possíveis na sociedade e no mundo, pretendia que, a partir desta reflexão proporcionada pelo teatro, fossem agir na vida.

Devido aos seus objetivos políticos/sociais, Brecht desenvolveu algumas técnicas de representação, muitas vezes quebrando com a própria representação, pois buscava mais um raciocínio que se perpetuasse para além da ação cênica do que a identificação finalizada com o término da peça. Brecht primava por um teatro que provocasse, que incomodasse, que causasse, em primeira instância, um “estranhamento”.

Nosso objetivo principal com o ensino do teatro não é formar atores e, sim, sujeitos que reflitam sobre si próprios, os outros e a sociedade, articulando estes saberes na vida diária e buscando alternativas para uma convivência sadia. Claro que a forma concreta desta reflexão se expressa na linguagem cênica.

A estética criada por Brecht tem como suporte a criação de técnicas específicas que reunidas ficaram conhecidas como “Teatro Épico”. O dramaturgo traça diferenças entre a forma dramática e a épica, mas não pretende com isso que uma negue a outra, elas podem aparecer mescladas. O que o autor pretende deixar claro ao espectador é que ele está no teatro para refletir e não se misturar à ação em um processo catártico.

Tal processo de fusão abarca também o espectador, igualmente fundido no todo e representando a parte passiva (paciente) da ‘obra de arte global’. Há que combater esta forma de magia. É necessário renunciar a tudo o que represente uma tentativa de hipnose, que provoque êxtases condenáveis, que produza efeito de obnubilação (BRECHT, 2005:32).

A forma épica, que se revela pela narrativa em detrimento da “personificação do acontecimento”, faz do espectador testemunha, despertando-lhe a atividade, forçando-o a tomar decisões, proporcionando-lhe uma visão de mundo ao colocá-lo diante da ação e buscando uma argumentação que impele a conscientização - o homem é objeto de análise, suscetível de ser modificado e modificar. Para Brecht o ser social determina o pensamento. O “Teatro Épico” cria uma tensão no decurso da ação, com cada cena sendo em função de si mesma (2005:30-31).

O princípio básico do “Teatro Épico” é o “Efeito de Distanciamento”. Distanciar para ver, analisar e criticar, pois o que está muito próximo acaba por ficar desfocado. Aquilo que nos parece familiar é facilmente digerido, mas o que estranhemos nos incomoda, conduz a reflexão. Estranhar o que nos parece familiar pode provocar uma necessidade de intervenção transformadora. Nesta perspectiva os atores, “não se

metamorfosavam completamente, acentuam o aspecto técnico e mantêm a simples atitude de quem está fazendo uma proposta”, desta maneira interpretam uma escolha pessoal das múltiplas possibilidades do papel; ao espectador cabe “prever outras hipóteses”. Brecht deixa, assim, em aberto algumas possibilidades de entendimento de uma mesma situação. (2005:106).

É um teatro que denuncia que é teatro ao romper com a quarta-parede (12) quebrando a ilusão e mostrando o ator diante da platéia e a platéia diante do ator, sem subterfúgios, embora com arte. Esta estética proporciona o debate de temas específicos, buscando a reflexão e posteriormente a ação. É por isso pedagógica se adequando por excelência à sala de aula.

Experimentamos, assim, através de exercícios propostos, alguns recursos narrativos do “Teatro Épico”. Um desses recursos vivenciados foi a comédia, que, segundo Brecht, é um estilo no qual frequentemente desponta a forma épica. Neste exercício de três etapas, criado, em parte, por mim, a comédia se expressou via grotesco, que tem como objetivo tornar estranho o mundo familiar e quase sempre tem efeito cômico. Nele os alunos, procurando expressar um choque entre conteúdo e forma, iam, individualmente, para o centro do espaço, que servia de palco, e executavam ações que não condiziam com o texto ou com as emoções. A seguir, fizemos o jogo do exagero: Em uma fila, o primeiro aluno fazia um gesto que os outros, um de cada vez, deveriam ir exagerando aos poucos. Na terceira e última parte foi feito o *Clube dos Monstros* (anexo2/10) em que cada aluno deveria compor um corpo deformado para seu personagem monstro, que encontraria com seus amigos, também monstros, no clube. Neste encontro, cada um deveria, em algum momento, exagerar alguma característica percebida no outro. Foi muito divertido e o objetivo principal, de sair do corpo cotidiano, que é muito difícil para eles, foi alcançado.

Após este parêntese, retornamos à fábula, *A Cidade que Mudou de Nome*, e os alunos experimentaram outros recursos do “Teatro Épico” para depois escolherem qual ficaria para as apresentações finais, pois este trabalho, juntamente com as cenas sobre o conceito de *maravilhoso* e a mostra do DVD, fazia parte do evento de culminância do projeto.

Para Brecht “os títulos conferem ao teatro uma feição literária”, estes também foram utilizados pelos alunos, sem os telões propostos pelo dramaturgo, usamos cartazes, desenhos e o quadro negro – no nosso caso específico de estarmos em uma sala de aula – para fazer comentários sobre a cena, ou simplesmente para resumir o que de mais importante a platéia iria assistir (2005:40).

Em desabono dos títulos, e com fundamento na arte dramática clássica, tem-se afirmado que o dramaturgo deve incluir na ação tudo o que haja para dizer e que a poesia deve extrair de si própria tudo o que tiver a exprimir. Tal exigência está em relação direta com determinada atitude característica do espectador, e que consiste em não pensar *sobre* uma coisa, mas, sim, *a partir* dessa coisa. Esta tendência, porém, de tudo submeter a uma idéia, esta mania de compelir o espectador a um dinamismo linear (...) deve ser rejeitada à luz de uma nova arte dramática. Também na arte dramática há que introduzir as notas de rodapé e a consulta de confronto (BRECHT, 2005:41).

As cantatas que neutralizam a força encantatória da ação e fazem com que o autor se dirija diretamente ao público através dos atores ou cantores comentando o texto e apresentando novos horizontes, “nada mais abominável que um ator que simula não notar que abandonou o plano do discurso prosaico e está cantando” (2005:42), foram usadas muitas vezes, pois esta turma é bastante musical e se identificaram com este instrumento.

Outro recurso bastante usado foi o do ator/narrador, nele o ator/aluno não se confunde com o personagem, assumindo todo o tempo uma postura crítica. Desta forma,

entra e sai do personagem em um difícil exercício de identificação dramática e distanciamento épico. Este é um exercício bastante difícil para alunos na idade desta turma, porém eles encararam como um jogo de interpretação. Por exemplo, na história do livro trabalhado, um dos personagens era uma menina que sempre que chorava chovia. A aluna que representou este papel num certo momento estava chorando, e logo a seguir comentava com a platéia se *chorar resolvia alguma coisa, que, ao invés da personagem ficar se debulhando em lágrimas e ainda fazendo chover, deveria fazer alguma coisa para mudar aquela cidade horrível de se viver.*

Como propõe Brecht, interrompeu-se o suposto movimento da ação para indagar os porquês, para criticar posturas, para mostrar claramente uma situação real.

Visto que não se identifica com a personagem que representa, é possível escolher uma determinada perspectiva em relação a esta, revelar a sua opinião a respeito dela, incitar o espectador – também, por sua vez, não solicitado a qualquer identificação – a criticá-la. A perspectiva que adota é crítico-social (BRECHT, 2005:109).

Os comentários dos jogadores/atores, o palco que narra, com as cantatas, com os títulos, produzem uma forma dialética de ver a situação apresentada, abrem espaço para novos olhares diante dos mesmos fatos e objetivam a crítica social; com seu método, Brecht tenta ensinar a olhar as contradições da sociedade se distanciando delas.

Pretendemos, associando tais noções ao nosso projeto educativo, desenvolver nos alunos uma consciência político-estética através do diálogo e da experiência que, acreditamos, permite que a criança construa o seu entendimento da realidade para, a seguir, dar o salto maior para ações pessoais e sociais efetivas.

3.2.2.3. Desistir parece ser o caminho mais fácil, mas é também o mais frustrante.

A turma experimentou as técnicas do “Teatro Épico” de Brecht dividida em dois grupos, basicamente trabalhando sobre a história do livro. Os grupos passaram por várias dificuldades para fazerem suas escolhas e ensaiar, ressurgiram os problemas de escuta, de aceitar a idéia do outro abrindo mão da sua, de fazer silêncio - como os grupos estavam maiores este processo foi desgastante, gerando muitos conflitos, choros, tentativas de desistência.

Ocorreu neste momento um fato marcante, a turma era composta de quatro meninos e dezoito meninas. Um dos meninos, dizendo-se cansado de ter que discutir com *aquelas meninas que querem mandar em tudo*, resolveu me pedir para não participar do DVD, ou seja, das aulas, segundo ele ficaria quieto assistindo. Poucos minutos depois outro aluno veio pedir a mesma coisa e, ao final, três meninos queriam exclusão do trabalho e foram falar com o quarto que estava empolgadíssimo trabalhando com seu grupo. Percebendo a situação interfeiri não permitindo o motim; o aluno verbalizou que não queria sair porque estava gostando. Resultado, os três ficaram de fora observando e se divertindo com os colegas que produziam, por duas aulas, depois pediram para voltar. O interessante é que eu havia gravado a insatisfação deles, inclusive o primeiro que havia manifestado descontentamento disse que queria sair porque *não gostava de teatro, gostava de mim, mas não do teatro*. Quando pediu pra voltar, e, por diversas outras vezes, solicitou que eu não pusesse esta fala dele no DVD, observação que, contra argumentei, havia sido um desejo espontâneo dele, portanto era legítimo que fizesse parte. O aluno tanto implorou que acatei por achar que ele iria se sentir constrangido e, além do mais, estava claro que aquilo não era exatamente como pensava, foi um

impulso de raiva controlado a seguir. Repensar os nossos sentimentos pode transformá-los no antes impensável.

Habitualmente as crianças pensam ou pedem para desistir quando existe um problema mais difícil de resolver. Outro exemplo de desavença ocorreu entre as meninas. Por mais que a competição, aquela destrutiva, em que alguém acha que está sendo copiado e que precisa ser melhor do que o outro de alguma maneira, seja pontuada como negativa, percebo que é algo frequente nelas.

Daniel Goleman fala de uma categoria positiva de competição que pode aumentar o desafio em uma atitude de quem está fazendo o melhor possível,

A competição não atira as crianças umas contra as outras: ao contrário, leva-as a trabalhar lado a lado, mesclando ao ato criativo a busca da excelência (GOLEMAN, 2001:86).

Ao lançarmos um olhar mais apurado nos momentos em que os alunos estão criando e interagindo nos pequenos grupos percebemos que realmente a competição pode atuar nestas duas instâncias, porém, entre as meninas desta turma era comum observar seus desentendimentos e rompimentos em semi grupos.

Desta vez algumas reclamavam que não conseguiam se colocar porque estavam sempre sendo interrompidas, que havia inveja e grosserias. Mediei a situação com um diálogo lógico em que elas chegaram a conclusão de que aquele tipo de atitude não levaria a nada, não era bom para o trabalho e prosseguimos. Creio que fora daquele espaço das aulas de teatro a rixa permaneceu por algum tempo, mas, enquanto estavam comigo, tentavam manter a calma, esconder as implicâncias e aproveitar, juntas, o prazer da criação.

Creio que conviver é uma experiência que se aprende com a convivência e pensando sobre esta racionalmente, sem deixar de levar em consideração a necessidade, muitas

vezes, de controlar sentimentos e impulsos, que podem ser nocivos para o trabalho em equipe. O foco é na construção de um objetivo comum, uma realização na qual todos vêm a si mesmos, sem deixar, no entanto, de ver o outro, o companheiro da jornada.

A experiência teatral, como uma brincadeira, é uma experiência grupal que permite os alunos com capacidades diferentes expressarem-se simultaneamente enquanto desenvolvem habilidades e criatividade individuais (SPOLIN, 2005:251).

Na improvisação, movimento dramático ou outros aspectos da educação dramática, as crianças trabalham em variadas estruturas de grupo: como classe, em grandes grupos, pequenos grupos e aos pares. O progresso se faz por um gradativo desenvolvimento em direção à crescente responsabilidade pela organização e crescente liberdade para preparação e desempenho (COURTNEY, 1974: 198).

Outro aspecto flagrante ao se trabalhar com crianças e adolescentes é a percepção do quanto eles pedem que nós, adultos em que confiam, lhes dêem limites. Esse pedido não vem na forma de palavras, de pensamento organizado, pelo contrário, é demonstrado muitas vezes de maneira agressiva. Digo isso, porque, quando colocamos limites, com respeito e consideração às idiossincrasias de cada um, eles sabem exatamente como se comportar de maneira condizente. No caso da rixa entre as meninas, por um período, elas controlaram seus impulsos de brigas e fofocas naquele espaço das aulas de teatro, mesmo que fora se comportassem de outra maneira.

3.2.2.4. A parceria com a platéia.

Atenção especial foi dada, durante todo o processo, à platéia, por ser parte funcional do aparato teatral. Richard Courtney diz que “o grau de conformismo de uma platéia varia com a sofisticação de seus membros” (1974:206), esta fala contém um teor, capital

para nossa pesquisa, de formação de platéia, entendida como parte ativa do mecanismo pedagógico teatral.

O ensaio de Richard Demarcy para o livro *Semiologia do Teatro* (2003), intitulado *A Leitura Transversal* - em contraposição a leitura horizontal que nada mais é do que a recepção tradicional na qual o espectador fica sentado em passividade do início ao fim tendo uma reação menos crítica do que catártica -, que prima, como fundamenta Brecht, em um modo de recepção distanciado em que o espectador, a cada foco de enunciação que surge na cena, se pergunta que sentido tem, criando, assim, uma descontinuidade na recepção e, portanto, na fábula. Demarcy diz que antes de ler a obra “convém aprender a ver, olhar e reconhecer” (2003:25), acrescenta que foi detectado, a partir de experiências feitas com o público infantil, que as crianças, apesar da falta de conhecimentos que lhes dificulta a leitura da obra teatral, em termos de isolamento dos signos,

Encontra um “prazer” mais acentuado na observação, no reconhecimento e mesmo nas tentativas de interpretação do que na simples implicação existente na “fábula”. Seus comentários a respeito da obra eram, nessas ocasiões, muito mais numerosos e mais ricos (*do que os dos adultos* – nota: 13) (portanto, participação intelectual muito mais acentuada) (DEMARCY, 2003:25).

Esta “tendência” a se concentrar em uma observação prazerosa é o que popularmente chamamos de “curiosidade infantil”. Percebemos também na atenção que as crianças mantêm ao assistirem os programas infantis na televisão; ficam tão fascinadas que insistem frequentemente na repetição.

Ao longo do processo pontuamos para esta concentração primordial do “jogador/espectador”, como denomina Flávio Desgranges, no livro *A Pedagogia do Espectador* (2003), cada indivíduo que forma a platéia. O autor crê na probabilidade de os jogos de expressão dramática formarem mais do que espectadores, “apaixonados por

teatro”. Na medida em que o “jogador/espectador” compreende o jogo teatral e percebe sua função naquele mecanismo, compara as diversas respostas para um mesmo problema cênico dos outros participantes com as suas,

O participante aprende, assim, a gostar de ser espectador e percebe a importância fundamental de sua atenção ao outro que está em cena, a importância de sua participação crítico-criativa. Ao compreender o jogo de cena e suas regras, o aluno adquire consciência de que, se o espectador não faz seu papel, não há jogo (DESGRANGES, 2003:75).

Quando se percebe um dos fios que faz a máquina funcionar o “jogador/espectador” desenvolve competências analíticas que contribuem para uma leitura das artes e das sociedades no mundo.

Exercitamos qual seriam as formas e os momentos mais adequados para a plateia intervir no jogo, sendo com comentários ou trocando de lugar ao lançar-se no palco, discutimos sobre a sutileza indispensável destas intervenções e as diferenças entre as críticas construtivas e destrutivas.

Em Brecht a recepção é um aspecto de extrema importância. Sua proposta pretende mostrar os mecanismos sociais sem tomar partido, isso demanda uma posição ativa da plateia, que tenta perceber o jogo das relações entre os fatos, muitas vezes aparentemente desconexos. O espectador deve funcionar como construtor de sentido, como fazedor da mensagem, nada vem pronto para ele, “não é intuito seu (*do teatro épico* – nota: 14) entregar o espectador a uma experiência dramática por sugestão” (2005:47), o que pode ser bastante motivador, gerando curiosidade e prazer.

O fato de o espectador (...) ter de descobrir soluções deu início a uma transformação que excede, de longe, uma mera questão formal. Principia-se, sobretudo, a conceber a função própria do teatro, a função social (BRECHT, 2005:34).

3.2.2.5 Demonstrações de afeto operam maravilhas.

Voltando à fábula do livro, que traz a amizade como possível objeto de transformação social, concluí, a partir desta e de outras observações, que as crianças se identificam substancialmente com este conceito, atribuindo à amizade um valor estimado e próximo de suas vidas.

Após as conversas fizemos uma improvisação cujo tema era *Amizade*. O teor de todas as cenas foi o quanto elas valorizam a amizade como uma das coisas mais importantes na vida, sem ela todos ficam tristes, sem motivação, tudo perde o sentido.

Efetivamente sentimos necessidade de construir as estratégias de mudança social refletindo o papel de cada um para fazer com que nossa cidade continue sendo maravilhosa no que já é, e se torne no que ainda não é, ou deixou de ser: um lugar “cheio de encantos mil”. Destes depoimentos surgiu a declaração dos direitos e deveres da turma 51: *Reciclar o lixo, respeitar as regras sociais, fazer campanhas contra a dengue, não poluir os mares, economizar os bens naturais, respeitar o próximo, ajudar as pessoas carentes e não gastar energia para não faltar no futuro*. Seguindo a sugestão de um aluno cantamos, a uma só voz, um hino para a cidade, a música *Cidade Maravilhosa* de André Filho.

3.2.2.5.1 Avaliação afetiva.

A avaliação também exige uma demanda afetiva, os critérios são indispensáveis, contudo não devem ser exclusivamente científicos. Por todo o projeto, ao final da aula ou no início da seguinte, avaliávamos as ocorrências, fossem estas de caráter interpessoal ou uma exigência do próprio jogo, sempre buscando aprofundar nossas

reflexões, tentando fazer com que todos falassem um pouco, insistindo para os mais tímidos o direito e o dever da palavra, uma opinião, um comentário sequer acerca das experiências.

Como disse Goleman, o medo do julgamento, ou a necessidade de aprovação/desaprovação nas palavras de Spolin, não deve afetar as realizações das crianças. Segundo o PCN Arte, volume seis (2002), avaliar é dar valor ao trabalho dos alunos levando em consideração seus distintos níveis de aprendizagem. O modo de ensinar também deve ser avaliado. É de extrema importância a auto-avaliação do professor. Os critérios sugeridos pelo PCN são bastante abrangentes, difíceis de comensurar por dever levar em consideração “a história do processo pessoal de cada aluno” e agregado a isto ter que considerar se o aluno está apto para,

Compreender e estar habilitado para se expressar na linguagem dramática.

Compreender o teatro como ação coletiva.

Compreender e apreciar as diversas formas de teatro produzidas nas culturas.

Na escola em que este projeto foi realizado não existe nota em boletim para teatro; fazemos um relatório geral de cada aluno pontuando com sim, não ou, às vezes, para algumas observações relativas à concentração, participação e capacidade de expressão, basicamente. Considero, particularmente, que a avaliação da atividade e individual, no dia a dia com os alunos, seja mais eficaz e objetiva; os relatórios acabam por se enquadrar em estratos superficiais.

Em uma das rodas avaliativas habituais, no final ou início das aulas, conversamos sobre quais seriam as dificuldades deles em fazer teatro, *Às vezes eu tenho ataque de riso!* – uma aluna respondeu, ciente da sua falta de autocontrole neste aspecto, sabendo

que isto é, algumas vezes, prejudicial ao jogo teatral. O grupo dos meninos aprimorou o raciocínio,

B – No meio da peça que a gente estava fazendo várias pessoas queriam pegar o papel de outras porque era o que aparecia mais.

Eu – E todo mundo quer aparecer?

B – Eu apareço, mas só fico deitado.

D – Ele fica morto a peça inteira.

Eu – Mas B é o personagem principal? Então o personagem principal tem que falar ou basta aparecer, mesmo morto?

B – Basta aparecer, mas o objetivo não é ser o principal.

Eu – E qual é o objetivo?

B – Fazer.

D – Fazer uma peça que todo mundo goste.

Eu – E o que precisa pra fazer uma boa peça?

R – Organização.

M – Eu acho que precisa ter bons personagens.

Com este breve diálogo percebemos algumas questões levantadas sobre o funcionamento teatral, a participação de cada um, a importância do fazer e de ceder para que a criação se realize. A respeito do trabalho sobre o livro, com grupos grandes, uma aluna bastante tranquila e participativa disse que sentia raiva quando as pessoas ficam falando muito e não dá pra falar junto, pra dizer nossas idéias. Sobre este assunto, a dificuldade de escuta, outros se manifestaram,

P – Eu achei que ficou muito complicado fazer, porque muitas pessoas estavam querendo fazer a peça, ajudando a criar e outras não estavam nem aí, ficavam conversando.

Eu – Você acha difícil controlar o momento de falar e de escutar?

P – Às vezes.

K – A gente tinha que gritar pra poder ser escutado.

Eu – E você fica caladinha, escutando quando os outros querem falar?

K – Mais ou menos.

Eu – Muitas vezes, para trabalhar em equipe, temos que abrir mão da nossa idéia, por mais que a gente ache que ela é maravilhosa.

B – Acho que ficou confuso porque cada besteira que alguém dizia sempre tinha outro que gritava e falava uma coisa má.

M – Eu gostei de participar, mas muitas pessoas gritam... Eu também grito, às vezes.

Eu – Então você grita em cima do grito? (risadas)

Creio ser esta auto-avaliação coletiva um momento de valor inestimável para a construção, ou afirmação, da personalidade destas crianças que, no mínimo, vão pensar duas vezes quando passarem por situações semelhantes, mesmo que ainda não tenham alcançado o controle necessário, pois já viveram aquilo, refletiram a respeito e, primordialmente, falaram para outros sobre o que sentiram avaliando seus próprios comportamentos no grupo.

Ocorreu que vários alunos declararam que sentiram medo de aparecer no vídeo, talvez por vaidade, vergonha ou por baixa auto-estima, mas, ao participar, comentaram que o medo era mais uma fantasia do que real, e que só perceberam isto na medida em que se lançaram ao risco do jogo,

J – Eu gostei porque perdi meu medo.

K – Aquele medo que estava parado era só um susto, medo, mas depois que eu fiz passou.

M – Então eu me sinto muito feliz.

As falas se referem à imagem filmada, mas de uma maneira geral a proteção que o jogo configura é uma particularidade considerável de sua prática. O jogo não oferece perigo, está inserido em um universo simbólico que é permissivo por natureza, ele desloca, retira aspectos da realidade para enxergá-la melhor. Ryngaert fala de “ensaio sem riscos”, de situações de simulação da realidade nas quais os indivíduos ainda não estão preparados pra viver e, por intermédio desta “passagem do real ao lúdico”, podem assegurar o seu desenvolvimento real,

As suas faculdades psíquicas funcionam assim ‘em branco’, fora das normas que regem o mundo verdadeiro, sem o fazer correr riscos sérios: o jogo nunca se opõe ao conhecimento: pelo contrário, é um dos meios mais importantes de aquisição das diferentes situações vitais, de aprendizagem de tipos de comportamento (RYNGAERT, 1981:38).

O jogo permite uma abertura às novas experiências independentemente dos riscos emergentes,

O jogador é aquele que “se experimenta”, multiplicando suas relações com o mundo. Numa perspectiva de formação, a aptidão para o jogo é uma forma de abertura e de capacidade para comunicar. Ela desenvolve a conscientização de novas situações e um potencial de respostas múltiplas, ao invés de um recuo a terrenos familiares e da aplicação sistemática de estruturas preexistentes (RYNGAERT, 2009: 61).

Em certa ocasião, em outra turma, um aluno de oito anos, antes das apresentações das cenas, tranquilizou-me dizendo; *Tia tem espada e tem arma! Só que não tem sangue não, viu?* – ou seja, ficou clara a preocupação que teve em esclarecer para mim que tinha consciência de que aquilo era só um jogo.

3.2.3 Terceira etapa: A edição do DVD.

A educação se divide em duas partes: a educação das habilidades e a educação das sensibilidades. Sem a educação das sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido.

Rubem Alves

Nesta última etapa o trabalho foi mais solitário para mim; precisava editar o DVD, dar-lhe um formato que não sabia qual, pois havia passado pela minha cabeça colocar a filmagem das cenas, mas não acreditava ser aquilo o mais importante. O material que motivava a minha pesquisa estava no caráter humano, nos relacionamentos, na alegria, nas dificuldades da interação, muito mais nos ensaios do que no produto que, por ventura, poderia advir deles.

O formato de documentário foi se impondo a partir do momento em que tive certeza que o mais interessante era menos as cenas interpretadas e mais os conflitos e

problematizações surgidas, tanto pelo tema refletido, quanto pelo processo criativo individual e coletivo. Paralelamente, o desejo dos alunos em se apresentar, ao vivo, em uma peça de teatro para os pais e os colegas, como estavam acostumados, também pesou para o resultado final. Combinamos que o DVD seria apresentado, como registro do processo criativo, e que, após, apresentaríamos algumas das cenas trabalhadas em aula.

As cenas possíveis de apresentar eram as duas improvisações transformadas em modelos de ação a partir da história do livro *A Cidade que Mudou de Nome* e também as inspiradas no conceito de *maravilhoso*. O que eu pedi foi que não fizessemos, como sempre, uma peça bem marcada e acabada. Queria que a coisa toda mantivesse o viço da improvisação, portanto ensaiamos pouco, não levaram texto para decorar em casa, não preparamos figurino. Uma cena inclusive foi criada na véspera da apresentação para os responsáveis.

3.2.3.1. A estrutura do documentário.

O DVD é um produto cujo público alvo é as famílias e o corpo escolar, portanto não tivemos a preocupação de que parecesse acadêmico, ao contrário, buscamos uma linguagem mais aproximada ao vídeo-clipe, visto o costume destes espectadores em assistir cinema e televisão.

Como já vimos o sistema para a construção da cena dramática de Viola Spolin está submetido em três pressupostos básicos: Quem, Onde e O quê. Seguindo esta estrutura foi organizado o conteúdo que tínhamos para o formato final do DVD.

Cada uma dessas partes bifurcou em duas perspectivas: a da ficção e a da realidade. *Quem* é o personagem, o sujeito da ação, na perspectiva da ficção, eram os *pseudos*

personagens da história trabalhada e das cenas inventadas e na perspectiva da realidade, *quem* éramos nós mesmos, enquanto indivíduos, alunos e cidadãos moradores da cidade do Rio de Janeiro. *Onde* é relativo aos lugares onde passam as cenas e nossa própria cidade em questão. Em relação ao *O que* foi o aspecto mais complexo de todos se desdobrando em três frentes.

O que é a história propriamente dita, seus conflitos, suas soluções, ou não. Neste caso, tivemos as problematizações da literatura trabalhada, as da cidade do Rio de Janeiro, nosso objeto de estudo, e também tivemos as questões relativas ao se trabalhar em grupo - problemas da ordem da convivência e da criação coletiva: a estética teatral, o *como* mostrar, expressar nossas idéias, é uma problemática sempre presente, que gera conflitos pessoais e que demanda outro tipo de olhar para solucionar os problemas. Requer considerar a objetividade, a capacidade de síntese, os aspectos espaciais, emotivos, expressivos e plásticos.

Na edição do DVD todas estas questões aparecem intercaladas no cruzamento de fragmentos que, no conjunto, configuraram a lógica que pretendíamos. Inúmeras críticas poderão ser feitas em relação a este trabalho, das quais ressalto duas, uma delas em função da minha fala colocada no vídeo.

Vivemos numa cidade com muitas contradições. Os problemas gerados pela falta de segurança resultam no medo. Superá-lo é um desafio para toda a sociedade e uma conquista para o cidadão. Utilizando elementos do teatro como a música, o humor, a dança e a literatura, poderemos mudar o que não vai bem e desfrutar a vida em toda a sua plenitude.

Luciana Tosta

Esta fala encerra dois equívocos, analisados posteriormente à edição do DVD. O primeiro é que os elementos citados não fazem parte, necessariamente, dos recursos teatrais; a dança, a música e a literatura são linguagens das quais o teatro pode fazer livre uso por se caracterizar em um espaço plural agregador das múltiplas linguagens. O segundo equívoco é que o teatro, por si só, não tem a competência de mudar o mundo, assim como, isoladamente, não tem a educação. O exercício do teatro vinculado a uma prática pedagógica pode, através da conscientização relativa às questões sociais, pessoais, expressivas, afetivas e comunicacionais, alterar instâncias nos sujeitos da aprendizagem, que mobilizem suas ações positivas no mundo.

A segunda crítica que faço ao produto deste projeto é em função de algumas cenas colocadas no DVD que perderam a espontaneidade da interpretação nesta passagem do teatro para o vídeo.

3.3 As apresentações: A Hora da Revelação.

*Quando não houver esperança. Quando não houver mais ilusão.
Ainda há de haver esperança em cada um de nós algo de uma criança.*

Sérgio Brito (Titãs)

Podemos considerar as apresentações o momento genuinamente teatral, quando o misterioso fenômeno se manifesta no instante em que se revela para a platéia que desconhece o que verá pela frente. As apresentações foram feitas em dois dias, ambos ricos em trocas e emoções.

Antes de narrar os dias das apresentações, é pertinente falar brevemente das inserções feitas pelos grupos a partir do “modelo de ação”. Como foi dito, anteriormente, este trabalho foi realizado por dois grupos grandes, que deram um

tratamento diferenciado ao contexto da história, embora ambos a tenham localizado dentro da escola, fato compreensível, pois passam nela pelo menos um terço de suas vidas.

Um dos grupos iniciou a cena com a ida de uma professora para o trabalho, debaixo de uma chuva torrencial e em meio a pessoas estressadíssimas que cruzavam pelo seu caminho. Em determinado momento, quando ela atravessava a rua, foi atropelada e ninguém, nem mesmo o motorista, lhe ofereceu ajuda, contudo, sem ferimentos graves, a professora conseguiu chegar à escola. Como havia se atrasado, devido ao ocorrido, os alunos perguntaram o motivo. Assim, ela relatou o fato a seus alunos, se queixando em sua fala, da falta de solidariedade das pessoas na rua que nada fizeram para ajudá-la. A partir daí a professora diz que isso havia feito com que se lembrasse de uma história que contaria para eles. A história do livro na medida em que ia sendo contada era vivida pelos alunos, simultaneamente, servindo, desta maneira, como instrumento didático para a reflexão sobre a mudança de paradigmas que deve ocorrer para uma efetiva transformação na sociedade. Portanto, este grupo, fez o que podemos chamar de *meta ensino do teatro*, se utilizando do método que eu estava usando com eles na cena.

O outro grupo iniciou a improvisação com a chegada de um novo aluno na escola, vindo de outra cidade. A professora pediu, então, que ele se apresentasse para a turma, dizendo como era o lugar de onde veio. Durante a fala do menino a história do livro era contada e, como no outro grupo, vivida pelos alunos, com todos revezando os personagens. O aluno novo falou das mudanças que aconteceram, advindas de um grupo de amigos, que transformaram a cidade. A partir daí, de volta à sala de aula, a turma pensou na própria realidade e cada um disse o que poderia fazer para melhorar a situação.

No roteiro final das apresentações (anexo 3), as cinco cenas acerca do conceito de *Maravilhoso* intercalaram as duas improvisações inspiradas no livro *A Cidade que Mudou de Nome*.

No primeiro dia houve dois momentos distintos, o primeiro foi a exibição do DVD, em data show, para os alunos que participaram do trabalho, responsáveis, direção e coordenação do colégio. Antes, porém, expliquei a metodologia do desenvolvimento do projeto, para que desta forma apreendessem melhor o que iriam assistir.

Os alunos ainda não tinham visto nenhuma imagem e ficaram excitados em se ver e em assistir aos outros, divertiram-se bastante durante a exibição. Os adultos ficaram compenetrados, emocionados e demonstraram satisfação. Um pai falou: *Esta experiência vai ficar para a vida toda dos nossos filhos*, uma das mães acrescentou: *Que trabalho lindo. Isso é educar para a vida. Foi mágico.*

Em seguida fomos para a sala deles - onde ocorreram as aulas de teatro - lugar em que apresentariam as duas cenas baseadas na *Cidade que Mudou de Nome* e as cenas sobre o conceito de *maravilhoso*, que o DVD registrou a preparação. Tudo correu bem em um clima de descontração, embora emocionante, com todos se divertindo, platéia e atores. A última cena seria a criada na véspera.

A elaboração desta improvisação foi interessante. A aula, na verdade o último ensaio em que ainda fazíamos ajustes no roteiro para as apresentações no dia seguinte, já havia terminado. Três alunas ficaram ainda conversando comigo, enquanto os outros estavam indo embora. Pediram-me para fazer uma cena que mobilizasse a participação do público, desejo interessante, pois pode ser lido nele uma segurança das próprias crianças nelas mesmas e, ao mesmo tempo, um valor de importância dado aos espectadores. Percebi que, ali, havia um aprendizado, e são estes detalhes, creio, que nos motivam enquanto educadores.

A cena já havia sido concebida pelas alunas, elas convidariam três pessoas da platéia e perguntariam o que era maravilhoso para cada uma delas. Simples assim. Porém percebi que faltava algo para finalizar que causasse certo impacto. Então surgiu a idéia de, após os três espectadores sentarem, elas dizerem o que, realmente, era maravilhoso para as três.

Na hora da apresentação, na última cena, após a participação da platéia, elas convidaram toda a turma para se juntar ao espaço cênico, este gesto foi uma surpresa para os outros alunos, que estranharam, mas foram. Então as três disseram em uníssono que maravilhoso para elas era fazer parte daquela turma, ter cultivado aqueles amigos. Todos se abraçaram em um momento especial, em que percebi que tinha valido a pena todo o esforço, pois a centelha do amor, da possibilidade de crescer junto, de maneira positiva, estava ali. Os meninos, sempre reativos ao toque, não pensaram, apenas agiram, lançando-se para o abraço coletivo, sem amarras, sem preconceitos. Todos gritavam juntos “51! 51!”, o nome da turma, o nome deles naqueles minutos. A platéia ficou bastante emocionada, em um silêncio absorto, alguns permitiram as lágrimas. De minha parte a emoção foi grande, como em um filme, vários momentos do processo passaram pela minha cabeça, instantes de dificuldades, de incertezas e de alegrias. Os pais me agradeceram muito no final. A tristeza ficava por saberem que, no ano seguinte, no 6º Ano, não teriam mais aulas de teatro.

Vale registrar que hoje ainda me procuram, cheios de saudades, me beijam, abraçam, assistem algumas aulas de outras turmas quando podem e pedem muito que eu volte a dar aula para eles. Respondo que não depende de mim, que devem cobrar isso da direção do colégio. Precisam batalhar para a realização de seus desejos legítimos.

No segundo dia, apresentamos o DVD e as cenas mais uma vez, só que internamente para todos os alunos do Fundamental 1. Foi durante um dia em que todos – dou aula

nesta escola para todo este segmento – assistiram ao trabalho de teatro de fim de ano das outras turmas. Esta troca também é sempre muito rica e emocionante, mostra o amadurecimento de cada turma e, no caso do 5º Ano, fechou com *chave de ouro* a experiência. Este foi um dia em que os alunos ficaram compenetrados, curiosos e interessados na produção dos colegas.

Notas do Capítulo 3:

(11) Os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, é uma coleção de dez volumes, que “estão organizados da seguinte forma: um *Documento Introdutório*, que justifica e fundamenta as opções feitas para elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais. Seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; Três volumes com 6 documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação destes Temas que explica e justifica a proposta dos Temas Transversais e de Ética; no segundo, encontra-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual e no Terceiro os de Meio Ambiente e Saúde. (...) Dada a abrangência dos assuntos abordados e a forma como estão organizados, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* podem ser utilizados com objetivos diferentes, de acordo com a necessidade de cada realidade e de cada momento. Neles encontram-se subsídios para reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados, continuamente pelo professor”. (<http://www.zinder.com.br/legislacao/pcn-fund.htm#Biblio>)

(12) Quarta-parede - Parede imaginária que separa o palco da platéia. No teatro *ilusionista* (ou *naturalista*), o *espectador* assiste a uma ação que se supõe rolar independentemente dele, atrás de uma divisória translúcida. Na qualidade de *voyeur*, o público é instado a observar as personagens, que agem sem levar em conta a platéia, como que protegidas por uma quarta parede. MOLIÈRE, no *improviso de Versalhes*, já se perguntava “se a quarta parede invisível não dissimula uma multidão que nos observa” e DIDEROT reconhecia sua realidade: “seja compondo, seja interpretando, pensem também no espectador como se ele não existisse. Imaginem, na beira do palco, uma grande parede que os separa da platéia; atuem como se o pano se levantasse” (*sobre a poesia dramática*, 1758, XI: 66). O realismo e o naturalismo levam ao extremo essa exigência de separação entre palco e platéia, ao passo que o teatro contemporâneo quebra deliberadamente a ilusão, (*re*) *teatraliza* a cena, ou força a *participação* do público. Uma postura dialética parece ser mais apropriada: existe separação entre palco e platéia e isso pode sofrer várias transformações, e ora eles apartados, ora juntos, sem que uma coisa elimine a outra, e o teatro vai vivendo dessa constante *denegação*. (PAVIS, Patrice. *Dicionário do Teatro*. 1999. p.316, 317)

(13) Grifo meu.

(14) Grifo meu.

Conclusão

O sábio desenvolve a arte do compromisso com os limites.

Pedro Demo.

*Mas no concreto, felicidade é apenas expressão
historicamente possível da esperança eterna.*

Pedro Demo.

O principal teor deste trabalho é manter na ordem do dia as discussões que visam fundamentar, de maneira objetiva, e articular, na praticidade de uma didática significativa, as relações entre a educação e o ensino de teatro. Por intermédio desta linguagem artística, fazendo uso de suas especificidades, dentre elas a capacidade de dialogar com os mais distintos e abrangentes signos emprestados de outras linguagens, acreditamos poder tensionar no espaço do jogo teatral, que também pode ser o de uma reflexão minuciosa, temas pertinentes ao mundo contemporâneo, como é o da violência, objeto deste estudo, na medida em que surgem várias manifestações demonstradas pelos alunos, enquanto jogam nas aulas de teatro.

As análises das manifestações de violência, feitas no corpo desta pesquisa, são menos definitivas e mais um levantamento de hipóteses. O leitor certamente ao observar as amostras dadas aventará outras possibilidades analíticas, assim, este trabalho quer manter janelas abertas para que o mundo entre por elas e crie jardins no seu interior, com aromas suaves e sorrisos sinceros.

É preciso considerar a classe social dos alunos das escolas observadas, que proporciona aos seus membros acesso a viagens, cinemas, museus, teatros, parques. Poderíamos pressupor com isso, que, por serem mais estimulados culturalmente, fossem mais cuidadosos e afetuosos com os outros e com os espaços onde convivem. Definitivamente isto não acontece desta forma. É possível pensarem que, já que pagam por uma educação melhor, são os donos de tudo e de todos, assim podem destruir e competir livremente. Não basta frequentar os salões das exposições, é preciso também estabelecer uma relação dialética com a cultura e com o mundo. Se na escola pública observa-se uma incidência maior de confusões, correrias pelos corredores, barulhos, brigas e desrespeito, isso eu não posso afirmar e, também não cabe aqui fazer comparações. O que busquei mostrar neste estudo é que existe uma falta de limites, de apreço à vida, de banalização dos afetos que corroem as bases educativas das instituições analisadas.

Apesar dos conflitos e da falta de tolerância latentes, durante todo o processo deste trabalho era perceptível o envolvimento dos alunos, estavam engajados, e isto podia ser percebido menos nas falas organizadas, ou desorganizadas, e mais nos corpos interagindo com outros corpos, em ação no espaço. O jogo proporciona esta manifestação não verbal, porém explícita.

Creio que a função do educador é formativa e que, para a construção do conhecimento científico, é imprescindível a conscientização e a realização de instâncias afetivas, que mobilizam nossos corpos e mentes em todos os momentos de nossas vidas. Conscientizar para mudar, na fala de Paulo Freire, *constatar*, não para *adaptar*, e, sim, para *transformar* (1996:85-86).

Acredito que o objetivo primordial do professor de teatro, neste caso, seja com a formação ética e estética de seus alunos. Para que a educação se realize nestes princípios, demanda de

educadores que reformulem, reflitam e, se necessário, ressignifiquem sua prática permanentemente, em busca das realizações de seus desejos legítimos e para que possam contribuir na formação de seus alunos para a valorização da vida, seja na dimensão ambiental, social ou mental, as três ecologias que conduzem o pensamento de Guattarri.

Há também de ter um lugar para a utopia dentro da lógica pedagógica, da lógica da transformação; utopia no sentido que Pedro Demo atribui a este conceito em *Dialética da felicidade* (2001),

A fonte insuperável de aperfeiçoamento histórico em meio às precariedades das realizações concretas. Faz parte da realidade histórica o desejo irrealizável de perfeição. (...) Só tem história o que é imperfeito, não por imperfeição, mas por marca estrutural. Só é utópico o que não se realiza, e mesmo assim faz parte da realidade (DEMO, 2001:48).

O autor defende que a esperança nasce, justamente, do inconformismo com a imperfeição e vive o paradoxo entre os “desejos infinitos” e as “realizações relativas”. Isto, entendido como “marca estrutural” do indivíduo, pode fazê-lo vislumbrar o caminho para uma história melhor, não definitiva, porque, isso sim, não seria realizável, mas com soluções temporárias, parciais e cuidado permanente.

A utopia é aquilo que impulsiona as transformações, mesmo que as realizações não aconteçam da forma como foram concebidas por uma imaginação livre, as pequenas mudanças significativas começam com as utopias. Assim, o utópico, o esperançoso, é aquele que acredita que a história não é tudo, é apenas uma das configurações possíveis que deixa brechas para que se faça diferente, sempre.

Refletir as situações pelas quais o mundo passa com os efeitos do capitalismo extremo, o processo de globalização, de dessubjetivação, faz-se necessário porque a menor das

mudanças exige consciência do que precisa mudar e, também, do que não é possível mudar, para que possamos lidar com os problemas da maneira mais saudável e o menos prejudicial possível, se for isto o que nos resta.

O funcionamento de tudo que aqui foi proposto e analisado tem um objetivo fundamental: a felicidade, nossa e de nossos alunos. Esta pode ser contagiante e plena, se compreendemos suas limitações. Demo diz que “em termos práticos, nenhuma alegria consegue ser totalmente alegre, assim como não haveria felicidade que não detivesse, em seu âmago a lógica da infelicidade” (2001:52). O limite não deve ser visto como impeditivo; dentro das fronteiras delimitadas o infinito pode se realizar, até mesmo pode-se arrastar os limites, com liberdade, amor, arte, criticidade, diálogo e reflexão política.

Neste contexto podemos tomar, de um lado, felicidade como criação, arte inventiva, quebra da mesmice e da repetição, processo de conquista. O arroubo divino no ser humano: inovar, transformar, intervir, como obra-de-arte (DEMO, 2001:54).

Tenho notado como professora, o que tem me ajudado a refletir a vida, que cada criança é uma potência inesgotável e surpreendente, em que, facilmente, aflora o indomável, mas, na medida em que se conscientizam deste afloramento, ativam um equilíbrio que traz à tona o domável, que, neste sentido, é o lugar dos limites. O que pode ser fascinante perceber em arte é a dimensão concreta disto, ou seja, especificamente no jogo teatral, dentro de certos limites brota o ilimitável, a liberdade genuína e, talvez, a dimensão da criatividade venha daí. Os limites no jogo perpassam, por exemplo, por um espaço específico, regras estabelecidas que devem ser cumpridas, respeito mútuo, solidariedade. Dialeticamente, em jogo, podem ser vivenciadas e refletidas expressões da falta de limites, sem culpa, sem repressão, em um ambiente total, porque abarca a intensidade da vida e da imaginação, além de ser envolvente e prazeroso.

ANEXOS

Anexo 1

O Fenômeno *Bullying*.

As incidências de manifestações da violência nas escolas são vistas com tamanha frequência, que se tornou um fenômeno mundial que os ingleses denominaram *bullying*. Este ocorre repetidamente numa relação em que existe um desequilíbrio de poder ou força.

O *bullying* surge com aquele desejo, inato, da criança e do jovem em machucar, ameaçar ou intimidar. Compreende todo tipo de agressão intencional, repetida e sem motivo aparente, que um grupo de alunos adota contra um ou vários colegas, causando intimidação, medo e dano às vítimas. Pode ser um simples “zoar” ou apelido depreciativo, passando por exclusão do grupo, isolamento, humilhação, agressões físicas, roubo ou destruição de objetos pessoais, até atos hostis contra minorias étnicas e raciais, gays e lésbicas. Podendo também ser sexual e terminar em morte. Um tipo em ascensão é o *bullying* escrito: internet e torpedos. Num desses casos, nos EUA, uma adolescente acabou se suicidando. O *bullying* emocional é tão sério quanto qualquer outro, consiste em qualquer comentário ou ação que tiver como objetivo magoar o sentimento de outra pessoa. O *bullying* é uma ameaça permanente.

A melhor forma de prevenir é conhecer o fenômeno de forma mais profunda. O que tem se mostrado problemático, pois as escolas, principalmente as da Rede Particular de Ensino, fazem do tema violência um tabu. Creio que isto acontece devido ao crescente medo de se perder o aluno para a concorrência, que é grande. Falar para os pais que seus filhos cometem ou são vítimas de *bullying* é delicado. Os pais podem achar que a culpa é da escola; este é um discurso muito usado hoje em dia. A escola, principalmente a

particular – em parte pelo alto preço de sua mensalidade -, parece ter a obrigação de dar conta e assumir todos os problemas da sociedade. Este pensamento, além de reducionista, é injusto e não condiz com a realidade. A escola tem obrigação, sim, de partilhar com a família os problemas expressos dentro de seu ambiente, e esclarecer às famílias o que vem a ser o fenômeno e quais as estratégias que usa para combatê-lo. Estratégias estas que devem ser compartilhadas no ambiente familiar. Não adianta camuflar o problema, é preciso entendê-lo para enfrentá-lo e curá-lo, na medida do possível. Assim para entendermos o *bullying* é preciso que pensemos a violência na sociedade: família, escola, sistema político/social/econômico.

Em relação à escola um cuidado que se precisa ter é de não achar que todas as dificuldades se originam fora de seus muros. A violência escolar encontra uma parte de suas origens na organização do sistema educativo e no seu funcionamento. Talvez a pior forma de violência seja a escola falhar na função de ensinar, afastando as crianças: “Achar que eles não condizem com o perfil esperado é uma forma de exclusão social”, disse a professora Esther Grossi em entrevista a revista *Educatio* (Revista Nova Escola/2006).

O comportamento indisciplinado está relacionado a uma série de aspectos associados à ineficiência da prática pedagógica desenvolvida: cobrança excessiva da postura sentada e individualizada do aluno, o professor visto como detentor do saber, pouco incentivo à autonomia e à interação entre os alunos, constantes ameaças para se obter silêncio, pouco diálogo, professores com dificuldade em lidar com alunos de classes sociais diferentes - estigmatizando-os, praticando uma violência sutil –, descuido com o prédio, instalações precárias, super lotação, corpo docente e administrativo desqualificado e reduzido.

As causas do *bullying* podem também estar nas famílias. Vivemos uma desestrutura – talvez funcionasse melhor pensarmos numa nova configuração - da instituição familiar. Os pais estão mais ausentes, muitas vezes devido ao aumento das horas de trabalho, sendo assim encontram dificuldade em dar limites aos seus filhos e transferem a responsabilidade da educação moral para a escola. Alguns pais ainda punem com agressão a falta de limites que não souberam dar, piorando a situação. Desta forma fazem parecer que a agressão física é uma forma de solucionar conflitos, aliás, como mostra muitas vezes os desenhos, a TV e a mídia em geral. Atualmente presenciamos conflitos armados em diversas partes do mundo.

Problemas sociais, econômicos, religiosos e culturais também causam a violência que se reflete na escola, como, por exemplo, vivermos em uma sociedade de consumo em que o ter é mais valorizado do que o ser, o acúmulo de bens – a qualquer custo - é mais importante do que o bom caráter nas relações. Isso produz uma falta de relacionamentos afetivos que precisa ser resgatada pela escola, família e, claro, sociedade. Vivemos uma crise ética e de valores morais, hoje ser ético é ser “bobo”. Nesta inversão de valores é comum vermos escândalos políticos e falta de escrúpulos sendo estimulados pela impunidade.

As conseqüências do *bullying* são tão graves para quem provoca como para quem é vítima, afetando também as famílias e aqueles que não sofrem diretamente, mas presenciam as agressões. Os alunos envolvidos refletem dificuldade de aprendizagem, perda da auto-estima, depressão, desinteresse, dificuldade em fazer amigos. Também está relacionado a outras formas de comportamento antisocial: uso de drogas e álcool, vandalismo, furto em loja, falta e abandono escolar e brigas.

Existe também um perfil traçado pelos estudiosos no assunto que busca definir os autores e as vítimas em potencial do *bullying*. Por exemplo, *bullies* são geralmente

crianças impulsivas, facilmente frustradas, dominadoras, que tem dificuldades com as regras e visão positiva da violência.

As vítimas do *bullying* são geralmente crianças tímidas, sem muitos amigos, pouco sociáveis, com baixa capacidade, dificuldade em se posicionar, baixa auto-estima, pouca esperança na ajuda dos responsáveis, entre outras características.

A responsabilidade de prevenção e combate ao *bullying* deve ser assumida por toda a sociedade. A escola deve estar preparada para mediar relacionamentos num espaço de convívio coletivo onde a diversidade está presente. Deve estar preparada para capacitar a todos que lidam com os alunos na percepção dos sintomas do *bullying*, e assim saber de que forma intervir para combatê-lo. Segundo a psicóloga Tânia Zagury, pesquisadora do assunto, “Medidas formadoras devem ser incorporadas ao currículo de todas as disciplinas, dando ênfase no desenvolvimento das habilidades sociais: saber ouvir, respeitar as diferenças, ter limites, saber argumentar sem discutir ou agredir, ser solidário, ter dignidade, respeitar o limite e o direito do outro”. (revista ABC Educatio. 2005).

O papel do professor neste processo é fundamental e insubstituível. São os primeiros, geralmente, que detectam o *bullying*, por verem as crianças interagindo. Devem compreender a diferença entre agressividade e violência, propondo experiências que busquem a reflexão e motivem o corpo. Precisam perceber o momento de adaptar a prática pedagógica ao problema detectado, criando estratégias que ajudem a solucionar o problema.

A parceria escola/família encontra-se com problemas para se estabelecer. Não é tarefa fácil trazer os pais para o ambiente escolar. A argumentação geralmente dada é a falta de tempo deles visto que trabalham muito e tem outros afazeres. Creio que por

parte da escola existe certo receio e insegurança quanto as atividades que podem ser propostas para estes encontros.

Após conhecermos as questões que envolvem o *bullying* precisamos criar estratégias de prevenção. Antes de mais nada, ao detectar o fenômeno, é preciso lidar tanto com as vítimas quanto com os agressores, e as famílias de ambos.

De uma maneira geral é preciso direcionar os sentimentos negativos, como por exemplo, às práticas esportivas, de meditação ou artísticas. Ter uma educação formal de bom nível, voltada para a reconstrução da cidadania, dando oportunidades de desenvolver individualidades.

Os dados estatísticos são alarmantes. Segundo pesquisa feita nos EUA pela associação de psicologia americana (apa.org), 90% dos alunos de 5º ao 9º ano já foram vítimas de *bullying*. Um a cada quatro meninos que fazem *bullying* vão ter uma ficha criminal antes dos 30 anos.

O padrão brasileiro não difere muito do europeu ou americano. Segundo pesquisa realizada pela ABRAPE, entre aproximadamente 6.000 estudantes de 6º ao 9º ano, 40,5% já foram vítimas ou agentes de *bullying*.

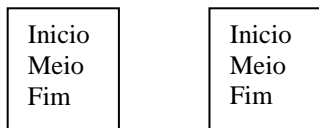
O *bullying* hoje é amplamente estudado, com muitos especialistas no assunto e vasta bibliografia.

Anexo 2

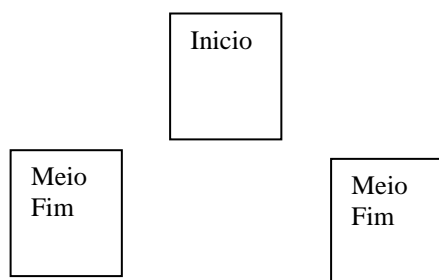
1 – *Foco* possui três variações e é inspirado no exercício “Duas Cenas”, de Viola Spolin. O exercício consiste em dois pequenos grupos realizarem ao mesmo tempo duas cenas independentes. Para que isso ocorra sem problemas, as cenas são divididas em início/meio/fim e, ao final de cada uma destas partes, o grupo que estava em movimento

deve *jogar o foco* para o outro grupo, com um movimento de cabeça que mostre claramente pelo gesto que está *passando o foco*, guiando a atenção da platéia.

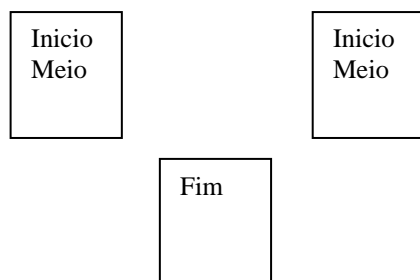
a) As cenas não interagem.



b) Começam todos juntos, depois, o meio e o fim, os grupos separados, *jogam com o foco*.



c) Fazem no inicio e no meio o *jogo do foco* e, no final, as cenas se juntam.



Obs. As histórias devem decorrer de maneira que possibilitem as cenas se juntarem ou separarem, conforme o caso.

2- “A Lenda do Reino de Atlântida é muito antiga e de origem desconhecida, foi narrada por Platão, sendo já mencionada por este como uma história que lhe contaram. Segundo a lenda, na antiguidade teria havido um imenso continente (a Atlântida) no meio do Oceano Atlântico. Atlântida seria um lugar magnífico, com extraordinárias paisagens, um clima suave, grandes florestas de frondosas e

gigantescas árvores, extensas planícies férteis, chegando a dar duas ou mais colheitas por ano, e animais mansos, saudáveis e fortes. Os habitantes desta terra paradisíaca chamavam-se atlantes e eram senhores de uma invejável civilização, considerada perfeita e rica. Tinha palácios e templos cobertos a ouro e outros metais preciosos como a prata e o estanho, e abundava o marfim. Produzia todo o tipo de madeiras tidas como preciosas, tinha minas de todos os metais. Dispunham de jardins, ginásios, estádios, boas estradas e pontes, e outras infra-estruturas importantes para o bem estar dos seus cidadãos. A joalheria usada pelos atlantes seria feita com um material exótico e mais valioso que o ouro. A economia florescente proporcionava as artes, permitindo a existência de artistas, músicos e grandes sábios. O império dos atlantes era formado por uma federação de 10 reinos que se encontravam debaixo de proteção de Poséidon. Os seus povos eram tidos como exemplares no seu comportamento, e não se deixavam corromper pelo vício ou pelo luxo, mas viviam num pleno e magnífico bem estar que o seu país perfeito lhe permitia. No entanto, não deixavam de praticar e de se ensaiar nas artes da guerra, visto que vários povos, movidos pela inveja e pela abundância dos atlantes, tentavam invadir a sua terra. Os combates de defesa foram tão bem sucedidos que surgiu o orgulho e a ambição de alargar os domínios do reino. Assim o poderoso exército atlante preparou-se para a guerra e aos poucos foi conquistando grande parte do mundo conhecido de então, dominando vários povos e várias ilhas em seu redor. Os seus corações até ali puros foram endurecendo com as suas armas. Nasceu o orgulho, a vaidade, o luxo desnecessário, a corrupção e o desrespeito para com os deuses. Poséidon convocou então um concílio dos deuses para travar os atlantes. Nele foi decidido aplicar-lhes um castigo exemplar. Como consequência das decisões divinas começaram grandes movimentos tectônicos, acompanhados de enormes tremores de terra. As terras

da Atlântida tremeram violentamente, o céu escureceu como se fosse noite, apareceu o fogo que queimou florestas e campos de cultivo. O mar galgou a terra com ondas gigantes e engoliu aldeias e cidades”.
(http://pt.wikipedia.org/wiki/Lenda_do_Reino_de_Atlântida_e_os_Açores).

3- *Seu Baltazar mandou...* (variação do jogo tradicional “O macaco mandou”).

Neste jogo participa a turma toda, que obedece às ordens do instrutor quando estas vêm precedidas da frase: *Seu Baltazar mandou*. Quando as ordens prescindem da frase e alguém obedece mesmo assim, sai do jogo. O último é considerado o aluno que mais se concentrou.

4- Em *Palavras Inspiradoras* algumas palavras selecionadas devem servir de motivo para a criação da cena. A escolha das palavras fica a critério do instrutor de jogo.

5- *O tesouro é de todos*: Esta história, criada por mim, é baseada na tradicional brincadeira de “caça ao tesouro”, funciona mais como situações a serem vivenciadas pelos alunos e menos por uma história bem elaborada. Nela, as crianças encontram um mapa, quando brincam na praça, que indica o lugar, em uma ilha, onde tem um tesouro. Um pirata segue as crianças para roubar o tesouro quando estas o encontrassem. No momento em que abrem o tesouro a surpresa: não era ouro, nem riqueza material: do baú saiu amor, amizade, bondade; bens que todos poderiam usufruir.

6- Em *O Enigma* os alunos deveriam desvendar o seguinte enigma: *Estou em todos os lugares onde existem pessoas, animais e plantas. Os lugares onde estão guardados os sentimentos, as pulsações, os arrepios. Sem mim é a morte. Quem sou eu?* A resposta

encontrada seria o indutor do jogo. O enigma é bastante abrangente e, muitas respostas são possíveis, é importante deixar isso claro para os alunos, assim, as cenas se tornam mais diversificadas por serem induzidas por temas diferentes, embora a resposta dada fosse *vida*.

7 – *Modelagem*: Em dupla. Um aluno é o artista e o outro a argila, depois invertem os papéis. O artista deve modelar o corpo do outro, criando, ao final, uma imagem congelada, logo após deve dar um nome - que pode ser uma frase ou uma palavra – para sua obra de arte. Uma dupla de cada vez apresenta para a platéia sua obra. No momento seguinte devem criar uma improvisação em que as duas imagens, agora transformadas em personagens, se relacionem em uma história, inventada a partir das obras.

8- *Morto-vivo emocionante*: Toda a turma, ao mesmo tempo, porém sem se relacionar, deve seguir as indicações do instrutor, tentando expressar com o corpo os estímulos recebidos. Ex: Vivo que lembrou de uma coisa engraçada e começou a rir (ir exagerando a intensidade). Morto que morreu o mais devagar possível, foi derretendo, ficando todo *molengo* no chão. Vivo que anda por aí cantando, feliz da vida. Morto que morreu em uma posição esquisitíssima.

9- Em *A história inventada* toda a turma deve ficar sentada em roda e, um de cada vez, a partir de um objeto colocado em sua frente pelo instrutor, deve inventar uma parte da história. Os objetos devem ser aleatórios e não ter nexos aparentes.

10- Esta atividade se desdobrou em outra, com o grupo todo, *Castelo dos monstros*, em que todos representavam monstros que deveriam com o corpo expressar os estímulos

dados pelo instrutor. Ex: monstros pulando de alegria, explodindo de raiva, fazendo uma careta bem torta, que morre de rir.

Anexo 3

Roteiro das apresentações:

1. Maravilhoso1: cena musical, incluindo a autoria da música, que cantavam enquanto realizavam a coreografia.
2. Maravilhoso2: poesia que declamavam enquanto ajudavam um mendigo na rua.
3. Primeira improvisação da “A Cidade que mudou de nome”.
4. Maravilhoso3: paródia de um comercial famoso da TV.
5. Maravilhoso4: cena de teatro.
6. Segunda improvisação da “A Cidade que mudou de nome”.
7. Maravilhoso5: cena interativa com a platéia.

BIBLIOGRAFIA

AGAMBEN, Giorgio. *O que é um Dispositivo?.* IN: *Outra Travessia*. Revista de Literatura número: 5. Santa Catarina: Universidade de Santa Catarina, 2005.

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____ *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ARAÚJO, Ulisses, Marta Kohl de Oliveira, Teresa Cristina Rego. *Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.2003.

ARROYO, Miguel, Esther Buffa e outro. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 2003.

AZEVEDO, Sônia Machado. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARTHES, Roland. *Escritos sobre teatro*. Tradução: Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Tradução: Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Tradução: Fiama Pais Brandão. RJ: Nova Fronteira, 2005.

BROOK, Peter. *O teatro e seu espaço*. São Paulo: Vozes, 1970.

_____ *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

- CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. Tradução: Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- DEMO, Pedro. *Dialética da Felicidade: olhar sociológico pós-moderno*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- DUARTE JR, João Francisco. *O sentido dos sentidos – a educação (do) sensível*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2001.
- FANTE, Cleo. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Lúcia Helena de. *Cruzando espaços e olhares: o teatro no hospital*. Tese de doutoramento. PPGAC/CLA/UNIRIO, 2005
- GOLEMAN, Daniel, e colaboradores. *O espírito criativo*. Tradução: Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Cultrix, 2001.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- GUINSBURG, Jacó, organização. *Semiologia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Um vôo brechtiano*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992.
- _____, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- _____, Ingrid Dormien. *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

- MELLO, Thiago de. *Os Estatutos do Homem*. São Paulo: VeR, 2001.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de, e outros. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PCN. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/vol.6*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Mec/SEF, 1997.
- _____ *Temas Transversais: ética/vol.8*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania: O papel da escola na formação para a democracia*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: ARTMED, 2005.
- REDIN, Marita. *Entrando pela janela: O encantamento do aluno pela escola*. Porto Alegre: Mediação. 2002.
- ROSENFELD, Anatol. *O Teatro Épico*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- RYNGAERT, Jean Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.
- _____ *Jogar, representar*. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SILVA, Nelson Pedro. *Ética, indisciplina e violência nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1963.
- _____ *Jogos Teatrais: O fichário de Viola Spolin*. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- WINNICOTT, D.W. *O Brincar e a Realidade*. Tradução: José Otávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: IMAGO, 1975.

Revistas:

ABC Educatio. Número: 41/Jan, 2005.

ABC Educatio. Número: 58/Jul, 2006.

Nova Escola. Número:197. Nov/2006.