



PEGA TEATRO

JOANA LOPES

3ª EDIÇÃO

PEGA-TEATRO

Joana Lopes

3ª edição
2017

[revisão]

Profa. Dra. Beatriz Pacca - Universidade Estadual de Londrina

[diagramação & capa]

Wladimir vaz

[fotografia da capa]

Joana Lopes

dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
vagner rodolfo CRB-8/9410

LOPES, Joana

J92L Pega-teatro / Joana Lopes— bragança paulista-sp: editora urutau, 2017. 264 p.;

ISBN: 978-85-69433-38-5

1. Teatro brasileiro. I. Lopes, Joana II. Título.

2017-42

CDD: 869.8992

CDU: 821.134.3(81)

Sumário

- [7] **AO LEITOR**
- [15] **PREFÁCIO**
Dra. Leila Jeolás
Departamento de Ciências Sociais
da Universidade Estadual de Londrina
- [19] [Primeira reflexão]
AS NOVAS CONTEXTUALIZAÇÕES
- [59] [Segunda reflexão]
“NÓS SOMOS O TEATRO?”
- [93] [Terceira reflexão]
**SOMOS TODOS ATUANTES,
ALGUNS SERÃO ATORES DE PROFISSÃO**
- [135] [Quarta reflexão]
**TEATRO-EDUCAÇÃO,
UM EXERCÍCIO POÉTICO DE E PARA A LIBERDADE**
- [209] [Artigo]
**A MATURAÇÃO DA CAPACIDADE DE METAMORFOSE
NO JOGO *MIMICRY***
Theda Cabrera
- [241] [Artigo]
**DA ARTE-EDUCAÇÃO À ARTE AMPLIADA:
O PERCURSO DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA**
Joana Lopes
- [261] **BIBLIOGRAFIA**

AO LEITOR

Chamo o teatro que faço de teatro-ativo. Não dirijo, escrevo ou represento peças para uma plateia de passageiros teatrais. Convivo, descubro e redescubro o teatro com parceiros de arte, a maioria de pessoas simples que não são chamadas de artistas. Muitas vezes escrevo, dirijo e represento a nossa expressão coletiva e então, através de nossa criação, sou, somos chamados de artistas populares. Partilho com parceiros de arte, em momentos recortados ou em largos períodos de convivência, a redescoberta do teatro, - já que ele se tornou a minha forma de expressão na primeira infância - o teatro que surge do espaço vazio e que tem em nós a sua configuração.

O teatro que faço surge do jogo dramático. Que jogo é esse que não se inclui nas Olimpíadas, mas que entre todos é o mais antigo jogo humano? Ele que é a cabeça e o coração da Comédia de Arte italiana, dos folguedos dramáticos populares, das correrias dos mamulengos, teatro da representação das guerras e colheitas das tribos africanas e brasileiras? Ele é tudo o que o teatro da simulação, morto e sobrevivo nas casas de mercado da arte, não pode alcançar: o jogo dramático é um exercício poético de e para liberdade.

Reúno nesse trabalho três artigos escritos em épocas diferentes, de 70 a 73, e revisados para essa publicação, que me servem de textos de discussão nos grupos de educação teatral. Eles não apresentam exercícios técnicos com ponto de partida e de chegada e trajeto previsto: isso seria negar a intuição e o aparecimento da verdade que deve surgir da liberdade de expressar a realidade. Este é o impulso de nossa criação artística.

Aquí nos lançamos apenas a questionar o jogo dramático, compreendendo-o como manifestação espontânea de nossa potencialidade de comunicação.

Da compreensão que surge, deverão também surgir técnicas e organizações que desdobrem a criatividade e a teatralidade do jogo dramático, no sentido de formas poéticas mais complexas e mais comunicantes. Será o jogo nascido de nós, da América Latina, jogo de combate, prazer, agonia e alegria porque assim são os nossos dias. Resta apenas, e sobretudo, que ele seja também um teatro-ativo como forma de intervenção social, contribuindo para a libertação dos tiranizados, oprimidos e esquecidos, teatro que não só deve mostrar a tirania, mas resgatar para o tiranizado a sua condição de homem-artista. Livre do compromisso de partir para reprodução sucessiva de uma obra negociável, o jogo dramático é uma forma de teatro-aqui-agora: teatro de revelação e invenção.

Em escolas?

Em sindicatos?

Associações de classe?

Comunidades populares?

Oficinas de arte?

O jogo dramático revela para o atuante que o teatro é uma arte intergrupos e que assim oferece um prazer mais forte que qualquer outro meio de comunicação artística. É preciso lembrar Bertold Brecht:

Nosso Teatro precisa estimular a avidéz da inteligência e instruir o povo no prazer de mudar a realidade. Nossas plateias precisam não apenas saber que Prometeu foi libertado, mas também precisam se familiarizar com o prazer de libertá-lo. Nosso público precisa aprender a sentir no Teatro toda a satisfação e alegria experimentadas pelo inventor e pelo descobridor, todo o triunfo vivido pelo libertador.

Cabe agradecer aos parceiros do Gruparte Teatro Educação de São Paulo que, de 69 a 77, tocaram nosso pequeno Teatro, centro livre para a expressão de centenas de atuantes ao Grupum Teatro Educação; aos atuantes da Comunida-

de de Los Niños, Peru; Teatro da Lavanderia, Londrina, Paraná; às crianças de Caruaru, Pernambuco. A todos com quem aprendi Teatro. A José Luís da Silveira Baldy pelas suas palavras de incentivo: “O que mais pode ligar as pessoas do que a compreensão e o amor com as coisas do povo?”

Chama a minha atenção, nove anos após a primeira edição de Pega Teatro, a segunda seguinte e esta que busca novos leitores, a passagem da primeira conversa com o leitor:

Aqui nos lançamos apenas a questionar o jogo dramático, compreendendo-o como manifestação espontânea de nossa potencialidade de comunicação. Da compreensão que surge, deverão surgir também técnicas e organizações (estéticas) que desdobrem a criatividade e a teatralidade do jogo dramático, no sentido de formas poéticas mais complexas e comunicantes (de maior amplitude universal).

Será o jogo nascido de nós, da América Latina, jogo de combate, prazer, agonia e alegria, porque assim são os nossos dias.

O que relato em seguida foi (com novas vertentes ainda é) minha prática, falei de vivências acontecidas na década de 70, mas só naquela oportunidade, anos e anos após, levadas ao livro-resgate-registro. Um relatório de prática, cuidadoso porque estávamos na incerteza do tempo, entre os titubeios da fala, à procura da fala e da linguagem que expressasse a exigência do fazer arte e educação sem as repressões militaristas sentidas e deformantes. Tratava-se de encontrar claramente as pressões naturais — se assim posso dizer — dos conflitos dialéticos e criadores de arte e educação, ambas voltadas para a liberdade construída, voltadas também para o conhecimento. Mas o relato da prática saiu engasgado, verdadeiro, em seu repertório de poucas palavras e nomes deixados na sombra, como o de Raimundo Eduardo da Silva, assistente de direção do teatro organizado em Vila Zaira — Mauá, com o estímulo de Herbert de Souza. Raimundo minuciosamente escrevia o relato dos jogos dramáticos em mínimas

folhas de papel de seda que, em seguida, eram guardadas numa Bíblia que eu carregava ostensivamente. Este arquivo foi parcialmente destruído depois de alguns anos guardado integralmente, por uma misteriosa invasão no escritório onde trabalhava, quando tudo — livros, arquivos, e a primeira redação de Pega Teatro — foi destruído e queimado, tendo os invasores deixado uma suástica pintada na parede. Mas neste tempo Raimundo já estava morto, assassinado como operário nas dependências do DOI-CODI de São Paulo. Seu corpo foi entregue num caixão lacrado.

Foi necessário, então, reescrever Pega Teatro: com um minucioso trabalho que lembrava Raimundo, colei, aliás, restaurei algumas folhas de seda que encontrei e daí para frente num esforço de jogos de memória reconstitui a prática dos jogos. Apoiando o esforço servi-me de anotações esparsas que fazia em cadernos de trabalho da fundação de arte onde mantinha um atelier de teatro. O resultado está com o título “Nós Somos o Teatro?”. O poeta e operário Raimundo Eduardo da Silva é hoje apenas o nome de uma larga avenida no rico e miserável ABCD paulista.

Acompanhando os passos de Pega Teatro

A primeira edição de Pega Teatro (bem mais que os três mil livros editados, graças à máquina copiadora da esquina) foi além do texto, constatamos seguindo seus passos.

O leitor tomou-o, incorporou-o à sua realidade como apenas uma consciência a mais. Tornou-se um instrumento de trabalho na medida em que incentivou-o a reler sua realidade de forma crítica, pois seus critérios podiam ser comparados aos utilizados em Pega Teatro, ultrapassando, então, o nível da intuição de conceitos. Cito Fayga Ostrower como palavra oportuna:

Uma das primeiras metas na educação (eu acrescento: também na arte) deveria ser, portanto, dirigir-se novamente à sensibilidade inteligente das pessoas. Deveria-se procurar reforçar os processos de diferenciação e de discriminação interna, que correspondem aos

próprios processos de crescimento e integração da pessoa, à sua individualização. Assim haverão de criar. Pois cabe ver na criação um modo de avaliação da vida, no qual interação continuamente referências afetivas e critérios de valor. Criar significa poder avaliar.

Quando não me preocupo em “passar” a série de exercícios esperados pelos professores de educação artística, orientadores de teatro da comunidade e outras pessoas da área social, felizmente poucos, é uma resposta contrária ao consumo da arte como mercadoria substituível na prateleira. A arte e a educação não podem cantar em coro afinado com a massificação que implica em primeiro lugar propor e obter respostas prontas. Pega Teatro deseja propor a busca de perguntas.

Continuando a caminhada da primeira edição (que está propondo a nova) vejo-a também utilizada para a formação do ator, nas escolas de teatro e nos grupos amadores. Este fato orienta pensar que o sentido antropológico da arte está aí correndo paralelo, e já visível, às tarefas caríssimas à sociedade de mercado que impõe critérios mercadológicos ao fazer artístico, não importa se profissionais, amadores ou estudantes de arte nas universidades. Reconhece-se ao perguntar próprio do fazer teatro o que é fundamental ao ator: o jogo, jogo dramático. Um bom “jogador” é claramente reconhecido pela sua plateia, sendo, claro, distinto do ator que desempenha bem um personagem. E só.

A nova edição de Pega Teatro está reimpressa como a primeira, pois a lúcida cumplicidade do editor propõe a edição de um próximo relato das novas práticas, principalmente no campo da interferência do artista na educação, assunto que por um triz não vai saindo nesta edição que se pretendia revisada e aumentada. Por quê? É ainda necessário manter Pega Teatro na sua integridade corporal tal qual nasceu no início da década, pois avalio que ele não está inteira e redondamente percorrido. Existe um ponto que causa silêncio e um passar ao largo, certamente uma atitude incoerente de quem se interessou pelos relatos 1 e 3. Trata-se do relato 2, a que dei o título de “Somos todos atuantes, alguns serão atores de profissão”.

Desejei com este artigo contribuir para o aniquilamento da mentalidade, ou seja, da atitude adquirida — a que já me referi acima — na sociedade de mercado, de que é eficaz, competente, rápido, limpo, saudável, encurta tempo e caminho, ter em mãos um manual de jogos dramáticos listados em série: para tal idade, peso, personalidade, escolaridade. Não existem 100 receitas para jogos dramáticos. Fazer arte não se ensina. O possível é “instrumentalizar” o artista: espaço, tempo, consciência, sentido, intuição, busca de conhecimento, perguntas que ao serem formuladas já estão à caminho da resposta. Técnica em arte não é, do meu ponto de vista, um adestramento, ou seja, um exercício que na imposição de sua forma traz um resultado estético que se constitui em repertório.

O artigo a que me refiro deseja contribuir para compreendermos o que se manifesta no jogo dramático, como se manifesta, e que o melhor caminho para se aprender a jogar é jogando. Jogar é um espírito de coisa que tem seu nascedouro dentro do corpo. Pode-se muito bem conhecer um tipo de jogo, suas regras, mas isto não assegura ser jogador hábil, inventivo, criador, sensível para propor e responder, veloz e manso, lento e agressivo. Oponho às 100 receitas técnicas para se conseguir um jogo dramático o relato de sua manifestação, porque tenho certeza de que com esta compreensão me foi possível traçar com meus grupos de trabalho caminhos metodológicos para jogar e aperfeiçoar o jogo até alcançarmos a codificação de técnicas necessárias à universalização de nossa fala artística, tornar-nos artistas de teatro.

O jogador é do jogo dramático assim como o navio é do mar, e o jogo dramático do receituário é para o jogador a chance absoluta de se transformar no fantasma da ópera sem espaço cênico.

Quanto ao jogo, o velho ator Vitorio Gassman fala dele com o carinho de quem a ele se dedica há mais de quarenta anos, fala do sentido da infância no ator:

O ator é um ser que, de maneira mais acentuada que os outros, continua vivendo uma dimensão fortemente lúdica. O instinto do jogo inato em todos os seres humanos, sobretudo naqueles ainda não formados (ou deformados, se você preferir, alterados, condicionados) pela educação, pela cultura, pelas convenções, pelas técnicas específicas é fortíssimo nas crianças, como nos animais. Justamente os instintos lúdicos mais fortes são os das crianças e dos animais.

Sobre o jogo da imitação, ele diz:

A expressão “fazer de conta que” é típica da linguagem infantil. Nesse sentido não há atriz mais pura que a menina que brinca com a boneca. Por um lado, ela sabe que o objeto do qual finge ser a mamãezinha não é de carne e osso, mas por outro lado ela acredita, ou pelo menos finge acreditar nisso. Então ela a veste e penteia, recriando em torno dessa sua filha de mentira uma fábula doméstica perene.

O jogo, como se sabe, é uma exceção na vida de todos os dias. Contém sempre um elemento de estranhamento, de transferência para uma realidade diversa, «segunda», mais frágil e mais fascinante. Exclui, portanto, qualquer interesse instrumental, não serve para nada, não deve servir para nada: o jogo é gratuito. Ele serve para a felicidade, que é a maior das utopias.¹

Jogo, educação e arte comprometida com a utopia. Pretendíamos com a primeira edição, e continuamos pretendendo, relacionar a pedagogia freiriana com a arte do teatro, mesmo que ao leitor não transpareça mais que uma base de inspiração fundada em algumas premissas de Freire, como a dialogicidade, a valorização de um saber artístico pré-existente no nosso atuante, um nato sentido estético em franca decadência, exigindo então uma atuação pedagógica em relação a ele. Pega Teatro se destina à pessoa do artista, à sua capacidade de, entre tantas, também fazer arte. Mas não nos confundamos: nem todos somos

¹ Vídeo gravado e encontrado pela autora na biblioteca do DAMS, Universidade de Bolonha.

artistas e nem tudo que criamos é arte. Permito-me interrogar: Arte? Como é? A quem vem? Lembro-me sempre de um pensamento em voz alta do educador: a educação tem o papel de não transformar o oprimido em opressor futuro, E não acontecerá se ela for libertadora. Recomendamos ao leitor que não espere rigor acadêmico, mas encontrará experiência, utopia e imaginação.

Joana Lopes

São Paulo, 9 de agosto de 1980, 9 de agosto de 1989, abril de 2017.

PREFÁCIO

Dra. Leila Jeolás
Departamento de Ciências Sociais
da Universidade Estadual de Londrina

Foi com emoção que respondi afirmativamente ao convite de Joana Lopes para escrever esse prefácio, mas também com inquietude, daquelas que fazem o coração bater mais forte, diante de tamanha responsabilidade e desafio. O privilégio de apresentar a terceira edição do Pega Teatro não poderia se dar por ter vivenciado, menina ainda, seu trabalho como prolongamento de sua casa e de sua vida em terras londrinenses nos anos 1970. Tive a chance da afiliação, da irmandade com seus filhos, dos laços afetivos criados em uma família estendida, cuja convivência modificou meu olhar sobre o mundo.

A memória prega peças, escolhe, esconde, ilumina, mas faz também ecoar sons, gestos e movimentos de quando acompanhávamos, de perto e de longe, os jogos dramáticos que nos descortinavam outros olhares e outras perspectivas. Ecoam, do universo popular brasileiro e sul-americano, melodias, danças, versos, ritmos, festas, folguedos, mamulengos, santos, reis, pajés, bois... Embalada por essas memórias afetivas e mergulhada em textos, fotografias e lembranças da época, voltei a ler o trabalho de Joana para escrever esse prefácio. Para não me perder pelo caminho, tomei como guia meu próprio percurso profissional no campo de uma antropologia participativa e, através dele, fui compreendendo as relações que podem ser retraçadas entre a antropologia e o Pega Teatro.

Outros pesquisadores analisaram a trajetória histórica e profissional de Joana Lopes e sua enorme contribuição como jornalista, militante, acadêmica e arte-educadora. Deles e dos próprios textos da autora aprendemos algumas de suas inspirações - Boal, Duchamp, Freire, Huizinga, Slade, Read, Canclini -, com as quais dialogou crítica e contextualmente. Buscarei fazer aflorar a inspiração antropológica que permeia seu trabalho e estabelece instigantes paralelos entre a arte do fazer antropológico e o fazer arte-educação.

O primeiro paralelo que se pode fazer refere-se a dois princípios fundamentais ao método etnográfico constitutivo da prática antropológica: os comportamentos humanos só podem ser apreendidos se levados em conta os contextos sociais nos quais atuam e, para compreendê-los, há necessidade de se apreender o “ponto de vista do Outro”. Estes princípios percorrem a história e a prática desta área do conhecimento, cujo principal desafio é a compreensão do Outro em um exercício permanente de não se deixar guiar por categorias dadas *a priori*, moderno-ocidentais, etnocêntricas e colonialistas, naquilo que é seu caráter constitutivo: Olhar, Ouvir, Escrever. Tarefa de Sísifo, sobretudo para a ciência, pois desconstruir tais categorias na escuta do Outro não isenta da necessidade de construir outras categorias que sejam síntese ou mediadoras do cotejamento de dois sistemas de pensamento e de compreensão do mundo - científico/popular, ético/êmico, externo/interno. Esse exercício se faz necessário não apenas no trabalho antropológico teórico, mas também naqueles designados como “aplicado”, da “ação” ou “participativo”, com as mesmas implicações e limites de todo trabalho que almeja a emancipação política dos sujeitos sociais, caso do Pega Teatro.

Por estar situado na interação da arte e da educação, o trabalho sensível e comprometido de Joana Lopes ultrapassa limites deste desafio, escuta o Outro e se engaja nele - grupos populares, operários/as, lavadeiras e crianças de bairros periféricos, estudantes - na construção de uma ação-expressão, através de seus próprios jogos de comunicação, que transforma todos e cada um em direção à emancipação, criando a possibilidade de metamorfose através da ampliação da capacidade da expressão dramática.

Em sua prática compromissada de arte-educação, ela não se deixou guiar por padrões estéticos ou modelos de expressão e de comunicação dados de antemão. Mais do que um mapa, que já contém traçadas todas as vias, sua proposta do jogo dramático é a de potencializar a capacidade de expressão e comunicação, inerente a todos e que se manifesta espontaneamente, mas não é desenvol-

vida. O artista-educador, no desenrolar da dramatização nos jogos propostos, deve participar atuando, mas sempre atento ao que emerge do próprio grupo - linguagem, temas, situações e desejos - sem deixar que as técnicas de organização funcionem como um percurso pronto, mas apenas como guia plástico que atua dependendo das situações criadas em cada contexto.

Nessa interação criativa, as amarras da ciência podem, então, ser ultrapassadas pela potência da arte que abre espaço para a metáfora, tão necessária ao pensamento científico, metonímico por excelência, como nos ensinou Lévi-Strauss.

Com sensibilidade artística e antropológica, Joana Lopes se inspirou nos vendedores de rua, de praças públicas, em seus jogos de comunicação para atrair e encantar os passantes, com sotaques da tradição popular brasileira, para vender remédios, garrafadas, elixires, inventos frutos de bricolagens criativas com soluções para todo tipo de problema físico-moral, incluindo aqueles de matizes cotidianas e prosaicas. Ela olhou, viu e escutou crianças, jovens e adultos das classes populares em um país de desiguais e de opressão para tecer em ação conjunta o jogo dramático com diferentes grupos, como no trabalho antropológico, em um exercício permanente de ir e vir “do familiar ao distante e do distante ao familiar”, aprendendo, vivenciando e interagindo o exercício da alteridade.

Além desta inspiração antropológica, em seus princípios metodológico e epistemológico, o desenvolvimento do trabalho Pega Teatro baseia-se no jogo “que se aprende jogando”, cujas regras se constroem conjuntamente. O conceito de jogo merece considerações, dada a importância que ele tem no trabalho de Joana Lopes e na antropologia. Além de Johan Huizinga e Roger Callois, Victor Turner também explorou o jogo como modalidade das relações sociais. Estudando os processos rituais em sociedades tradicionais e moderno-ocidentais, focou sua atenção à fase por ele denominada de liminaridade, momento de margem, o *inter* - nem lá nem cá - quando se instaura uma antiestrutura neste espaço de transição que inverte hierarquias, status, papéis sociais. A dissolu-

ção normativa da estrutura social pode ser observada em várias situações liminais, cenários nos quais outros modelos, símbolos e paradigmas surgem como possibilidades de criatividade e de mudança. A liminaridade é usada, portanto, metaforicamente para situações nas quais se alarga o espaço do lúdico, da experimentação, das invenções e da liberdade de e para alternativas potenciais. Chamam a atenção de Victor Turner e de Joana Lopes os jogos de tipo mimicry (imitação), tão presentes nos jogos e nas brincadeiras infantis do “faz de conta”, que expressam atividades engajadas na diversão, nos movimentos, nas ações lúdicas, no sentido de ruptura com as rotinas obrigatórias do cotidiano. São, portanto, atividades voluntárias, desinteressadas, sem necessidade ou obrigações, mas podem possuir regras mais ou menos delimitadas e dimensões do “arriscar”, do “adivinhar” e da performance. Pega Teatro apostou no processo de metamorfose que é fruto deste agir “como se” fosse Outro ou estivesse no lugar do Outro.

Hoje, revisitando à distância este trabalho, do qual pude estar próxima, sem consciência, na época, de sua originalidade e de seu potencial de transformação, constato sua enorme atualidade e a urgente necessidade de ser reeditado. É leitura imprescindível para os que não desistiram da ação transformadora nas artes e nas ciências neste momento em que as contradições sociais da sociedade brasileira não arrefeceram, mas, pelo contrário, se intensificaram e as desigualdades e as opressões tornaram-se mais profundas e insidiosas.

A reedição da experiência de arte-educação do Pega Teatro é uma resistência ao retrocesso em curso do pensamento conservador em várias instâncias da sociedade brasileira e com efeitos devastadores para a educação e também é inspiração para novos trabalhos que potencializem a capacidade de criação e comunicação de cidadãos livres de opressões e convenções que cerceiam sua emancipação. Além disso, o fato de esta nova edição ser digitalizada possibilita democratizar e faz circular a leitura para diferentes áreas de conhecimento e diversos campos de atuação, experimentação e criação.

[primeira reflexão]

AS NOVAS CONTEXTUALIZAÇÕES

O teatro-educação, relacionados por um hífen, não é, ainda hoje, um conceito com desenho bem definido pelas artes cênicas e quanto à educação sem maior significação. Contudo, são inúmeros os significados encontrados nesta relação e múltiplos os eventos que essa permeia, permitindo interfaces e parcerias.

A expressão teatro-educação abrange um domínio amplo de concepções e perspectivas que vão desde simplesmente negar a existência de uma área de saber e pesquisa, portanto afastando formas de conhecimento, até a atribuição de um papel de resistência cultural (político-social), incluindo a “salvação” da escola, através da pedagogia pela arte.

Verificando a história desta relação, observamos fatos divergentes entre si. Se, por um lado, os catequistas defendem uma visão jesuítica, por outro os libertários o tomam como ponto de resistência para forjar uma cultura teatral transformadora do status social. Enfocando estas duas formas em breve análise, vê-se que a primeira tenta os modos catequistas para, por meio do teatro, convencer os “pagãos”, por assim dizer, em torno de uma prática artística que os civilize para valores bem definidos sejam religiosos ou sociais. Assim, são articulados procedimentos didáticos coerentes com os propósitos, quando se nota a preocupação com métodos de ação detalhados a serem reproduzidos com rigor e a escolha do espaço onde deve acontecer a atividade ou o logotipo sacro.

Por outro lado, o segundo enfoque enfatiza a elaboração de linguagens artísticas que revelam pesquisas de diretores pedagogos que atuam nos palcos e na formação de artistas da cena, porém com forte motivação e influência dos movimentos sociais, incluindo a pedagogia pela arte. Esta é uma tradição com origem nos levantes socialistas e comunistas do século XX (Crucciani, 1972).

O tempo do teatro-educação é o futuro, mas no presente é a mudança de posturas e pensamentos que deem origem a novas ações. O presente da criação artística, cujo destino é a desejada transformação social, tem na história do teatro moderno exemplos como o fértil movimento da Agit-Prop na Europa, entre as duas Grandes Guerras mundiais, quando denunciava a ascensão do

nazismo dando origem, inclusive, ao teatro-jornal, forma similar ao praticado no Brasil dos anos 60 e 70 e pelo movimento do teatro independente, em toda a América Latina. Esses são exemplos de uma forte influência dos modos catequistas com objetivos diametralmente opostos.

Entre estes dois polos, existe um pequeno grupo pouco influente que procura nas raízes antropológicas do homem a origem do jogo teatral e suas relações com a educação, privilegiando a consciência da representação simbólica como modo de contato com a realidade. Contudo, é necessário entender que o enfoque polarizado, entre os dois grupos referidos, tem na academia uma intermediação que reforça valores absolutos de um e outro lado, a nosso ver sem a devida crítica da momentaneidade histórica, portanto transitórios e relativos.

No convívio social “isto é melhor que aquilo”? Poema para infância de Cecília Meirelles, aprendemos uma atitude que também permitirá a presença de preconceitos como critérios de escolha, mesmo que esteja mascarado pela isenção acadêmica. Assim, uma forma de compreender e praticar o teatro-educação prevalecerá sobre outras, fazendo crer que são únicas e, como consequência final, impedindo a formulação de perguntas que provoquem pesquisas não necessariamente patrocinadas pela academia. O teatro-educação é “vivido” hoje no Brasil por um sem número de organizações sociais que independem da escola e se encontram fora do círculo de influência da academia, propondo modos criativos-expressivos, cuja filosofia tem em Paulo Freire (1921 – 1997) o articulador de ideias. Teríamos então um Teatro Educação Escolar e um outro apenas Teatro-Educação?

A terceira via ou a terceira margem, onde se situa este livro, tem na arte popular uma fonte de recursos para a compreensão do teatro como arte do jogo, fim e meio de contato com a representação simbólica, onde já não cabe a questão bidimensional a que nos referimos acima, pois construímos outro paradigma que não está baseado no contraste/oposição ao teatro da palavra e seus fins recreativos.

A arte popular incorpora o jogo como sua essência artística/social, sendo totalmente independente dos modelos europeus de palco/plateia, de raiz renascentista. No grande mosaico da cultura brasileira popular está o Teatro Coreográfico como um plano privilegiado para observarmos o jogo como origem do teatro, fato que nos levou a publicar em 1976 o resultado parcial de nossa pesquisa, que resultou no segundo capítulo do “Pega Teatro” (1ª. e 2ª. edições, 1982,1989).

Na sociedade organizada em camada, de consumo de bens perecíveis ou duráveis, os indivíduos são organizados pelas letras A B C D E, e o teatro, como a educação, manipulados por especialistas que inventam instrumentos para mensurar o seu “algo” (a coisa), com os critérios de consumo que esta mesma sociedade dita. Na cultura, o critério de competência favorece a imposição de valores através de mecanismos de poder que ela engendra, de ordem comercial, como são os projetos editoriais, por exemplo, ou a inserção de profissionais no mercado de trabalho com maiores chances, se respaldados por títulos de mestres e doutores, garantindo níveis respectivos de competência e credibilidade. Estes são critérios apresentados que observamos ao longo da nossa experiência profissional, verificar tese de Alexandre Matte sob título “Teatro educação sob o Signo do Espanto”, tese de mestrado realizada na UNESP.

A competência no olhar antropológico significa outra coisa, algo que não é manipulado exclusivamente pelo especialista de palco ou da escola, embora estes possam participar ativamente de eventos teatrais chamados informais ou alternativos.

Nesta perspectiva, a base de significação está no fundamento do jogo dramático, origem e essência teatral, e competente será quem for “mais” artista, como relatava um ator referindo-se a seu avô contador de histórias dizendo: “meu vô era muito artista, ele me ensinou”... As virtudes dos especialistas, segundo os critérios de mercadoria, não podem ser decisivas para este outro olhar, pois que se trata de outra prática artística de Teatro/educação da qual nos ocuparemos ao longo deste capítulo.

Então lancemos o olhar para um lugar público não definido como teatro e/ou escola, como por exemplo a Praça da Sé, dita “o coração de São Paulo”. Veremos nela um ou mais jogos dramáticos que podem ser reconhecidos como teatro? Ali, o teatro retorna de nosso ponto de vista ao seu sentido original implícito na sua designação de “Lugar de Onde se Vê” (do grego TEATRON). O que vemos? Como vemos? A que veio? Estas perguntas possuem a virtude de nos obrigar a descrever e a não ceder ao exercício de definições acadêmicas às quais a prática artística deve se ajustar, ou seja, o corpo se ajustando ao modelo desenhado e confeccionado. Mas, retornando aos conceitos europeu e norte-americano por herança colonial é produtivo perguntar sobre a prevalência desta forma erudita como única a ditar o modelo, cuja base de significação é a palavra escrita e falada geradoras de uma literatura dramatúrgica. Deste ponto de vista, o jogo dramático do teatro popular apresenta formas consideradas pouco belas, tecnicamente inferiores e desprovidas de valores de interpretação, algo que não é teatro e nunca será, ao passo que a nosso ver ele é definido pelo seu próprio universo revelado por meio de dança, canto, coreografias, rezas, histórias cantadas ou faladas, com a liberdade criativa ditada pela necessidade humana de representação simbólica, independente das convenções teatrais cultas.

A forma teatral/educacional, do modelo cuja base de significação não poderia deixar de ser a palavra escrita e falada, gera um discurso ideológico que apoia e direciona valores intelectuais. Embora alguns métodos incluam o jogo, funcionam apenas como instrumento didático do modelo teatral a que nos referimos, diferentemente da visão do jogo como fim e meio da ludicidade (Huizinga, 1938), referência que nos apoia.

Nos métodos convencionais aos quais nos referimos, os valores estão refletidos nas perguntas: Onde? Quando? Por que? como configurações de uma ação teatral interpretada por seus atores. Por outro lado, o jogo dramático como valor antropológico admitirá outra série de perguntas que também surgem do discurso arte/ideologia: Para quê? Como? São vetores do ator do jogo dramático,

chamado de atuante da comunidade, cujas luzes escondidas no tempo/espaço não dependem das leis do consumo, mas do ritual da representação simbólica, além da ação banalizada pelas necessidades cotidianas necessárias.

O jogo é de todos e é de ninguém

Em contraponto com a literatura dramatúrgica, arte de caráter autoral cuja propriedade é de seu autor, que autoriza ou não a sua abordagem: intérpretes, atores e público são convocados diferentemente deste no teatro popular. Diferentemente, no teatro popular, atores, público e outros artistas são movidos pelo arcaísmo teatral cujo motor é o movimento rítmico, sem exclusão da palavra cantada ou falada, porém não é ela, no seu rigor abstrato e conceitual, que dirige a ação teatral. Desta realidade falaremos ao abordarmos o carnaval brasileiro como fonte de compreensão do teatro coreográfico (Lopes,1997).

Uma das mais férteis e mais antigas é a relação da arte com a educação na cultura clássica, quando a arte se colocava ao lado da guerra como modos de fazer o mundo. Assim, abrimos um campo mais largo para pensarmos a arte fora dos domínios exclusivos da informação, característica da educação recebida na escola, mas uma forma redutora face à natureza e às necessidades da criação artística. Informação e criação na arte passam por formas de auto-organização da expressão subjetiva da pessoa, adulto ou criança, doutores ou analfabetos, sendo este um dos critérios para compreendermos o lugar que a arte pode ocupar na educação.

O movimento atual da arte em parceria com a educação tem ainda como fonte de recursos a corrente do expressionismo inaugurado, entre nós, por Anita Malfatti nas artes plásticas, abrindo portas para a compreensão do fato artístico como consequência do interior de cada um; tal descoberta havia atingido a dança quatorze anos antes do “Homem Amarelo” de Anita vir à luz, quando Paris conheceu a dança espontânea de Madelaine G., paciente psiquiátrica cujo

tratamento abriu o uma área que hoje conhecemos como Artes da cena aplicadas à saúde (psicodrama, sociodrama, biodança, dança terapia, musicoterapia etc.).

A arte é de todos e todos podem expressar seus sentimentos e ideias de forma estética. Esta é a premissa daquele momento histórico, sublinhando a individualidade tão necessária num mundo que se convertia em indústria, rolando uma esteira de produção no ritmo das máquinas, segundo avaliaram e criticaram educadores e artistas, entre eles Laban, o primeiro cientista da dança.

A experiência daquele período foi retomada com força política semelhante nos anos sessenta, reforçada pela corrente pós-guerra de dessacralização da arte que pretendia romper as barreiras entre arte e vida. Nessa medida, ocorreu a sacralização da expressão individual, mas, por outro lado, outras correntes deram continuidade a uma busca da arte por um sistema de conhecimento voltado para a interdisciplinaridade. A sociedade mais uma vez dita as novas necessidades do pós-guerra que absorvia a TV como objeto do cotidiano, os voos rápidos e transatlânticos, e as primeiras experimentações de viagens espaciais. Neste contexto, a arte acrescenta ao seu compromisso e identidade sociopolíticos, mediada por interdisciplinaridades, facilidades, fascínios e paradoxos gerados pelos meios de comunicação de massa.

As artes cênicas são atingidas, deixando o teatro de ser o logos privilegiado de onde se vê, sendo substituído pelas novelas de TV que pretendem criar uma nova cultura da representação. A questão de gênero, se é dança, teatro, música em cena e outros eventos, não se sustenta mais na quadratura de uma avaliação tradicional, pois os limites e as fronteiras foram rompidos. Neste sentido apontamos que a cultura da representação está em movimento e passa a ser um critério de descoberta, revelação, criação de eventos e crítica.

O teatro torna-se algo no fundo da cena, procurado por poucos que se encantam com o magnetismo da presença do ator, ao vivo, expressão corrente que demonstra a distância entre a pessoa e sua imagem veiculada. Contudo, as artes

cênicas recebem novo impulso utilitário renovando a parceria com outras áreas, trazendo para a arena o psicodrama, sociodrama, biodança e outras formas fisiátricas; nas artes plásticas elas aparecem num número sempre crescente de produtos industriais, circulando pela publicidade, TV, na indústria fonográfica, ampliando a capacidade de entretenimento do rádio e, finalmente, nas artes aplicadas à educação formal e escolar como braço auxiliar da didática geral.

Está formado o quadro de interrogações e contradições com que ainda hoje nos defrontamos, pois as artes aplicadas são operadas por necessidades pré-definidas, conjugando interesses que não são objetos da arte (como a expressão do indivíduo e a renovação da linguagem), dependendo inclusive da oscilação do dólar no mercado de capitais e das pesquisas de aceitação ou demanda de produtos. A arte se torna um produto comercializado regido segundo as leis de mercado e não exclusivamente segundo as necessidades universais e subjetivas dos indivíduos em sociedade ou a ideia de utilidade das artes aplicadas mediada pela análise de produto e do lucro presumido, como parte da produção industrial e do entretenimento.

Em meio a estas questões e contradições das artes aplicadas, o teatro ocupa um lugar próprio, segundo a perspectiva da utilidade, porque ele tem um compromisso social que o acompanha desde o nascimento, quando o homem primitivo se colocou em pé e sorriu para o outro, comunicando um sentimento e uma ideia. A história do teatro torna compreensível o que acontece fora da cena, além dela, porque alguém ou uma comunidade o toma como a sua consciência, inaugurando novas formas de pensar sobre a existência. Este fato diferencia qualitativamente a utilidade do teatro das outras artes em função de sua aplicação social, pois reflete o processo civilizatório, também influenciado por modismos, e regido pelas leis da sociedade de capital privado, porém sem mais-valia na produção industrial.

Hoje, os conceitos de parcerias até então aplicados podem ser trocados por conceitos de interfaces, redimensionando o que entendemos por interdisciplinaridades, pois são integrações que levam à busca de outra compreensão teórica

e um fazer prático das artes, cujas materialidades singulares se transformam através das novas relações, dando origem a resultados estéticos desconhecidos. Como exemplo, citamos a nossa própria experiência em Teatro-Dança que transformamos em Teatro Coreográfico, quando conseguimos, através de pesquisa sobre a qualidade *mimicry* do jogo, ter um processo de criação na arte do movimento que denominamos de Coreodramaturgia(1997), resultando, entre outras obras, nos Jogos de D&O, inspirados na obra de Shakespeare “Othelo”, com Theda Cabrera, indo além da pantomima criada por Laban em “O Xale Dourado”(1929); “A Flor Boiando Além da Escuridão” (2007), interpretada pela bailarina Andreia Yonashiro.

A Arte educação na atualidade deve redimensionar o seu espaço de parcerias, pois a cada década se agregam novos valores à sociedade. Define-se, neste momento, um novo e desafiante papel, pois a arte-educação deve ser facilitadora para tornar o mundo compreensível, ele que se apresenta cada vez mais intrincado e fragmentado. Assumi-lo tal qual é para si e para o outro, tornando-o fonte de comunicação, arte e conhecimento. Neste intrincado de informações cotidianas, diremos apenas que se faça com clareza.

É possível estruturar a pergunta, ou perguntas, com as quais a arte educação deve atuar na montagem de estímulos e propostas, pergunto. É possível perguntar para qual mundo estará voltado o teatro e a dança?

A ludicidade do ser humano tem características afetivas, de fortes emoções, paixões, e conveniências sociais. Na Idade Média, as mulheres inventavam jogos (que ainda hoje as meninas executam) para passar horas de tédio, únicas companheiras nas ausências prolongadas dos homens que se empenhavam em jogos de guerra (hoje, diversão disponível na internet e nos games). Se o foco da arte-educação anteriormente estava centrado na subjetividade única, hoje este aspecto se alia e se articula com o conhecimento e reconhecimentos do social e político, que, particularmente no nosso procedimento, sempre foi articulador do pensamento, (vejamos as centenas de ONGS artísticas espalhadas pelo Brasil

em nome da cidadania). Neste sentido, a arte-educação atual alcança o território das decisões objetivas aliadas ao sentir subjetivo da realidade percebida. O conhecimento da intrigante e intrincada rede das circunstâncias políticas determinantes do cotidiano anteriormente foi considerado também pelos arte-educadores como ação subversiva e por longos anos temida, como constatou Alexandre Matte na sua tese de mestrado ao perguntar aos professores as razões que explicassem a baixa edição do meu livro “Pega Teatro” frente a uma sempre crescente edição de Peter Slade; a resposta foi conclusiva: o Pega é político, não ensina como fazer, não adianta nada.

A chave para novas reflexões aponta para Alain Touraine, que esclarece: A chave para novas reflexões aponta para o filósofo Alain Touraine que esclarece que a globalização é sempre menos social e mais cultural em relação ao corpo e à memória, à família e à vida sexual.

A atualidade da arte-educação deve estar incorporada ao sistema das redes, virtuais ou não.

“Essa abordagem traz aos processos tradicionais a noção da fragmentação e a consciência da necessidade de conseguir resultados de alcance local desde que possamos chamá-los universais. O heterogêneo emerge como tentáculos subliminares e quase nunca alcançamos a compreensão da diversidade, consciência que nos favoreceria a ação, desde que a realidade não é mais linear, como pensáramos”.

Outra questão muito presente no fazer da arte-educação nos revela que não há tempo humano para deglutir, processar e dar retorno, manifestar de forma crítica e analítica a informação que formataria, por assim dizer, a necessidade local conectada as relações universais. Portanto, na arte-educação, viver é existir compreendendo e dizer desse mundo significa conseguir manifestá-lo através de uma ação simbólica, aqui da arte-educação cênica e inicialmente para

encontrar o traçado que interessa ao jogo dos conhecimentos vamos nos ater às conexões ocultas, ou ocultadas?

A arte-educação como campo de caminhadas a céu aberto favorece a descoberta ou “desvelamento” (Freire,1991), que por sua vez resultaria em novas capacidades de resolver problemas, técnicos ou técnicos artísticos. Pois, aparentemente o mundo ficou mais limpo, mais fácil, mais simples, acessível, interligado. Então um *locus* privilegiado para estar sendo humano?

Entre tantas promessas reais e virtuais, digamos que “ele apenas se tornou diferente em micros e macros processos de permanência no domicílio, trabalho, nas relações afetivas e sociais”, como analisa Milton Santos, a quem recorreremos com frequência nas lidas da arte-educação para compreender que o mundo hoje tem a face homogênea, ou seria a máscara? E que as redes sociais comandam as mudanças de valor do espaço.

A arte-educação, circulando sobre os novos padrões enunciados pelos pensadores Touraine e Santos acessa , um patamar, território, novo: a comunicação, particularmente a comunicação digital. Pois o que não dizer quando os valores de representação que nos serviam como paradigmas na arte-educação cênica, anteriormente de propriedade do teatro, estão modificados pelas imagens veiculadas pela publicidade, internet, enfim, a comercialização de imagens que alcançam e comandam as “mudanças de valores de espaço”. Portanto apenas podemos afirmar nesta reflexão, e seguindo o pensamento de Paulo Freire, que a realidade é a nossa medida de ação.

E a oportunidade de dialogar com ele sobre arte e educação aconteceu no aniversário de vinte e um anos da Pedagogia do Oprimido. Algumas palavras ditas por ele soam como deflagradoras de novas ações. Ele tinha o dom de colorir as palavras, quero dizer, dar vida a elas. Elas nasciam à nossa frente como seres vivos e interferentes.

Arte do Movimento no Jogo em Cena

Teatro e dança são estados de criação, quero dizer que não são apenas objetos estranhos ao cotidiano, mas materialidades singulares: modos próprios de existir. Assim, vamos reconhecê-los como matéria de aprendizado não restrito a informação, pois seus tecidos são proporcionados pela imaginação, pela intuição, associados ao traço que caracteriza a percepção de cada indivíduo envolvido com o fazer artístico. Este é o registro que orienta esta reflexão inicial.

O conhecimento que transportará à arena da representação desejos, necessidades e ideias é de ordem subjetiva, portanto, a técnica (que caracteriza os modos de proceder apenas objetivos) é um valor relativo, sendo inferior àquele da auto-organização orientado por um procedimento de experimento ora alcançando o objetivo, ora perdendo-o de vista. Estamos, portanto, diante do primeiro problema da arte-educação cênica: a técnica

Arte Não é Coisa

A arte exclui o fazer mecânico característico de treinamentos, porque ela não é “coisa” que se coloca num espaço vazio, obedecendo a engrenagens estáticas e inalteráveis. Como estado privilegiado de criação, ela exige que as regras técnico-mecânicas de treinamentos sejam substituídas por modos pessoais de auto-organizar-se para criar, compreender e comunicar, seja música, pintura, escultura, expressões estéticas de matérias em transformação.

Então, não falamos de objetos prontos, mas de princípios materiais que, compreendidos pela análise e apreendidos pela sensibilidade, permitem iniciar o conhecimento do meio de expressão pela materialidade da linguagem escolhida. A materialidade se integra ao seu manipulador quando se conscientiza do caos inicial do estado de criação como ordem intrínseca de auto-organização

disciplinadora de uma matéria complexa porque pertence a dois sistemas que se interpolam: o natural e o social.

A materialidade é bem mais que a matéria, é um meio e um fim em si mesma. Ostrower¹ a ela atribui à concretude da ação artística porque deixa visível através da materialização algo inexistente até aquele momento:

Usamos o termo materialidade em vez de matéria para abranger não somente alguma substância, e sim tudo o que está sendo formado e transformado pelo homem, como o pedreiro que trabalha com pedras, o filósofo lida com pensamentos, o matemático com conceitos, o músico com sons e formas do tempo, o psicólogo com estados afetivos e assim por diante.

Um exemplo desta reflexão é a arte de Juan Miró nas artes plásticas, no teatro Bert Brecht com as narrações populares, na dança coral Rudolf Laban, e as cirandas brasileiras recriadas por Villa-Lobos; sons descobertos na cultura ou materiais encontrados aleatoriamente transformam-se de matérias simples em complexos sistemas de comunicação artísticas, como é o “Concerto para Piano e Máquina de Escrever”, de Eric Satie (1917).

O natural e o social se interpolam mediados pela síntese alcançada pela arte.

O conhecimento técnico pesquisado pelo artista é suporte de invenção e reinvenção para estar em espírito de jogo, aquele momento de atenção, intenção e decisão quando os níveis cotidianos que ditam as convenções de espaços e tempos entram em suspensão e se dilatam, transformando o espaço num tempo de jogo, espaço-tempo unificados (na concepção relativística da física). Não estamos falando de jogos específicos no território dos esportes, mas da energia que o estado de jogo faz vibrar, como uma corrente elétrica movendo o corpo do artista-jogador em busca de polos opostos que geram a dinâmica visível.

¹ Rio de Janeiro, 1977, anotações de aula de Ostrower por J.L.

A arte é um jogo sem competição. Ela é bem mais que arte quando a pensamos a partir de quem a faz (o jogador) envolvido num ato misterioso a ser revelado por quem o assiste, interpreta e compreende. A arte gera mais dúvidas que certezas, mais perguntas que respostas imediatas, e sua pedagogia deve ser orientada pelo incentivo, a curiosidade para ir ao encontro da pergunta que faz evoluir o processo de criação.

Nesta altura nosso leitor pergunta sobre o artista intérprete, aquele que não é autor (temos falado do jogador-autor), mas também há o intérprete de um autor, como o ator que encarna um papel descrito na dramaturgia de Shakespeare, ou um bailarino que interpreta um clássico da dança contemporânea ou o músico que interpreta Villa-Lobos. Os valores de um autor à procura de um intérprete definem para aquele processos diferentes de criação e orientação técnicas, mas também este é um jogador. Em ambos, o processo de criação artística será iniciado pela invenção e pela habilidade do jogador em determinada linguagem cujo limite do desejo é realizar a ideia e expressá-la. O autor em busca do seu mediador (intérprete) abre a busca pela materialidade do seu tempo-espaço singulares transferidos ao intérprete. Para o jogador-autor de seu próprio jogo dramático, o percurso é um aprender a olhar-se no espelho para alcançar o seu personagem, ao início ele próprio e depois tantos outros, no dizer do poeta Carlos Drummond de Andrade, “que habitam em nós”. Os fundamentos dos exemplos que citamos são reinvenções materiais sem limites expressivos mediados pelo conhecimento auto-organizado do artista em suas pesquisas sobre a materialidade. A liberdade de criação nasce do acesso à fonte de recursos, percebendo-a em sua fisicalidade e compreendendo-a enquanto geradora de novas ideias, como as latinhas Campbell’s ressignificadas por Andy Warhol, obra que inaugura o pós-moderno para o olhar singular da cada indivíduo.

A pedagogia da arte no século 20 alterou-se de forma radical com a inclusão do valor da expressão individual como vetor de ações pró-arte, fato que relativizou o fazer técnico-mecânico, e a cópia do natural, fato social que resul-

taria no renascimento da arte-educação. A emoção do artista foi uma cristalina fonte para os impressionistas, como os passos improvisados por Duncan nas danças da alma que revelava a um público tocado pela simplicidade da arte nas suas emoções mais escondidas, e Madelaine G, a dona de casa comum que tinha acessos de histeria e foi tratada com música e hipnose, quando então dançava, a despertar emoção, surpresa e maravilhamento a seu psiquiatra. Em 1904, seu médico a apresentou aos críticos de arte e ela tornou-se um marco para as artes cênicas aplicadas à saúde.

Inaugurava-se o artista inventor incluindo em seu repertório relações científicas possíveis para novas práticas artísticas. A modernidade do pós-guerra deve a Laban a teoria do espaço para as Artes do Movimento, fato que abriu para a dança a necessidade de outros conhecimentos nas áreas da matemática e da física, (Cristalografia de Haehckel, 1917), além das já exploradas disciplinas biológicas.

Nesta contextualização, podemos desejar arte no espaço formal de educação, pois que ainda é soberana, a escola. Contudo perguntamos: a contradição entre a desejada liberdade na criação artística e as normas pedagógicas obrigatórias da educação escolar, que se aloca na certeza e na segurança da informação útil destinada ao esforço de alunos e professores, sobrevive com a dimensão da arte cuja necessidade da informação (e da formação, talvez) é produto da dúvida?

Completando: a arte, a princípio, não é utilitária, embora possa criar um campo de aplicação extensiva à reprodução industrial e seriada. A dúvida e a casualidade são valores e critérios para desejarmos relacionar arte com educação num ato de transdisciplinaridade. A pergunta tem obtido respostas segundo o “espírito do tempo”, estamos falando de utopia, ou seja, toda imaginação ao poder, mote dos anos 60.

A arte desencadeia conhecimentos e estados potencializadores de realidades extracotidianas e ficcionais, articulando para o artista e seus fruidores novas

consciências sobre reações subjetivas ainda desconhecidas, emoções e aventuras da imaginação...

É necessário viver o ato criativo da arte para atingir plenamente a compreensão de seu território e de suas fronteiras, e não será obrigatória uma formação escolar específica para adquirir identidade profissional e conferir legitimidade ao artista. Antes, será necessário o mergulho numa lógica que está além das verificações e comparações entre um mundo até certo ponto mensurável pela ciência atual e um outro invisível que a arte traz para superfície pelas mãos do artista.

Parcerias da Arte

Uma das mais férteis e antigas parcerias da arte se dá com a educação. Na cultura clássica a arte se coloca ao lado das artes da guerra como modos de fazer e ler o mundo. Assim abrimos um campo mais largo para pensarmos a arte na formação de uma pessoa, de qualquer idade, fora dos domínios exclusivos da educação recebida na escola. Informação e formação na arte passam por formas de auto-organização da subjetividade, critério essencial para compreendermos o lugar que a arte deve ocupar na educação da pessoa, adulto ou criança, doutores ou analfabetos.

A arte é de todos e todos podem expressar seus sentimentos e ideias de forma estética, afirmaram arte educadores do século XX, apontando que a individualidade expressa na arte salvaria o indivíduo, num mundo que se convertia em indústria rolando uma esteira de produção no ritmo das máquinas. Esta seria ainda uma premissa válida na relação planetária da revolução digital? Avaliando as relações da arte com a educação, observamos que novamente a sociedade dita as novas necessidades: a TV como objeto do cotidiano, os voos rápidos e transatlânticos, e as primeiras experimentações de viagens espaciais e a relativa perda da territorialidade por força do domínio dos meios digitais-virtuais. Neste contexto permanente de revoluções, a arte acrescenta ao seu compromisso outros

processos de criação, identidades sociopolíticas e paradoxos gerados pelos meios de comunicação de massa. As artes cênicas, *locus* privilegiado de onde se vê a sociedade, são atingidas diretamente, sendo substituídas em parte pelas novelas de televisão que pretendem criar uma nova cultura da representação. O teatro torna-se algo no fundo da cena, procurado por poucos que se encantam com o magnetismo da presença do ator, ao vivo, expressão corrente que demonstra a distância entre a pessoa e sua imagem veiculada. Contudo, as artes cênicas, como outras linguagens artísticas, recebem novo impulso renovando parcerias com outras áreas, circulando também pela publicidade e pelo show, ampliando o campo da representação e entretenimento. Mas, o contexto das interrogações e contradições com que sempre nos defrontamos também se amplia, pois as artes aplicadas são operadas por necessidades pré-definidas da sociedade de mercado, conjugando interesses que não são objetos da arte: expressão da individualidade e renovação de linguagem ou das pesquisas de aceitação ou demanda de produtos? A arte enquanto aplicada se torna um produto de comercialização, como qualquer outro, regido segundo as leis de mercado e não exclusivamente pelas necessidades universais e subjetivas dos indivíduos em sociedade. Entretanto, em meio a estas questões, e contradições das artes aplicadas, o teatro ocupa um lugar próprio, um compromisso social desde o nascimento, quando o homem primitivo se colocou em pé comunicando ao outro um sentimento e uma ideia. A história do teatro revela e torna compreensível o que acontece além da cena quando uma comunidade o toma como a sua consciência, inaugurando novas formas de pensar sobre a existência. Este fato diferencia qualitativamente a utilidade do teatro das outras artes em função de sua aplicação social, pois que reflete o processo civilizatório. Então, o jogo dramático representativo da teatralidade deve ser parceiro da educação?

As parcerias nas artes cênicas são redimensionadas na atualidade por conceitos de interfaces, pois as linguagens cênicas necessitam de integrações com outras linguagens cujas materialidades singulares se transformam em conjunto,

dando origem a resultados estéticos únicos. A nossa experiência em Teatro-Dança, através de pesquisa sobre a qualidade do jogo *mimicry* na arte do movimento, nos leva à Coreodramaturgia, (1997) cuja nascente está nos jogos ARCAICOS, pois atravessam o tempo pelo tempo social contemporâneo para se embrenhar na trama da existência humana. Em termos da transformação de um jogo simples, como é caça e caçador, passamos dos valores arcaicos do protagonista e do antagonista do jogo dramático para um jogo especial alcançando os sentidos da linguagem ou o jogo dramático, que evolui na medida de sua prática lúdica para lúdica artística que identificamos como arte.

A rejeição pela arte

A arte tem fala própria, sendo fato e consequência de si mesma. Quero dizer que ela é uma atividade fim e não atividade meio, embora, como citado anteriormente, possa ser utilizada como instrumentalização para áreas paralelas. Assim, quando a interdisciplinaridade acontece entre linguagens artísticas e/ ou conhecimentos técnico-científicos, como atividade meio de outra área considerada fim, com objetivos próprios, a arte se torna por força da restrição à invenção, um desafio, como na dança terapia, quando o sentido da coreografia, indicado pelo próprio nome, não é um valor a ser processado.

Da expressão ao conhecimento de modos como proceder com a matéria (corpo e movimento, sons, matérias plásticas, luz, minerais, madeiras etc.), o artista percorre um trajeto que é multidirecional, cuja resposta -a obra final- surge também do imprevisto e não apenas da intenção e das probabilidades. Esta premissa tomada radicalmente por arte educadores modernos resultou em trajetos e resultados aleatórios, não considerando o estudo das materialidades, pois apoiados apenas na casualidade. Nesta medida, os orientandos dos arte-educadores foram privados da formulação de suas próprias perguntas sobre a materialidade, uma vez que seu professor não tinha voz de orientador, mas

apenas de animador da atividade artística. Este equívoco está historicamente no conjunto de ideias e ações libertárias dos anos sessenta, paradoxalmente em contraste no Brasil com uma política educacional e cultural orientada por um Estado de exceção e censura policial.

Esta é a marca do período histórico que resumidamente citamos quando é criada a disciplina educação artística, artifício montado em pleno período de obscurantismo da ditadura militar brasileira, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692 que, associada à educação moral e cívica e à educação física, garantia um suporte ideológico para o Estado militarista nas escolas públicas e privadas.

A dicotomia entre processo e produto com base no deixar fazer (o próprio da animação artística), atividade descontinuada, está sendo revisitada com objetivos de trazer para a arte-educação mais Arte, ou seja, um compromisso com um fazer expressivo que revele articulação de conhecimento e construção material direcionada pelo respeito à expressão individual e a favor do resultado artístico em processo de continuidade. Porém novas premissas não garantem que o sistema escolar de educação, de modo geral, compreenda a arte como área autônoma em relação à pedagogia escolar, portanto não domesticável em função de uma arte com estilo escolar. Esta pseudoarte se faz através de métodos que satisfazem o sistema, na medida que se baseiam em objetivos claros e resultados previsíveis e mensuráveis, passíveis de avaliações codificadas por números de 0 a 10, segundo o discurso pragmático das novas-antigas normas.

O fato demonstra que a arte-educação, relação dialética entre arte e educação, ainda não atingiu a grande oportunidade que lhe proporcionaria interpretar seu papel no cenário da cultura, via vida escolar, o que lhe garantiria continuidade dos projetos a curto, médio e longo prazos. Contudo, métodos associados às artes plásticas, como os departamentos de educação em museus, foram introduzidos no Brasil, obtendo um sucesso extraordinário junto à escola formal porque, sendo instrumentos de divulgação da arte, colocam em foco o

estudo crítico, ao situar historicamente a obra, revelando sua importância social e estética, porém cometendo o equívoco de passar este entendimento, muitas vezes, pela cópia da obra. Ou seja: ao anular o conflito da arte-educação na escola constituída pela expressão-criação do aluno, renovam a velha prática da cópia do início do século XX, e não só nas artes plásticas, mas também na área do teatro e da dança-educação, quando os alunos presenciam espetáculos e os reproduzem.

Nos métodos a que nos referimos, conhecidos por siglas diversas, a expressão pessoal é causa menor, ao menos aquela cuja origem é a interioridade individual. Os métodos são permeados pelo pragmatismo eficiente e competente, garantidos por uma didática calculada, baseada em relações de causa e efeito com efeitos positivos para o sistema escolar, o qual não se defronta com a inquietação da arte, mas se autoriza a perguntas irrespondíveis:

— Qual é o resultado esperado? Defina o resultado esperado. Em quanto tempo um programa é percorrido? Quais são os custos e os benefícios? Essas perguntas têm suas raízes no sistema mercantil da escola, e não propriamente na educação. Na medida do acirramento dos conflitos escolares, a solução é irmos todos para o pátio e a arte é convocada como um bobo-da-corte de um rei ausente, ou seja, falar a verdade para quem? Na medida em que a educação fosse parte da cultura, a arte também não encontraria seu lugar num sistema que a acolhe? Por que a escola é um logotipo de morte para arte?

Artista Educador

As intersecções sociais continuam sendo influentes, como aquelas oriundas da segunda revolução industrial que deram origem aos arte-educadores modernos. Atualmente, as Organizações Não Governamentais se multiplicam no Brasil, criando sistemas políticos-educativos, e por que não dizer também artísticos, onde a arte poderia viver uma vida própria, caso a maioria dos pro-

jetos não estivesse decalcada nos modelos da escola formal. Este é um registro sociopolítico que deve ser analisado como parcialmente favorável à existência da arte na educação, pois as ONGS podem gestar com liberdade relativa seus programas políticos ideológicos. Mas, insistimos, a instituição escola é parte fundamental de qualquer sistema social, e assim deveria compreender a autonomia da arte em relação aos métodos pedagógicos utilizados no ensino de áreas regidas por métodos científicos. E, conseqüentemente, a nova compreensão atingiria o “terceiro setor”, valorizando inclusive a produção de Arte Popular. Por que a presença da arte na escola é considerado um problema e não parte de uma solução?

Algumas respostas são inferidas da nossa análise, que se volta para conexões a serem estudadas entre artistas e educadores, em função das necessidades mútuas. Talvez, o mais importante seja a escuta: o outro (artista) deve ser ouvido pelo outro (educador). Para tanto é necessário que o artista tenha uma formação específica para estar na instituição escolar? O artista pode dar aulas? O professor que escolheu outra área de interesse deve fazer arte?

A formação específica do arte-educador não é necessariamente obtida na formação acadêmica. Ela é desejável para propiciar o diálogo com outras áreas de saber e recursos, porém o fato não será contra a arte e educação se este arte-educador for um artista. A defesa de uma formação institucionalizada é exigência determinada pela reserva de mercado, na medida em que legaliza e oferece uma identidade social ao artista, uma espécie de passaporte que o leva ao território das relações institucionalizadas de trabalho. É por esta via que a educação representada pela escola enfoca de forma dúbia a presença do arte-educador: ora entregando a atividade a “qualquer um que esteja disponível” ou exigindo a formação acadêmica como garantia legal, ora admitindo o artista com restrições ou, no limite, excluindo a arte da filosofia educacional da escola.

Por outro lado, e sem qualquer simplificação, uma pessoa que seja artista e saiba transmitir os valores e os processos da fisicalidade da linguagem expressiva

em foco levará o outro ao encontro da materialidade desejada. É esta a condição que provoca a interface entre a arte e a educação, gerando articulação de conhecimentos, paradoxalmente objetivo maior da escola. E é este também o testemunho que nos dá a arte popular brasileira (Lopes, 1992).

Outra realidade que aprofunda a separação entre a arte e a escola acontece quando ela toma um caráter de obrigatoriedade, ao se solicitar ao professor de classe que atenda ao sistema escolar, tentando ser polivalente para dar a seu currículo uma “cara” mais interessante. Este professor, improvisadamente transformado em animador, terá como objetivo a fabricação de um objeto didático que passa ao largo do território da criação artística, para instrumentalizá-la geralmente com resultados artístico-educacionais lamentáveis.

Como afirmamos no início desta reflexão, a arte não é um objeto em si, sendo estado de criação e invenção que poderia interessar à escola e ampliar a dimensão da educação formal. Nesta medida, a arte como resultado de um processo de conhecimento pode ser explicitada pela escola de muitas formas sem que, para tanto, a subjugue por valores e avaliações científicas, aquelas que atendem e pedem explicações em sistemas lógicos conhecidos. O termo “explicitar” está empregado aqui com o ideal de formatar a arte na escola segundo as necessidades do ato criador e artístico, o que não é necessariamente ser considerada uma disciplina da grade curricular. A obrigatoriedade da arte a torna uma carta fora do jogo do qual nos fala Huizinga (1938): “Já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”

E o que é a arte senão um jogo entre o estar e o estar sendo humano?

O ideal da arte-educador é ser artista e educador, conjugação perfeita entre criar e transmitir. A escola colocaria arte na escola se olhasse com mais acuidade para seu entorno, descobrindo a presença das manifestações artísticas que a sociedade oferece. O Brasil é um dos países que ainda preserva a céu aberto um patrimônio de conhecimentos com sons, barro, ferro, madeira, que se estende a movimentos complexos e originais de danças, jogos dramáticos

e outras manifestações artísticas, as quais encantam dramaturgos, escultores, músicos de quaisquer origens. Na arte popular, estes conhecimentos são regidos por mestres ou por aqueles que obtiveram um reconhecimento por parte daqueles que os presenciam.

As relações da arte na cultura e da cultura própria de cada arte não estão apenas nos conteúdos, mas também na forma de explicitação e transmissão, como demonstra o processo de aprendizado que ocorre nos barracões das escolas de samba. Este é um exemplo de arte que excluiu a dicotomia entre processo e produto bem como revaloriza o tripé arte-sociedade-educação. As atividades artísticas que envolvem uma escola de samba são capazes de mútuo aproveitamento, porque estão funcionando em dois sentidos: da materialidade à expressão de uma subjetividade singular para o ritual coletivo da sociedade a que pertencem.

Mas a arte na escola é disciplina ou atividade? Este é um falso problema para a arte que depende de conhecimentos interdisciplinares, porém existem diferenças entre a atitude educativa dos artistas e dos professores, mediados pelos seus objetos de conhecimento. O professor de geografia pode ensinar a disciplina sem considerar a singularidade de quem apreende? No caso da arte, pessoa-conhecimento-aprendizado se entrelaçam, mas o professor também pode afastar a expressão de seu aluno ao deixá-lo sem resposta sobre a materialidade da linguagem exercitada. Quantos bailarinos entendem que sua criação artística faz parte de um mundo de relações explicitadas pela física? Quantos músicos, intuitivamente ou por fruto de estudo, sabem como se comporta o som ao penetrar os canais auditivos, aqueles que irão transformar a pessoa no seu ouvinte? O artista plástico investiga a resistência de materiais ou a constituição química de um pigmento?

Estas questões são geradoras de perguntas em direção a um pensamento que não situa a arte enquanto atividade de especialistas, mas em si articuladora de conhecimentos. Ela tem uma vivência de alcance universal, não sendo por

natureza prisioneira da divisão específica de um saber, realidade que a escola formal banaliza, vendo-a como atividade de entretenimento ou lazer sem compromisso, caindo na vala rasa das atividades substituíveis.

Alguns países, entre eles a França e a Itália, voltaram-se de uma maneira inteligente para formatar a arte na escola, considerando os seguintes pontos:

Criação e Jogo
Generalidade
Informalidade
Conhecimento
Interdisciplinaridade
Materialidade
Pesquisa
Sensibilidade
Casualidade

Estas são palavras-chave que indicam caminhos possíveis para que a arte se torne solução para a escola e deixe de ser um problema até hoje praticamente insolúvel. As nossas práticas artísticas desenvolvidas durante três semestres numa escola pública de São Paulo, durante a gestão do Professor Paulo Freire (ver entrevista sobre o assunto, vídeo e texto, 1992), secretário de educação do município, e dois anos numa escola do estado na periferia da cidade de São Paulo resultaram em algumas questões que podem ser transferidas para o leitor, ainda que de forma resumida e esquemática. Consultar a obra *Tomás o Louco*, direção e adaptação de Thomas Tossede, Artibus, Dinamarca, 1982.

Elas foram comparadas por mim em diálogos com professores de outros países, principalmente da Itália (Civica Scuola de Animazione Pedagogica di Milano e Núcleo de Professores de Brescia-Teatro Due), resultando nas seguintes conclusões:

- É necessária a presença do artista na escola se a opção filosófica estiver voltada para os direitos humanos.
- O diálogo entre artista e educador (professor) se dá pela escuta das necessidades das duas áreas de conhecimento voltadas para a questão maior da atualidade: a busca constante da interdisciplinaridade, para dar ao aluno condição de compreender e fazer criativamente o processo civilizatório avançar, compreendendo o lugar e o valor das tecnologias extra-humanas (robótica, próteses etc.) bem como as formas informatizadas de comunicação.
- A arte não deve ser obrigatória nem para o professor nem para o aluno.
- A escola deve favorecer a presença da arte através de programas institucionalizados, que possam ser avaliados e receber a necessária aprovação da comunidade.

O jogo Origem do Teatro: Apontamentos sobre o jogo como sujeito-objeto de auto-organização e expressão nas artes cênicas

O espírito de jogo em cena é reconhecido por poucos artistas e educadores, mas ignorado por arte-educadores do tipo escolar, embora estes possam fazer uso formal de jogos descritos em manuais.

O que é um jogo, vale perguntar, quando ele não é competitivo (a arte não o é), mas expressivo. Ele é um objeto ou um estado de reação e proposição? Ele é também um objeto pacientemente esculpido pela cultura dos povos, em diferentes latitudes do planeta?

A orientação que propomos para refletirmos o jogo dramático, expressa por nós em *Pega Teatro* (1981, 1989), tem como princípio o jogo e a arte como fenômenos antropológicos, transformados em epifenômenos. Esta é uma dimensão da cultura criada e fundada num princípio histórico e crítico que, a nosso ver, afasta um fazer idealista e ilusório a favor da teoria do conhecimento inspirada na microfísica.

O experimentador faz parte do sistema experimental, ou seja, jogando se aprende a jogar e fazendo arte se aprende a fazer arte.

Huizinga (“*Homo Ludens*”, 1938) e Caillois (“*Os Jogos e os Homens: a Máscara e a Vertigem*”, 1967) norteiam a fundamentação teórica sobre os valores antropológicos desta atividade humana incomparável, permitindo ao nosso fazer cênico expandir a reflexão e a prática. Caillois nos propõe, também, “ferramentas”, ao criar categorias com as quais podemos ver os jogos de forma analítica. Abre-se para o arte-educador um instrumental concreto, prático, para olhar os jogos humanos com interesse artístico, não excluindo o diretor de atores que se interessam pela formação e métodos pedagógicos de direção teatral.

O antropólogo francês Caillois, discípulo de Huizinga, descreve o que denomina de *Mimicry*, para nós um jogo arcaico. A denominação arcaica não é indicador de algo perdido no tempo (Lopes, 1994), mas primitivo (primeiro) e atual. Segundo Leews (1963), primitivo não é referência a uma situação humana, mental e intelectual longínqua no tempo e no espaço, “tal qual moderna não quer dizer necessariamente aqui e agora, produto do tempo presente”. Para ele, as duas expressões não definem fases na evolução do espírito humano, mas estruturas que “presenciamos hoje como há três mil anos passados”. É neste sentido que os jogos descritos por nós (op.cit.) e praticados na infância são arcaicos e merecem ser visto com os olhos da arte

Com esta perspectiva podemos entender alguns pontos essenciais classificados por Caillois:

- O jogo é uma atividade livre para o qual o jogador não pode ser obrigado sem que o jogo perca sua natureza de divertimento e alegria.
- O jogo são atividades singulares, circunscritas em limites pré-definidos de espaço-tempo.
- O jogo é uma atividade incerta cujo desenvolvimento não pode ser determinado nem seu resultado adquirido antecipadamente. Porque uma certa liberdade para inventar é deixada obrigatoriamente à iniciativa do jogador.
- Improdutiva: não cria bens nem riquezas nem algum elemento novo, a não ser um deslocamento de propriedade dos próprios jogadores, recolocando a mesma situação do início do jogo.
- Regulamentada: uma atividade que estabelece convenções e suspende temporariamente as leis ordinárias e instaura uma legislação nova e única, que será respeitada.
- Fictícia: comporta-se com a consciência de uma realidade diferente no confronto com a vida cotidiana.

Caillois, ao comentar estas classificações, diz que são puramente formais. Isto quer dizer que nelas não se encontra oculto um juízo de valor sobre o conteúdo dos jogos: “Todavia o fato de que as duas últimas (E, F) se excluem mutuamente (a ficção e a regra) demonstra que estas classificações sejam objeto de uma subdivisão que não se ocupe das características opostas, mas que as reagrupem com base numa realidade e originalidade verdadeiramente irredutível”.

O reagrupamento entre categorias diversas e complementares tem como baliza algumas definições as quais denominamos de espírito de jogo; são quatro os espíritos principais, que às vezes admitem compartilhar o jogo com outro,

embora um deles será prevalente. Assim, a seguinte denominação tem um caráter reducionista para auxiliar a análise da realidade:

- **Agon:** Agonístico é, de modo simplificado, o espírito dos jogos que envolvem competição, superação de si mesmo, confronto, disputa de território em tempo real, resultado medido e premiado, necessitando geralmente um treinamento para o sucesso. Exemplo simples: guerras, e competições de toda espécie.
- **Alea:** Aleatório é aquele espírito de jogo que domina num território onde o jogador é a própria representação da sorte, ou seja, do não saber de onde vem, o quê e em que momento. Ele, o jogador, não domina a sorte a favor ou contra ele. Ele está à mercê do destino. Exemplos simples; jogos de azar.
- **Ilinx:** Vertigem, sensação que domina os jogos radicais, cuja orientação vai à direção à ruptura do espaço e do tempo, de onde se volta procurando harmonizar e reequilibrar, as funções físicas, mentais e psíquicas. São as chamadas “viagens”, jogos que levam o jogador para além do conhecido, exercendo um fascínio incontrolável. Exemplos simples: esportes radicais, parques de diversão com brinquedos que rompem com o equilíbrio e desafiam as leis reguladoras dos estados físicos.
- **Mimicry:** Aquele que domina a necessidade humana de representar o outro, fundamento do Jogo Dramático, origem do teatro. A ele pertencem os bailes de máscara, o carnaval, a ópera, brincadeiras infantis iniciadoras do jogo

dramático do ator, narrações de um acontecimento presenciado, toda forma de agitação e propaganda que evoque o ausente e o presentifique através de um atuante, ou da imagem animada, da voz etc.

No jogo dramático espontâneo, observamos duas vertentes de expressão mutuamente dependentes no processo de construção da expressividade, a qual levará o atuante de um jogo a transformar-se em ator de uma cena teatral, Paidia e Ludus:

Paidia é um estado de energia intensa dificilmente controlável, em contraposição ao Ludus, regrado e organizado, no qual vemos aparecer o desdobrar de uma narrativa interpretada pelos atores.

Ludus e Paidia não são categorias de jogos, mas formas de jogar na vida cotidiana, constantemente submetida a decisões regradas ou espontâneas, como por exemplo assobiar de forma própria uma sinfonia ou assobiá-la segundo as regras musicais para obter o máximo resultado da organização sonora determinada pelo compositor, impossível de se obter na vivência da Paidia, embora no ensino da arte ela seja fundamental como critério de auto-organização criativa. Resumindo, Caillois esquematiza (op. cit., p. 71):

Paidia: divertimento, turbulência, fantasia incontrolada, vitalidade, improvisação.

Ludus: convenção, habilidade, esforço, disciplina.

As questões internas das artes cênicas na nova realidade determinada pela revolução informatizada, pela qual estamos em trânsito inicial, instigam a revisão não apenas da teoria, mas também da prática cênica. Bert Brecht, que consideramos, na totalidade de sua obra, o melhor já pensado e realizado nas artes cênicas voltadas para a realidade industrial do século XX, durante o período que atuou diretamente como educador na Escola Karl Marx, escreveu as peças didáticas destinadas à educação filosófica e política dos estudantes secundaristas. Ele fez compreender, através da prática teatral, o pensamento dialético que

opera o materialismo histórico, sendo um exemplo do olhar de um teatrólogo para além das fronteiras do palco, aquele lugar que não é a vida, mas de onde a vemos acontecer.

A pergunta clássica que ele se fez nas décadas de 20-30 do século 20 é atualizada pelas necessidades que hoje sentimos:

“Qual é o teatro de uma era industrial” (Brecht), cujas características se modificam todos os dias, pela aceleração do tempo em novas realidades virtuais? (nós).

As artes cênicas dialogam diretamente com seus espectadores, seus atores estão de corpo presente expondo um jogo que significa o mundo que desejam dar conhecimento ao outro. Porém estamos presenciando um afastamento da presença da pessoa substituída por imagens fragmentadas do outro. Crianças e adultos permanecem períodos dilatados de tempo frente aos computadores, televisões e outras mídias. Esta nova realidade é também uma oportunidade para reavaliar o quanto o jogo dramático, um de nossos fatores ontogenéticos, presente no crescimento do ser humano, é necessário ao novo teatro.

Teatro é jogo, não deixou de sê-lo em qualquer das épocas históricas, mas sua valorização foi substituída por uma visão de que é algo dispensável ou supérfluo.

Os jogos eletrônicos, recuperando virtualmente os “espíritos de jogo”, tentam substituir as brincadeiras dramatizadas e os jogos dramáticos que iniciam as crianças na vivência de papéis sociais, que ensinam diferenciá-los da vida cotidiana permitindo uma infinita arbitrariedade de proposições e reações, com consequência imediata na lógica do jogo. Por outro lado, os jogos eletrônicos possuem uma simplificação mecânica, praticamente funcionam com uma lógica binária que não permite à imaginação alterar o sistema. Já os *reality shows*, mais próximos do jogo dramático, são uma evidência do espírito de *mimicry*, mas neste caso os personagens se confundem com o ator, (primeiras fases do jogo dramático descritas em “Pega Teatro”), estando entre o teatro e a vida, sem chance de percepção do envolvimento benéfico do jogo dramático, porque um

mimicry foi transformado perversamente num agôn, em disputa sem limite (Ver versões do “Big Brother Brasil”).

A falta do corte e da relação dialética entre a arte e a vida transforma o sentido do jogo dramático num instrumento perverso da espetacularização da violência, quando observamos os jogos de guerra (verdadeiros) transmitidos pela TV. Em tempo real, a violência é algo que fica entre a realidade e a ficção, fazendo vibrar um telespectador que naturalmente teria vivido tais emoções num período adequado da infância com jogos dramáticos, ou seja, no momento em que a figura do herói aparece no jogo do faz de conta (Lopes, 2001).

Os jogos possuem tensões próprias que estamos denominando de espíritos, ou seja, magnetismos, fisicamente observáveis por meio das tensões corporais mobilizadoras do indivíduo na sua totalidade. Associando jogo e criatividade, veremos que estes renovam constantemente o potencial criador através de tensões que podemos resumir em acumulação de energia não apenas física, mas também mental e psíquica. Esta é uma combinação de tónus físico e “psíquico”, formas correlatas (Ostrower, 1977).

A metamorfose rege o jogo dramático (*mimicry*) como o fio vermelho que nos conduz a dois papéis: atores ou atores sem teatro, a que chamaremos atuantes, aqueles que em nosso ensaio “A evolução do Jogo dramático” (Lopes, 1976) consideramos como participantes de um jogo que se auto-organiza para ser teatro, lugar de onde se vê. O teatro tem origem na necessidade humana da semelhança, o que fica evidente no jogo dramático em evolução, caracterizado por duas formas: *Paidia* e *Ludus*, a que nos referimos.

Teatro quer dizer lugar de onde se vê, então vamos refletir sobre esta atividade artística que nasce com a evolução humana em direção à razão, percebendo os limites entre a vida e a arte, entre o jogo e a metamorfose que constituirá e representará o outro, ou seja, o jogador número 2.

Walter Benjamin, em pequenos e preciosos ensaios, apresenta algumas ideias essenciais de 1924 a 1933 ao estudar crianças e brincadeiras.

Um olhar lançado à esfera do semelhante é de importância fundamental para a compreensão de grandes setores do saber oculto. Porém este olhar deve consistir menos no registro de semelhanças encontradas que na reprodução dos processos que engendram tais semelhanças: a natureza engendra semelhanças, basta pensar na mímica. Mas é o homem que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças. Na verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente co-determinada pela faculdade mimética. Essa faculdade tem uma história, tanto no sentido filogenético como ontogenético. No que diz respeito ao último a brincadeira infantil constitui a sola desta faculdade. Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança deste adestramento da atitude mimética.

Seguindo a trilha de nossas conclusões apresentadas no capítulo anterior, o fundamento das *mimeses* (*mimicry*) incorporadas ao jogo dramático é de vital importância no processo do indivíduo e de seu grupo na construção e constituição de “seu teatro” (lugar de onde se vê):

As formas primárias do jogo dramático (origem do teatro) estão latentes desde a primeira infância e a essa manifestação expressiva daremos o nome de Brinquedo dramatizado, ou Brincadeira Dramatizada conforme observamos na prática com diversos grupos, não apenas de crianças, mas também com adultos que muitas vezes, ao início da prática de seus jogos dramáticos se encontram no mesmo nível expressivo das crianças, pois a sua capacidade de expressão dramática foi bloqueada. Esta poderá ser retomada contando com as condições atuais de ser adulto, para ultrapassar os esquemas primários do jogo dramático, condição que para as crianças dependerá do processamento gradual e evolutivo de sua maturação como um todo, físico, mental e psíquico (Lopes, (1976, p.81,89).

Em outro momento do mesmo livro, o “Pega Teatro”, afirmamos que esta capacidade de metamorfose enunciada pelo jogo dramático tem uma qualidade evolutiva que se altera, indo para formas mais complexas, chegando a uma etapa em que o atuante do jogo tem e deseja a consciência de fazer teatro, ou seja, estar num lugar de onde se vê a existência e de onde se pode ser visto dizendo do mundo, segundo regras que foram auto-organizadas em função do imaginário de seus autores.

A esta etapa de habilidades, consciência do ato do jogo, e necessidade de comunicação intergrupos demos o nome de realismo cênico, ou seja, uma forma a mais da existência teatral, que deste ponto de vista se define na medida em que existe a metamorfose, em todos os seus estágios de complexidade. Estamos afirmando que o jogo dramático é linguagem da representação dramática, em busca de um teatro, porque ainda não o é, portanto uma etapa do fazer teatral e não uma outra coisa que não pertence a este, ou uma etapa inferior em relação à complexidade de suas formas futuras. Este conceito registra o jogo dramático como linguagem artística, definindo que vamos estimular a sua prática do ponto de vista da invenção e da criação inerentes à arte-autoria, independente da literatura dramática.

A complexidade da arena teatral é marcada por uma lógica própria que equivale à lógica da metamorfose (*mimesis*). O espaço da cena (arena) é um espaço de arbitrariedade, onde é permitido demonstrar com realismo (imaginário) toda forma de conflito humano, do assassinato ao incesto; os ódios mais profundos aos amores mais completos se fazem na cena sob os olhos atentos dos espectadores, horrorizados, cúmplices ou indiferentes.

O teatro que se configura a partir da palavra pertence à tradição do texto dramático, porque ela é também fonte do imaginário e uma das maiores conquistas da espécie humana. Este é um tipo de teatro que produziu em milênios uma dramaturgia que espelha o processo civilizatório de que somos herdeiros. Cabe perguntar: as formas populares que não pertencem à tradição ocidental

culta, e não se apoiam no texto literário, deixam de ser teatro? Representamos também uma evolução de nossa humanidade? O jogo dramático é visto de forma transparente no teatro popular e nas manifestações do cancionero dos povos?

Analisando métodos teatrais empregados nas escolas e no teatro amador das mais diversas finalidades e objetivos, constatamos que seus fundamentos estão nos métodos de preparação de atores criados a partir da cultura teatral ocidental que citamos anteriormente. O desempenho destes atores está voltado para o texto *versus* a lógica cênica, vista de um palco de estilo especial mais acima ou mais abaixo do olhar dos espectadores, definido por conceitos da mesma tradição culta: ator, espectador, palco italiano, ou similar, cujo resultado está destinado à contemplação de uma obra de estilo naturalista, pós-naturalista, ou ainda adequado a outras propostas. A dicotomia entre jogo dramático e teatro não existe na sua origem, portanto é uma premissa falsa para determinar que o jogo não é teatro porque ele não apresenta um fazer escrito, critério dramático que define o teatro culto, portanto registrável.

Ciência e arte são atividades criadoras diversas, mas são expressões de criatividade e, sobretudo, consciência estimulada pelo educador da capacidade de metamorfose (*mimesis*). Este é o critério-registro que deve orientar procedimentos relativos ao jogo dramático, esteja na escola, na atividade social, na educação do ator e do bailarino etc. Não é a instituição teatral que legitima a atividade, mas a pessoa com sua necessidade de, por um lado, estar no estado de jogo e, por outro, ser atuante-ator de seu teatro, aquele que nasce de seu meio social e que necessita de um espaço organizado de forma que se torne um lugar de onde se vê o mundo e possa ser visto por um interlocutor, em um logotipo privilegiado.

Nas cidades o teatro e a educação pela arte são instrumentos de cidadania, ou seja, dos indivíduos que vivem em sociedade e para a organização desta. O jogo teatral, que chamaremos também de dramático, é instrumento, comunica-

ção e expressão, e transforma a arte num meio único de envolvimento, com a compreensão de valores éticos e estéticos fundamentais para uma educação que valoriza o social, o artístico e a singularidade do indivíduo.

Singular, porque terá o indivíduo como fonte de sensibilidade, emoção, capaz de dar soluções novas e criadoras a situações complexas e, ou simples.

Social, porque é uma atividade na qual o indivíduo está permanentemente em relação ao outro, portanto relação interpessoal.

Expressivo-artística, um processo que sempre esteve na caminhada humana através dos tempos e das civilizações. A arte é uma organização de símbolos, formas e códigos que apresentam diferentes visões da humanidade e da civilidade, assegurando ao ser humano expressar e ser reconhecido universalmente, através de suas ideias e emoções, mas também pelos valores temporais.

O teatro como parte deste quadro é uma linguagem verbal e não verbal, praticada por um só indivíduo ou pelo grupo que é ao mesmo tempo meio e criador desta linguagem. Ele é regido por leis sociais no espírito de seu tempo, que determinam suas formas escritas e verbais ou aquelas que são apenas coreográficas. A verdade única do jogo teatral é revelar, deixar visível o que até então estaria oculto ou ocultado. Revelar motiva e justifica o teatro aliado à educação quando, a qualquer momento, acontece um encontro com a arte e qualquer lugar poderá ser o palco mais prestigiado. Portanto, é evidente que ele, o teatro, não é um simples ato de competência técnico-artística a serviço de um espetáculo, pois que o espetáculo não deixa de ser a revelação do oculto, assim como do jogo dramático que lhe dá origem.

O teatro concilia o desenvolvimento motor e verbal com os processos de criação. Na atividade de jogo, a auto-organização gera soluções controladas pelas percepções sensoriais, alertando a intuição e o sentido de sobrevivência, num movimento arcaico que simboliza nossos embates civilizatórios.

Jogando, a criança ou o adulto (embora raro) constrói uma identidade de jogador, um papel inicial no elenco de tantos que irá desempenhar na vida

social e/ ou particularmente na cena teatral. Na construção deste papel, ou seja, do atuante, é necessário que o conhecimento dirija o percurso vivido de forma interpessoal, pois teatro e jogo são sempre 1+1. No contexto de uma educação de base, o teatro divide a cena com áreas de conhecimento escolar, porém, como já afirmamos, é definitivo pensá-lo como área autônoma, afastando a concepção de que ele é um simples recurso didático, portanto propriedade escolar.

O jogo dramático como linguagem educa de forma autônoma porque exige conhecimento e a organização de um sistema para acontecer, ou seja, dizer a alguém (verbalmente ou não) e ser escutado. O jogo é uma das formas de dizer, necessitando para tanto de um lugar onde possa dar respostas devidas à ação educativa como um todo. Para construir um perfil metodológico é necessário e fundamental traçar um percurso balizado por:

Fazer-Criar-Observar-Fazer: é ampliar a experiência espontânea vivida pelo atuante. O jogo dramático pertence à cultura da infância, lembremos o Faz de Conta quando fomos heróis, bailarina, rei, rainha, e outros tantos personagens que entraram pelas nossas vidas, realizando desejos e equilibrando a vida social.

Criar: é ampliar a capacidade natural de articular novos pensamentos, objetos e situações que estruturam o jogo dramático.

Observar: é ampliar, selecionando com o atuante momentos nos quais ele reconheça valores narrativos, assim como identifique em certas situações valores dramáticos de conflito que estimulam a continuidade do jogo narrativo.

O programa que a escola ou o grupo social oferece aos participantes deve estar atento para relacionar esses pontos a outros três vetores:

- Ao espontâneo, também chamado pela pedagogia de jogos do Aqui Agora, que são jogos dramáticos vinculados ao espírito Paidia, que evoluem progressivamente em direção ao jogo de regras, o Ludus.
- Ao regrado, que denominamos de Passa-Passa. Estes são jogos dirigidos pelo espírito do Ludus, que indicam a capacidade do atuante do jogo

para criar jogos dramáticos com sentido teatral, segundo descrevemos nas sessões seguintes.

- Ao artístico, que é a qualidade propícia a abrir uma dimensão ilimitada de criação de jogos dramáticos, que serão vividos e observados como obras de ficção, embora reflitam concretamente a vida real.

Quanto ao jogo espontâneo e jogo de regras: Alguns apontamentos sobre Paidia e Ludus

Destacamos alguns pontos de observação do jogo dramático desta primeira etapa de criação artística, a Paidia. O jogo espontâneo, para acontecer, depende da autorização de um orientador, caso esteja num espaço reservado como é uma sala de aula. Recordamos que jogo dramático espontâneo é aquele em que todos nós fomos envolvidos nos primeiros anos de vida, aquele que não foi ensinado nem copiado, mas que simboliza o apreendido no convívio social.

Não é incomum encontrar, ainda hoje, professores que ensaiam “teatrinhos” com seus alunos, segundo um figurino de teatro amador que, por sua vez, copia o modelo do teatro profissional. Ele reforça a sua autoridade escolar aliada, agora, ao papel de diretor de cena, esquecendo o jogo dramático ou não lhe dando qualquer significação, e fazendo de seus alunos atores-mirins.

Neste contexto, a experiência do jogo dramático e o conseqüente crescimento artístico de seus alunos através deste não existem. Colabora para esta orientação equivocada o fato de ser o jogo dramático espontâneo regido pela “Paidia”, possuindo qualidades que se chocam com a ideia de ordem na educação, disciplina e resultados legíveis e imediatos, fatores que o teatrinho regido pelo professor-diretor de cena concretiza.

Segundo Caillois (1962), a vivência do espírito da Paidia auto-organiza o jogo dramático, provoca a consciência dos papéis a serem desempenhados, abre espaço para a consciência da regra como “ferramenta do jogo”. O jogo

espontâneo se inicia com uma aparente desordem: as respostas são intuitivas e imediatas, os espaços são móveis, construídos à medida do desenvolvimento do jogo; o envolvimento é eufórico. As fases de evolução do jogo espontâneo, (Pai-dia = Aqui Agora), possuem características próprias e serão estas os indicadores para a preparação das propostas que o orientador deve fazer.

Neste perfil metodológico, as etapas evolutivas que vão sendo percorridas informam ao orientador como o atuante vive o jogo, e o modificará, segundo o conhecimento do orientador sobre:

- 1- A articulação verbal e a progressão da narrativa.
- 2- O uso funcional e simbólico do espaço.
- 3- O uso e o valor estético dos objetos
- 4- O movimento como fator expressivo.

Em relação ao jogo regrado, o Ludus, as regras são caminhos a serem percorridos com um fim determinado. Os fins se confundem com os meios no processo de jogo, qualidade esta que o orientador do teatro aliado à educação deve observar. Por exemplo, em Pega Pega (1989): observamos que a euforia é controlada pela regra determinada pelo grupo que diz: "se um jogador alcançar um plano mais alto ele se salvará do pegador".

As regras do jogo tecem a trama dos acontecimentos no teatro, onde o conhecimento anterior destas regras orienta o atuante no processo de criação. Elas se dão em determinado tempo, espaço e lugar, causando um conjunto de fatos a que nomeamos de dramaturgia. Exemplo:

Regra 1- "Chapeuzinho Vermelho é pega pelo Lobo Mau". Para tanto, ela deve:

- Passar pelo bosque.
- Ouvir o Lobo
- Ser enganada

Esse é o nó dramático que dá origem à trama, levando à morte do lobo na cena final.

E se as regras não forem obedecidas, o que acontecerá? A história será outra.

O jogo de regras não é acessível a qualquer idade e a qualquer fase das etapas evolutivas do jogo dramático, pois a ficção depende da capacidade do atuante de abstrair o concreto, para construir uma outra realidade sem limites, ou seja, arbitrária.

As idades a que nos referimos não são, como afirmado, dados absolutos para organizar uma sessão de jogos dramáticos. A informação mais relevante é aquela que permite ao orientador conhecer a etapa de expressão em que se encontra seu aluno-atuante quanto ao uso e vivência do espaço, manipulação dos objetos, modos de narrar os acontecimentos e verbalizar a narrativa. Faremos em seguida um detalhamento sobre nossa observação empírica do jogo dramático, seguindo a *Metamorfose MIMICRY* (Caillois, 1962).

[segunda reflexão]

“NÓS SOMOS O TEATRO?”

A história da arte ocidental é a história de uma simulação e de um exibicionismo: a simulação reside em propor obras como objetos de contemplação e reverência como se não fossem resultados de atos.

— Nestor Garcia Canclini, *Vanguardas Artísticas e Cultura Popular*.

O teatro como prática de educação da criatividade e da expressão dramática é uma das formas de relacionamento teatral entre grupos. Para isso, não é necessário que sejam particularmente grupos de artistas ou escolares: é uma vivência para todos que, tradicionalmente espectadores, queiram reconhecer sua teatralidade, levando-a a uma composição poética. São os antigos espectadores transformando-se em atuantes teatrais, devolvendo ao teatro sua condição de origem, ser bem e propriedade comuns. Assim, importa que o teatro como prática de educação popular — o que significa também dizer de arte popular — seja praticado por todos que queiram uma transformação social: teatro de quem o faz, com pessoas de qualquer idade e tarefa profissional.

Teatro é livre educação, se comparado às formas de transmissão de conhecimento utilizados nas escolas curriculares. Ele, como arte, tem a sua própria organização, como também terá seus próprios métodos para levar ao reconhecimento da teatralidade, desenvolvendo, no processo de criação, o aprendizado do ato de demonstrar personagens e fatos.

Teatro como prática de educação parte do princípio de que todos temos capacidade de dramatizar e que seremos nós, os atuantes, a primeira fonte de informação e criação. Depois, quando esgotada a fase de nos termos como sujeito do texto, na condição de primeiros personagens e intérpretes, o outro aparece e nós nos relacionaremos com ele na condição de comediantes que animam personagens de histórias com as quais poderemos estar diretamente comprometidos ou não. O teatro educa, se entendemos por educar a descoberta e utilização de formas e meios de apoio para o desenvolvimento do ser humano em direção à vida autônoma e conseqüente, para a sociedade de que seja membro. Mas, que teatro? Importa perguntar. Será que qualquer modo de orientar teatro, como prática de educação, nos leva automaticamente ao desenvolvimento da expressão, da criatividade e ao reconhecimento do significado da arte nesse processo de amadurecimento das ideias, do corpo e da sua sensibilidade? Não. Como exemplo, podemos nos referir a duas propostas diametralmente opostas

nas suas conseqüências de libertação. Uma proposta é a vivência de grupos teatrais reconhecidos como grupos de agitação e propaganda — Agit-Prop — que atuaram no combate ao nazi-fascismo e que ainda são seguidos no seu aspecto de rápida informação e formação de novos atuantes, a favor da livre expressão e organização popular. A outra aponta para o teatro dos jesuítas, experiência de catequese empenhada em introduzir o indígena nos valores ocidentais cristãos, subjugando-os com a força do convencimento teatral, amparado por lanças e trabucos dos conquistadores. Atualizando os exemplos, podemos ver de um lado o teatro da escola brasileira geralmente utilizado como instrumento didático — e que tanto pelo seu conteúdo como pela sua forma de encenação reforçam a “educação” para a submissão e o estreitamento do pensamento. Esse “teatro” é geralmente praticado nas áreas de estudos sociais e comunicação e expressão. De outro lado, o Teatro do Oprimido conduzido por Augusto Boal, forma de espetáculo teatral organizado coletivamente, que coloca em questão as várias situações opressivas que impedem o crescimento da pessoa e de suas decisões sociais.

Em cima de um palco, arena, ou em qualquer espaço transformado de espaço cotidiano em espaço poético, que é aquele ocupado pela arte, a atividade dramática aponta em nossa memória os lugares por onde passamos na nossa experiência cotidiana. Pelo espetáculo, pelo evento artístico ou pelo jogo dramático de atuantes descompromissados com o espetáculo, revela-se um tempo da coletividade — sua forma de existir.

O teatro com significados educacionais, dirigido para uma prática dramática transformadora, social e teatralmente, não deve se distanciar da verdade que é ser o teatro um produto de nossa imaginação poética, jamais um mero instrumento de reportagem ou catequese. Teatro não é giz nem quadro-negro. Ele é jogo dramático que abre uma perspectiva de educação para quem o faz e quem o assiste. Por ele flagramos a realidade e podemos chegar a compreender que ele é um universo tão versátil como nós, atuantes de uma história que se de-

se envolve lentamente em todos os níveis de demonstração da vida humana. Nele vemos o universo reinventado como uma nova carga de emoção. Comediantes e espectadores recriam as relações humanas reinventando a si mesmos.

Muitas pessoas supõem que o teatro é frágil e já desaparece. Isso é verdade, se olharmos apenas para as casas que comercializam o produto artístico. Mas não será, se pudermos alcançar os milhares de grupos teatrais que nascem e morrem todos os dias, quase no ritmo e na dinâmica do aparecimento e desaparecimento da vida humana. Quantos grupos de teatro existem no Brasil? Impossível responder. Assim, é possível dizer que o teatro ainda é a mais profunda experiência cultural de um povo, e deve ser dada a ele a importância que tem como agente de transformação da experiência cultural de um povo. Não é casual que as ditaduras políticas pretendam eliminar o teatro, seus praticantes e artistas. E não será pelo simples lazer que todos os praticantes de teatro redobrarão suas forças para continuar a criação teatral nos tempos negros.

Coração do teatro, seja na sua forma espontânea, como fenômeno existencial, ou elaborado segundo uma concepção cênica, o jogo dramático estende-se na medida das palavras de Duvignaud (1966): “O teatro reinventa o homem, apresenta-o e faz da existência uma contínua criação. Assim o teatro é bem mais do que o teatro. É uma arte”. Será, então, a partir de vivê-lo e vê-lo como arte que o propomos como educação.

Vivemos o jogo dramático com a memória que possibilita recuperar a experiência vivida ou imaginada. Reidentificamos o conhecido e ampliamos as nossas referências. Está em jogo a nossa capacidade de ver, ouvir, falar, apreender e aprender. A experiência intelectual que obtemos, observando ou realizando, sobretudo praticando um jogo dramático, não é um ato de análise distanciado e excludente da emoção e da sensibilidade. Fazer arte exige um equilíbrio de nossas capacidades e potencialidades de comunicação que terão, no silêncio do espaço cênico, o desafio e a resposta mais concreta sobre o que é nossa massa corporal como instrumento de representação.

Como comediantes ou como espectadores nos mobilizamos sensível e intelectualmente para perceber texto, música, dança, cenografia e todos os elementos de composição cênica que apresentam a obra poética. Porém, tudo partirá de um elemento insubstituível no teatro: o comediante — seu corpo e voz em movimento. Ele é quem dá forma e cor às palavras do texto. No momento em que a obra poética do conjunto de artistas, envolvidos na representação teatral, atinge a relação com outro grupo, converte-se num encontro social que Duvignaud (1966) afirma ser o momento de um primeiro encontro entre velhos ou novos amigos, onde cabe assobiar, bater palmas, acolher ou rejeitar. O espaço do palco, ou qualquer outro, não é mais um espaço sem vida, ou um espaço onde comediantes se empenham na demonstração de um fato, pois acontece a perturbação coletiva. “Este poder de evocação coletiva que o teatro possui encontra justificção nas manifestações que uma obra pode provocar?” Duvignaud responde: “A dimensão humana do teatro não está no texto, enquanto valor literário, mas na encenação, a fim de que o teatro possa ir além, em busca de uma adesão e participação que nenhuma outra arte pode provocar, nem mesmo o cinema”. Embora essa adesão seja provisória, a experiência vivida se integra à cultura do indivíduo e de seu grupo social.

Existe, e não é difícil constatar entre nós, o que Hermilo Borba Filho (1966) chama de “espírito dramático da comunidade”, quando não nos prendemos superficialmente à observação dos hábitos culturais brasileiros. Embora persistentes espectadores de TV, as comunidades instaladas fora do cerco das megalópoles, e mesmo algumas dentro delas, ainda aspiram à sua realização lúdica, às “brincadeiras” — haja vista a permanência do carnaval com toda sua força de folguedo popular. É ele um grande jogo dramático que encontra nos desfiles de escolas de samba uma elaboração cênica, paralela aos jogos espontâneos que se realizam entre cordões de mascarados.

Evocação, identificação e espírito dramático da comunidade são elementos fundamentais do jogo dramático que, denominado brincadeira, afirma a in-

dividualidade e a coletividade. Observa o pesquisador pernambucano, sobre a Brincadeira dos Mamulengos, algo que podemos também estender aos jogos dramáticos realizados por comediantes:

(...) De um lado, os artistas populares; de outro, o público das comunas rural e citadina. É espantoso o dom desses artistas populares, com suas invenções, sua voz, habilidade manual, sua personalidade artístico-artesanal, seu analfabetismo de letras, seu cancionero, sua miséria, sua ingenuidade, sua obscenidade, sua inconsciência e seu orgulho, sua condição humana; é espantosa a participação do público de pés descalços, faminto, risonho, crédulo. Quando a figura surge no alto da empanada opera uma transformação no ambiente. Encarna o valente, o ridículo, o apaixonado, o covarde, encarna sentimentos ou paixões e os expectadores — olhos brilhantes — burladores, ou odiosos, bocas torcidas no riso ou na raiva, caras fechadas ou abertas, passam a considerá-la viva e dialogam com ela. (1966)

De norte a sul do Brasil o jogo dramático dos vendedores de quinquilharias é outro exemplo significativo de sustentação de espírito dramático da comunidade, na medida em que o animador das vendas se vê cercado de dezenas de pessoas que vão parando e, espontaneamente, passam a coadjuvar o ator principal que reveza nos papéis de diretor de cena, ator, contra-regra, bilheteiro, assumindo todas as funções do “pessoal” de teatro tradicional, empenhado em colocar em cena uma obra.

A intenção do camelô é vender seu produto, e ele, conhecendo o sentido e o significado da ludicidade para o povo que o cerca, prepara seus materiais de cena, a voz, malabarismos gestuais, para oferecer um espetáculo cuja entrada é paga com o produto que o espectador leva para casa. Um dos mais interessantes jogos dramáticos de que tive oportunidade de participar me foi dado por um caboclo vendedor de ervas medicinais, tendo como espaço poético uma praça pública.

Passo ao leitor a minha observação, utilizando as nomações do teatro tradicional:

Texto: José Aparecido

Direção: José Aparecido

Elenco: José Aparecido, o Índio, Cacique ou Pajé, no papel do vendedor de ervas medicinais ,Menina-moça e Raquel, a cobra venenosa

Cenografia e Contrarregra : Da Luz, o alemão

Descrição:

José Aparecido — “Índio” — é descendente de uma tribo de Pernambuco. Caboclo forte, calça e sapatos brancos, óculos escuros, jaqueta moderna de náilon. No pescoço um microfone. Movimenta-se dentro do círculo formado por uma centena de pessoas, a maioria atraída pela voz poderosa que soa pelo microfone, contando pequenas estórias sobre doenças tropicais, referindo-se a elas como “febres malsãs”.

No espaço estão distribuídos objetos cuidadosamente organizados: aparatos indígenas de guerra e caça, amarrados com cordas, formam tripés de sustentação para uma centena de cestas, leques e outras utilidades. Embaixo as ervas, colares, peles de animais selvagens, couros de cobra estão dispostos em cima de jornais. Um grande baú sustenta as baterias de som e cartões postais mostrando cenas da vida das tribos do Xingu. Para completar, duas malas, onde menina-moça e a cobra-venenosa esperam o momento para entrar em cena.

Ele evolui entre os presentes, sempre lembrando que é chefe de família, homem de bem que não mente, índio filho do criador e “quem não acreditar no criador que arretire” porque ali é lugar de homem de bem. Tira menina-moça da mala e diz que vai lançá-la ao ar e ela cairá em cima da moça que não tiver tomado banho. A plateia arrepiada, os homens riem, as mulheres “virgens” pro-

curam se esquivar sem serem notadas. Aproveitando a deixa, o índio prega as qualidades de um sabão medicinal que evita doenças venéreas (sem nominá-las explicitamente), de forma tão sutil que seria impossível dizer que ele apregoa seus produtos. Agora pergunta à plateia qual é o órgão mais importante do corpo. Cria suspense dizendo que não é o coração. Faz uma adivinhação, consignando que ele é mole e não está no peito. O “figu”, revela triunfante depois de várias rodadas de adivinhação. Passa ao jogo seguinte, pedindo para que as pessoas olhem em volta e reparem na cidade dos civilizados: prédios, cimento, poucas árvores, “isso é vida de inteligência?” — pergunta. Antes de qualquer resposta, mostra um transistor e conta a piada do índio que desmontou o rádio para ver o tamanho do homem que estava falando ali dentro. “Índio é bicho bobo, mas índio tem saúde, corre léguas e não tem doença de figu». Está criada a circunstância para oferecer uma erva que prolonga a vida, «deixa os homens mais potentes, etc.». O caboclo — que permanece na praça o dia inteiro, sempre a partir do convencimento, do poder de evocação, identificação e conhecimento do espírito dramático coletivo — trabalha jogando com plateias sucessivas.

Pergunto a ele: “Você é artista?” Responde:”O que você acha? Te vi morrendo de rir, arreganhada e com medo da Raquel (a cobra venenosa). Sou artista sim. Como não? Tudo o que eu disse, que se tivesse um dentista podia examinar a Raquel para dizer que ela tinha dente e bolsa de veneno, era pra te botar medo, inventei na hora e deu certo. Se amanhã aparece uma outra, vou contar a mesma estória”.

Transformando as relações de trabalho e produção na arte.

Os teatros estão abertos para quem possa pagar o seu ingresso (geralmente acima do poder aquisitivo médio) independentemente da categoria social ou da raça do espectador. O princípio democrático de pertencer a todos, na realidade, não ocorre: basta pensarmos nos espetáculos que ocupam as centenas de casas de diversão em todo o país e que só atingem determinadas faixas da população. Quando alguns espetáculos chegam a bom preço e são oferecidos, então, a um grande público, são acontecimentos extraordinários na vida cultural do país, criando a impressão inicial de que um novo público chega ao teatro e, mesmo, que o teatro se torna popular. Mas o fato verificado com criticidade nos leva à conclusão que muito pouco, ou nada, mudou. Realmente não são campanhas anuais de popularização teatral que tornam o teatro popular, que lhe garantem um lugar .

Os espaços teatrais tradicionais — a partir de sua localização nas cidades, secundados dos aparatos sociais e técnicos que os cercam (menos complicados que os de ontem, mas ainda seletivos) — contribuem, de forma decisiva, para manter as massas trabalhadoras afastadas do teatro, salvo as presenças de exceção, uma minoria selecionada e pouco representativa de sua classe social e nível educacional. Não vemos o povo frequentando o teatro, embora existam algumas oportunidades de ordem financeira, como campanhas extemporâneas do bom preço subvencionadas pelo governo. Vemos ocorrer um fenômeno interessante no Brasil de hoje: o público que ontem mandava buscar seu ingresso com antecedência nas bilheterias, hoje espera que as campanhas entrem em funcionamento para assistir aos espetáculos que puderam ser vistos durante a temporada, isso por absoluta falta de verba. Existe uma classe média empobrecida que, habituada ao teatro, sente a sua falta, mas não pode colocar o teatro no seu parco orçamento mensal. Então, mais do que ontem, hoje o trabalhador

está afastado deste teatro que é produzido dentro dos padrões de estética e necessidades técnicas dos artistas conservadores, segundo interesses e imposições de sua classe social de origem, ou adoção, porém, sempre segundo o universo da classe dominante.

E, agora, como ontem, reivindica-se o crescimento e o fortalecimento de um teatro popular. Como realizá-lo? A minha visão sobre o assunto difere dos artistas que pensam na realização de um teatro para o povo. A existência de um teatro popular não é apenas a realização de uma classe social oprimida, mas a afirmação de uma luta política — incluindo naturalmente o aspecto cultural — que se coloca no quadro da luta de classes. O teatro popular não pode ser concebido à margem do processo de emancipação popular.

A observação dos movimentos culturais, que pretendem um teatro popular, mostra que a existência dele não depende apenas da realização de uma expressão estética, porém é uma das resultantes de um processo de luta política que busca a emancipação popular. Será a partir de uma perspectiva político-cultural, e não de uma linha artística isolada, que se definirão as formas artísticas de organização e de comunicação de um teatro popular. Este depende e ao mesmo tempo contribui para a ação política empenhada em transformar as relações de trabalho e produção. No que toca à arte, a contribuição só acontece quando existe nela uma mudança nas relações de criação, trabalho e produção artística.

Verificando um passado recente no Brasil e experiências ainda presentes, a maioria inspirada nos Centros de Cultura Popular (extintos em 1964, juntamente com o Movimento de Alfabetização Paulo Freire e outros), identificamos uma vanguarda de artistas e intelectuais, ou de militantes políticos, que tomam algumas atitudes consideradas radicais em favor do teatro popular. Assim, a temática apresentada é de interesse da classe oprimida, o ingresso aos teatros (a maioria improvisados) é gratuito ou a um preço mínimo, medidas fortes para a aproximação do público, mas inconsistentes para a formação de um teatro popular persistente e permanente no quadro da luta de classes. Isso porque o

teatro é um evento que veio, mas que passou, embora muitos dos atores possam pertencer ao próprio meio. E depois, como concorrer, enquanto acontecimento, com a TV, com o baile, ou a “pelada”, quando não com os cultos religiosos, sejam de umbanda ou da Assembleia de Deus?

Repensar o “teatro popular” não significa apenas questionar seus aspectos organizacionais, mas perguntar como ele poderá materializar a necessidade e a oportunidade de expressão das camadas populares. A nossa proposta inicial está na ideia de pensarmos um teatro popular como prática artística popular, ou seja, o povo fazendo teatro, como meio de recreação e educação.

A nossa experiência, com operários de várias especialidades numa cidade industrial do ABCD, durante um período de seis meses do ano de 1969, levou-nos a afirmar que a percepção social, que se adquire no desenvolvimento da expressão dramática, desempenha a função, não apenas a nível de educação da criatividade, de processar uma socialização vigorosa que incita à participação política, sem que, para tanto, seja necessário depender das realizações e revelações artísticas de uma vanguarda burguesa especialmente preocupada com arte popular. O fazer teatro popular não é levar para o povo uma arte que esteja no seu nível de compreensão e interesse, mas que, muitas vezes, deprecia a própria qualidade artística em favor de uma comunicação simplificada e simplificante.

Nossa prática não ultrapassou o nível de experiências, mesmo que bem-sucedidas, mas foi suficiente para reafirmarmos que a arte em seu sentido pleno, inclusive educativo, não pode ser um privilégio da burguesia, mesmo que progressista, pois é essencialmente prioritário que as classes trabalhadoras resgatem sua capacidade de expressão pessoal e sua criatividade, abafadas diuturnamente pela alienação do trabalho. A arte-educação, quando vivenciada pela classe dos trabalhadores manuais, resgata a individualidade, imprescindível para a verificação do seu grau de valor e de interferência na construção da sociedade, que insiste em não reconhecer o seu peso e o seu tamanho, haja vista a realidade concreta em que o trabalhador brasileiro se situa.

Com os operários e as operárias, desenvolvemos um programa de jogos dramáticos orientados a partir das propostas que apurávamos em grupo, dando sempre impulso à espontaneidade, sem que por isso nos rendêssemos a um caminho espontaneísta. Pelo contrário, tínhamos metas a atingir, descobertas nas reuniões de preparação, como veremos adiante. Sabíamos que atravessávamos juntos etapas de criação especialmente interessantes. Entre os operários, alguns estudavam à noite com a finalidade de abandonar a classe para conquistar “uma vida melhor”, mas apenas alguns conseguiam essa proeza de estudar, porque a crescente dificuldade financeira obrigava-os a aceitar horas extras. Para completar, eles não se desligavam da usina nem para a recreação pois, em sua maioria, os departamentos de recursos humanos das empresas “tratavam” com atenção do “pessoal”, numa prática, evidentemente, interligada com Os sindicatos, transformados gradualmente desde 1964 em clubes recreativos.

Nessa situação, iniciamos nosso trabalho com 25 pessoas, entre rapazes e moças, com idade média de 19 anos, para fazer qualquer “coisa diferente” nos fins de semana. Discutiram e, entre algumas opções, escolheram o teatro.

A primeira reunião foi nosso primeiro impasse: a inibição constrangia a todos e nada poderíamos fazer se, pelo menos, a timidez não fosse superada. Assim, sugeri um velho jogo para suavizar o ambiente, através de sua mobilidade controlada: o jogo da estátua. Batíamos palma e exclamávamos: “estátua”, a que o atuante respondia com uma pose qualquer. Batíamos outra vez e ele trocava de pose e de personagem. O jogo se repetiu por dez vezes, sempre com a indicação de que era proibido rir. Ao final todos riram muito e o ambiente tornou-se melhor para começar a trabalhar. Fizemos uma avaliação e “descobrimos” que o fato de estarmos reunidos para fazer teatro era a causa de toda a inibição. Então, nos limitamos, naquele dia, a questionar o que cada um sabia de teatro, quais as peças que haviam visto em toda a sua vida, e porque fazer teatro. As respostas surgiram de cada um espontaneamente, porém alguns não participaram, reservando-se o direito de falar quando estivessem mais à vontade. De certa maneira,

podemos dizer que a resposta foi uma só, variando sua forma de expressão, com todos enfatizando dois fatores principais: teatro é para divertir, “mas às vezes faz chorar, como a representação da crucificação de Cristo da Sexta-Feira da Paixão”; e apenas os que “são os bons” podem fazer teatro, porque “é preciso não ter vergonha e saber decorar a peça”.

Mas por que fazer teatro no fim de semana, quando podiam jogar futebol, visitar um parente, buscar uma recreação menos trabalhosa e comprometida? Seleccionamos quatro pontos resultantes dos debates que se prolongaram por dois fins de semana — oito horas de trabalho — em que usamos apenas a discussão verbal, com coordenadores de subgrupos organizando as reflexões:

1 - Relatam que, no bairro, não existia nenhum meio de comunicação entre os moradores. Apenas as mulheres «tinham mais tempo para falar umas com as outras». Os habitantes da vila tinham vindo de diversas partes do país. Havia necessidade de travar conhecimento, mas o tempo em que viajavam juntos, de trem ou ônibus, para ir e voltar do trabalho, não permitia começar uma conversa, pois geralmente estavam de olhos fechados procurando dormir um pouco, e o fim de semana era ocupado com a construção das casas que subiam vagarosamente «cômodo por cômodo».

2 - Acrescentam que, pelo teatro, podem contar a vida como ela é.

3 - Propõem que o teatro sirva para ajudar as pessoas a tomarem conhecimento dos direitos que possuem.

4 - Comentam que havia televisão para assistir, mas nem todas as casas possuíam um aparelho; então, se fizessem teatro, e de graça, toda a vila teria uma diversão: “Poderíamos levar felicidade a todos”, concluíram.

A postura social do participante que levantou o terceiro ponto fez com que o grupo ficasse agitado, principalmente porque não entendeu o que ele queria falar com “compreender os seus direitos”. Começaram a debater novamente, em-

bora a reunião estivesse encerrada, formando um grupo fora do salão da paróquia, quando chegaram à conclusão de que eles tinham necessidades fundamentais como, por exemplo, um posto de saúde e um telefone público na vila, e que o responsável por isso era o governo, embora não se referissem a um poder determinado. Essa situação-problema virou um “caso” para ser encenado, segundo uma das participantes que chamou a futura representação de “teatro da vida como ela é”. Dessa reunião nasceu a força para o movimento que estimulava outras pessoas a assumirem um abaixo-assinado, reivindicando um posto de saúde. Outro resultado foi a encenação de um jogo dramático sobre o tema, muitas semanas após essa reunião, com que o grupo quis partir imediatamente para a apresentação pública. Essa pretensão caiu logo nas primeiras experiências, ao descobrirem que o teatro era uma linguagem que deveriam aprender a manejar, para que pudessem ser compreendidos nas suas intenções. O leitor pode perguntar se não estaríamos, à época, repetindo a aura sagrada que envolve a representação teatral, exigindo técnicas elaboradas à medida que estimulamos o domínio de uma linguagem. Seria necessária tamanha preparação artística para se levantar a questão do posto de saúde?

Temos presenciado inúmeras experiências em que a plateia se levanta e participa junto com os atores, sem qualquer preparação prévia. Ela entra no jogo apenas com o conhecimento do conteúdo e sua posição no problema. Não estaríamos complicando esse teatro que pretende ser o mais simples possível?

Tão simples como as pessoas da plateia são os nossos atuantes, porém a eles cabe o papel de coordenar a cena e levar adiante a discussão do problema, o que pressupõe não apenas um conhecimento e uma posição, mas a capacidade de serem animadores e provocadores de novas situações-problema para que a cena tenha um desenvolvimento também educativo junto à plateia. Para tanto, é necessário que a linguagem dramática seja dominada, de modo que a sua sintaxe tenha suficiente clareza na comunicação objetiva. Estávamos trabalhando com uma vanguarda do bairro para formar 25 atuantes de teatro-educação, em

direção à criação do “teatro da vida como ela é”, que só seria possível se o nível artístico e social do grupo atraísse e sistematizasse a experiência cultural da vila. Esta passou a ser a nossa definição de programa.

Passada a fase do primeiro contato, que culminou com a discussão sobre os direitos coletivos, comecei a interferir com um método de agir¹. Deixamos de lado as propostas das nossas reuniões iniciais, nas quais a palavra predominava sobre todas as outras formas de expressão, e passamos a estimular a fase de reconhecimento e resgate da expressão — baseados no incentivo à criatividade, imaginação e sensibilidade. Paralelamente, começávamos a criar o hábito de ver e apreciar o jogo dramático, pois, enquanto um grupo criava, outro assistia, para depois avaliarmos a atuação dos críticos e dos atores.

Praticamente o nosso trabalho se resumia, numa primeira fase, em marcar um tempo para o desenrolar da “peça”, que poderia ser planejada ou não, falada ou não, com cenários ou sem eles. O mais importante para nós era reconhecer a etapa expressiva de cada um, que nos diria se era possível termos um só grupo, ou vários grupos reunidos por afinidades. Essa fase de reconhecimento deveria nos dar os conteúdos interiorizados pelos participantes, fossem eles um reflexo das transmissões de TV, com suas contradições e o seu controle ideológico, ou de outros veículos de comunicação de massa, como também percepções do dia-a-dia de cada um.

Que visão tinham de mundo? À que aspiravam? Quais os papéis desejados para serem desempenhados durante a vida? Nosso interesse principal, nessa fase de total espontaneidade, era estimular uma situação em que restringiríamos a discussão verbal em favor de nos voltarmos para viver a consciência do fato: teatro. Trocamos a conscientização intelectualista por uma vivência em que a prática superasse o discurso teórico abstrato, retornando a esse apenas quando fôssemos avaliar o trabalho cênico comum.

¹ No futuro este método tomaria o nome de “Gruparte”, desenvolvido por um grupo de educadores que se reunia diariamente para pensar e trabalhar com teatro-educação. Este grupo deu origem a um teatro-escola, o Gruparte Teatro Educação de São Paulo.

A conscientização do indivíduo, envolvido no trabalho que propomos para o teatro-educação, se processa com a crescente necessidade de representar a verdade, ou mentir sobre ela — atitude que poderá ser evitada e escamoteada no comportamento cotidiano, mas que, no processo de realização artística, torna-se vital para o fluxo da criatividade demonstrada na expressão individual ou grupal.

Entre os muitos trabalhos realizados pelo grupo, vamos relatar os primeiros, nessa fase, porque nos parecem os mais representativos da situação social do grupo, além de demonstrar as dificuldades de expressão. O jogo foi organizado sem a interferência da orientadora, que se limitou a marcar 15 minutos para a preparação. Fixar um tempo reduzido para elaboração dos primeiros jogos é importante para que o grupo não se confunda, como também não perca de vista sua proposta central, pois essa é rapidamente substituída quando um grupo em formação se reúne para elaborar os primeiros jogos, chegando, muitas vezes, a desistir da experiência, tal a avalanche de propostas e discussões subjetivas em torno delas.

Descreveremos as experiências desse grupo, segundo os relatórios que escrevíamos após cada reunião, os quais se apoiavam em anotações das várias fases do jogo: antes, durante e após a apresentação. Na maior parte dos relatos, as histórias estão contadas com as palavras dos participantes, para que tenhamos presente o modo de expressão verbal do grupo.

A peça azul: “Um cara tinha muitos problemas. Tinha horror à cor azul e não sabia porquê. Um dia sua mãe se casa com um general que exige que o cara seja internado numa escola. O menino vai para a escola de gente grã-fina e é humilhado pelos colegas porque sua mãe é uma mulher sem cultura. O cara sai da escola e atinge uma boa posição na vida. Então se casa com uma mulher de olhos azuis que o trai. Depois ele vai dar um passeio numa praia e se encontra com uma moça de biquíni azul, que é agredida por ele. Ele vai preso, desmaia e é levado em seguida para um hospital, onde é submetido a um tratamento psiquiátrico. Recupera-se do choque e continua a vida”. Fim da história.

O resultado desse trabalho foi inicialmente desanimador, porque o grupo que assistiu não conseguiu entender a estória, devido, principalmente, à maneira confusa com que foi apresentada. Os participantes do jogo não estavam integrados à ideia e muitos não sabiam o que deveriam fazer, ou responder, quando as propostas de ação e diálogo eram lançadas. Aparentemente, apenas a moça do biquíni azul estava à vontade, sabendo o princípio, o meio e o fim da estória. Contribuía para a indefinição geral o fato de alguns participantes não terem condições expressivas para assumir os papéis necessários à encenação da peça: a mãe, o general, a moça de olhos azuis, a moça do biquíni azul, meninos da escola grã-fina, pessoas na praia, um guarda, um médico. Por outro lado, o guarda e o médico, apesar de seus papéis centrais, não alcançaram um nível de desempenho que desencadeasse uma sequência de ações que esclarecesse a trama, sobretudo o “médico psiquiatra” que não sabia como atuar com relação a seu “paciente”.

No questionamento que se seguiu, inicialmente tão confuso quanto a peça, uma pergunta tornou a discussão mais produtiva: “Alguém deu a ideia da peça?” A primeira resposta sustentou que todos haviam participado, porém uma das participantes reconheceu que havia lido uma estória semelhante numa foto-novela e que tentara transmitir ao grupo a sua experiência, sobretudo porque a estória “era muito bonita e emocionante”.

A partir desse ponto, o grupo começou a relatar a sua experiência com a estória, cada um tomando a palavra e explicando as dificuldades que sentira, se havia gostado do papel ou não. A maioria não havia gostado da experiência, principalmente porque “não havia o que dizer”. Para todos era um problema intrincado saber como era um colégio grã-fino, um hospital psiquiátrico, ou a vida de um general. O guarda, por sua vez, comentou que não gostava de seu papel porque “aqui na vila os guardas são muito violentos”. Por outro lado, as participantes que haviam desempenhado os papéis de moça de olhos azuis e moça de biquíni azul estavam bastante satisfeitas, acreditando que fizeram “tudo certo”.

A maioria do grupo, porém, classificou a atuação das duas de “antipática”, o que poderíamos entender como excessivamente estereotipadas, tentando reproduzir os clichês femininos daquilo que é considerado sensualidade pelos veículos de comunicação de massa.

Ao final da discussão tínhamos dois resultados favoráveis para o prosseguimento de nossos jogos. Primeiramente, a nível da organização do grupo no momento de criar uma estória: ficou estabelecido que todas as sugestões seriam discutidas para verificar o que interessava realmente a todos. E, depois, se seria possível trabalhar a ideia central a partir do conhecimento de todos sobre a situação, fato, ou qualquer outro elemento que entrasse como motivação principal para a criação do jogo dramático. Em segundo lugar, o grupo estabeleceu que seria mais fácil começar a trabalhar seus jogos com elementos próximos ou constantes da vida de todos os integrantes.

A partir dessa resolução, a orientadora elaborou uma nova proposta, ainda dentro dos objetivos iniciais de reconhecer e resgatar a expressão dramática, para todos os integrantes do grupo, agora sem a divisão inicial entre atuantes e espectadores-críticos. O objetivo principal da proposta era colocar em prática o desejo dos atuantes de expressarem a sua própria vivência, bem como não permitir que fosse privilegiada uma proposta isolada, embora essa pudesse ser de conhecimento geral.

Começariam andando, simplesmente. Durante o tempo em que andassem, no espaço delimitado para o jogo, procurariam olhar para os companheiros, tentando um relacionamento com todos, não se deixando fixar em um ou outro participante por quem tivessem mais simpatia ou proximidade. A estória poderia surgir de um gesto, ou de uma palavra, por parte de qualquer participante que se dirigisse a alguém. Este deveria dar resposta imediata à mesma pessoa, ou passar adiante, de forma a não impedir o prosseguimento da estória iniciada.

Resumo do jogo dramático: o grupo anda, a princípio timidamente, alguns com mais desembaraço, outros com movimento normal reprimido. Fazemos

uma primeira observação para que caminhem como o fazem normalmente, como se estivessem em casa. Acrescentamos que bateríamos uma palma assim que todos conseguissem liberar o movimento, condição para começarem a proposta de construção da estória. Após esse momento, em que não faltaram risos, até que se concentrassem em seus próprios passos, um dos participantes parou e fixou o olhar num ponto. Dada a palma, a resposta a ele veio do lado oposto ao ponto: uma das participantes correu e se colocou ao lado do atuante, perguntando-lhe se “o filme foi bom”. Os dois ficaram parados, conversando em voz baixa, enquanto o grupo continuava andando. A maioria entretanto percebeu a proposta, pois o andar foi alterado e os gestos passaram a indicar uma situação comum de rua. Uma moça se aproxima e fica esperando por alguém. Olha o relógio, espia o “cartaz”, repara nas pessoas que passam, até a chegada do “namorado” que se aproxima e juntos entram no “cinema”. Nesse momento um grupo de quatro pessoas chega à “porta do cinema” e parece combinar alguma coisa. Pouco a pouco todos estão dentro da “sala de projeção” sentados no chão olhando para o mesmo ponto. Principiam uma “desordem”, com assovios, vaia, brincadeiras entre dois grupos, em oposição a um terceiro que deseja ver o filme e pede silêncio. O grupo não consegue transpor essa situação e, na medida em que o próprio jogo não satisfaz mais, alguém se apressa, levanta e diz que o filme terminou. “Saem”, finalizando com despedidas “à porta”.

Esse segundo trabalho agradou a todos, embora apenas uma situação tivesse sido vivenciada, ao contrário da primeira que comportava um enredo com várias cenas e papéis diferenciados. Durante a discussão, ficou claro que alguns não desejavam terminar ali, enquanto ainda havia um conflito entre os grupos. “Por que não prolongaram a dramatização?” Alguns porque não sabiam como propor, outros porque esperavam que alguém desse a deixa para em seguida entrar na sequência. A participante mais questionada foi a que pôs fim à estória. Sua resposta: “Ora, eu já estava cansada do barulho, ninguém fazia nada, então achei que já podia acabar o jogo”. “E por que você não propôs alguma saída que

pudesse alcançar todos os participantes?” — questionou a orientadora. “Porque não me passou pela cabeça”, respondeu.

Ao final da discussão mais um ponto tinha ficado claro: era necessário chegar até o final do jogo, ou seja, até o momento em que todas as propostas fossem esgotadas no seu conteúdo e em suas relações. Assim, o jogo deveria continuar se um participante estivesse disposto a levar a proposta sozinho.

Estávamos nos aproximando dos jogos que nos levariam a uma crítica de conteúdo, pois, até esse momento, tínhamos avaliado apenas as reações provocadas no participante com relação ao seu grupo e à sua criatividade.

Durante quatro fins de semana alternamos nosso trabalho com jogos planejados e jogos totalmente improvisados. Introduzimos apenas um relaxamento corporal no início e no fim de cada atividade como exercício fundamental, além de sugerir que poderiam explorar mais cada personagem, inclusive criando roupas com o que dispunham no momento, assim como cenário para as peças.

O processo de encaminhamento de nosso método de trabalho, nesse caso, parte do que é mais próximo e reconhecido como forma dramática, para propor gradativamente estímulos e/ou situações-problema que solicitem o gesto de cada um numa criação significativa da vivência individual e do grupo, ou seja, aceitamos a pecinha tradicional enquanto nos preparamos para jogos dramáticos originais.

Teatro da vida como ela é

Nos últimos jogos da etapa de reconhecimento, não temos ainda resultados no que toca ao encontro e resgate de uma criação coletiva original: a maneira de pôr em cena as ideias está presa aos clichês da TV, cinema e fotonovela, embora o conteúdo seja produtivo, na medida em que demonstra o sonho cultivado pela comunicação massiva em cada um dos membros do grupo, essencialmente

os valores materiais e morais da burguesia e os conflitos de classe criados pelas dificuldades diárias da vida operária.

Resumo da estória da família Silva — primeira elaboração: “O seu Silva tinha uma filha e queria casá-la com um moço rico e bom. A moça, entretanto, apaixonou-se por um moço pobre. Começa a briga entre o pai e a filha, a qual deixa de trabalhar porque o pai não permite que ela saia de casa, com receio de que encontre com o namorado; ele visita a moça de madrugada, quando a família já está dormindo. Os namorados fogem e vão morar em São Paulo, numa pensão perto da estação rodoviária. A vida é muito difícil para os dois, que decidem voltar e pedir perdão. A moça vai para a sua casa e ele para a casa dos pais.”

Debates: partimos para a discussão tentando saber mais sobre o moço pobre. “Afinal ‘moço pobre’ estava colocado sobre o personagem assim como um nome numa pessoa”, comentou um dos participantes que havia assistido. Nosso objetivo era despertar o sentido crítico do grupo, levando-o a compreender e decifrar a pobreza. Quem sabe seria esse o ponto de partida para uma análise consequente de uma situação de classe pouco clara à maioria, principalmente para os que jamais haviam tido qualquer ligação com seus sindicatos? Quem era o moço pobre? Era doente? Não tinha trabalho? Era operário? Por que ele era pobre?

O nosso teatro dependia de obter respostas claras para que pudesse surgir o enredo com seu exato ponto de conflito. Estas perguntas foram levantadas com a orientadora interferindo como provocadora e também como o participante que faz a síntese do pensamento do grupo, devolvendo-o ao debate.

A situação geral do grupo era de constrangimento. Falar sobre a pobreza assemelhava-se a tocar em um tabu. Ele — o atuante — se esquivou com respostas evasivas dizendo que o moço pobre “era qualquer um”, ou “quem não tem dinheiro no bolso é pobre”, mas foi dessa evasiva que surgiu a deixa para a questão: “eu — orientadora — não tenho dinheiro no bolso. Por isso sou pobre?”

“Nem pensa nisso” — responde a “moça que foge”. “Ninguém estava que-

rendo ofender você, lógico que você não é pobre — continuou — porque você é professora. Pobre é essa gente daqui”.

A orientadora estava também em causa, a partir daquele momento. Sua situação estava sendo questionada na medida do confronto entre duas classes sociais e duas categorias de trabalho: o manual, desenvolvido pelos operários pobres identificados pela participante como gente daqui e os que trabalham pensando, os chamados intelectuais, que vendem a sua força de trabalho mental. Para nós estava claro que deveríamos continuar questionando o “pobre”, embora o grupo estivesse muito interessado em falar da orientadora. A nossa decisão partia do princípio, já registrado antes, de que é mais produtivo, pois é mais real, ir do concreto, do vivenciado, para o abstrato, como são os conceitos que definem as classes, assim como a própria vivência de classe da orientadora, que só poderia transmiti-la em parte e na medida em que estivesse clara a situação de classe da maioria do grupo, ou seja, da classe operária. Só então seria possível confrontar a situação de pequena burguesa que vive da venda de sua força de trabalho artístico e intelectual com a do grupo trabalhador manual.

A interferência da participante que sustentou que “gente pobre é gente daqui” fez com que alguém se levantasse e explodisse “por acaso você também não é daqui?”. E continuou: “somos todos daqui, operários, e pelo visto ninguém é mais que o outro”.

Então, quem era pobre? A maioria determinou que o moço pobre é um «cara qualquer da vila», porém alguns preferiram identificá-lo como um “vadio qualquer”, porque “só quem não trabalha é que é pobre”.

Vinha surgindo uma outra discussão: quem trabalha pode ficar rico? Se o operário trabalha oito horas ou mais, por que ele não é rico? As respostas a estas questões iríamos obter na reflexão sobre o momento de vivência que abre o desenvolvimento do conhecimento e a transformação da informação numa escala de criação progressiva: dentro da linguagem poética inerente à arte.

Retomamos a discussão do ponto inicial colocando: “ Por que o pai que vocês criaram é uma pessoa cheirando a mofo, autoritário como os pais de antigamente? Vocês trabalham com máquinas avançadas, o homem está se preparando para ir à lua, e ainda existem pais desse jeito? As moças antigamente só iam a bailes acompanhadas dos pais, mas hoje, qualquer uma de vocês sai com as amigas, no fim de semana. É, ou não é?”

A primeira resposta veio do participante que defendeu o papel de pai, não aceitando a interpretação que a orientadora deu a esse: “Ele não quer que a filha tenha uma vida difícil. Filha casada tem de melhorar de vida ou vai piorar a de todo mundo. Ela precisa de ajudar a melhorar a vida da família. E depois eu não acho que tudo é muito diferente de antigamente. Tem máquinas, mas a gente continua trabalhando como burro. Por que é que eles não botam máquinas de carregar sacos? Tem graça os trabalhadores pegarem 80 quilos nas costas quando o homem tá quase indo pra lua?” A discussão se generaliza com troca de ideias, diálogos paralelos. Interrompemos a discussão e saímos para o café. A conversa gira sobre a peça, discutida frente à experiência de suas próprias vidas. A última afirmação, de “que o homem vai à lua, mas aqui trabalha como burro”, não estava em pauta, apesar de termos uma expectativa de saber o que eles pensavam sobre o assunto. O grande assunto ainda era o amor entre o operário e a noiva, segundo o grupo. Porém alguma coisa está sendo filtrada nas discussões, como: acordar cedo, atravessar a via do trem, chegar à fábrica para ser perseguido por um chefe de turma autoritário, ou a exigência dos pais sempre “nos marcando”, e “o duro de fazer uma tarefa na fábrica, outra em casa e outra na escola”, diziam as moças. Uma delas reclamava que até para ir ao banheiro tinha dificuldades, pois sua chefe marca o tempo que elas ficam e bate na porta quando demoram um pouco mais.

Voltamos ao debate, retomando a última questão: O “seu Silva” não quer uma vida difícil para a sua filha. Como é essa vida difícil e por quê? A resposta continua com o responsável pelo papel do pai que avança à compreensão, sus-

tentando que os operários ganham pouco, vivem mal e esperam o ano todo por um aumento de salário: “É todo ano a mesma coisa, a vida não muda nunca”.

A orientadora continua provocando a discussão, perguntando por que a moça não procurou um moço rico como o pai desejava? Por que ela era tão “desobediente”? Ela também não queria melhorar de vida?

A resposta veio da participante que atuou no papel: “A filha não é desobediente. O pai é que é um chato muito grande, inferniza a cabeça da coitada o tempo todo. Eu acho até que ela tem muita paciência de aguentar um pai desses. Se aparecesse um moço rico, ela ia deixar para outra? Mas ela acabou gostando foi de um pobre mesmo. Pobreza não é vergonha para mim e nem para ninguém”.

— Como não é? — argumenta o outro, e continua — Ter que pedir vale da firma para comer e comprar remédio, porque o dinheiro acabou antes do fim do mês, depois de uma semana, não acha que isso é uma vergonha? Ficar ganhando presente de fim de ano como esmola, que nem caridade, não é vergonha? Outro dia fui levar uns papéis para o gerente daquela merda e peguei o elevador social. O filho da puta do colega me deu o maior esculhambo e disse que lugar de pobre, de operário, era no elevador de serviço. Aquele era do pessoal do escritório. Eu não fiz por mal, estava novo na firma e não tinha decorado os corredores.

A resposta vem da mesma atuante:

— Não adianta se revoltar, é a condição da gente.

— Eu não sou revoltado. Sei que não tem nada para fazer. Mas também não fico calado. Vou morrer assim. Tenho muita honra de ser operário, mas do jeito que as coisas vão não vai dar nem para ser operário mais.

Fizemos um retrospecto das afirmações: no bairro da moça não havia um moço rico ou um pouco melhor de dinheiro; ser operário não é vergonha, mas não ter dinheiro faz com que as pessoas passem por situações em que sua dignidade é afetada; o pai não era um chato, mas não podia compreender os sentimentos da filha porque só tinha uma preocupação, que era aliviar a situação familiar.

“A saída era mudar de vida, buscar novos empregos? Deixar de ser operário? Era possível?” Essas são perguntas tiradas dos diálogos que se travaram, além dos que relatamos, trocados entre três atuentes que se sobressaíram.

A orientadora propôs, em seguida, uma improvisação sem planificação anterior a partir das afirmações surgidas na discussão. Todos queriam participar, mas o número de atuentes naquele fim de semana — 18 — excedia ao número das pessoas envolvidas na família Silva. O problema foi solucionado na medida em que a dramatização envolvia situações que necessitavam de um número maior de atuentes.

Resumo do enredo e do desenvolvimento dado à estória da família Silva: “A família Silva vivia brigando. A mãe brigava com o pai, esse com a filha, essa com a irmã e essa com o irmão, que, de todos, era o que mais preocupava à mãe, pois ela nunca sabia por onde ele andava. As dificuldades eram maiores porque o pai bebia num bar próximo da casa e quase todos os dias chegava bêbado, espancando a mulher e as filhas, ou causando alguma arruaça com os vizinhos, embora ele trabalhasse numa das fábricas de metalurgia da região. A mãe trabalhava durante o dia lavando, costurando e cozinhando para que aqueles que trabalhavam fora pudessem viver sem problemas. O filho e uma filha estudavam à noite para um dia melhorar a vida da família. A mãe controlava os ordenados e repartia o dinheiro entre as necessidades de cada um e da casa. Um domingo, na hora do almoço, o moço pede dinheiro para ir a um baile. Não havia. Ele esbraveja e a briga se alastra. A mãe contemporizava, afirmando que um dia sairiam dali, porque com dois estudando as coisas só poderiam melhorar. Uma das filhas lamenta a briga e, depois que todos saem de cena, arruma tudo que possui numa mala, apanha as fotonovelas que compra de segunda mão e diz: «Adeus, vida triste». Em seguida a família aparece muito triste com o desaparecimento da menina. O tempo passa e um dia recebem dinheiro mandado por ela que diz, numa carta, que está muito bem de vida, mas não explica o que faz. O pai, desconfiado, recusa o dinheiro, mas a mãe começa a acrescentar o dinheiro que

chega mensalmente ao orçamento e compra uma geladeira. A vida melhora um pouco porque o filho é promovido a mecânico, o pai depois de anos é promovido a chefe de turma na laminação e a filha que trabalhava e estudava sai da seção de embalagem para a linha de montagem final de aparelhos eletrodomésticos. No fim do ano dá um liquidificador à mãe. Nesse momento volta a outra filha, doente, magra, sem dinheiro. Conta à mãe e à irmã que se tornara prostituta. A família marginaliza a filha e esta passa a ajudar a mãe nas tarefas. Querem mudar da vila e começam a procurar casa e trabalho na cidade. Os filhos fizeram o curso secundário e é hora de deixar de “ser operário”. O pai se aposenta e passa os dias bebendo no bar. Entretanto, não conseguem sair da vila.

Os alugueis são caros, os dois filhos não acham emprego e a mãe está muito triste porque tem que deixar a vila. Resolvem que não dá e decidem ficar ali e continuar na fábrica, pois “dos males é o menor”, conforme fala da mãe. A filha que estudou e trabalhou casa com um moço da vila, mas a outra fica solteira e marginalizada, até que aparece um viúvo e se casa com ela “perdoando todas as faltas que fez”.

Debates: A família melhorou de situação? Deixou a vida de operário? As respostas foram dadas através da seguinte encenação:

Quem achou que a família melhorou de vida e que tudo estava bem ficou de um lado da sala, que foi ocupada, do outro, por aqueles que achavam que tudo tinha mudado muito pouco e a vida continuava dura como sempre. Os que eram partidários da ideia de melhoria justificavam que antes não tinham geladeira e que agora, além de alguns aparelhos, todos tinham cargos melhores. Quem não estava contente com a situação afirmava que continuavam trabalhando as mesmas horas, obedecendo ordens de superiores, com aumentos pequenos uma vez por ano. “Ter geladeira dá um pouco de conforto e não resolve a situação”, questionou o atuante que fez o papel de filho e acrescentou que havia ficado com muita vergonha porque a geladeira tinha sido comprada com “dinheiro desonesto, mas eu não tive coragem de falar isso na peça”. Com essa

confissão ele deu força à atuante que fizera o papel da filha estudiosa e esforçada para confessar ter também tido vergonha da mãe e do pai. Voltando-se para o atuante que desempenhara o papel do pai exclamou:

— Puxa vida, você vivia escarrando, tossindo, que coisa nojenta...

A resposta veio pronta:

— Eu tossia porque o pulmão do Silva tava todo arreventado. Ele tinha trabalhado nos fornos quando era moço.

— É nada. É porque você vive no bar bebendo cachaça. Desculpe, você não, o Silva.

— Ele bebe de desgosto.

— Ele não tem é vergonha na cara.

— Você pensa assim porque não sabe o que é ser operário.

— Eu também sou. Trabalho na fábrica que nem você.

— Mas não sabe das coisas. Vai trabalhar e só pensa na saída para encontrar os namorados e vive pensando que vai casar com um bonitinho do escritório.

— Você não tem nada a ver com a minha vida.

— Não tenho mesmo.

Neste momento entra na discussão a participante que havia desempenhado o papel da filha que saiu de casa. A coordenadora-geral² procura abrir mais a roda que havia se formado, pedindo que todos permanecessem de pé, sem, entretanto, interferir no que estava acontecendo. Queríamos continuar com a discussão no espaço do jogo dramático. E foi o que aconteceu. Em pé, o atuante tem mobilidade e possibilidade de integrar o corpo na discussão, mudando de lugar, falando com as mãos, manifestando-se inteiramente no clima criado pela discussão. Os atuantes perceberam a intenção e aceitaram com naturalidade aquele teatro de momento, feito no aqui e no agora.

² Nesse período de trabalho a orientadora passa a ser a coordenadora geral: o grupo se organiza em função de suas necessidades de criação e aponta coordenadores para as várias atividades.

Fala a filha marginalizada:

— Por que é que você ficou com vergonha de mim?

— Eu não disse que era de você. Falei que não tinha coragem de dizer que a geladeira me dava vergonha.

— Não tem desculpa, não. Você ficou foi com vergonha de mim porque eu é que mandei o dinheiro.

— Com desculpa da palavra, eu não queria ter uma irmã puta.

— Puta, mas mandava dinheiro para você estudar.

— Só porque ela queria. A gente estava trabalhando.

— Mas o dinheiro não dava. Vocês não queriam deixar de ser operários? Ela queria também deixar essa vida triste, sem dinheiro nem para ir ao baile.

— Eta mundo! Olha eu não sei explicar, mas tá tudo errado. Para a gente sair da merda tem que entrar numa merda maior?

— E da mãe? Por que teve gente aí que ficou com vergonha da mãe?

Entra na discussão a atuante que desempenhara o papel de filha trabalhadeira e passa a argumentar:

— Ela vivia suja, trabalhando para fazer comida e cuidar do pessoal, mas eu fiquei com vergonha porque eu estava estudando e a mãe era muito burra. Imagine, eu trabalhando no escritório, casando com um moço bom, estudando, e a mãe falando errado. Eu, hein? Não ia dar para levar ela para mostrar aos parentes do meu noivo. Pronto: taí, confessei o que eu quero, quem vai achar ruim?

— Por que, então, você não manda a mãe para a escola?

— E lá tem escola para gente velha?

Volta a outra filha e entra na discussão:

— Eu é que ajudava a mãe. Vocês tinham vergonha das duas mulas que trabalhavam para vocês mudarem de vida. Mulher é só isso aí.

Nesse ponto a orientadora interfere e pede para que se sentem, sem quebrar o clima, apenas para variar a posição no espaço. A orientadora faz questão de se manter dentro do jogo dramático, para melhor encaminhar as questões.

Assim, faz uma pergunta ao filho, questionando uma afirmação inicial, quando ele dizia que a irmã tinha dinheiro por causa dos homens que exploravam o corpo dela. Por quê?

— Ora, porque eles têm dinheiro, precisam de mulher. São mais fortes. Quem é mais forte chora menos, você sabia?

— E os outros personagens, por acaso não são explorados?

— Eu acho que sim.

— Por quê?

O grupo fez silêncio. A primeira resposta veio do atuante que fazia o papel do filho.

— Eu acho que até eu exploro o outro. A peça começou comigo pedindo dinheiro para ir a um baile, por isso é que deu tanto frege. Será que eu não estava explorando o trabalho da mãe e dos outros? Ninguém andava se divertindo, mas eu queria ir para a festa.

Um dos participantes, que havia feito o papel de morador de São Paulo durante a cena em que a família procura a casa, questiona:

— Como é que você sabe que os outros queriam também se divertir? Eles não disseram nada. Eu estava prestando muita atenção e não vi nada disso. Você tá é arrependido à toa.

— Mas isso é coisa normal. Quem é que não quer se divertir? Acho que eles não falaram porque não tiveram coragem ou não manjaram essa. Tô percebendo que aqui nesse teatro a gente deixa passar cada bola que faz gosto. Se dependesse de nós, o Brasil ia perder qualquer campeonato. Tá todo mundo marcando bobeira.

Entra na discussão a atuante que faz o papel de mãe.

— Eu não dei o dinheiro porque não tinha mesmo. Tinha que pagar as contas de luz e água no dia seguinte. Pensando bem, a gente não pode mesmo se divertir, bem que eu queria ir a um cinema.

Novamente a orientadora interfere perguntando quem poderia se divertir sem preocupações com o dia de amanhã. A resposta é dada pelo grupo, ao mesmo tempo.

— Quem tem dinheiro. E quem tem dinheiro? — questionou alguém do grupo.

— Quem é rico. E quem é rico? — perguntavam todos ao mesmo tempo, com a maioria já de pé, ensaiando um cordão de carnaval, repetindo cadenciadamente: quem é rico, quem é rico?

— É o meu patrão, respondiam todos.

— Aposto que ele está no Guarujá e só vai aparecer quando o gerente chamar.

— O meu está na Europa comprando máquinas!

— E o meu está nos Estados Unidos em férias!

A orientadora fecha o jogo e propõe uma pausa. Comentário geral: «Nós estávamos melhor nesse segundo jogo tipo de discussão. O primeiro tava muito besta. Parece que quando a gente quer fazer teatro dá tudo errado. Mas quando a gente larga para falar a verdade fica um teatro melhor”.

Voltamos a dramatizar livremente a partir de uma palavra apresentada como chave: patrão.

Resumo da estória apresentada: um grupo de operários e operárias está trabalhando na fábrica durante o fim de semana. Alguns trabalham na manutenção, limpando, cuidando da segurança, dos portões, outros cuidam de máquinas, e outros trabalham embalando mercadorias. Paralelamente, um grupo faz uma cena onde os patrões estão na praia bebendo uísque, nadando, jogando cartas.

Na hora do café, os operários comentam que a vida está muito dura, que o salário não dá e que é preciso fazer alguma coisa. Alguém interfere dizendo que não há nada para fazer porque seu pai comentou que não podiam fazer greve, pois o governo mandava prender todo mundo. Alguém argumentou, então, que fazer greve sozinho não era possível, mas se o sindicato organizasse e pedisse,

eles conseguiriam um aumento. A maioria perguntou como era o sindicato e para que servia, pois eles nunca tinham participado diretamente do sindicato, nem de greves. «Isso é coisa dos tempos do meu pai», comenta um atuante, e explica que está na fábrica há apenas um ano, antes trabalhava como ajudante numa oficina particular de consertos de geladeiras. A sua situação era similar à da maioria que havia entrado para fábrica depois que completou dezoito anos, mas que antes já trabalhou — desde pequeno — em serviços ligados à atividade industrial, como torcedores de fio, costureiras, montadores de pequenas peças em suas casas ou em pequenas oficinas às quais as fábricas davam serviço.

Essas informações foram dialogadas no decorrer do jogo que termina com os operários, no domingo à tarde, dizendo «até amanhã». Ao lado, os patrões pegam seus carros e voltam para São Paulo.

Na semana seguinte, recomeçamos nosso trabalho conversando sobre tudo que havíamos feito até então. Para facilitar o relato, separamos alguns pontos significativos capazes de demonstrar o resultado da atividade de teatro-educação como estímulo para o crescimento do indivíduo e do grupo:

Um dos participantes informou que havia ido a seu sindicato para saber como funcionava. Por outro lado, explicou que não pudera «participar das discussões no jogo dramático da semana passada porque tinha vergonha de não saber falar nada sobre sindicato, greve etc.» Tinha ido para casa muito triste de não ter participado sequer para dizer que não sabia. Outro, entretanto, completou dizendo que participara com as informações dadas por seu pai e que havia conversado muito mais com o «velho» para saber dos detalhes dos tempos em que ele era militante do «Partido Trabalhista Brasileiro». Uma das moças informou que seu pai lhe havia dito que sindicato era lugar de homem e não de mulher, por isso ela não podia frequentar a sede do Sindicato dos Metalúrgicos, porém argumentou que era trabalhadora como todos os outros. Mesmo assim o pai não lhe deu permissão. Agora, perguntava ao grupo se era justa essa atitude.

Uma outra participante havia conversado com sua mãe sobre a vida que ela levava, se era feliz lavando e costurando para “um mundo de gente”, além de fazer tarefas para uma fábrica de brinquedos. Soube que “a mãe já havia trabalhado na fábrica quando eles eram pequenos e que sua vida então tinha sido bem pior, pois dormia apenas poucas horas e se alimentava muito mal. Acabou ficando fraca e passou a fazer tarefas em casa no meio das centenas de obrigações”. Lembraram muitas passagens de vida, inclusive que ela e os irmãos ficavam com uma vizinha enquanto a mãe ia à fábrica. Lembrou-se também que a mãe vivia se queixando que as fábricas não tinham creches para os filhos das operárias. Mãe e filha concluíram que hoje ainda estava pior e que, se ela continuasse na fábrica, teria os mesmos problemas da mãe, a não ser que a vida mudasse.

Um participante, que normalmente se manifestava muito pouco, contou a conversa que mantivera com um operário que o impressionava muito e que vivia no bar próximo à sua casa bebendo quando voltava do trabalho, ou tomando uns goles antes de pegar o trem de manhã cedo. Com a conversa chegara à conclusão de que o “o homem tinha vergonha de beber”, e não o contrário, como afirmara “uma colega no teatro da semana passada”.

O mesmo atuante que levantara, no princípio de nossos encontros, a polêmica sobre o posto de saúde trouxe novamente à tona o tema para ser vivenciado num jogo dramático que poderia ser o primeiro teatro que a vila ia ver feito pelo pessoal morador.

Nesse ponto deixamos nosso relato de processo de criação, porque nos parece que fica enunciada a nossa visão de uma maneira de trabalhar para o desenvolvimento e a organização da arte popular. No processo de apreensão da linguagem dramática, a sociedade se revela, tendo o nosso atuante como sujeito. Não nos interessa o espetáculo como único resultado a ser conquistado, capaz de, por si só, justificar e legitimar nosso trabalho de arte-educação popular.

Mais do que o espetáculo, é o processo a chave de nossa intervenção, que considero como a participação de um educador-artista da classe dominante,

não para fabricar com o povo uma arte popular, mas para descobrir com ele a sua expressão e a sua capacidade de comunicar os conteúdos de sua realidade. Além disso, é preciso propor sistematicamente o trabalho com criatividade, para encontrar as melhores soluções estéticas que possam dar ao seu jogo a singularidade que distingue a obra, nesse caso, a obra da arte popular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1975.
- BORBA FILHO, Hermilo. *Fisionomia e Espírito do Mamulengo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo e Companhia Editora Nacional, 1966.
- DUVIGNAUD, Jean. *Sociologia Del Teatro. Ensayo sobre las sombras colectivas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1966.
- ROSENFELD, Anatol. *Teatro Épico*. São Paulo: Editora Buriti, 1965.
- SLADE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

[terceira reflexão]

SOMOS TODOS ATUANTES, ALGUNS SERÃO ATORES PROFISSIONAIS

*A todo instante sinto que há vários, se-
não muitos outros em mim, se bem que
nenhum deles seja o tal outro que costuma
dizer coisas repetidas por outros. Tam-
bém não ignoro que outros me acham o
outro, que em qualquer lugar, situação ou
momento sou sempre o outro dos outros, e
o serei sempre, inapelavelmente.*

— Carlos Drummond de Andrade.
*De Notícias & Não Notícias Faz-se a
Crônica.* Rio de Janeiro, 1974.

Esse artigo é consequência da observação do jogo dramático espontâneo. Meu trabalho iniciou-se com a fundação do Gruparte Educação de São Paulo (1969/1978) e sua conclusão é datada de 1973, quando fiz a sua primeira redação. Considero a informação sobre os sinais do jogo dramático um instrumental de trabalho para o educador-encenador em nível da orientação do atuante e do comediante, como também uma fonte de reflexão criativa sobre a teatralidade.

A primeira versão desse artigo, de 1973, está publicada na Revista de Teatro em número especial dedicado ao Seminário Nacional de Dramaturgia Infantil e Teatro de Bonecos — publicação de fevereiro de 1975 — após a sua apresentação no Seminário, porém sem constar da pauta oficial. A publicação desse trabalho, bem como a sua divulgação no congresso, deve-se ao esforço de colegas que acreditaram na contribuição que trazíamos. Portanto o obrigado à Maria Helena Kühner, crítica literária e teatral, responsável pela organização das comunicações no Seminário; a J. Baggio, diretor de arte da Fundação Teatro Guáira e a Neusa Casa Grande, que imprimiu e distribuiu essa comunicação ao plenário.

O estímulo proporcionado pela educação pode desenvolver a capacidade de criar e expressar, considerando-se educação como o conjunto de fatores e instrumentos que estimulam o crescimento intelectual e a sensibilidade física. A criatividade e a expressão não são capacidades naturais com níveis inalteráveis, obedecendo à mesma mobilidade e abrangência que a vida do indivíduo possui. À vitalidade da expressão e da criatividade correspondem fases de evolução, ou estruturas organizadas e caracterizadas, de forma que se torna possível a sua observação pelo jogo dramático, pela pintura ou pelo grafismo.

O conteúdo expresso espontaneamente, através de qualquer meio artístico, está direta e intimamente ligado com o ambiente que cerca o indivíduo. Isto acontece mesmo que os elementos a serem reelaborados pela expressão e pela criatividade não estejam presentes, retidos apenas pela memória, como nos demonstrou o contato com adolescentes na Praia do Francês, no estado de

Alagoas, onde encontramos um núcleo de pescadores. A memória coletiva da comunidade reteve e transmitiu um personagem apresentado por um adolescente de 17 anos que aprendeu a ler e a escrever apesar de “troncho e aleijado”, segundo uma autorreferência. O rapaz, que se chamava José, jamais havia saído da aldeia, assim como sua família, toda constituída por pescadores. Entretanto, ele desenhou na areia da praia, que nos servia de papel, durante o período que fazíamos nossa “aula” um homem estranho, vestido de uma armadura medieval, trazendo nas mãos armas de fogo primitivas e na cintura uma espada. Um cachimbo fumegante na boca completava a figura, semelhante aos antigos conquistadores europeus que estiveram na região séculos atrás.

De onde teria tirado essa figura se jamais havia saído da aldeia, até mesmo para ir à cidade mais próxima, distante dali cerca de cinquenta quilômetros? Por outro lado, não tinha acesso a livros ou qualquer outro meio de difusão. A resposta acrescentou mais surpresa, pois ele explicou que aquela figura era seu “escranchavô”, com quem era parecido, porque também era loiro de olhos azuis.

Completando a explicação, disse que a sua “escranchavô» contou à sua bisavó sobre esse «tipo de homem» e essa à sua avó, que descreveu para ele os seus antepassados. Desde então «o que mais gostava de desenhar na areia eram seus antepassados», brigando com os índios na beira da praia. O máximo que José acrescentou ao seu trabalho de expressão, nas «aulas» seguintes em que procuramos explorar o tema, foram barcos comuns de pesca e peixinhos, dando a sua figura por finalizada.

Isso se explica na medida em que ali não existiam elementos a serem incorporados à sua expressão, superiores em força à figura do antepassado.

Ao contrário da expressão plástica, que produz imagens perenes, ou que podem ser fixadas se assim o desejarmos, a expressão dramática não se mantém, a não ser que recorramos ao cinema para fixá-la. Assim, na expressão dramática, temos imagens móveis encarnadas pela pessoa com seu corpo, utilizado como instrumental artístico de forma tridimensional, evoluindo em ações sequentes

que se fazem e se desfazem instantaneamente. Estas ações são construídas num espaço e num tempo delimitados por um caráter ficcional, segundo a conceituação de Adolpho Appia (1910).

A dramatização, que traduz a expressão pessoal (e a mesma expressão situada num contexto grupal), ordena os estímulos que a geram, e por ela verificamos a realidade recriada segundo a capacitação da inteligência e da sensibilidade como, também, da informação de que cada um é portador. Isto é, ocorre uma atuação criativa sobre a realidade interior e a exterior representada pelo contexto social. Na dramatização espontânea, o atuante não é um mediador da expressão criada por um dramaturgo, interpretada por um diretor de cena, juntamente com seu grupo de atores. No jogo dramático espontâneo, o atuante é a fonte de expressão, fazendo o jogo do autor-ator, portanto a metamorfose, fenômeno básico deste jogo, aparecerá como resposta genuína do atuante interessado em transformar-se num outro, o que significa ampliar seu universo de comunicação, sua capacidade de expressão e sua criatividade. A metamorfose é o momento em que o indivíduo ultrapassa a si mesmo para elaborar a circunstância e a personalidade de um outro que independe da determinação de sua vontade ideal, interesse e características pessoais físicas, éticas, morais, econômicas e políticas. Entretanto, a visão do atuante sobre o personagem que este cria para si é a nova e passageira circunstância de vida no espaço delimitado física e intelectualmente pelo jogo dramático. A metamorfose é na totalidade uma vivenciação (às vezes partindo do imaginário) da qual o indivíduo atuante extrai, conscientemente mergulhado no processo criativo, a compreensão essencial e necessária para trabalhar a sua condição de ser comunicante, seja na dimensão estética ou nas relações do cotidiano. Através do jogo dramático espontâneo, o atuante liga a dimensão estética da vida a todas as outras que definem seu papel e função social.

No exercício dramático, a metamorfose como fenômeno básico requer um crescimento da capacidade de abstração, conceituação e descentralização individual, ou seja, um crescimento em direção à comunicação. Diríamos que

quanto mais o indivíduo se distancia das evoluções em torno de seu umbigo, mais aumenta seu raio de ação e de sua interferência. Será a metamorfose o sinal deflagrador de cada fase que percebemos no jogo dramático espontâneo, pois é a partir da capacidade de imitar e também da necessidade de fazê-lo que o nosso atuante transmitirá a sua relação com o mundo mais próximo e mais longínquo. É a partir dela que descrevemos a nossa observação sobre as fases evolutivas do jogo dramático, como também será dessa observação que procuraremos explicar como agimos para provocar o crescimento da expressão e da criatividade, com o sentido de trabalhar o binômio arte-educação. Nesse trabalho, meramente descritivo, procuramos apenas anotar as variações de estrutura de uma fase para outra, pois a interpretação do significado de cada uma é uma tarefa grandiosa que nos escapa, além de optarmos por restringir o nosso trabalho a um plano que possa ser de aplicação prática nas oficinas de arte-educação, sem que, para tanto, estejam reunidas equipes de teóricos da psicologia, da pedagogia e da estética.

Pretendemos desenvolver, através de nossa militância em arte-educação, uma interferência orgânica na elaboração de uma cultura criativa que entra como opositora de uma cultura receptiva, orientada pelos padrões de consumo da sociedade capitalista em que, pelo seu principal objetivo, o lucro, impede que a arte exerça de forma absoluta seu papel social transformador. Cultura que faz de cada um o agente de conservação, e não de transformação, logo contribuindo para o violento desequilíbrio que se traduz nas constantes guerras de libertação, nas revoltas de geração, nos movimentos reivindicatórios das minorias, confrontos que nem sempre são desenvolvidos pacificamente. Frente a essa realidade a arte-educação tem, a nosso ver, o papel de incentivar e oferecer princípios de trabalho prático que levem nosso participante de oficina, ou “espectador”, a um processo crítico em que possa reconhecer a contradição entre proposta e realidade da civilização ocidental. Reconhecer a contradição significa dar um passo para a ação coletiva orientada pela História e pelas necessidades de crescimento e felicidade individuais.

É nesse sentido que a descodificação das fases do jogo dramático tem aplicação na nossa forma de propô-lo, porque partimos da realidade e das particularidades do processo de evolução criativa. Conhecer o jogo dramático favorece-nos uma visão, inclusive social, na medida em que não aceitamos um processo de arte-educação que se apoie na generalização traduzida por técnicas padronizadas que, por sua vez, causam uma visão simplista e simplificante do que possa ser a união de arte e educação num só movimento crítico.

De outro lado, o relato das fases evolutivas não possui função para os educadores que, através do ensino da arte, queiram meios para reafirmar a noção de arte e educação nos moldes de franquias para o sucesso no mercado da concorrência. Para esses professores, é preferível reter a ilusão de que a educação e a arte possuem regras imutáveis, além do crédito na noção do indivíduo estático, apenas passível de transformação por Deus e pela natureza regida por esse. O cultivo dessa ilusão, ou a cultura dessa ilusão, alimenta em grande parte práticas educacionais que, em última instância, servem para o uso político das classes que estão na dominação, manipulando o aparelho do Estado, determinando um modo de vida e de sobrevivência às classes que vendem a sua força de trabalho para manter a produção de bens, sejam eles materiais ou intelectuais, como os que produzem professores, educadores e artistas.

Quando queremos conhecer o desenvolvimento das fases evolutivas do jogo dramático, demonstramos que a nossa preocupação não se define por aplicar um modelo para tecer o curso da verdade. Muito pelo contrário, fazemos da contradição um ponto importante e vital no nosso procedimento de fazer arte, em busca do educar como prática para libertação. Por outro lado, como exemplo de apropriação da educação artística com a finalidade de manter os padrões tradicionais e alienadores na educação, citamos com segurança a utilização das técnicas e instrumentos *padronizados*, como peneirinhas, carimbos e outras “invenções” destinadas à motivação e a resultados fosfóricos. Essas técnicas, *veículos ideológicos*, além de incrementarem o mercado da ideologia *do novo* em

que se move a educação artística no Brasil, contribuem para a dificuldade dos orientadores que desejam o binômio arte-educação.

As chamadas técnicas “simples e motivadoras” nas artes plásticas dominam o mercado da ideologia do novo, com seus efeitos preciosos causados por combinações circunstanciais entre, por exemplo, um pingo de anilina colocado no meio do papel e uma mancha de cândida. Subitamente os “alunos” se transformam em promessas de *Da Vincis* e os professores em mestres anônimos, empenhados na campanha messiânica de resgatar o papel da arte numa sociedade sem poesia. Nessa mesma medida entram encenações de jograis, colagens dramáticas ou mirabolantes gestos copiados do balé que se apresenta na TV. Essa realidade corresponde a um momento geral que observamos como ponto de partida ideológico em todas as áreas de educação artística previstas pela Lei 5.692/71, que, por pretender justamente uma “educação artística”, favorece, estimula e cobra uma resposta em nível de efeitos artísticos fosfóricos, que possam impressionar a todos os responsáveis pela burocracia, seja ela oficial ou não.

Quando indicamos a metamorfose como um valor metodológico é porque não aceitamos partir de modelos esquemáticos montados através de técnicas predeterminadas. Vemos a técnica como uma bagagem a ser adquirida com a única finalidade de aperfeiçoar a capacidade natural de se metamorfosear, através do corpo e da voz, que são nossos instrumentos principais para dramatização. Esta, por sua vez, depende de um processo de maturação individual.

A simples memorização de um texto e uma interpretação fiel e obediente às regras impostas pelo diretor de cena — encenador ou professor — com ampla utilização de recursos técnicos na metamorfose, não realizam o papel educativo que a arte dramática pode desempenhar na formação do indivíduo que tenha optado por ser ator, assumindo assim um compromisso sociopolítico, ou com qualquer outra característica que o proponha como membro de um determinado grupo. Até mesmo o ensino da arte dramática em moldes tradicionais e esteticizantes pode ser questionado, pois limita-se a formar indivíduos com

conhecimentos técnicos da arte de dramatizar, sem, contudo, expandir sua criatividade e sua capacidade expressiva que, para atingir a extensão do que significa ser ator, necessitam transbordar do palco para sua atuação na vida e vice-versa.

Resumindo o sentido e a função da metamorfose no processo de evolução do jogo dramático:

Momento de comunicação	Jogo dramático	Metamorfose
------------------------	----------------	-------------

Metamorfose	Comunicação - metamorfose	Comunicação
-------------	---------------------------	-------------

Metamorfose: elemento fundamental do jogo. Seu desenvolvimento dependerá do processo educativo que vise realizar a expressão criativa.

Jogo Dramático: após a brincadeira dramatizada, será a nova forma teatral segundo a evolução da metamorfose, que poderá ser abandonada por opção artística do atuante-comediante.

Situação e condições de observação das etapas evolutivas da expressão dramática espontânea

A informação que se segue foi extraída de nossa prática em oficinas de arte-educação que estavam formalmente instaladas em escolas e centros de arte, ou se constituíam apenas num local de encontro com materiais provisórios. De 1967 a 1973, coletei anotações em grupos de caráter diversificado, agrupados no momento de redigir a observação em apenas dois grupos, fixo e móvel, cujas principais características são:

Grupo Fixo:

1. Atividades dramáticas duas vezes por semana, no decorrer do ano letivo.
2. Constância de presença dos participantes.
3. Variação numérica mínima.
4. Avaliação dos resultados expressivos realizada individualmente e em grupo (avaliação flexível, levando em consideração as próprias condições de cada grupo).

Grupo Móvel:

1. Atividade diária por períodos curtos, variando de uma semana a dois meses de duração.
2. Inconstância na presença.
3. Variação numérica dos participantes do grupo.
4. Avaliação sem nenhum caráter sistematizado, realizada apenas como troca de ideias e estímulos imediatos para possível continuidade de atividades artísticas educativas.

Fases evolutivas do jogo dramático

As formas primárias do jogo dramático estão latentes desde a primeira infância e a essa manifestação expressiva daremos o nome de brincado dramático, ou brincadeira dramatizada, conforme observamos na prática com diversos grupos, não apenas de crianças, mas também com adultos que muitas vezes, ao início da prática de jogos dramáticos, se encontram no mesmo nível expressivo das crianças, pois a sua capacidade de expressão dramática foi bloqueada. Esta poderá ser retomada contando com as condições atuais do ser adulto, para ultrapassar os esquemas primários de jogo dramático; para as crianças, isto dependerá do processamento gradual e evolutivo de sua maturação como um todo.

Fases evolutivas do Jogo Dramático Infantil	Faixa etária aproximada
Primeiras imitações	1 a 3 anos
Brincadeira dramatizada	
1º fase: a -fundo de quintal.....	4 a 6 anos
b -faz-de-conta	6 a 8 anos
2º fase: realismo	8 a 11 anos

As etapas evolutivas do jogo dramático não podem ser delimitadas com rigidez, a partir de uma referência cronológica, nem podem ser consideradas resultados máximos de um indivíduo. A valorização máxima ou absoluta do resultado de um determinado estágio causa a sua fixação e impede o desenvolvimento amplo da expressão em processo de educação. No processo de amadurecimento da expressão, uma determinada forma ou estrutura está ultrapassada quando o participante adquire novos elementos, capacidades e interesses, inte-

grando-os ao seu ato de criação, trabalhando-os até esgotá-los. Entre uma etapa e outra, temos um momento intermediário que apresenta esquemas passados e esboços daquela que está sendo descoberta. Gradativamente, pela acentuação da nova estrutura, a fase anterior é “engolida”. Então podemos denominar e orientar a nova estrutura, que aparece com seus contornos nítidos.

As fases expressivas do jogo dramático possuem características semelhantes nos indivíduos em iguais condições sociais e culturais. Podemos observar que em culturas de origem e desenvolvimento diferentes aparece uma espinha dorsal comum, como, por exemplo, quando pudemos comparar jogos de crianças na cidade de São Paulo com jogos de crianças peruanas na Comunidade de Los Niños, em Lima, de origem indígena e camponesa, ambos os grupos com uma média de sete anos. Mais do que a idade, nos importa ver que ambos os grupos se encontram na fase do faz-de-conta, pois é a expressão do indivíduo que nos dá o dado de avaliação. Nos dois grupos a marca do faz-de-conta estava presente, porém cada um com sua relação e demonstração particular de cultura, apresentada não apenas através dos temas elaborados, mas também pela sua movimentação corporal que, em última análise, representa suas relações com o espaço e o tempo, características dessa fase de brincadeira dramatizada¹.

As denominações

Chamamos o participante do jogo dramático de ator-atuante, na medida em ele atua com a sua personalidade em todo o decorrer da fase da brincadeira dramatizada, apresentando os personagens genericamente, sem qualificá-los através de características que os distinguiriam. Por exemplo: o professor é simplesmente um professor, como um soldado será esquematicamente um soldado; o que predomina sobre a qualificação do personagem é a categoria a que pertence a figura eleita, que funciona apenas como indicação, ou motivação para

¹ Lima, Peru, Ciudad de los niños. Projeto de reforma educacional peruana em 1971

o desenrolar de uma brincadeira em que o atuante não é ainda um comediante com a capacidade de dar a si um outro traço.

Quanto à denominação que usamos para dividir as fases do jogo dramático, foi apanhada na observação de grupos dramatizadores espontâneos. Assim, o fundo de quintal se deve ao fato de as crianças procurarem uma “ilha”, longe da coerção de olhares curiosos ou repressivos, para jogar à vontade. Faz-de-conta corresponde a “vamos fazer de conta”, exclamação que fizemos, ouvimos, e continuaremos a ouvir, embora o número de quintais tenha diminuído com a crescente e desordenada urbanização, pois se mantém o impulso dramático coletivo, que continua a existir no desejo de ver a sociedade imitada. Faz-de-conta: ato que provoca o estremecimento social, na medida em que o dinamismo teatral corresponde à realidade social, pois tem, entre outras, a “liberdade” de colocar em cena os papéis que a própria sociedade condena, como ladrões, loucos, assassinos ou ditadores sanguinários. O teatro não morre porque nos parece a alternativa entre a realidade da vida e a verdade da morte, sendo na busca da imitação que o impulso dramático coletivo renova suas forças, para ir da brincadeira dramática ao teatro formalmente constituído.

Após a fase do faz-de-conta, o atuante do jogo dramático chega à intenção do realismo, pois já não basta fazer de conta, mas jogar teatro de verdade, ou mostrar a realidade que ele percebe à sua volta, na qual ele é a figura principal com suas emoções, laços interpessoais, relações com a natureza. Tudo se volta para a revelação individual e grupal, segundo o discurso dramático que o atuante conquista na medida em que o apresenta com uma sintaxe clara e lógica do ponto de vista da mensagem que é transmitida.

Para concluir, as denominações brincadeira dramatizada, ou simplesmente brincadeira, expressam uma etapa de jogo caracterizada pela recreação espontânea, em que a vitalidade lúdica e a relação afetiva, causando soluções originais para o jogo, são mais fortes e mais motivadoras que a interferência do conhecimento e da elaboração intelectual. Da mesma forma que as crianças

chamam a sua dramatização de “brincar de teatro” ou brincadeira, encontramos na manifestação folclórica a mesma sábia e ingênua denominação, que também se caracteriza por uma espontaneidade formal, constantemente recriada e enriquecida com os novos elementos que são descobertos e apanhados no cotidiano de cada atuante, ou que mais significados tenham obtido num determinado período histórico vivido pela comunidade.

A primeira fase da brincadeira dramatizada é uma etapa pré-ilusionista e pré-realista, não sendo um ato consciente do uso e do meio dramático como linguagem. A segunda fase passa a ser ilusionista, mas ainda não é um ato consciente do uso e do meio — o jogo — como linguagem. Chegando ao jogo dramático cênico, o atuante passa a criar o ilusionismo ou o anti-ilusionismo, em função da consciência do jogo como linguagem empregada para realizar a sua expressão estética na comunicação com outros grupos.

1º Fase da brincadeira dramatizada

A - Fundo de Quintal - Sentido Geral:² Primeiro sinal do jogo dramático, ou jogo cênico, o fundo de quintal será o jogo dele próprio, numa determinada proposta dramática. O eu atuante-participante enriquece-se e equilibra-se com a experiência expressiva, acomodando os atritos que surgem com a descoberta das regras e valores que orientam a sua sociedade.

O jogo dele próprio significa, de forma ampla, que a sua personalidade e o seu modo de vida caracterizam e predominam no desenrolar criativo, acrescentando-se que, nessa fase, o atuante-participante realiza uma trama dramática de pouca duração, construindo um único nó dramático, ou uma única situação-

² Primeiras imitações de 1 a 3 anos: não descrevemos essa etapa, porque nosso contato não foi constante e sistematizado. Por outro lado, nos interessa o momento em que a atividade social, traduzida pela atividade em grupo, começa a ter um significado mais amplo, como no caso do jogo dramático, fundamentalmente ligado à criação coletiva, embora sem perder seus aspectos de importância para o crescimento individual.

-chave, dando a essa um tratamento finalista. Para exemplificar, vejamos um grupo que se determina a viver uma festa de aniversário: eles chegarão à festa, soprarão as velas do bolo e se despedirão. Os participantes vivem imaginariamente, e individualmente, as ações que ligam o início ao fim, não as concretizando na experiência da brincadeira dramatizada. Porém não é por isso menor o seu contentamento e tudo está perfeitamente adequado: quando perguntamos a cada um como foi sua festa, o que havia de comer e beber, quem estava presente, etc., respondem com grande riqueza de detalhes que não passaram visivelmente pelo jogo.

Como as particularidades da brincadeira dramatizada são imaginadas — e não vividas, do ponto de vista das regras do teatro — o orientador desavisado poderá considerar o jogo como errado, passando, inclusive, a impor um esquema de trabalho que faça surgir artificialmente cenários, figurinos e diálogos, que serão estruturados convencionalmente. Isto quebrará, então, a linha evolutiva do atuante que começa com o jogo dramático espontâneo e se dirige para o jogo cênico, planejado e elaborado.

O brinquedo dramatizado na sua fase de fundo de quintal é uma manifestação espontânea da pré-alfabetização, que pode ser encontrada em qualquer lugar, independentemente da escola ou da escola de arte. Basta um grupinho de crianças reunidas e uma motivação comum para surgir uma brincadeira dramatizada, ou um “teatrinho”, que não é uma atividade de grupo, mas uma brincadeira de elementos agrupados e justapostos, como deduzimos do comportamento de cada atuante e dos resultados que ele produz. Cada um dos atuantes, de *per e*, realiza o seu jogo em torno de uma temática central, ou simplesmente de um estímulo, aparecendo, como consequência, um jogo que se estrutura a partir de derivações particulares. É de maneira inteiramente pessoal e voltado para sua aspiração lúdica que o atuante realiza a sua dramatização. Nela aparece, atrás dele, como uma sombra, o personagem que escolheu para representar.

Fundo de Quintal - Características: Nos primeiros instantes da brincadeira dramatizada de fundo de quintal, o atuante-participante assume traços dos “personagens”, porém em seguida os abandona, em favor de seu próprio comportamento. Assim, o “personagem” — ainda que vegetal ou mineral — anda, corre, come, fala com a entonação, a flexão e o vocabulário do atuante. Os temas preferidos observados nessa etapa são as “festinhas” de aniversário (no jogo dos adultos será qualquer circunstância de recreação), as situações “casinha”, incluindo o cuidado dos filhos, a arrumação doméstica, o sustento familiar e as situações em que estão envolvidos doentes e médicos. Esses temas podem se concretizar em cenas isoladas ou fazem parte de uma pequena estória, embora essa seja apenas a exteriorização efetiva da relação com os adultos, filtrada pela imaginação que constrói uma trama rudimentar, com esboços dos “personagens” apoiados em materiais cênicos estritamente funcionais.

No limite superior da fase, observamos que o mundo dos animais exerce um fascínio que praticamente domina os interesses. Entretanto, no desenrolar da brincadeira dramatizada, os animais estarão numa condição humanizada, pois o “personagem” criado é apenas uma motivação psicodramática para que o atuante desenvolva, não a visão que possui do animal, mas a sua própria movimentação, sobretudo a expressão corporal, que é a tônica de toda a brincadeira dramatizada. A expressão corporal é, nessa fase, mais importante como instrumento para o sentido de comunicação, que está se desenvolvendo, do que a palavra: movimento é o meio de comunicação dos sentimentos e ideias e nele está toda a força geradora de criação do fundo de quintal.

Os papéis criados espontaneamente pelos atuantes resumem-se unicamente a protagonistas. E logo teremos mais dois em cena, dependendo unicamente do número de atuantes e da homogeneidade do grande grupo. Assim, um bando de lobos que procura comida encontra-se com um bando de coelhos que promoviam uma festa de aniversário: os atuantes serão lobos ou coelhos. A situação que se define a partir do encontro divide o grande grupo entre os

que atacam — porque são mais fortes — e outros que se defendem — os mais fracos — criando um antagonismo entre protagonistas de dois jogos paralelos que ocasionalmente se inter-relacionam. Como os papéis não são assumidos mediante o princípio, o meio e o fim de uma estória, o atuante modifica-se (ainda não é metamorfose), podendo num momento demonstrar um lobo e, logo a seguir, um coelho, bastando que apareça um apelo de qualquer ordem, como, por exemplo, a chamada de um outro para que mude de bando.

Com relação aos materiais que apoiam a realização da brincadeira dramatizada — fundo de quintal —, eles passam a ser vistos como objetos e não apenas escolhidos como condutos de uma expressão afetiva, conforme apareciam na primeira demonstração de imitação da criança ainda na fase da escola maternal. A brincadeira necessita de poucos objetos, que são escolhidos a partir de sua funcionalidade, mas que expressam todo o caráter simbólico, da dramatização, pois qualquer latinha significará utensílios de cozinha que tenham como função específica conter alguma coisa; qualquer pano será uma capa ou um vestido, ou seja, o símbolo de uma personagem cuja característica esteja marcada por sua vestimenta. Contudo, a ausência de materiais de apoio não restringe o jogo nem é causadora de frustração que leve a negar a oportunidade de jogar, como veremos acontecer na fase da intenção realista.

B - Faz-de-Conta - Sentido Geral: O faz-de-conta é a nova experiência: será o jogo de “brincar de teatro”. Quando o atuante refere-se dessa maneira à sua recreação, concluímos que surgem sinais conscientes da ação de imitar, que continua sendo uma oportunidade para criar gratuitamente, canalizar emoções e pôr em causa seus conhecimentos. Essa fase de brinquedo dramatizado evidencia ainda mais o comportamento do atuante, seu nível de criatividade e os reflexos da vida social na sua experiência dramática. Esses reflexos o auxiliam a assumir seu papel de participante na criação de situações, diversificando-o progressivamente.

No “brincar de teatro”, ou faz-de-conta, o atuante fará o personagem escolhido numa determinada situação que é criada, a partir dele — atuante — pessoalmente e em sua função, praticamente dentro de um mesmo quadro de relações da etapa passada, mas alterando-se na medida em que ele acrescenta novos meios de expressão — como a música, por exemplo — e utiliza mais amplamente os que já domina, como a palavra, ou sons. Será apenas na fase superior dessa etapa que veremos o atuante partindo de uma motivação concretamente exterior, convergindo em seguida para si próprio, propondo soluções criativas, na medida de sua inventividade, de sua imaginação e de suas ideias.

Em síntese, nas duas etapas da brincadeira dramatizada — fundo de quintal e faz-de-conta — o atuante é o jogo. Essa situação se desenvolverá até que ele alcance o jogo dramático cênico, quando, então, será o intérprete de um jogo qualquer de relações, adquirindo a categoria de ator-atuante. Essa modificação será marcada por um personagem construído, que perde a sua denominação genérica como amigo, professor, ladrão, “coisa”, para ser o amigo João, magro, filho de Félix que perdeu o ônibus, ou o professor Antônio que entrou na sala com seu guarda-chuva e ficou nervoso porque ele não se fechava, e assim por diante, sempre caracterizando personagens e situações no relato de fatos e acontecimentos.

O faz-de-conta é ainda uma atividade expressiva de elementos agrupados que tentam praticar uma criação coletiva, pois o “brincar de teatro” é obrigatoriamente uma proposição de grupo. Será desse esforço de trabalho em grupo que sairá a socialização, permitindo uma criação coletiva que, ao partir de cada pessoa e de elementos diferentes, transforma-se num só resultado em que ninguém é reconhecido particularmente. Aqui os atuantes se contrapõem e se justapõem através dos lances de criatividade que engendram, cujo resultado nos faz tomar por imagem uma colcha de retalhos de muitas cores que se harmonizam num todo, embora cada elemento, se considerado separadamente, possa parecer inadequado para a totalidade pretendida.

Perceber um grupo nessa fase é, sobretudo, apreciar a essencialidade do jogo dramático como núcleo e coração do teatro, pois essa brincadeira dramatizada possui contornos de uma linguagem estética caracterizada pela ludicidade e pela teatralidade, embora o atuante não tenha intenção de elaborar o faz-de-conta nessa direção. Observando o faz-de-conta da criança, percebemos sua originalidade na transmissão do que capta e de como capta a vida. É a fantasia que redimensiona a sua experiência nessa fase, tornando o jogo do faz-de-conta uma das etapas do jogo dramático mais ricas em criatividade e expressão, absolutamente espontânea, não racionalizada.

Os adultos, em processo de “alfabetização artística” na mesma fase de experiência expressiva, estão particularmente embotados na sua capacidade criativa, por isso mostram apenas estereótipos e convencionalismos, resistindo aos estímulos propostos para abrir a sua espontaneidade dramática. Eles geralmente começam o jogo na medida do modelo teatral que conhecem, resolvendo as situações através do senso comum, sob o peso de um “naturalismo” racionalizado que não resistirá à prática geral do seu jogo. Nele resgatará aceleradamente o faz-de-conta, fase em que a maioria dos indivíduos deixou de praticar a dramatização para se fixar na comunicação escrita e oral. Os temas explorados pelos adultos não são os mesmos que as crianças desenvolvem, embora a maioria das características de estrutura que aparece no jogo das crianças esteja presente, surgindo com frequência tramas comuns, como, por exemplo, a luta pela sobrevivência, comportando desafios de grupos opositores que derivam para o jogo da guerra, recriando comportamentos ancestrais, embora esses adultos participem de uma sociedade moderna e histórica.

No brincar de faz-de-conta, a estrutura ou a forma estética correspondem de tal maneira ao indivíduo, e com este está encaixada, que essa não pode ser avaliada como um achado ou produto de uma elaboração poética a partir da maneira teatral com que se apresenta. Podemos pensar, entretanto, que o modo pelo qual o atuante expressa a sua dramaticidade pertence historicamente à

humanidade, pois encontramos, em linhas gerais, uma equivalência de atuação (equivalência no relacionamento de elementos fundamentais do jogo dramático) nas dramatizações medievais de que fala Duvignaud (1966):

As sociedades ocidentais na Idade Média representaram e viveram dramaticamente os atos essenciais da vida. Desde a corte até os torneios de amor, as condutas e os papéis acontecem diante do público. Não é estranho que as festas organizadas, verdadeiras liturgias civis, tenham desempenhado nesse período um papel determinante naquilo que chamamos o conjunto dos acontecimentos, ou a história coletiva.

Na Idade Média, aqueles que participavam do jogo dramático poderiam ser chamados apenas de atuantes, pois não realizavam a metamorfose, razão da própria natureza dos fatos a serem representados: vida de santos e outros temas vinculados à pregação cristã. Mas não era por falta de habilidades para realizar uma metamorfose que o atuante recusava-se a se transformar no personagem, mas porque seria pecado ser Jesus Cristo. O fato tem reforço na circunstância de ser o atuante um homem da comunidade e não um atuante que, por força de sua profissão, jamais poderia ser chamado de herege por realizar personagens sagrados. A profissão de artista aparece socialmente mais tarde, com a divisão de trabalho, passando homens e mulheres de teatro a construir o grupo dos comediantes — marcados pela marginalização que ainda perdura, apesar de as razões apresentadas pela sociedade moderna não serem as mesmas para explicar um fosso social cada vez maior entre a vida e a arte, o artista e o seu espectador.

Na elaboração do faz-de-conta, o atuante está mais empenhado em demonstrar do que imitar, ilustrando com seu desempenho os fatos mais representativos para ele e para seu grupo social. Como ele traz a estória consigo próprio, sabe de antemão o que se passou. Sem nenhum receio de quebrar a magia da ilusão, anuncia os acontecimentos sem compromisso com impressão de que tudo está acontecendo naquele instante pela primeira vez. Isto caracterizará o

jogo dramático que tem como intenção o realismo. Neste aspecto, também, podemos fazer uma correlação com formas de teatro antigas e tradicionais, como o teatro Nô japonês, cuja essência é também um faz-de-conta, conforme descreve Anatol Rosenfeld (1965): (...) «Esse teatro é, portanto, caracterizado como teatro de faz-de-conta. Embora curta, a peça «nô» tem caráter épico, pois a ação é geralmente recordada e não atualizada. Trata-se de peças sobre uma ação e não da ação propriamente dita».

Assim, também, o faz-de-conta que descrevemos possui a característica de recordar e comentar uma ação realizada de duas formas básicas, cuja diferença está apenas no tempo do verbo empregado na verbalização: o atuante age demonstrando o fato e verbaliza recordando o fato acontecido. Exemplo de comentário retrospectivo acompanhado de ação:

1. Discurso oral: Eu agarrei o cara pelo pescoço e... pulei a janela.

Encenação: Agarra o antagonista pelo pescoço e pula a janela. Recorda e revive o acontecido.

2. Discurso oral: Eu agarro o cara pelo pescoço e... pulo a janela.

Encenação: Age simultaneamente ao que descreve. Demonstra o fato, embora seja evidente que tenha sobre o acontecido um «conhecimento» anterior, mas não o revive, se não o vive de uma nova forma.

É comum assistirmos a uma pessoa relatando um fato à outra, com gestos e máscaras que reproduzem o acontecimento, como, por exemplo, um roubo que presenciou ou de que foi vítima. Realizado assim é, sem dúvida, um relato mais rico em emoção e detalhes que um outro, discursivo e meramente verbal, que não traduz a vivência pela qual a pessoa passou: é, assim, um faz-de-conta.

Os temas do faz-de-conta giram quase sempre em torno das necessidades fundamentais, destacando-se nesses temas os impulsos naturais de sobreviver concretizados nas lutas de conquista, que podem aparecer como a busca do

alimento ou o enfrentamento com a finalidade de ganhar espaço. A violência e a brandura alternam-se em igual medida. Brigar é, aqui, sinal de diversão que comporta, contudo, que uns saiam vitoriosos e outros derrotados.

Na brincadeira dramatizada da criança — e mesmo na dos adultos — o bem e o mal são rigorosamente separados numa demonstração ingênua, sendo o mal tudo que é desagradável, que “faz mal” e o bem tudo o que é agradável e “bom”. Nesse contexto aparece, também, o feio e o bonito, em que o feio estará ao lado do mal e o bonito do lado do bem, ou do bom. É interessante notar que, nessa fase, a figura do demônio está presente, mas não aparece obrigatoriamente em contraposição ao anjo ou o que o valha. O demônio é uma figura solitária e não necessariamente está ligado a um contexto de mal. Ele pode ser simplesmente uma força que desordena o jogo — como representação de mundo —, embora seja apresentado com as características consagradas a essa entidade mágica, como, por exemplo, grandes e tenebrosas risadas, máscaras grotescas de perversidade muitas vezes negada pela própria ação que ele desenvolve.

De outro lado, a morte é outra das figuras simbólicas clássicas presente. Ao lado do diabo e da morte aparecerão também casas assombradas, fantasmas de toda espécie, vampiros e bruxos, mas as grandes figuras continuarão a ser as duas primeiras.

Para a animação dos personagens, a delimitação rígida do que é bom e do que é mau interfere na escolha dos atuantes para o desempenho dos papéis. Em princípio, ninguém aceita ser o mau, mas, quando a necessidade de realizar o jogo é reconhecida, alguém se dispõe, distanciando o personagem, na medida em que se defende da expectativa social que o condena. Exemplificando este aspecto, relatamos uma experiência infantil ocorrida na Escola de Arte de São Paulo: os atuantes tinham entre sete e nove anos, divididos entre “alunos” que frequentavam a oficina há dois anos, aproximadamente, e outros recém-chegados. Aqueles que possuíam um desenvolvimento expressivo estimulado por uma atividade organizada haviam adquirido capacidade para estabelecer as regras do

jogo, inclusive aceitar o desempenho do mal segundo a sua própria concepção, demonstrando compreender o processo de metamorfose, com a maioria quase ultrapassando o faz-de-conta. Contudo, os novatos estavam em pleno faz-de-conta, mais próximo do fundo-de-quintal do que da postura realista. Com o grupo constituído assim, de forma heterogênea, tínhamos de elaborar um trabalho proposto pela direção da Escola de Arte do Brasil, a que estava filiada à Escola de Arte de São Paulo, e que visava comemorar o centenário de Gandhi. Embora não estivéssemos na linha de trabalho em que um tema escolhido previamente e por elementos estranhos ao grupo fosse visto como a melhor opção, tínhamos aceitado a tarefa, após longas discussões, confiando que, de certa maneira, o tema amarrasse núcleos que garantissem o alcance de um resultado final naquele grupo de fases distintas. Importa, aqui, descrever apenas uma cena que aparece ao longo da brincadeira, precisamente a que ilustra a nossa questão.

Alguns participantes faziam de conta que eram soldados ingleses que assaltavam uma praça e outros o papel de povo que estava conversando e mercando calmamente. Na luta travada entre o povo e a soldadesca, os soldados matam os indianos, mas estes não morrem: recusam-se a morrer, apesar de metralhados. Nosso problema surge porque a maioria dos indianos era desempenhada pelos novatos, para quem a lógica dramática nada significava, além de estarem contra ela, pois apesar de vencidos gritavam: “assim não vale”, “não vale”... tumultuando o jogo, embora alguns — de ambos os grupos — prosseguissem paralelamente a jogar, incluindo o acontecimento, que ainda não tinha sido ultrapassado pela maioria, nessa altura, caótica. E tudo se complica muito mais quando um dos ingleses amarra um pano no pescoço de um dos soldados indianos (havia aparecido esses personagens inesperados) arrastando-o, enquanto o acusa de ladrão: “Ladrão de automóvel! Vai preso, ladrão!” O atuante no papel de indiano, muito mais revoltado do que possamos imaginar, levantou-se e saiu do jogo chorando, porque “ele não era ladrão, nunca roubara ninguém”. Vale ressaltar

que os papéis foram escolhidos pelos integrantes do grupo e divididos entre soldados e indianos.

Prosseguindo a observação das características mais marcantes do faz-de-conta, a relação entre atuante e personagem mostra-se mais uma vez distanciada, quando observamos que um atuante dirige-se a outro pelo seu nome verdadeiro e não pela denominação do personagem. No clímax do jogo, o lobo “deixa” de ser lobo e o soldado idem, para serem respectivamente Mauro e Roberto, ou Tereza e Maria. Quanto à escolha de atuantes femininos para papéis exclusivamente femininos, no faz-de-conta a possibilidade está aberta para todos, embora os meninos escolham sempre papéis de homem e as meninas “não se importem” em realizar papéis que vão desde a assexualidade a papéis marcadamente masculinos. A chamada pelo nome social pode ser vista durante toda a fase do fundo de quintal, prolongando-se pelo faz-de-conta, para ir desaparecendo à medida que essa fase é substituída pela intenção do realismo.

No faz-de-conta, a linguagem oral ganha cada vez mais importância, ainda que o movimento continue a ser a grande força geradora de novas ações, assim como o meio mais precioso para transmitir as emoções. A palavra começa a ser descoberta a partir da necessidade de travar pequenos diálogos, subordinados ao movimento, embora anteceda a esse para justificar o que acontece na brincadeira. Os diálogos, telegráficos, prendem-se unicamente à informação essencial, pois não acontece o discurso dramático em toda a sua extensão. São usadas apenas palavras-chaves, ou palavras que indicam uma circunstância que está sendo ou será imediatamente vivida. Por outro lado, os diálogos podem acontecer paralelamente à estória em curso. Dois ou mais atuantes desenvolvem um diálogo referente a uma situação, outros participam da mesma ação com um diálogo aparentemente desconectado do primeiro. Os grupos se dividem, caso os diálogos travados levem a ação a rumos separados. Automaticamente formam-se duas estórias, com dois grupos de atuantes resolvendo cada um a sua proposta. Os diálogos paralelos, entretanto, nem sempre levam a esse resultado:

podem ser simples comentários sobre um ou outro personagem, não influenciando no curso da estória.

Com relação aos materiais de apoio à dramatização, notamos que são indispensáveis para a concretização das ideias. Nesta altura os materiais da brincadeira dramatizada são vistos quase como materiais que provocam uma caracterização. Eles são escolhidos atendendo a duas funções principais: para construir um local onde a estória acontecerá — não é ainda um cenário, mas apenas um local, ou referência espacial — e para enfeitar os personagens — não se trata ainda de caracterizar os personagens, mas apenas enfeitá-los aleatoriamente.

Inicialmente os atuentes constroem um ponto de referência espacial, segundo as linhas do tema que serve à improvisação, para depois ir montando e desmontando os materiais, num movimento constante de adaptação do espaço. Vale dizer que nem sempre esses locais são desmontados. Podem ser usados e abandonados, resultando uma sequência de “passos” onde podem ocorrer cenas simultâneas e diálogos paralelos, com alguns atuentes ocupando um passo, vivendo uma cena da estória, enquanto outros estão num outro “passo”, com outra cena do mesmo tema. Reproduzem, em certa medida, o jogo dramático medieval que era apresentado em “passos”, e fazia com que os espectadores caminhassem junto com o espetáculo. Um exemplo desse tipo de jogo é a encenação da Paixão de Cristo, vivida anualmente na cidade pernambucana de Nova Jerusalém, que também pode ser vista como faz-de-conta, pois a população local, chamada para atuar, não encarna os papéis, mas apenas anima os personagens sagrados, mantendo o distanciamento através da manutenção de suas características culturais e pessoais, incluindo gesto e voz: precisamente seu modo e o seu sotaque.

A construção de “cenários” para o faz-de-conta é uma consequência da necessidade que o atuante tem de concentrar a sua ação, diferentemente da fase anterior em que a tendência era a dispersão do jogo pelo espaço. Também os “cenários” ou locais obedecem às linhas gerais do faz-de-conta, principalmente

no aspecto da fantasia. Contudo, ainda é a funcionalidade ditada pela vivência pessoal do atuante que aparece como valor manejado conscientemente. Podemos exemplificar com a montagem de uma casa exigida pela brincadeira, realizada com muita imaginação, apresentando formas inusitadas, porém guardando todo o esquema de funcionalidade vivido pelo atuante cotidianamente em suas próprias casas.

Em princípio, os materiais usados como ornamentação da brincadeira dramatizada contribuem para o aperfeiçoamento da imitação como necessidade natural do indivíduo. Assim, as vestimentas, e eventualmente as máscaras, são realizadas espontaneamente a partir da atuação de cada um dos integrantes, no início do jogo e no seu decorrer. É comum que o encontro de uma peça estimule um participante ou um grupo para a ação, ou para uma nova ação, surgindo, então, uma estória construída a partir de um ou mais personagens que vão se inter-relacionar numa trama, com as características gerais que já descrevemos.

O momento em que os participantes de um jogo se ornamentam é, em si mesmo, uma brincadeira dramatizada e não apenas um momento anterior de preparação de um personagem que entrará em cena. E não é surpreendente vê-los começar a estória propriamente dita já nos momentos finais da preparação, sem qualquer corte para, então, iniciar a “peça”. As roupas velhas, os guardados de baú, são estímulos constantes para a construção de personagens, sendo que na fase mais expressiva do faz-de-conta (antes de começar acentuadamente a intenção do realismo) elas serão escolhidas a partir de sua forma real, mas com a imaginação transformando a sua utilidade: um chapéu, por exemplo, passa a ser uma bolsa, um guarda-chuva, um bebê.

2º Fase da brincadeira dramatizada

Intenção de realismo e realismo: Nas fases anteriores que relatamos, não encontramos defasagem entre o que o atuante deseja e o que consegue. Entretanto,

ao se aproximar do realismo, o participante dos jogos vai verificar que aquilo que ele tem como intenção pode não se concretizar. O resultado negativo é sempre frustração, mas é essa mesma frustração que vai empurrá-lo a descobrir caminhos e técnicas novas. Geralmente frente a um jogo que não se desenvolve, ou que é obrigado a se interromper, o atuante avalia o fracasso segundo o comportamento do grupo, atribuindo à socialização a “culpa da bagunça”. Ora, nem sempre a dificuldade tem origem em alguém que “atrapalhou”, sendo a falta de domínio da linguagem do jogo dramático a causa principal, resultando inclusive na “bagunça”.

No realismo a discussão está centrada na avaliação dos fatos da vida: como os fatos acontecem ou aconteceram. Ela é particularmente uma discussão sobre a encenação, ou o jogo cênico, como manifestação teatral, embora a sua prática se resuma na tentativa de fazer passar a realidade ou criar o realismo que revele os fatos com fidelidade. Nessa etapa, já não nascem soluções cênicas a partir da fantasia, mas da experiência real.

Avaliar o jogo acontecido é caminho mais seguro para a confrontação entre intenção e realização. Nessa fase, compreender e atingir a síntese do discurso dramático pretendido passa ser a condição principal para o prosseguimento e a motivação da atividade. A reflexão teórica sobre a prática é o elemento de conscientização da linguagem dramática, assim como o jogo de momento, totalmente improvisado, para constituir-se numa peça que tem etapas iniciais, um meio e um fim de estória. Nessa fase o atuante inaugura a autocorreção de intenções e realizações.

A brincadeira planificada e dramatizada, que o atuante cria, corresponde, na medida naturalista do jogo, à materialização realista da expressão criada no processo de trabalho com as artes plásticas, pois, se a escultura no barro, por exemplo, não corresponde à intenção do atuante, é possível retificar suas linhas trabalhando sua forma palpável e mensurável. O jogo dramático é mais difícil de ser reelaborado instantaneamente pelo próprio atuante, a partir da consideração de que a matéria com que ele trabalha é o próprio corpo.

Tanto nas artes plásticas como no jogo dramático, o período que precede a adolescência é marcado pela intenção de copiar a realidade, o que no desenho fica evidenciado através da fase do “rebatimento”, denominação dada por Pierre Luquet às impressões que manifestam a busca da perspectiva clássica. O “rebatimento”, contudo, mostra apenas a largura e a altura como se a tomada fosse de cima para baixo numa visão chapada, sem profundidade. Correlacionando as manifestações expressivas, vemos que, no jogo dramático, aquela etapa corresponde à busca da unidade entre o espaço e tempo para provocar a ilusão da realidade, ou seja, fazer um teatro que se deve espiar através do buraco da fechadura e que normalmente está encerrado numa caixa de mágicas, a que se dá o nome de palco italiano³.

Nas fases anteriores da brincadeira dramatizada, a estória acontecia sem uma relação causal dos fatos: o acontecimento central ou o núcleo do conflito poderiam estar após cenas secundárias, num encadeamento sem preocupação de causa e efeito. Agora, o atuante exige uma sucessão linear de acontecimentos e, para isso, trata de se instrumentalizar intelectual e materialmente, o que se traduz pela preparação da estória, dos cenários, das roupas e da distribuição de papéis, que devem ser mantidos. As cenas independentes do fundo de quintal e do faz-de-conta não respondem às novas necessidades, que já não são apenas fruto da intuição e da imaginação, sem qualquer compromisso com a realidade.

O atuante, mesmo que deseje um jogo de momento, não tem agilidade para sua realização, desde que possui agora um número maior de informações para serem analisadas e interpretadas, além da necessidade de realizar, com todos os elementos, uma comunicação inteligível.

³ Origem do ilusionismo teatral: “1514: Baltazar Peruzzi, discípulo e colaborador de Bramante, encena (a ideia é nova) La Calandria do Cardeal Bibbiena diante de Isagel d’Este Vasari. Atribuía-se a ele a glória de haver inventado o teatro moderno, a cena com perspectiva em profundidade. A obra foi representada em Mantua em 1520. Peruzzi alcança uma forma quase perfeita, consequência de esforços anteriores, voltados para a criação de um mundo guardado, que se rivalizasse de verdade com o mundo verdadeiro”. (grifo nosso). Em *Sociologia do Teatro*, Jean Duvignaud, op. cit., pg. 218 (1966 FCM).

No jogo dramático, a sucessão dos acontecimentos apresentados terá como ponto de partida uma referência real, ou seja, algo extraído da vida cotidiana e não da fantasia, como anteriormente acontecia no fundo de quintal e no faz-de-conta. A estória criada evoluirá para cenas intermediárias e, chegando ao final do acontecimento, apresentará uma conclusão segundo a veracidade do fato e não uma solução teatral, que permita o emprego da imaginação criadora para resolver artisticamente uma estória sem a preocupação de fidelidade ao fato. O atuante, procurando seguir o curso da veracidade dos fatos, não se permite entrar por variáveis que enriqueceriam a estória, fugindo do esquematismo do real. Isso porque a apresentação dos fatos numa dinâmica de causa-efeito, própria do “Naturalismo”, é — na visão do atuante, além do faz-de-conta-que-é na medida em que quer-ser-sendo — o que muda o ponto de vista que até agora tínhamos para apreciar a brincadeira dramatizada, ou seja, da fantasia para a realidade.

O jogo dramático que se apresenta ilusionista, pois aparece primeiro como intenção e depois como realização, é consequência de o atuante querer ser e estar, embora, ainda na sua primeira fase de manifestações, não seja um ato consciente na construção do jogo cênico. O comportamento e a estética ilusionista será consequência do amadurecimento da Teatralidade que, cada vez mais, se aproxima de um Jogo Dramático em que realismo — ou não-realismo, importando em ilusionismo, ou antiilusionismo — será uma opção de linguagem de quem realiza conscientemente um processo de criação artística.

Intenção realista e realismo — características principais: A postura do atuante, como a sua expressão, modificou-se gradualmente no processo de evolução do jogo dramático e é nesse momento que ele pretende fazer teatro, rejeitando toda a indicação que não o leve a concretizar a sua intenção. Como exemplo, ele chama seus companheiros de atuação pelo nome dado ao personagem, chegando a conservar o mesmo nome depois de passado o momento da representação.

O conflito entre os participantes, em nível de relação pessoal, é um desafio perigoso que pode ocasionar o desestímulo para a atividade artística, o que soli-

cita do orientador de teatro-educação um conhecimento aprofundado das reações pessoais para que seja intermediário nos momentos críticos da experiência social. A esse quadro difícil de socialização juntam-se dificuldades, já referidas, de articulação da linguagem dramática. Logo, temos uma situação-problema que exige um bom nível de socialização de todos os que estão envolvidos no processo para sua resolução. Paralelamente podemos afirmar que a própria atividade artística possibilita o crescimento da socialização da equipe, pois a experiência teatral envolve e exige a participação de cada um integralmente.

Nessa fase da evolução do jogo dramático, o espaço e a caracterização do jogo estão comprometidos e limitados pela intenção realista e, ao mesmo tempo, pela consciência que o atuante adquiriu de seu ato e significado de representar, no sentido da comunicação. A sua postura exige que ele apresente um fato de forma verdadeira, embora o atuante dimensione o jogo em si como uma mentira que não possui a intenção do engano, mas da invenção. O atuante chega mais depressa a melhores soluções realistas na construção plástica dos cenários e roupas do que no próprio jogo dramático, pois esse exige operações mentais a um nível maior de abstração, exigindo trabalho com conceitos e noções. A preparação do cenário é, então, uma criação mais imediata e gratificante do que a elaboração e a representação da estória. Não é surpreendente que um grupo se deixe levar por um trabalho plástico durante várias reuniões, chegando a não utilizá-lo em seu jogo dramático. Ele esgota ali, na criação de cenários, roupas e adereços, a sua necessidade de criar e se expressar, com os resultados demonstrando a sua intenção de realismo.

Num jogo de momento os atuantes reduzem os cenários e figurinos a um esquema básico, mantendo firmemente a intenção de chegar a representar a realidade, embora nessa fase as improvisações sem planejamento inicial surjam raramente. Tomemos como exemplo a criação de um rio: no faz-de-conta o atuante estende um pano azul no chão, ao passo que na intenção do realismo ele risca um curso no chão e molha com água o espaço traçado pelas linhas. No

jogo planejado, contudo, ele tentará a construção de um rio correndo geralmente por entre pedras e árvores que sinalizem as suas margens.

As soluções essencialmente teatrais, como as máscaras superpostas ao rosto ou pintadas na pele, são rejeitadas porque não possuem o sentido de imitar a vida. O realismo é cobrado em todos os níveis e, por essa razão, a escolha de papéis torna-se mais objetiva, menos aleatória, porque as decisões estão passando para a dimensão da exigência da trama dramática, da revelação de uma aventura que deve ser comunicada. Entretanto, esses papéis só serão cumpridos caso cada um dos participantes escolha o seu, pois é também nessa fase que notamos uma atitude firme contra o autoritarismo e a verticalidade de soluções que a liderança do grupo queira impor. A “liberdade”, que caracterizava o fundo de quintal e o faz-de-conta, se mantém em parte como regra de comportamento social, embora nesse instante exista a exigência de um trabalho voltado para a realização dos objetivos de um grupo, obrigando os atuantes a reverem continuamente o que chamamos anteriormente de “umbigocentrismo”.

A modificação expressiva mais significativa que encontramos nesse período do realismo é a descoberta da palavra — que toma o lugar do movimento — como fonte geradora da expressão. A partir do momento em que o atuante sente o significado de sua criação dramática, através da elaboração de seu jogo cênico, está em causa a fixação de seus resultados. Surge o texto na sua forma escrita, antecedido por um roteiro de ação, que por sua vez é procedido da elaboração oral: evidencia-se intenção de uso das palavras como geradoras de ação e comunicação.

Assim, na evolução de seu jogo dramático o atuante encontra o significado do teatro. Ele retoma a palavra com curiosidade e criatividade poética, sabendo que ela é, finalmente, a aquisição de elemento imprescindível à sua comunicação dramática. Conjuga-a com seu movimento, para a transmissão de ideias que se configuram no espaço através de uma atuação de comediante.

Os temas que serão abordados geralmente estão interligados com a vivência do atuante, mas já não estão estritamente limitados à sua experiência, agora

insuficiente para sua ambição de criar. Um fator determinante é a necessidade de viver e representar o herói vitorioso, generoso, uma espécie de Robin Hood, que deve ser encontrado no dia a dia.

O heroísmo, como motivação central do realismo, encontra um apoio constante na emissão que os meios de comunicação fazem dos heróis da sociedade industrial e é então que os corredores de automóvel, chefes militares e suas paradas, jogadores de futebol, além dos heróis americanos de ficção tornam-se modelos principais.

Para isso a TV, o cinema e as revistas em quadrinhos trabalham fornecendo material que é citado ou reelaborado, na melhor das hipóteses. É seguro que esses heróis e heroínas já haviam aparecido anteriormente, mas nunca com a continuidade e a significação que adquirem nesse momento do realismo. Tudo o que se passa na sociedade e que responde pelo heroísmo será automaticamente recanalizado. Assim, campeonatos de futebol, viagens espaciais e outros feitos são considerados importantes para figurarem no jogo, mesmo que na experiência do próprio grupo aconteçam fatos relevantes e heroicos. Mas, “se não saiu no jornal da TV”, não importa, parecem dizer os participantes do jogo do realismo.

Essa influência não está restrita às cidades maiores e diretamente ligadas à mídia eletrônica. Essa influência aparece em lugares isolados, ora transmitida por “repetidoras”— que se apresentam como um parente que chegou da “cidade grande” e conta todos os casos que ouviu e conheceu de perto —, ora pelos cantadores populares, pela literatura de cordel, que recriam o fato e o introduzem, pela tradição oral, no repertório da cultura popular. Assim, a visita do Papa ao Brasil, a vitória de Fittipaldi, um incêndio que valorizou as escadas moderníssimas do Corpo de Bombeiros de São Paulo acabam por se integrar no universo cultural da gente brasileira que, muitas vezes, desconhece o mecanismo de um abridor de lata, mas que recria os mitos e os heróis industrializados da sociedade de consumo com uma criatividade ingênua, que os coloca em novas e insólitas situações.

Paralelamente a essa situação, observamos que a brincadeira dramatizada do atuante das cidades do interior, principalmente de sociedades de economia agrária, conserva um caráter original com mitos e heróis desconhecidos nos médios e grandes centros, embora o significado do herói seja o mesmo para uns e outros. A diferença que existe entre os dois meios é a presença, no meio rural, do anti-herói, da presença humana simples e despojada, com medos e coragens, fazendo dupla com a força imbatível do herói — figuração que não vemos acontecer na brincadeira dramatizada dos habitantes permanentes dos grandes centros urbanos.

Damos agora um exemplo de brincadeira dramatizada que reúne várias das características dramáticas apresentadas, também com o objetivo de ilustrar a condição de herói e anti-herói praticada por crianças.

Brincadeira dramatizada: Um exemplo

A nossa estória se passa na cidade de Caruaru, Pernambuco, cidade média, atingida diretamente pelos meios de comunicação eletrônica, mas com uma forte presença de intervenção popular na manifestação cultural. Essa intervenção popular ainda garante uma expressão rica e original da infância e adolescência, permanecendo nos adultos, conforme podemos verificar pelo artesanato folclórico e nos cantares de feira.

Nossa experiência se deu durante o Festival Nacional de Teatro Amador, quando o Gruparte Teatro Educação de São Paulo apresentou o jogo cênico “Aqui e Agora” na Feira de Caruaru e desenvolveu trabalhos diários nos bairros, procurando, de um lado, conhecer a significação da cultura local e, de outro, mostrar uma maneira de pensar e “fazer” teatro.

Organização inicial:

1. Um grupo numeroso de crianças entre 6 e 14 anos, aproximadamente.
2. Grupo móvel, com 3 dias de trabalho consecutivos.
3. Classes sociais: filhos de trabalhadores rurais e urbanos, adolescentes e

crianças também trabalhadores, ganhando por tarefa, a maioria frequentando a escola pública.

4. Local: na rua.

5. Apelo: Festival Nacional de Teatro Amador.

6. Material inicial apresentado pelo grupo de orientadores: uma corda.

7. Fases evolutivas encontradas no grande grupo: desde o fundo de quintal até o realismo. Porém, o faz-de-conta predominou nos resultados do processo criativo, visto a maioria encontrar-se nesse momento de expressão. A afirmação pode ser observada na descrição, pois transcrevemos as anotações feitas no local pelo relator do grupo, sem modificarmos o essencial.

Descrição da brincadeira dramatizada: Como nas manhãs anteriores — duas — fomos para a rua, em frente ao alojamento do Festival Nacional. Um número surpreendente de crianças veio chegando para “brincar”. Reparamos que elas estão sempre brincando, quando não estão trabalhando. Um minuto de folga e é tempo de inventar alguma coisa. Assim elas não têm qualquer receio de chegar e propor uma “brincadeira”, que contamina imediatamente a todos. Aqui as coisas acontecem com uma espontaneidade que revela ludicidade, demonstrada pelo movimento e pelo canto.

A nossa proposta ao grupo foi simplesmente fazer uma roda e passar por ela a corda que trouxemos na nossa sacola de materiais. Desdobramos a corda pelo círculo para ajudar a organização dos participantes e criar uma expectativa. Essa é a nossa primeira motivação. Imediatamente forma-se um trem. As reações dos participantes são tão rápidas que não dá para saber de onde saiu a proposta. Todos participam, tem gente fora do trem e gente dentro do trem, pendurada, balançando conforme o movimento que o grupo vai criando. Quem está dentro do trem é também o trem, pois estão em fila segurando a corda nas mãos. Entramos num segundo tempo, sem interrupção, no ritmo que absorvemos do grande grupo. Nossa proposta, lançada de repente e sucintamente, é simples: “Achar por aqui tudo que nos interessa e a gente goste. Amontoar

na sua frente e reparar como as coisas são. E vamos fazer com o que achamos aquilo que queremos. Serve qualquer coisa”. O trem se desfaz.

Minutos depois, um menino — adolescente — veio correndo para os orientadores com o “defunto de D. Maria Cacioto”. Ele havia improvisado uma figura com pedaços de madeira e jornal. Os companheiros mais próximos de sua idade aderiram à ideia e passaram a “enfeitar o defunto” com tudo que tinham achado. Nessa altura tínhamos dois grupos, pois os menores ainda faziam individualmente outros objetos.

O defunto de D. Maria foi “enfeitado com um laço de papel”, uma “coroa de flores”, “uma casa de galinhas”, improvisada com uma velha gaiola. Em seguida, o grupo seguiu em procissão até o cemitério. Aparece a figura do marido, lamentando a morte da mulher e se dirige ao coveiro pedindo que faça o serviço. Combina o preço com ele. Nesse momento aparecem outros figurantes vendendo enfeites, velas e um fotógrafo oferecendo seus serviços “bem baratinho”. O cemitério está movimentado, passam de um lado para outro e o coveiro enterra a D. Maria. A cena continua.

O outro grupo de crianças de menor idade continua o trabalho de verificar os materiais encontrados e, por orientação de um dos arte-educadores, trabalha com os olhos fechados, percorrendo os objetos, medindo o tamanho, o peso, a textura. Descobrem que estão brincando de “cego”. Começam a andar e são orientados para perceber e sentir o terreno onde pisam. Começa a brincadeira dramatizada dos “cegos” que se aproximam da cena do cemitério. Os grupos se fundem e os cegos andam pelo cemitério. Um menino canta como os cegos de feira. Alguns atuantes andam esbarrando uns nos outros durante a “brincadeira de cego”. Explode uma briga, os meninos “se embolam”. Chega a polícia. Um cego foge. É preso pelo policial, apanha e ninguém ajuda, mantendo-se afastados. Aparece uma “muriçoca” na cena e voa em cima “para chupar sangue”. A cena está confusa, com cegos, policiais e agora um delegado, batendo e apa-

nhando. Quem mais bate é o delegado, que grita com todos. Surge um “doutor” e enfermeiros que levam “os doentes” para um canto da cena.

Enquanto isso, outros atuentes transformam-se em “muriçocas”, aderindo à primeira que continua voando e «chupando o sangue das pessoas». Os doentes despertam e de cegos passam a bêbados, com um na frente declarando que «bebe» porque «minha muié morreu e ninguém me qué».

Paralelamente, outros, num revezamento de atuentes para o mesmo papel, transformam-se em cegos. Temos em cena: um grupo de cegos, um grupo de muriçocas, um grupo de bêbados. Nesse momento, as muriçocas se juntam e fazem uma só muriçoca gigantesca que ataca os outros grupos. Nesse mesmo momento, uma muriçoca sozinha é presa pelo delegado. Todos os figurantes partem para a delegacia e tentam soltar a muriçoca. O delegado resiste. Soltam a muriçoca, enquanto vão chegando alguns “índios”. Começam um jogo de Tarzan e índios acompanhados de um bando de macacos. Os momentos seguintes são vividos com os macacos pulando de galho em galho com vários Tarzans correndo pela selva. O jogo perdura por alguns minutos, com os atuentes fazendo uso da corda que, no entanto, não chega a ser esgotada como material de cena, motivando e auxiliando a organização da brincadeira dramatizada. Isso porque o grupo começa a se dispersar e se desinteressar. Vamos à corda para retornar à postura inicial, com todos em círculo. Foi apenas um momento de finalização que serviu para um contato entre todos e “dar a despedida”, segundo alguns comentaram.

O jogo dramático

A fase seguinte à brincadeira dramatizada é a do jogo dramático, que se diferencia daquela por possuir regras próprias que são manipuladas pelos atuentes-atores numa experiência grupal.

Acompanhando gradualmente o crescimento do indivíduo, a brincadeira dramatizada transformou-se numa experiência estética, pois é intencionalmente criada pelo participante com a finalidade de se comunicar, dar vazão às suas ideias, divertir-se e criar personagens independentes de seu próprio caráter.

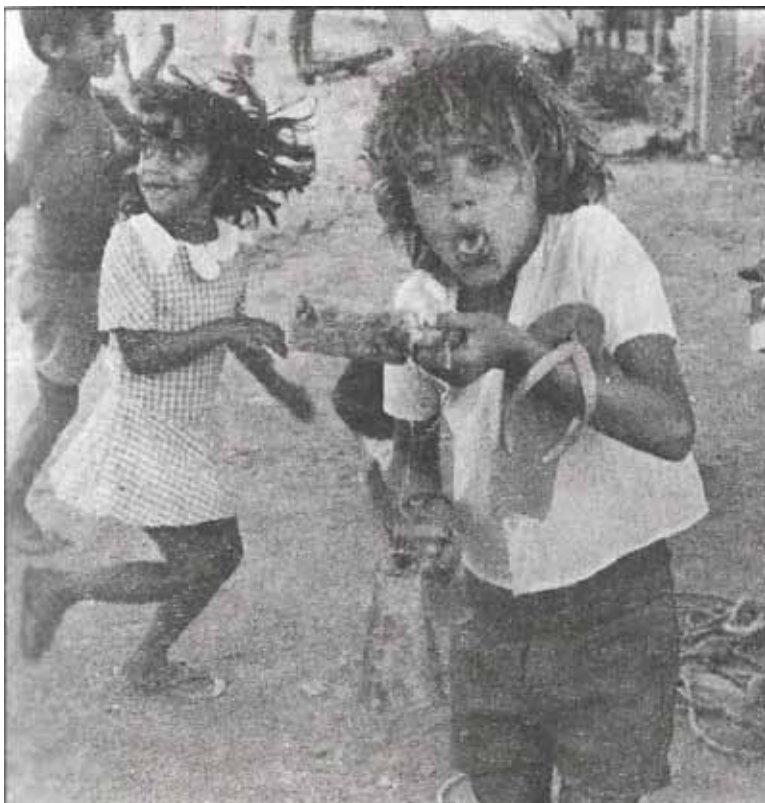
A dramatização como jogo de criação, ao longo do tempo individual, começou pela exteriorização afetiva através de pequenos jogos que simbolizavam a experiência de cada um para chegar a essa forma de jogo esquemático, que terá como referência a vida social e não mais exclusivamente a experiência do participante face à vida social.

A vida social passa pelo atuante, que é agora um ator que transforma — com sua capacidade artística, técnica, domínio das regras de jogo, expressividade original e pessoal — o acontecimento social em acontecimento artístico enquanto que, durante o fundo de quintal e faz-de-conta, a dramatização era um estado de vida interligado com o cotidiano.

Agora a realidade e o teatro — metamorfose — dissociam-se, desdobrando-se em duas possibilidades de manifestação das relações vitais. O jogo dramático tem em si mesmo sua finalidade e a essa o atuante deve responder com a sua criatividade. Teatro e vida social trabalham juntos, concorrendo um com o outro, numa espécie de rivalidade integradora favorável ao crescimento do atuante que, com consciência de si e do meio de comunicação, gera sua liberdade de criação particularmente na linguagem dramática. Embora inicialmente esquemático, o jogo representa os esforços do grupo para desenvolver uma linguagem entendível e assistível. Pela primeira vez, existe a exigência do espectador como motivação. O jogo dramático poderá ser, daqui para diante, um jogo ilusionista ou anti-ilusionista baseando-se nesses dois modelos clássicos que não são suficientes para enquadrar todas as manifestações que possam ser criadas. Contudo, são dois modelos que respondem imediatamente às manifestações reais do comediante de formação espontânea, que continuará, ou não, a fazer teatro como opção de linguagem artística.



Com uma casca de laranja e um resto de papel laminado, a atuante cria uma máscara que *sugere*, com a complementação dos braços como asas, a personagem de um pássaro (foto de um jogo dramático criado pelo Gruparte no Festival Nacional de Teatro – São José do Rio Preto, São Paulo, 1972. Cf. p.79)



(Cf. p. 94)



(Cf.p.175)



Momentos antes do jogo. Esses foram os primeiros a chegar. Em primeiro plano a atuante que fez papel de filha e em segundo aquele que desempenhou o filho. Do lado direito, panelas usadas para ferver roupas que foram utilizadas pelos atuantes do Grupum também como meio para criar o diálogo entre os vários níveis de atuantes que se encontravam nesse espaço de trabalho que transformávamos em teatro escola.



(Cf. p.175)



(Cf. p.182)



(Cf. p. 184)



(Cf. p 184)

[quarta reflexão]

TEATRO-EDUCAÇÃO, UM EXERCÍCIO POÉTICO DE E PARA A LIBERDADE

Transformar o mundo através de seu trabalho, 'dizer' o mundo, expressá-lo e expressar-se são o próprio dos seres humanos.

— Paulo Freire: Ação cultural. Genebra, 1975

Introdução

A orientação que propomos para sistematizar a atuação no teatro,— visto como prática de educação,— fundamenta-se na necessidade e no impulso de alcançar a livre expressão do corpo e do pensamento; falar e mover-se sem a repetição de esquemas pré-moldados, numa tentativa crítica de expressar os conteúdos e as interpretações pessoais de quem as realiza, com ampla consciência do ato de se comunicar consigo mesmo e com o outro.

A prática de teatro, que apresentamos nesse artigo, como a nossa arte-educar, centra-se no desempenho da pessoa e, a ele — teatro — se dirige, com a intenção de funcionalizá-lo para a montagem de um evento caracterizado pelo espetáculo. Assim sendo, esse teatro abre permanentemente um novo espaço, torna-se um ato que poderá levar a novas maneiras de pensar e agir sobre a sociedade, pois aqui o ator será o atuante e não o ator mediador de atos que lhe são alheios. Esse atuante lançará questões no “mundo do espetáculo”— do espetáculo fechado em si mesmo — mitificado pela sociedade de consumo, que dela necessita para se manter, servindo-a muito mais do que à arte.

Da contradição entre dinheiro e criação poética surge uma alternativa para o teatro convertido em mundo de espetáculo: teatro como prática de educação, uma alternativa crítica para que o teatro retome seu humanismo, embora a sua possível contribuição revolucionária não esteja garantida pelas palavras criação-criatividade nem pelas palavras expressão-expressividade. Ambas as expressões podem estar a serviço da reação, da conservação, da sociedade de consumo, das guerras e da exploração, como demonstram os grandes lances da publicidade que usam cabeças criativas e expressivas para manter a dominação de homens sobre homens.

Chega-se a um teatro-educação emancipador através de um agir crítico, que considera e reflete sobre a realidade, buscando atingir o âmago da atividade teatral, que sempre foi e será uma intervenção comprometida com a evolução

do homem. Sendo o método de trabalho em teatro-educação, que propomo, um conjunto de ações provocadoras da criatividade e expressividade críticas, teremos como resposta um atuante consciente de seus estereótipos de expressão e limitações impostas à sua criatividade de homem-artista.

O homem-artista está em cada um, porém quase sempre mergulhado num torpor do qual dificilmente acorda espontaneamente. Percebe-se que o homem-artista está sob a bota do homem-tecnoburocrata e que esse, para assim manter o homem-artista, usa de técnicas criativas. Estão à venda, hoje, nas livrarias de qualquer cidade, manuais de estímulo à criatividade ou, melhor constatando, infinitas receitas de condicionamento da criatividade. Tal condicionamento é utilizado para dar prosseguimento ao esquema de dominação e exploração do homem sobre o homem. É a manipulação da criatividade e da expressividade naturais para realizar campanhas comerciais publicitárias, para treinar pessoal e comprometê-lo com o desenvolvimento das empresas. Essa é uma prática “criativa” que prevê o ponto de partida e de chegada da expressividade e da criatividade, pois foram escolhidos com base em planejamentos anteriores, e com riscos calculados, segundo o discurso dos técnicos em “criatividade”. Para eles, o objetivo final é o aumento do lucro da empresa, embora inúmeras argumentações precedam e encubram essa conclusão, inclusive aquela que se justifica através de “programas de promoção humana”, seguindo o discurso do homem-tecnoburocrata. Assim os treinadores da criatividade apoiam-se em manuais, deixando a sua criatividade de fora, pois o que deve ser criativo não é especialmente ele, mas as técnicas alinhavadas por alguém engajado na continuidade do sistema em que todos se inserem.

Acordar o homem-artista é a função de outro homem-artista que procura através da educação e da arte a proposta nova — aquela geradora de novas condições humanas. É preciso acordar o homem-artista, aquele que é capaz de resgatar a ludicidade, a intuição, a criatividade transformadora, desenvolver os sentidos principais para perceber e realizar a comunicação estética.

Naquele que, trabalhando a sua criatividade transformadora, é capaz de estender uma colcha de retalhos de uma ponta a outra de um tablado e, lá, criar uma vida nova, diante de todos, nele veremos o homem-artista rompendo os espaços tradicionais e convencionais da arte e da educação, aprisionados pelas leis e regras do poder econômico da classe dominante, fazendo o teatro vivo.

O arte-educador tem mais dois caminhos a seguir: ou cria, como homem-artista, para libertação do homem e da arte ou trabalha como homem-tecnocrata no sentido de restringir a criação através de pragmáticos manuais de criatividade que, no caso do teatro, se traduzem em séries fechadas de exercícios dramático. O homem-artista empenhado na emancipação do homem explorado e espoliado de suas formas de pensar, fazer arte e trabalhar, não sobreporá um manual de exercícios de expressão criativa pré-moldados, acima da sua própria criatividade e da do seu orientado, o mundo da fantasia acima do contato com o real, o produto final acima da criação. E evitará conscientemente apoiar-se num manual de exercícios dramáticos pré-moldados, que produzem inclusive uma postura vertical e autoritária de quem está de posse de um conhecimento técnico, sem o qual o orientado nada fará.

A nossa interferência de arte-educadores se restringirá, então, a provocar um interesse para que o atuante resgate e engrandeça sua condição natural de ser-expressivo, chegando a novos conhecimentos, como também à consciência dos condicionamentos e limitações de sua classe social à sua ação transformadora pela arte. Esses condicionamentos e limites podem ser trabalhados sistematicamente pela nossa prática de arte-educar, embora as causas que o provoquem continuem existindo além do atuante crítico, em seu jogo artístico. Estabelece-se, com nossa interferência, um confronto e um conflito entre o atuante e o seu meio: um conflito criador que tem na arte um de seus modos de ser frente s esquemas morais, religiosos, políticos, econômicos e sociais. Estes esquemas resistem à ação artística que os aponta, mas, por outro lado, podem ceder a uma ação conjunta de atuantes que intervenham de outras formas, além da arte, no seu meio social.

O ângulo da educação pela arte que age sobre o comportamento social do atuante não pode ser omitido, embora, da mesma forma que não partimos do princípio de “formar” artistas, também não partimos do objetivo de “formar” agitadores. Importa-nos o homem expressivo, aquele capaz de, homem-artista-político, levantar e direcionar a discussão sobre a sua prática de permanência num determinado meio. Assim podemos dizer que realizamos uma arte-educação inquietadora, que tem a sua base na realidade tangível, que é o homem e sua extensão, a criação artística.

Ao contrário da educação “assistencialista”, (de que fala Paulo Freire no conjunto de sua obra), caracterizada pelo paternalismo, pelo bloqueamento da realidade e pela “verborragia”, a arte-educação é um processo prático de aprendizagem e discernimento de si, do outro, e dos porquês que determinam circunstâncias de vida. Esses Pporquês”e estão camuflados nas amplas pregações escolares alienantes, ou em qualquer outro discurso — inclusive teatral — posto a serviço de uma educação(escolarizada ou nã), que se volta contra a criatividade, a expressão e os interesses da maioria. TaisI interessese se estendem até o campo particular da arte que, hoje, ainda se encontra encerrada nas quatro paredes dos teatros e galerias, distante da observação e da participação popular, mesmo quando o povo é o seu tema.

Fazer arte é o primeiro sinal dado para livrar o Homem. Ela tem um papel a desempenhar no conjunto do movimento social e político que se organiza para a emancipação popular, mesmo porque desvendar o mundo através da arte como realizador, e não mais como espectador do “de vez em quando” passivo e neutro, resultará para o atuante a compreensão de que a sociedade humana tem fundamento no movimento de transformação. Expressar o que vê e compreender o mund, faz o atuante da realização estética um ser mergulhado em intensa alegria, embora o seu ato de arte possa não transmitir, por seus conteúdos, uma realidade com a qual possamos nos alegrar.

A alegria de que falamos, entretanto, é desprezada pela prática tradicional das escolas de belas-artistas que, juntamente com os velhos conservatórios musicais e academias de dança e arte dramática, estão voltadas exclusivamente para um resultado estético que preencha a expectativa da classe dominante e que deve seguir, portanto, os padrões ideológicos. Apenas nessa medida, os alunos de tais academias são considerados e orientados. Essas escolas de arte, a que nos opomos, são instituições fundadas para ensinar arte, fazer artistas que dominam materiais, instrumentos e técnicas de execução, mas que jamais problematizam e questionam o sentido da arte e de sua arte. Nessas instituições acadêmicas, onde jamais penetra o pensamento político, esquece-se a criatividade e trabalha-se a favor de modelos e padrões referendados por dezenas de anos de experiência artística de uma burguesia dominante já em franca decadência, embora ainda no poder.

Nesse quadro observamos que ainda são praticados os exercícios clássicos para domar e amestrar o corpo e a voz, tocados os velhos e ensebados caderninhos de solfejo, copiados os modelos de natureza morta mostrando flores e passarinhos mortos, e bem mortos. Paralelo e complementarmente persistem as estreias, as festas e “saraus” literários, embora revestidos de um caráter de modernidade que troca o fraque pela calça de brim. Evidentemente existem as escolas que já se modificaram, numa tentativa de acompanhar o movimento social, e que assim o fizeram pela interferência de uma vanguarda de professores-artistas, porém não totalizam uma dezena em todo este vasto país repleto de academias e conservatórios. Essa afirmação não é um exagero, pois se examinarmos a realidade dos centros médios e das cidades que reúnem uma meia dúzia de famílias abastadas, ouviremos, principalmente nessas últimas, o martelar monótono de um piano tocado por um ou uma adolescente que vê na arte um supremo castigo. Onde estão os cavaquinhos no toque do chorinho que se abre à improvisação e à criatividade?

Herbert Read, um dos mais influentes pensadores da arte desse século, preocupado particularmente com a expressão plástica de crianças e adolescentes, resume a divergência frontal que existe entre a arte-educação e a educação artística praticada nas escolas de belas-artes(e, por extensão, como prática nas escolas ou”atelês de art), quando afirma em “The redemption of the robot”, revisão crítica de seu “Education through Art”¹:

“É preciso dizer que a arte é uma forma de educação, um método de ensinamento de todas as matérias e não meramente uma matéria a mais num programa de estudo».

Esse pensador liberal e inglês, assim se posiciona no prólogo de “Robot”: *“Creio que a única esperança de mudança para o mundo é esse processo de formação física e mental que chamamos educação, mas o termo é tão convencional e se lhe atribui uma quantidade de significados tão distantes da minha verdadeira ideia que busco em vão uma nova denominação. E mesmo que chegue a encontrá-la, seria, todavia, inútil porque o mundo tardaria muito em adotá-la. Não me restam outro caminho que redefinir a velha palavra e dar-lhe um novo significado com paciente trabalho de explicação e divulgação”.*

Ele estabelece a relação de binômio arte-educação ao falar da arte nos seguintes termos: *“As artes foram na sua origem celebrações comunitárias; se criaram para que as pessoas reunidas dançassem, cantassem ou rendessem culto a seus deuses. Nesta comunhão davam tanto quanto recebiam: forma e efeito se beneficiavam com o contato físico, com o gozo comu”.* *“Devo confessar aqui que cada dia desconfio mais disso que merece ser chamada de cultura exibicionista. As exposições de pinturas e esculturas, de tapetes franceses ou de totens da Oceania; os concertos de música clássica, de música moderna, de música chinesa; as óperas de Viena, ou os bales da Rússia... Mas, que*

¹ Estas obras foram traduzidas para o castelhano:

- Educación por el arte: Editorial Paidós, Buenos Aires;
- La Redención del Robot: Editorial Proyección, Buenos Aires.

significa tudo isso para a realidade vital que é nosso comportamento cotidiano e nossa felicidade imediata? Muito pouco, concluo. Para que a arte afete nossa vida é preciso vivê-la. Devemos pintar, mais que olhar pinturas, executar instrumentos mais que ir a concertos, bailar e cantar e atuar (nós mesmos) colocando nossos sentidos no ritual e na disciplina de fazer arte. Então, e talvez, algo comece a nos acontecer operando uma mudança em nosso corpo e em nossa alma”.

É isso que acontece dentro ou fora das escolas de arte? Não. A prática das artes se pauta, como vimos, no pensamento acadêmico reacionário orientando seus rumos em nossa sociedade, continuando e reforçando a história da arte ocidental, que Nestor Garcia Canclini resume como história da simulação e do exibicionismo: *“A simulação reside em propor obras como objetos de contemplação e reverência como se não fossem resultados de um ato humano; oferecê-las sobre a solenidade de pedestais, ou sob a custódia de vitrines como se não houvessem estado expostas, em seu nascimento, e em seu uso, às contradições das sociedades dos homens. O exibicionismo consiste em mostrar o fato cultural distante da cultura que o engendrou; é também exibicionismo os teatros, galerias e museus que se exibem junto com as obras”*².

Contra essa prática, o arte-educar propõe um novo caminho que desprezará a simulação e o exibicionismo. Partindo do atuante, esse homem-artista, vamos começar um processo de criação para reler e interpretar a realidade artisticamente. Por exemplo, a casca nodosa de uma árvore que passa deapercebida aos nossos olhos, deixará a sua dimensão silenciosa quando dela nos aproximarmos em função do exercício de nossa criatividade, tomando-a por um material com o qual construímos um objeto cênico, algo que se incorpore ao nosso jogo de expressão dramática. Ou, então, outro exemplo menos ingênuo e mais comprometido com a dimensão social da notícia de jornal que fala de um operário morto num movimento de greve, a vontade de comentários verbais na esquina. Esse discurso sentido nos leva a questionar a relação entre as coisas e, então, descobrir razões e causas: nos leva ao conhecimento.

²Nestor Garcia Canclini, Vanguardas Artísticas e Cultura Popular, texto sem data encontrado na Universidade de Buenos Aires no período em que o autor estava exilado no México

O jogo de desvendar o cotidiano e a arte

Para um processo de arte-educar pelo jogo dramático libertador, é necessário partir do que é cotidiano, próximo, concreto, possível de ser percebido e apreendido pelo atuante. Para concretizar nossa atuação, por um lado cabe ajudá-lo a destruir os condicionamentos, exercitando-o na educação do descondicionamento, pois todos os dias repetem-se as intenções condicionadoras da sociedade. Por outro lado, cabe-nos auxiliar o impulso da criação que constrói, no atuante, a sua nova expressão e que nasce das novas oportunidades de reflexão e percepção. Portanto, a nossa interferência de orientador deve ser sistematizada para ampliar a informação, o conhecimento, o sentir, o perceber e a atitude de participação. O resultado do nosso esforço comum, orientador e orientado, se concretizará numa obra expressiva, fruto de uma indagação comum, pois, antes da obra que se apresenta só existiam duas pessoas e um espaço vazio. De onde surge a obra? Como surge? Ficaremos com a segunda pergunta, pois a criação artística não tem morada fixa, assim como não tem a imaginação humana. Surgir quer dizer revelar a estória e contá-la com teatralidad ; para que isso aconteça, o orientador de jogos dramáticos criará as provocações.

O jogo dramático, base do teatro, é uma linguagem de corpo e voz que articulamos na infância, mas que posteriormente esquecemos, matamos, ou usamos timidamente quando é preciso contar um fato que o discurso oral, branco e a frio, não comunica inteiramente. O animador de teatro que pretenda desenvolver uma prática a partir da manifestação espontânea e da criatividade, deverá sistematizar propostas que gerem o enriquecimento da linguagem própria do jogo dramático, aumentando o repertório do atuante, levando-o a compreender a sintaxe do jogo, que será tão ampla quanto for sua criatividade. Não será ensinar a fazer teatro, mas levá-lo a se apropriar de uma linguagem articulada com sons e movimentos, tão sua como é falar, desenhar, dançar e cantar. Procedendo dessa

forma, o arte-educador trocará a certeza de ver um texto - bom ou mau - bem decorado e montado com marcações “corretas”, pela incerteza de acompanhar o nascimento de um jogo dramático articulado pelo esforço de percepção de seus atuantes. Cabe pergunta, se é possível trocar o aprendizado da arte pela percepção da arte, como linguagem própria dos seres humanos. Em que espaços é possível a prática da arte-educação, particularmente o teatro-educação, segundo uma perspectiva de emancipação?

Temos trocado informações com orientadores de arte, que na realidade se conduzem como «professores» de arte e que seguem as pegadas das escolas de belas-artes, embora a maioria não saiba que a essas eles devem as suas condutas, pois não pararam para pensar como a arte entrou nas suas vidas desde as suas próprias formações escolares. Muitos fatores atuam para que eles reproduzam ou modifiquem secundariamente as suas condutas face à arte. Entre esses fatores está a sua falta de criatividade, causada em parte pelo bloqueio de sua liberdade de expressão. A escola formal é o espaço exemplar para essa constatação e será ela a responsável direta pela manutenção dos esquemas anticriativos e antiexpressivos. Isto porque ainda é comum, geral e aceito o «espetáculo teatral» nas festas de fim de ano em que alunos, menores ou maiores, recitam com angústia textos acompanhados de toda a sorte de gestos estereotipados, por exemplo, o andar decadente e melancólico do velhinho, ou velhinha, de cabelos brancos de talco, com mãos na cintura a se defender do reumatismo. Por outro lado, a escola prevê como trabalho regular a prática de expressão e comunicação, mas como fazer? Tentando se ajustar às exigências curriculare, e às exigências dos regimentos disciplinares, que incluem a mensuração do trabalho artístico, com notas indicando um aproveitamento, como acontece em outras áreas que se caracterizam apenas pela transmissão de novos conteúdos. O professor despreparado na área de arte recorre aos manuais modernos de teatr, e de artes plástica, como forma de suprir as suas deficiências de formação.

Por proposta técnica do tipo “manual”, entendemos exercícios como o “nascimento, ávida e morte de plantinha», pseudojogo comumente usado nas aulas de teatro. Os resultados são duvidosos em todos os sentidos, pois o aluno, visto e cobrado como ator-intérprete de uma realidade que não é a sua, geralmente não cumpre o ciclo vital, perdendo-se na confusão de gestos «meio-gente-meio-plantinha», finalmente apresentando um incompleto ciclo de vida humana, o que leva o professor a se desesperar tranquilamente (ou não) e apresentar como se deve fazer: aparece, então, um possante vegetal que nasce tímido, torna-se uma árvore imperturbável na vida adulta que balança ao vento. Depois é secar e morrer lentamente.

O que pretende o exercício clássico? Remeter à memória do nascimento e imaginar a própria morte, passando pelo movimento rítmico do tempo em que se encontra o aluno, no que pese as suas experiências cotidianas etc.? Seria adequado para um aluno, dentro do espaço tradicional, trabalhar esse conjunto de ideias e sensações, orientado por um professor que o deseja ver como sementinha, plantinha, e daí para frente mais ou menos como os feijões que crescem à beira da janela? O que está em causa? Qual o sujeito da interpretação? O teatro-instituição-estético, ou aquele que faz o teatro — o home!?

Suponhamos que a relação com o mundo vegetal seja a preocupação educativa e que dessa surja o objetivo da realização expressiva. Pois bem, pensamos que assumir concreta e diretamente o mundo vegetal como objetivo de curiosidade é no mínimo mais educativo, porquanto mais verdadeiro. Mas se a preocupação estiver centrada no ciclo de vida humana, segundo a interpretação artística, que seja ela o objeto da curiosidade e da observação na medida do possível de ser vivido pelos atuantes, com seus limites culturais. Por exemplo, com relação ao momento da morte, fato doloroso em nossa cultura, sinônimo de destruição, como pudemos notar durante esse exercício, nas fases contraídas dos alunos de 5ª.S série de uma escola pública. Esses alunos eram orientados por um ex-integrante de teatro amador, ator e diretor que havia lido tal exercício

num caderno de teatro, embora jamais houvesse pensado em seus significados, preocupando-se apenas com os gestos bonitos que poderiam surgir. Pensava no teatro e nos seus intérpretes como objetos comprometidos apenas com o ser bonito ou ser feio.

Esse equívoco remete a minha lembrança para um momento extraordinário de minha educação, no período da infância, e que não poderia ser incluído propriamente no espaço de educação artística, segundo a classificação formal, porém foi na verdade uma das mais marcantes vivências artísticas da minha vida,— dentro e fora da escola. O que importa não é o espaço reservado para a aula de teatro, mas a oportunidade, a qualquer momento, que se abre para a criação: recordo-me das aulas de biologia oferecidas pelo Dr. Marques Lisboa, docente da Escola de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. Ele dedicava-se também a educar “meninos”, levando-nos a conhecer a natureza numa relação direta, programada, sensível e científica. Com ele aprendemos, (sem que para tanto nos desse aula), que não éramos seres apartes, mas participantes de um mundo de relações interdependentes, entre animais, vegetais e homens. Como seres inteligentes, tínhamos um espaço reservado na natureza que seria usado para manter o equilíbrio geral ou destruí-lo. Era muito divertido pegar uma minhoca e picá-la em pedacinhos, mas por que fazê-lo? O solo dependia delas para sua renovação, assim como dependíamos dos vegetais para a nossa manutenção, e isto nós descobríamos fascinados nas nossas andanças livres pelos matos. Durante a caminhada, estabelecia-se um jogo entre as crianças e as minhocas, os passarinhos e as plantass, ora porque observávamos a minhoca entrando no seu buraco e tentávamos realizar seus movimentos, e não conseguíamos, “pois é lógico — explicava Marques Lisboa — vocês são vertebrados e elas pertencem à classe dos invertebrados”; ora, porque não voávamos como os pássaros, mas somente imitávamos o seu bater de asas.

Imitar, imaginar, sugerir aquela realidade que observávamos era um jogo gratificante e não frustrante para nós que não éramos minhocas nem passari-

nhos, mas os tais seres inteligentes capazes de fazer um jogo dramático, que ele assistia muito divertidamente, corrigindo apenas os erros de informação científica que apareciam no correr de nossas estórias. Volto novamente à sala de aula dos meninos da 5º série, trabalhando seus jogos dramáticos, e vejo-os de faces contraídas e gestos sem fluência, na tentativa exigida, mas inútil, de ser vegetal. Em seguida a minha memória continua e devolve a figura de Tiago, companheiro de andanças pelas matas, que pula de uma moita e grita: “Sou mágico. Quer ver? Virei um urubu” — e acrescenta — “de mentirinha”. Com a orientação do cientista Marques Lisboa descobríamos que nós éramos mágicos, ao passo que naquela sala de teatro de 5ª.Ssérie quem era «mágico» era o teatro, a instituição teatro.

Questionando os professores de teatro, ou de educação artística, sobre situações restritivas e fechadas como a que relatamos, que nega a essência da arte, obtivemos algumas respostas que tentamos reunir em cinco padrões básicos. As perguntas foram feitas entre 1972 e 1975, uma fase cultural, política e social brasileira muito específica. Nesse período um “educador”, fosse de arte ou de outra área, já não sabia quem eram Paulo Freire, Anísio Teixeira, Augusto Rodrigues, Augusto Boal, Maria Nilde Macelani, Darcy Ribeiro, Guarnieri, tampouco o papel que haviam desempenhado na cultura brasileira num passado que não estava perdido nas calendas, mas que pertencia a apenas meia dúzia de anos atrás).

Perguntas: Por que dar exercícios-modelo como “nascimento, crescimento e morte de um vegetal”? Por que não favorecer o jogo dramático de livre-criação?

Respostas: É necessário determinar um ponto de partida e um de chegada em teatro. A proposta aberta é perigosa. Traz para o aluno insegurança e uma convivência difícil. A aula de arte — teatro — vira “anarquia”.

Porque a proposta definitiva com princípio e fim previstos proporciona a medição dos resultados da área. Assim, a proposta resumida num exercício tradicional, na colocação de um texto, e em espetáculo com data marcada para

estreia, dá a medida exata do cumprimento de uma tarefa. Fazer teatro sem a proposta do espetáculo torna a atividade muito vazia de motivação.

A proposta em que não existe papel para o diretor (de teatro, ou a definição de um papel que se assemelha), quebra a hierarquia, confunde o aluno e anula a figura do professor, em “detrimento da atividade”.

Um processo de trabalho aberto — um teatro voltado para o processo de descoberta — não tem resultado previsível, logo as respostas são dadas no âmbito da improvisação. Na área de teatro tais respostas podem ferir os regimentos disciplinares e o bom andamento do ritmo escolar. “Imagine um aluno deixando a classe para buscar um material que ele viu no pátio e que lhe interessa. Como é que vai ser? Se ele resolve subir na janela para resolver o seu personagem?”

O contato direto com a realidade traz muitas dúvidas e contradições que não podem ser resolvidas pelos professores, por falta de tempo-aula, por despreparo intelectual e desconhecimento da área de teatro, além da impossibilidade de exercer com o aluno a livre expressão de seus pensamentos.

Conclusão: é impraticável na escola um teatro que queira desenvolver a criatividade e a livre expressão. Contudo, e para efeito de debate a favor do teatro-livre, vamos explicitar nossa proposta de teatro como prática de educação, prevendo que ela necessita de um espaço com o mínimo de condição, mas não poderá acontecer quando os próprios professores são contra ele e defensores do sistema repressivo na educação escolar. Embora essas respostas tenham sido dadas por professores de escolas do primeiro grau, a essência dessas atitudes e opiniões não está restrita a eles, pois mais de uma vez vimos o mesmo em grupos considerados livres de compromissos escolares, como os grupos de jovens amadores, muito embora os seus orientadores não chegassem a definir com clareza a razão das propostas fechadas, que não valorizam o atuante e sim o espetáculo. Os argumentos, para esses, resumiam-se apenas na declaração de que é assim que se faz teatro. Que teatro? — perguntei. “Ora, o teatro que todo mundo conhece”. Reafirmamos que a escola é um agente de conservação dos

padrões artísticos, por isso tem importância decisiva na política cultural, seja para a manutenção da arte como produto de exibição, ou para situá-la num novo papel.

Uma proposta de prática

Praticando o teatro-educação rompemos a barreira do palco e saltamos dele para a vida. O fato significa uma contribuição para a renovação do teatro, nesse fim de século caracterizado por gigantescas aglomerações humanas em que as pessoas se interligam apenas através dos meios de comunicação de massa. Nessa realidade, um teatro fechado e restrito, enquanto processo e produto — o espetáculo, confinado a um espaço elitizado, não tem condições para manter a arte dramática no nível da participação popular.

Então, esse fazer teatro-educação deve expressar pelos seus métodos de ação, e não somente por uma redação de princípios, numa perspectiva de política cultural que, juntando-se a outras dimensões da prática social e do trabalho, leve à libertação do “espírito” latino-americano. Assim, o caminho que encontramos, para a nossa prática de teatro-educação, dirige-se a conhecer tocando a realidade.

Os manuais de técnicas e exercícios importados da Inglaterra, Estados Unidos ou França, usados sistematicamente por aqueles que orientam o teatro como prática de educação, são, a nosso ver, restritivos porquémantêm, através de seu proceder particular, a colonização cultural a que estamos submetidos. Esses exercícios que nos chegam de diversos autores acabam por formalizar um método de aprender teatro (que teatro?), quando em primeiro lugar devemos pensar que a arte se descobre e, como prática de educação, deverá ser um proceder para a nossa libertação. Logo, deverá ser percebida e realizada segundo a formulação de nossa própria linguagem, aprendida na nossa realidade e através dela: tocar a realidade e contá-la através do jogo dramático exercido livremente. Esse é o nosso objetivo final.

Considerar que a prática de teatro-educação se restringe a exercícios que levem ao aprendizado da concentração, do domínio dos movimentos, de uma melhor coordenação motora, do aperfeiçoamento da percepção, será apenas realizar uma preparação indispensável para a realização maior que é a dramatização através da qual se manifesta o indivíduo. Se esta dramatização é orientada no seu processo de realização por uma visão de teatro e de educação pertencentes a outra cultura, caem por terra as nossas intenções de libertar a expressão, embora os exercícios que possamos ter aplicado tenham isoladamente conquistado uma melhor concentração, ou um domínio maior dos movimentos para expressar. Então, concluímos que o nosso exercício verdadeiro é o jogo dramático — jogo básico do fazer teatro.

Como exemplo de jogo restritivo citamos uma obra transformada por nossos animadores de teatro em guia de ações, consumido avidamente pelos professores e levado aos alunos, que respondem mecanicamente às propostas nela contidas, caindo inclusive a relação de interação entre os dois, afastando e alienando ambos do processo de criação artística.

Estamos nos referindo à obra de Peter Slade, cujo título em português é “Jogo Dramático Infantil). Esse livro não tem servido apenas para a orientação de crianças e adolescentes, mas, na medida em que se espalha a importância do exercício do jogo dramático em diversas práticas culturais, também os adultos têm praticado a orientação do educador inglês.

Slade aparece para os arte-educadores europeus com a sua obra inicial, em 1958, baseada num trabalho prático de vinte anos durante os quais, juntamente com E. J. Bourton, ele consegue que as crianças inglesas, relacionadas direta ou indiretamente com o “Educational Drama Association”, façam um teatro que nada mais tem a ver com aquele praticado nos salões do século 19, quando as crianças eram funcionalizadas como pequenos atores, ou atores-anões. Não mais Shakespeare, porém um jogo dramático particularmente infantil. Slade(1987) afirma, e aí está um princípio de valor universal, que:“*O jogo dramático*

infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humano”.

O mesmo afirma Read no clássico “Educação Através da Arte”, publicado na Inglaterra no início dos anos quarenta, com relação ao desenho infantil, que ele também considera uma arte com “direito próprio (L logo necessitada de uma orientação pensada de forma particular, mais voltada para a imaginação e o crescimento da afirmação da criança do que para o encontro de um produto estético, segundo os padrões de aceitação dos adultos e de suas escolas artísticas) Entretanto a prática de Slade entre nós não é um passo para conquistar a nossa liberdade de expressão, a qual contaria a nossa realidade “à nossa moda”; não nos leva a contar um “causo”, posto de forma ingênua, ou de forma a expressar a nossa consciência crítica sobre a sociedade em que vivemos. Senão vejamos, do capítulo 4 — O que fazer com crianças do primário (da 1º a 4º séries), as palavras de Slade (1987): *“Aqui está mais um exemplo do método O Jogo das Idéias para atingir uma história, desta vez sem o uso do som para estimular idéias. (Este método seria de grande valor com crianças do primário que não fizeram nenhum desses trabalhos na escola pré-primária.*

E continua:

Exemplo de trabalho realizado numa Escola.

Eu (Peter Slade): “Vamos ter algumas ideias”.

Criança: “Um rio”.

Outra: “Salgueiro Chorão”.

Outra: “Mãe horrorosa”.

Eu: “Bom, agora aí vai a nossa estória”.

“Era uma vez um garotinho que tinha uma mãe horrorosa. Ela batia nele, deixava-o passar fome e obrigava-o a trabalhar metade da noite”.

A estória prossegue, com Slade contando as desventuras do menino e as suas peripécias na fuga de casa, movido por uma ordem de um incrível homem

da lua que o mandou ir morar perto do rio. Lá, ele encontra um “salgueiro chorão” que o alimenta e se torna a sua nova mãe. *“Sempre que precisava de força, ele chupava o ramo verde. E o garotinho cresceu, cresceu e se tornou o mais forte lenhador da região. Finalmente o menino-homem volta para casa em meio a uma inundação do rio e salva a sua velha mãe malvada. Eles foram viver na casa do bom granjeiro e sua mulher que haviam um dia acolhido o menino, agora um homem. A mãe malvada aprende com a mãe adotiva a ser boa, o salgueiro chorão desaparece e o Homem da Lua, por algum motivo que não dá para entender, nunca mais falou de novo*

Depois de ouvirem atentamente a estória, as crianças perguntam:

Criança: “Por que o rio ficou bravo?” Eu: “Não sei. O que você acha?”

Outra criança: “Ele ficou bravo com a mãe porque ela fez uma coisa horrível”.

Outra: “O homem da lua disse uma coisa que ele não gostou”.

Eu (Peter Slade): “Sim, pode ter havido toda sorte de razões. Agora, quando nós chegarmos nesta parte da estória (todos de vocês que quiserem), pensem no que faria vocês ficarem bravos, se vocês fossem o rio. Ai então, o rio vai ficar mesmo. A casa do garotinho é ali. E o rio, vamos deixar aqui. Façam um bonito desenho com ele. Onde vai ficar a árvore? (As crianças me disseram tudo. Eu só queria dar-lhes a geografia suficiente para que as partes essenciais ficassem claras. Elas sugeriram o resto e escolheram o elenco.)”

Eu: «Podem, e o resto da casa podem ser vocês três». Sugerir isto porque três crianças queriam obviamente se reunir ao grupo, mas ainda não tinham sido convidadas. Elas representaram os ângulos da casa. Mas dez ou quinze crianças ainda estavam num lado da sala e umas oito no outro lado).

Eu: “Vocês dez vão ser os animais do sítio. E o resto será rio”.

E Slade continua seu relato:

“Não precisei dizer mais nada. As crianças organizaram tudo o mais. Eu apenas sugeri quando deveriam começar”.

Em seguida Slade dá um recado para os orientadores de teatro-educação sobre como devem se conduzir, aliás apenas uma complementação a tudo o que já foi ensinado para estimular e proceder o jogo dramático, segundo a sua visão de teatro-educação.

Ele diz: *“Aceite as respostas das crianças. Use as suas sugestões, se aparecem, e acrescente alguma coisa de se”.*

E continua: *“Pensei que poderia ficar melhor se o mensageiro entrasse mais excitado, mais apressado, então as pessoas que o perseguiram podiam entrar correndo também, mas em vez de ficarem todas amontoadas naquela parte da sala, elas poderiam usar o espaço deste lado, enchê-lo e fazer uma forma bonit”.*

E completa com a seguinte observação: *“Eu não lhes digo, nessa idade, que forma devem fazer, apenas chamo a atenção para algum pedacinho de beleza que lhes possa ter passado despercebido. Elas o fazem, não eu”.*)

A primeira frase de Slade é perfeita. Aceitar as respostas é fundamental. Mas por que acrescentar alguma coisa de seu? Não estaria o orientador, porém de nova forma, dando muito de seu, quando leva um grupo a se conscientizar de seu processo criativo e por ele encontrar melhores respostas para o uso do espaço e da construção do personagem? Isso quer dizer: nos opomos à maneira pela qual Slade conduz o teatro-educação. Preferimos o caminho que cria a comunicação e rejeitamos, em todos os níveis, um proceder que faz avisos e comunicados.

Quando orientando e orientador vão juntos pelo processo criativo da comunicação, o orientando dá uma resposta, (a sua respost) e, na medida em que essa seja insuficiente para os próprios objetivos do orientando, o orientador provoca novas situações que levem o atuante a descobrir, por exemplo, que estão todos amontoados num canto da sala — seguindo o exemplo de Slade — ou,

ainda, que a melhor construção expressiva para o personagem do “mensageiro” é interpretá-lo mais excitado. Não concordamos com o proceder que substitui a prática criativa, (que é um processo de “erros” e “acertos), pelo apelo oral que induz ou indica soluções que o orientador daria caso fosse ele o protagonista do jogo. Assim, a forma bonita ou a melhor distribuição no espaço que Slade reclama aparecerá num tipo de orientação como a sua na medida de apelos como esses: “Ótimo, José, chegue para lá mais um pouquinho”, ou: “Muito bem, Darlene. Corra para junto de Carlos...”, para concluir triunfalmente: “Que beleza, o grupo fez um maravilhoso trabalho de marcação cênica! Que forma bonita vocês conseguiram...”

Esse procedimento não leva à noção de espaço e ao exercício de seu domínio. E é isso o necessário para que o aluno da Vida, naquele momento particular da arte, orientado por nós, crie em espaços, grandes ou pequenos, com perfeito domínio de seu movimento, a favor de si e do conjunto de fatores — elementos e pessoas — com que se relaciona. Tudo em função de contar livremente as suas relações com o seu meio. Ao invés dos tradicionais comunicados, vamos propor trabalhos de compreensão do espaço que não estão subordinados a uma expectativa de resultado do jogo dramático, mas que são realizados como prática constante e necessária à expressão artística, que se pretende deva ir além do momento de arte para refletir diretamente sobre a educação global do indivíduo. Começaríamos, então, pelo homem que se expressa e não pela simulação, que atende ao exibicionismo. Em nosso proceder de arte-educação o reconhecimento de Marcel Duchamp é inteiramente correto quando, em manifesta oposição aos caminhos da simulação e do exibicionismo, ele declara que não lhe interessa a arte, mas os artistas.³

³ A afirmação que se encontra no conjunto da obra, catálogos, comentários críticos e manifestos.

Propondo a organização da livre expressão estética

Esta proposta foi pensada para uma oficina de caráter fixo, duração indefinida, porém com o mínimo de cinco meses de trabalho, com um máximo de vinte e cinco participantes. Alguns pontos para o animador de teatro-educação considerar:

- a. A importância do teatro na educação e no crescimento da pessoa.
- b. A importância do teatro para a problematização, avaliação e consciência da sociedade em que vive o participante.
- c. Repensar o teatro, e a arte em geral, como atividade renovadora das relações entre as pessoas e os grupos sociais.
- d. O teatro como bem e propriedade comum dos seres humanos.
- e. O teatro-educação como arte que se opõe aos métodos do teatro tradicional que contribui para a tirania ideológica da classe dominante.
- f. O teatro-educação como prática educativa e artística popular.
- g. O teatro-educação como prática de expressão dos grupos de mulheres, homens e crianças oprimidos e reprimidos.

Quanto ao material a ser usado: Todo tipo de material flexível e transformável: panos lisos de cores diferentes, papéis de diferentes cores e texturas, plástico branco transparente, sucata industrial. Tinta à base de água, cola, adesivos, tesouras, pincéis. Materiais de marcenaria: martelos, pregos, madeira de pinho.

Material básico permanente: caixas de madeira encavilhadas de diversos tamanhos e formas. Exemplo: caixas retangulares de 1m x 2m; cubos de madeira; uma armação desmontável para teatro de bonecos e sombras. Ganchos para parede e chão com base de material de sucção, de forma que possam prender fios, arames e outros materiais em qualquer ambiente sem prejudicar as paredes.

Espaço: qualquer salão, galpão, porão, qualquer espaço que possa assegurar ao grupo um ponto de encontro, que poderá ser privado, ou não. Vamos considerar que um espaço está reservado para nossa atividade, então teremos uma divisão de locais: um para o desenvolvimento do jogo dramático, outro para guardar os materiais produzidos. Também é necessário um canto para a guarda do material bruto. E quando não tivermos um espaço privado? A solução será a organização do material nas caixas de madeira que nos servem de material cênico. De toda maneira, o ponto de encontro do grupo precisa ser fixo.

Nosso trabalho rejeita espaços tradicionais como o palco italiano, ou qualquer outra forma que determine palco-plateia. Por outro lado, é importante dizer que o espaço-tablado, rente ao chão, que delimita um território livre, onde tudo é permitido, também deve ser rejeitado. Quando precisarmos, (na medida da evolução de nossa expressão), de palco e plateia, saberemos onde colocá-los, considerando primeiro o que temos a dizer, inclusive deixando à própria plateia alternativas de espaço para melhor se situar em relação ao espetáculo. Os espaços tradicionais, contudo, podem ser utilizados para exercícios de comunicação, ou exercícios de compreensão do significado do espaço, na inter-relação entre o atuante e aquele que participa de seu trabalho.

Vestuário: à roupa que nosso atuante deve usar, a mais apropriada seria, apenas, a própria pele. Na medida em que temos um comportamento criado por determinações de toda ordem, inclusive, ou sobretudo, de caráter religioso, o corpo estará inevitavelmente coberto. Porém, que o seja com roupas que permitam sentir e ver o que se passa nele, perceber que é uma forma se deslocando no espaço, continuamente criando outras formas, provocando visualizações distantes de sua forma original e que transmitem mensagens.

Alguns pontos para o animador de teatro como prática de educação considerar, com relação a uma oficina fixa que possa ser desmontada e montada segundo as necessidades de expressão de um grupo:

- Arrumar a oficina não deve ser um ato solitário de um animador preocupado. Arrumar é um ato coletivo de conhecimento e funcionalização do espaço.
- Arrumar a oficina de trabalho não tem um caráter decorativo. Mas nada impedirá que o local onde acontecem dramatizações seja pouco a pouco um espaço particularmente bonito, desde que cada peça exposta signifique a criação de um atuante, ou de um grupo. O animador não deva impedir que o espaço seja reflexo do trabalho que ali se constrói, pois é ele, com seus hábitos e costumes, certa noção de espaço e disciplina, que poderá impor uma arrumação que nada tenha a ver com a filosofia de organizar e libertar a expressão e a criatividade.
- Recolher material não deve ser um ato isolado de um atuante, mas a curiosidade, o interesse e a pesquisa de pessoas ou de todo o grupo.
- Dividir os materiais entre pequenos e grandes. Por exemplo: um gradil de ferro e uma chave. Dividir será encontrar o local mais adequado para um e outro.
- Separar materiais por tipo de matéria. Assim, ferro de um lado, plásticos de outro, panos de outro, barbantes de outro.
- Quando se inicia um jogo dramático que será desenvolvido em direção à criação de uma obra acabada, (no sentido de que poderá ser repetido), os materiais de apoio cênico deverão estar ao alcance das necessidades do atuante-comediante num mínimo de tempo. Por isso sua conservação é indispensável. Manter a oficina também será um ato ligado diretamente à preocupação de organizar e libertar a livre expressão.

Podemos incluir na organização da oficina o material de documentação. A documentação é necessária desde o início do trabalho e torna-se básica quando os atuantes exigem a realização de trabalhos comparados, o que demonstra o nível de elaboração do grupo, preocupado com sua desenvoltura artística. O material para a documentação poderá começar com um simples caderno, ou o

nosso diário de bordo, expressão que usávamos no Gruparte Teatro Educação de São Paulo e que não é apenas um achado de espírito, mas a concretização de um espírito metodológico que necessita de documentação. A oficina terá seu diário e cada atuante o seu. O da oficina é aberto e coletivo, o que não acontece com o de cada um. Depois do caderno podemos considerar um gravador, uma máquina fotográfica, uma filmadora, um sistema de vídeo, sendo que cada um será usado para captar o atuante e o grupo. Então, a nossa documentação pela imagem tem uma função que em primeiro lugar é pedagógica. Mas, será que poderemos ter à nossa disposição esses aparelhos, conseqüências do avanço da ciência e da tecnologia, no nosso método de trabalho, que se propõe a dar uma contribuição ao teatro popular? Nos países como o Brasil — considerando o todo do território — e outros que, embora ricos de natureza, estão empobrecidos, muito dificilmente um animador poderá dispor de material eletrônico. Vamos trabalhar na nossa documentação com o material possível e, com isso, estaremos também caminhando na nossa proposta para que não tenhamos apenas consciência de que somos pobres, inteligentes e sagazes o bastante para dar um jeitinho, mas que deveríamos ter a nosso dispor as conquistas da sociedade moderna. Assim, ao invés de filmar, faremos desenhos de nossas cenas; ao invés de gravar, faremos exercícios de memória elegendo repórteres radiofônicos entre os companheiros de grupo. São apenas alguns exemplos de soluções que surgem se tivermos como referência de documentação a nossa literatura de cordel.

Orientação proposta pelo Gruparte Teatro Educação: “aqui agora” e “passa-passa”

Dois modos de trabalhar a expressão, dois resultados artísticos e estéticos, duas formas de comunicar que se encontram para resgatar o homem-artista: *aqui agora*, manifestação do atuante sem a participação do animador; e *passa-passa*, processo de relação entre animador e participante-atuante.

Denominamos o primeiro de *aqui agora*, pois ele é apenas o ato de ofertar o espaço e auxiliar o grupo secundariamente na realização de sua brincadeira dramatizada. *Aqui agora* começa alguma coisa, que será a motivação inicial para chegar a formar o corpo da estória. A imprevisibilidade total do *aqui agora* faz dele um exercício de criatividade sem esquemas, para os modos de agir do orientador e participante do grupo. Tudo está em aberto e acontecerá ou não. A primeira motivação, por exemplo, poderá ser um chapéu desconhecido, jogado repentinamente no meio da roda de atuentes. Quem o pega? Para quê?

O *passa-passa*, ao contrário, pode ser descrito por sua sequência de ações. As ações propostas nesta forma de jogo estabelecem uma relação entre si e é assim que nasce a obra, que, por sua vez, refletirá a profundidade e a intensidade da descoberta do atuante durante todo o *passa-passa*. Como o nome indica, o *passa-passa* é uma maneira global de agir, (e não um exercício), que dá ao orientador-animador de cena o papel de educador-artista e ao atuante um processo de criatividade: suas ações se coordenam no sentido da conscientização da obra, individual ou coletiva. interessa-nos apresentar o *passa-passa*, pois é esse o processo que melhor desenvolve as nossas intenções.

Passa-passa — programa de sequência cênica

Primeiro ato — reconhecimento — a pessoa, o grupo, o meio: esse é nosso primeiro encontro. Estamos reunidos por um objetivo, ou vontade comum: fazer teatro. Porém a vontade não nos basta para produzir uma atmosfera de mútuo apoio. Sobretudo estamos inibidos, pois daqui a pouco estaremos nos expressando.

Inicialmente os participantes estão mais comprometidos em realizar um “grande papel” do que com o prazer e a descoberta do seu processo criador. Por outro lado, planejamos propostas que devem levar nosso participante a reavaliar o teatro a partir de sua própria existência. Raramente, entretanto, começamos nossas atividades com um grupo disposto a descobrir o teatro, assim como a sua capacidade de interpretação — qualidades da voz e de seu corpo — ou a

trabalhar a reflexão intelectual que determina o conteúdo de sua expressão. E o que dizer da ludicidade, sem a qual não se estabelece o jogo dramático? Nesse primeiro momento, só será possível fazermos referência ao teatro como brincadeira com grupos muito jovens, ou de crianças. Mas nosso maior papel será levar o grupo a entender que estamos reunidos para jogar, ter a alegria do prazer que surge do processo criador, estabelecer um diálogo entre nós, tendo o mundo como tema. O que é válido como observação para o participante é fundamental para a postura do orientador, de quem inicialmente depende a transmissão do sentido do teatro como um jogo.

Chamamos a nossa primeira etapa de criação de reconhecimento. Vamos trabalhar para perceber a realidade, portanto os resultados são essenciais para que nós percebamos a atual capacidade expressiva e criativa do participante. A interferência do animador está restrita a oferecer propostas e anotar seus resultados, passando a uma avaliação sistemática na medida da solicitação do grupo, ou dos participantes individualmente. Ainda não nos cabe uma interferência organizativa no sentido de trabalhar propostas e resultados que visem obrigatoriamente ao aprofundamento da resposta estética do atuante.

Reconhecer é verificar a existência) de limites pessoais, as inibições, o grau de participação, temas preferidos, condicionamentos e estereótipos corporais e vocais, e os sinais da classe social a que o indivíduo pertence.

As reuniões de reconhecimento serão marcadas pela espontaneidade do atuante e pela atenção do orientador.

Um exemplo de proposta para as reuniões iniciais: começarmos, como sempre faremos, pelo alegrar. Esse é um momento que resgata a ludicidade do adulto e dá continuidade ao espírito de jogo livre das crianças e adolescentes. O orientador pergunta ao grupo sobre os jogos populares de rua que conhecem. Escolhe-se um que seja do conhecimento e do domínio de todos. A única exigência é a de que a brincadeira não poderá acontecer com o atuante em postura permanentemente sentada. Depois de realizada, o orientador pergunta ao grupo algo como:

— Dá para mexer nesse jogo? A partir dele podemos criar outro ainda mais interessante? Vamos nos reunir em pequenos grupos para levantar ideias. Depois, cada grupo praticará sua proposta.

Aqui está o relato do desenvolvimento de um jogo bastante simples e conhecido por quatro cantos: o grupo joga-o na sua forma tradicional, ou seja, quatro pessoas ocupam os cantos da sala e uma quinta se coloca no meio. Ao grito de “já” — dado por qualquer um dos participantes — todos mudam de lugar. O que está no meio procura ocupar um dos cantos. A forma recriada, conseguida por um grupo de adolescentes, foi:

1. Trocar de casa correndo de formas diferentes (numa perna só, apoiados no calcanhar etc.).
2. Combinar com o orientador um instrumento e um som que signifique o sinal de partida para cada um dos atuantes.
3. Juntando a primeira proposta com a segunda, o grupo criou um jogo-dança. Ou seja: um atuante ouve o som de uma flauta, sai pulando numa perna só acompanhado de todos. O orientador toca a flauta e outro participante sai correndo de costas etc. Com sucessivas repetições dessa proposta, o jogo-dança se harmonizou e todos perceberam que haviam criado uma coreografia.

Um ponto importante nas recriações dos jogos populares é guardar a ludicidade, ou seja, a surpresa, a exigência de prontidão – visual, motora e verbal – (nas resposta) e a dinâmica de grupo quando existe uma interdependência para animar o jogo.

Em seguida, um entreato: relaxar sem conversar, buscando o repouso.

Segundo ato — o descobrir: o jogo proposto tem a função de exercitar a percepção visual e o conhecimento entre as pessoas que estão no grupo. Assim, vamos nos colocar numa fila indiana. Aquele que está na cabeça da fila realizará movimentos, postura, ações sonoras, ou não. O atuante seguinte lerá

imediatamente a mensagem, passando-a adiante, até o último da fila. Esgotada a experiência do primeiro atuante, esse cede lugar ao segundo e assim por diante, até que o último tenha ocupado a cabeça da fila. Uma única exigência: o participante lerá a ação realizada imediatamente à sua frente — não é permitido “espionar” a ação do líder que está na cabeça da fila. Durante esse exercício, o animador-orientador se preocupará em anotar um movimento, uma palavra, ou uma postura de cada um dos participantes. Esse será o material com que o grupo trabalhará na etapa seguinte, a brincadeira dramatizada.

Brincadeira dramatizada: orientação inicial

O animador pede ao grupo que faça um círculo e, partindo para o centro, demonstra o movimento, palavra ou postura que anotou da série realizada por um dos atuantes enquanto esteve na frente da fila indiana. O animador pergunta a ele se deseja corrigir algum detalhe. Corrigindo ou não os detalhes, o atuante irá ao centro do círculo para elaborar a produção anterior: ampliará sua criação usando sons, palavras, ruídos, materiais plásticos ou quaisquer materiais que deseje. Construirá personagens, alargará ações dramáticas, porém a sua base é o que lhe foi apresentado pelo animador, retirado de sua criação inicial. Nesse momento não há restrições quanto ao uso de materiais, como também restrições ou selecionamento de ações dramatizadas, pois estamos reconhecendo preferências, dificuldades, condicionamentos e bloqueios de comunicação.

O grupo permanece em círculo até a última apresentação, educando-se para uma atividade crítica e para a participação coletiva, pela valorização individual de seus membros, embora cada um tenha qualidades específicas que o distingam no coletivo. Os círculos de trabalho não podem ser demasiado grandes de forma que se torne o trabalho improdutivo pelo cansaço e pela incapacidade de seus participantes anotarem as diversas manifestações. O animador segue com o “espetáculo”, dizendo para o grupo que o material mostrado será

a “matéria-prima” para a formação do passo seguinte: a estória. O grupo se abre até os limites da sala (a arena se amplia, a cena está aberta), o animador joga a primeira questão no centro da arena, para o primeiro atuante:

— Quem é você?

A pergunta não pode ser respondida verbalmente, mas dramaticamente, ou seja, fazendo, e não justificando. O atuante não poderá dizer que é um caçador; deverá demonstrar ser um caçador, caso seja esse o personagem que o seu material determinou. Essa é uma regra de jogo que não pode ser quebrada. Em seguida, uma afirmação do animador e outra pergunta:

— A estória está começando. Quem entra, para essa estória continuar andando?

Os personagens vão entrando, conforme a necessidade de o atuante participar do processo coletivo — não nos esqueçamos de que ele já passou pelo centro do círculo no trabalho individual — e também da estória que se desenrola. Essa postura de trabalho que temos é apenas uma referência, um “norte” para que o grupo não esgote nas infinitas alternativas, que aparecem quando um agrupamento de pessoas pretende fazer uma estória em grupo, uma criação coletiva que recrie a interpretação particular de um ou mais temas de interesse para a maioria dos participantes. Essa base inicial de organização, e de consequente expressão, irá se modificando a cada reunião teatral na medida da necessidade de cada um. Porém é fundamental que o grupo tenha artisticamente um resultado. Essa é outra regra do jogo que deve ser respeitada, pois estamos numa oficina fixa onde o trabalho se repete, portanto é necessário criar uma postura de disponibilidade e soltura de criação. Assim, a função do animador nos primeiros contatos tem a marca de não deixar cair o ritmo, ter noção do espaço e das pessoas com quem cria. Ele poderá interferir de fora do círculo no andamento da estória com perguntas do tipo:

“Então para onde ele foi?” (o personagem)

“E daí?” (sequência da estória)

“O que havia por lá?” (ambientação da estória)

Enfim, perguntas que provoquem o atuante a encontrar o fio de sua estória, a entender e perceber a essencialidade do teatro, ou seja, o ato de contar uma estória viva, de gente para gente, sem a interferência de qualquer outro transmissor que não seja a relação estabelecida entre as pessoas que contam a estória e aqueles que estão em volta para saber do acontecido, do que acontecerá, ou para se indagarem por que tudo ocorreu daquela forma. Outra postura do animador para apoiar o andamento do grupo na sua descoberta e revelação da estória será bater palmas e dizer “estátua”. Todos param e o animador trabalha com a situação. Por exemplo: conta a estória que viu até aquele momento, sem cobrar explicação, porém demonstrando o que se passa diante de sua visão. Não se trata de determinar méritos, mas constatar o que se passa. Em seguida baterá palmas e a estória prosseguirá a partir do ponto em que se encontrava, exatamente com o personagem que estava com a ação. Esse é apenas um recurso que poderá ser aproveitado muitas vezes sem cansar ou alterar a motivação do grupo. Na fase que relatamos anteriormente, do faz-de-conta, esse é um recurso usado com muita frequência, pois é nessa etapa que as cenas simultâneas acontecem, entre outros momentos, exigindo um treino de atenção para que o fio da estória não se perca. Embora jogando em grupos paralelos, no faz-de-conta a estória é em princípio a mesma para todos.

Para um grupo iniciante, o mais problemático em toda a prática de jogos dramáticos é achar o final da estória. As crianças brincam indefinidamente; sua brincadeira dramatizada aparece e desaparece sem a preocupação com princípio e fim, pois elas seguram um momento da vida que está acontecendo, cujos protagonistas são elas próprias. Porém um grupo de adultos, ou jovens adultos, necessitam, porque desejam, uma estória que tenha um final, seja ele simplesmente um “fim”, ou uma conclusão do enredo.

Achar um final é consequência de saber avaliar o começo e acompanhar o processo dos acontecimentos: agir e reagir com plena consciência e domínio

da representação. Porém, como a consciência de representar é assumida no processo de domínio da linguagem — meio de comunicação —, os grupos que se encontraram no início da prática de jogos dramáticos facilmente “matarão” a estória, “matando” seus personagens, fazendo-os adormecer, ou desaparecer. É a eliminação da situação-problema. Do orientador, podemos pedir que proponha o uso da criatividade, da reflexão instantânea, do conhecimento crítico das relações que se estabeleceram durante a representação, no curso da estória, para que o grupo conclua o jogo dramático. Antes que o jogo se esgote, o animador auxilia seu grupo — somente ele no uso de sua percepção saberá o momento adequado —, perguntando: “Como acabará essa estória?”

Na medida do desenrolar dos acontecimentos, outras perguntas serão feitas, evitando transmitir as soluções que o orientador daria. O grupo começa a encaminhar o final, ou a solução: age respeitando a regra de não verbalizar, porém, agir teatralmente. É sempre importante que o orientador não relegue o final do jogo dramático para um segundo plano, porque a finalização sugere ao atuante sair do jogo cênico e assumir novas relações no plano cotidiano.

O animador não é passivo nem como educador, preocupado em respeitar a liberdade de expressão, nem como artista consciente de seu papel social, propagador do sentido crítico da arte na existência humana. Ele não é — como entendemos o seu papel — um solitário que propõe, vibra com a descoberta de seus participantes, mas nega a sua própria expressão. De muitas formas um animador realiza a sua expressão: desde perceber o momento exato, o material, e as circunstâncias que levam a ampliar a criação grupal até a criação, feita por ele, de personagens que coatuem durante o jogo. O animador poderá escolher para desempenhar, ele próprio ou outra pessoa, por exemplo, os personagens clássicos do teatro universal, que provocam, anunciam, ou repassam determinadas situações dramáticas, perguntam, ou mesmo fazem suspense do tipo “o que vai acontecer”. As nossas manifestações de teatro popular oferecem esses personagens-comediantes, que encarnam papéis e animam outros. O animador

poderá ser o cantador da feira do nordeste brasileiro, o mamulengo, o palhaço ou o coringa, o comandante da marujada, o embaixador, ou qualquer outro personagem que chame para os acontecimentos.

Terminada a estória, temos muito a dizer. Não se trata de realizar uma avaliação do acontecido para preencher uma formalidade. Um ambiente aberto de criação produz a troca de opiniões. Nessa fase de reconhecimento, o mais importante na avaliação é treinar a memória e a atenção em função de uma atitude crítica que se desenvolverá com o crescimento da criação, pelo conteúdo expresso e pela necessidade de dizer algo com forma mais emocionante e inteligente.

Terminamos a reunião para reconhecimento com uma reportagem. Esse “reportar” tomará formas diversas durante todo o nosso trabalho de acompanhamento e interferência na evolução do desempenho dramático. Será uma reportagem escrita, ou transmitida oralmente, dependendo de condições do grupo como idade, escolaridade, liberdade de expressão etc.

Passados os jogos da fase do reconhecimento pessoal, outros dedicados à avaliação do sentido da arte e, particularmente, do teatro como demonstramos, vamos jogar tendo como objetivo principal de descoberta e revelação os nossos espaços físicos.

O espaço condiciona, dificulta ou facilita as nossas ações. Perceber o espaço onde acontecerá o jogo cênico é tão vital quanto conhecer os limites da folha de papel onde se desenha ou da casa onde se mora. E não é só: pretendemos que o exercício do espaço natural e do espaço criado para a cena leve a um melhor entendimento de qualquer espaço onde o atuante deva se mover.

Daremos como exemplo uma montagem para o *passa-passa* tendo o espaço como objeto de nossa criação.

Passa-passa

Programa: O espaço e eu

Seqüência:⁴

4 A seqüência é idêntica à utilizada para o reconhecimento.

Alegrar — primeiro ato

Entreato

Descobrir — segundo ato

Revelar — terceiro ato

Reportar — exposição de um novo espaço

Alegrar: o grupo escolherá uma brincadeira popular de rua para trabalhá-la no esquema anteriormente apresentado. Será importante que o núcleo do jogo não esteja no apelo verbal, nem no esforço muscular, ou em outras ênfases, mas, sobretudo, na observação do espaço e no que ele contém. O jogo que citamos anteriormente como quatro cantos é um bom esquema básico que poderá ser recriado pelo orientador e pelo grupo, como vi acontecer com um grupo de atores de teatro amador e educadores. Sua sequência de alegrar: começamos com o jogo tradicional, depois divisão do espaço da seguinte forma: nos quatro cantos, atuantes com as letras A, B, C e D. As letras foram distribuídas entre os atuantes em segredo, para que o atuante do meio, a quem foi dado o nome de “X da questão”, não soubesse de nada. Assim o atuante A chamou o B, e esse o C, e esse o D. A cada chamada mudavam todos de canto. Na segunda rodada, o atuante A passou a ser o C e assim por diante. Na terceira rodada, a animadora, com basea em sua intenção de exercitar espaços — trabalhar espaços obstruídos, livres, espaços maiores e menores, numa relação direta do corpo com o material —, propôs:

— Vamos cravar no chão quatro estacas, uma em cada canto. Aqui, na estaca do atuante A, amarramos a ponta de nosso rolo de barbante. Quando ele for chamado, correrá para o novo canto desenrolando o barbante e marcando, então, a sua passagem. Ele deixará o rolo de barbante no seu novo canto, para um novo atuante realizar a mesma operação, e mudará de canto assim que for chamado. O espaço irá se modificando e é nesse novo espaço que vamos trabalhar a nossa atenção, percepção e agilidade.

O jogo foi realizado e, num dado momento, um dos atuantes não amarrou o barbante ao nível do chão, na estaca, mas numa árvore próxima, ao mesmo tempo em que avisava ao grupo que aquele passava a ser o novo canto, ou seja, um novo local. Alterou-se o espaço que estava sendo marcado por uma figura aproximadamente quadrada. E assim foi sendo construído um local novo. Novas relações começam a ser estabelecidas a partir dos movimentos corporais. A regra do jogo é a seguinte: não se deve romper o barbante. Ele está fragilmente amarrado e o rompimento de uma parte quer dizer o rompimento total. Então, o trabalho não é o esforço de uma só pessoa, mas de todos que estão envolvidos na construção e na utilização daquele espaço. Outra regra básica: é importante que a comunicação entre as pessoas não seja verbal. Quanto mais silencioso for o jogo, melhores resultados criativos podem ser obtidos.

O jogo acaba quando não há mais interesse por ele. Então, vamos olhar o espaço que construímos, pelo lado de fora depois, pelo lado de dentro. Reforçamos alguns pontos que estão bambos. Damos o passo seguinte.

Entreato: momento de relaxamento. Repousamos como os homens do campo, apoiados nos calcanhares na posição de “sentar de cócoras”. A cabeça tomba sobre o peito, braços estendidos à frente, cotovelos nos joelhos, plantas dos pés coladas ao chão. Continuamos na mesma posição, mas levantamos a cabeça vagarosamente. E vamos ao papo sobre a nossa experiência. O espaço está à nossa frente, construído, sugestivo. O que faremos com ele?

Observação: Cada ato na nossa sessão de teatro tem seu valor e consequência artístico-educativa independentemente do último ato, que será a revelação, ou o jogo dramático. Cada ato faz parte de um processo de descoberta e conhecimento que aumenta a nossa capacidade criativa e desperta a curiosidade, sem a qual não se faz teatro. Todas as nossas descobertas encontrarão a sua maior expressão quando aplicadas na realização do jogo dramático. Como animadores, não interferimos na revelação, mas no processo de descoberta. Não interferimos nem na forma, nem no conteúdo dos jogos para impor um determinado ponto

de vista, pois trabalhamos para a livre expressão e organização de um grupo dramatizador. Porém, como já enfatizamos, não somos neutros, isentos, passivos, anulados pelo processo de criação do grupo nem de suas ideias. Fazemos parte desse grupo e existem momentos que exigem nossa presença em cena e outros que são adequados para o desenvolvimento do processo de criação. O último ato, a revelação, deve ser a expressão liberta do atuante. Então fica a pergunta: as nossas propostas que provocam o alegrar, o entreato, o descobrir são condicionantes? Restritivas? Fecham ou abrem o atuante para a revelação? Aqui, revelação tem a forma e o significado do jogo cênico, que só acontece quando há um nó dramático, ou um conflito determinado.

Tentaremos responder a estas questões com o jogo que descrevíamos e que continuaremos a descrever, apoiando-nos na experiência, pois as nossas propostas não são exercícios que possam ser descritos como receitas e passados adiante com a certeza de um mesmo resultado. Para cada grupo acontecerá uma resposta diferente a essa mesma proposta, pois as variantes são tantas quanto a atitude e a criatividade do animador frente à atitude, à criatividade e à disponibilidade do grupo. O importante é que o exercício do jogo dramático é o único caminho para levar ao conhecimento da teatralidade.

Descoberta: solhamos, acompanhamos com o olhar o desenrolar do fio do barbante. O olhar de cada um fez um caminho. Cada um, por sua vez, já penetrou no espaço para experimentar andar dentro dele, de formas diferentes, de olhos abertos e com os olhos fechados. Depois fomos todos juntos experimentar o espaço. Quem éramos? O que fazíamos? Por que fazíamos? O animador foi colocando as perguntas e cada um guardando para si as respostas.

O animador para a experiência no espaço com uma batida de tambor ou qualquer outro sinal que o grupo reconheça e saiba o que significa. Cada participante fica imóvel no seu lugar. Então veremos a criação de cada um, aquela que foi imaginada quando colocamos as três perguntas (quem eram; o que faziam; por que faziam?).

Nesse momento começa a dramatização, dentro do espaço dividido.

Revelar: no jogo que estamos relatando os atuentes criaram apenas dois personagens: um grupo de seres humanos e outro, de aranhas, que aprisionam o primeiro em sua teia. Nessa altura as aranhas querem comer os homens e esses as aranhas. Porém, por mais que se esforcem, não conseguem transpor os obstáculos postos pelo emaranhado de fios. A ação tem sucessivas jogadas entre os dois grupos, que estão quase a morrer de fome. Repentinamente alguém grita que vem vindo uma ave doirada, provocando novas jogadas, entre os dois grupos, na disputa do pássaro. Este não passa de uma miragem dos dois grupos que, em seguida, se envolvem numa luta intensa entre o emaranhado dos fios. Como a nossa regra a partir daquele momento foi: «se você desamarrar um fio, amarre-o em outro lugar», o espaço foi se modificando na medida do desenrolar da luta. Novamente surge o pássaro, (desta vez encarnado por um atuant), e os grupos iniciam outro lance. O pássaro luta contra todos, mas vai desamarrando os fios da teia. Libertados, homens e aranhas correm atrás do pássaro que voa para fora do alcance dos dois grupos. Estes tomam direções diferentes e o jogo termina.

Outro exemplo derivado desse mesmo jogo de quatro cantos ocorreu com um grupo de professores — alguns trabalhando em serviços de comunidade na periferia da cidade de Ribeirão Preto — que, depois de jogá-lo na sua forma tradicional, discutiu a sua reformulação a partir de “como” torná-lo mais provocador do ponto de vista de uma educação libertadora. Depois de várias experiências na etapa de descoberta, o grupo realizou um jogo dramático que conta a história de quatro famílias moradoras de um conjunto habitacional. Todas elas viviam segundo padrões coletivos, dividindo tarefas, cuidando do bairro, participando de reuniões etc. Nessa comunidade aparece um estranho que não tem trabalho, nem casa. O que fazer com ele? O grupo rejeita-o, pois ele perturba a paz organizada da maioria. A cada vez que o estranho chega a uma das casas (um dos quatro cantos) é expulso com violência. O conflito aumenta e o grupo começa a questionar a sua própria organização que não permite a entrada de

qualquer pessoa com comportamento diferente. Rememoram as suas assembleias e reunião, e verificam que todos “dizem as mesmas coisas” e tudo é aceito sem qualquer questionamento. O que aconteceu naquela comunidade que sonhava a perfeição, a solidariedade, o trabalho comunitário? Os atuantes deixam a questão no ar e saem de cena.

Mostramos exemplos de exploração de espaço com construção, mas o barbante, enquanto recurso que problematizou o espaço, pode ser substituído por outros elementos. Em ordem de importância, podemos citar: as pessoas do grupo, os objetos do espaço, a configuração desse espaço (planos diferentes, escadas, nichos etc.) e os materiais que foram referidos, anteriormente, como importantes, na realização de uma oficina fixa, tais como caixas de madeira, praticáveis e outras peças. Vale ressaltar que essas propostas que apresentamos não interessam a atuantes que estejam desenvolvendo suas brincadeiras de fundo de quintal, pois nessa fase o atuante está experimentando o espaço nas suas dramatizações em função de sua mobilidade, o que quer dizer que a ênfase de seu jogo está no movimento corporal e na variação de locais de dramatização. Contudo, os exercícios de desenvolvimento de percepção corporal são válidos e importantes na sua formação de atuante, portanto o animador poderá apresentar materiais ligados às propostas, desde que respeitem a base da fase, ou seja, a mobilidade das dramatizações.

Durante a fase de descobrir o espaço, podemos citar outra situação de animação partindo de um ponto determinado: marque o centro da sala; a partir dessa marca vamos traçar imaginariamente uma cruz, dividindo o espaço, então, em quatro fragmentos. Vamos andar nas direções que as linhas da cruz apontam, sempre voltando ao centro para tomar uma nova direção. Em seguida o grupo se reúne no centro da sala, forma e amplia uma roda, estende os braços para frente e caminha em direção ao centro do círculo. Quando as pontas dos dedos se encontram, todos os atuantes começam a recuar até os limites da sala, sem desfazer o círculo. O exercício se repete com os atuantes de olhos fechados.

O animador chama a atenção do grupo para o encontro entre as pontas dos dedos e diz: “Quando encontrarem a ponta do dedo do companheiro, percebam com atenção, sintam a sua presença. A partir da ponta do dedo, procurem conhecer a mão, toda essa mão que lhe atrai”.

Porém, se a mão escolhida se retrair, não aceitar dialogar, o outro não deve assumir uma posição de dominação. A solução é continuar sentindo o grupo e buscando uma aproximação com outras pessoas. O grupo retorna à posição anterior (círculo aberto) e novamente parte para o centro da sala com a intenção de encontrar a mão pela qual se sensibilizou. Reencontrada a mão parceira, todos abrem os olhos e buscamr os olhos do companheiro.

Realizada essa etapa, temos os pares para começar um novo passo no nosso exercício de espaço.

Nova roda é formada e ampliada de dois em dois pares. Seus corpos — dois — formam um “bloco de nuvens” que evoluirá para o centro da sala. Esse é um bloco de nuvens que formará figuras e as transformará assim como vemos acontecer na própria natureza. A regra do jogo é manter silêncio e realizar figuras que possam ser reconhecidas. Assim, as nuvens — corpos gasosos — se exercitam e se relacionam com o espaço por duas vezes, sem se misturarem com outros pares de nuvens. Na terceira vez os pares de nuvens se encontram e devem se inter-relacionar, guardando o mesmo mecanismo de encontro no centro da sala e volta para o lugar de origem. Vão se formando novos blocos de atuantes na medida da afinidade de criação. Com os novos grupos constituídos, o animador orienta para que eles evoluam pelo espaço com liberdade, sem se preocuparem com o ponto de partida e de chegada. As formas-personagens vão sendo pesquisadas pelo grupo para retomar seu ponto de partida original, evoluindo em seguida para o centro da sala. A última figura que o grupo conseguir, ao chegar ao centro, será a personagem básica do jogo, aquela que o grupo utilizará no nosso momento seguinte, que é a revelação, ou jogo dramático. Apenas como exemplo, cito um grupo de sete pessoas que formou uma centopeia

manca, forma cômica da qual o grupo tirou um jogo dramático basicamente corporal cujos sons eram interjeições e sons onomatopaicos.

Até esse momento jogamos percebendo o nosso espaço físico reservado, o espaço que o companheiro de grupo ocupa e o nosso próprio. Mas como serão os outros espaços que nos cercam? As salas vizinhas, o prédio, as ruas próximas, as avenidas da cidade, ou as estradas? São espaços vivos? E a relação com outros corpos? São espaços a serem questionados a partir de nossa atividade dramática dentro deles, com relação a eles, estabelecendo principalmente relações entre os elementos do espaço, sejam corpos humanos, sejam objetos etc.

Resumindo uma forma de fazer teatro, a que demos a denominação de teatro como prática de educação, cujo personagem principal é o atuante que traz no seu ventre um comediante, diremos que assim como no teatro espontâneo, encontrado nas manifestações tradicionais desde o drama de circo até as brincadeiras folclóricas, o nosso personagem principal é o atuante. Dele, e só a partir dele se constrói o seu teatro. Para tanto não precisamos de técnicas específicas de estilo, mas do exercício do jogo dramático. O jogo dramático é o nosso exercício técnico. Ele é a base do teatro, o único exercício possível para descobrir o comediante. É um jogo que parte da intuição, mas que levanta no atuante necessidades técnicas, na medida em que deseje elaborar uma linguagem que exija maiores recursos.

Os jogos poderão ser cada vez mais complexos, dependendo de dois fatores: o animador, personagem que incentiva a busca, e o atuante, aquele que se descobre animador e intérprete da realidade. Mais do que equipar o nosso atuante com uma bagagem técnica que o treine para interpretar uma tragédia clássica ou um drama naturalista, o teatro como prática de educação aqui proposto, quer resgatar o sentido do teatro como uma contribuição à arte popular. Esse é um teatro que não se volta, como processo e produto, para a obra-prima, mas para o sentido do teatro como forma de expressão exigida pelos homens em qualquer tipo de sociedade.

Discutindo o sentido da arte e da teatralidade

Redescobrimos o teatro realizando-o e pensando sobre ele, que é, em sua essência, apenas o que Augusto Boal define em *Teatro do Oprimido*: “No princípio, o teatro era o canto ditirâmico: o povo livre, cantando ao ar livre. O carnaval, a festa. O povo oprimido se liberta. E outra vez conquista o teatro. É necessário derrubar muros”. (4)

Para apresentar o método de trabalho desenvolvido pelo Gruparte Teatro Educação de São Paulo, descrevo a seguir um evento de criação coletiva, cujo sentido foi a derrubada de muros. Esse trabalho foi criado para a comemoração do Dia Mundial do Teatro na Universidade Estadual de Londrina, em 1972. A redação original foi alterada para que as intenções fossem melhor explicitadas, desde que oferecemos aos participantes da conferência, naquela data, apenas um roteiro de ideias e ações que foram desenvolvidas coletivamente. De outro lado, reduzimos as explicações de ordem teórica, pois ao longo desta reflexão fazemos referência ao sentido do teatro-educação, além de colocações gerais sobre o jogo cênico, portanto, seria desnecessário reproduzir integralmente as poucas ideias alinhavadas em 1972. A nossa intenção principal é mostrar a criatividade e seu potencial no desempenho de uma pessoa — neste caso, o animador da conferência — em relação a outras — plateia — que é submetida a uma situação-problema.

Tenho utilizado o roteiro básico deste trabalho em várias ocasiões e seu resultado (o espetáculo) será o reflexo de todos nós: do animador, dos atuentes e dos participantes que nos cercam, assistindo. Então, desprezada a sua particularidade de época, podemos trabalhá-lo com grupos alfabetizados de qualquer nível de escolaridade. O que vai nos importar é montar e desmontar a palavra “teatro”. Esse ato que leva à reflexão do sentido intrínseco à ação de viver o mundo cênico. Proponho-o, para um aproveitamento maior, depois de desenvolvidos vários trabalhos de reconhecimento como o que exemplificamos

anteriormente. Poderá, também, ser utilizado como texto avaliativo na relação inicial de um grupo que possua um contato anterior com o teatro, seja como espetáculo ou como processo de teatro-educação, como espectador assíduo, ou como ator, diretor ou técnico.

O material com que montamos a palavra “teatro” é peça importante para chegarmos a um bom resultado. Podemos usar simples flanelógrafos, ou qualquer outro meio de fixação que nos permita mobilidade imediata das letras com as quais, a partir da palavra “teatro”, serão compostas uma infinidade de outras que, por sua vez, motivarão jogos dramáticos.

Com este relato e a divulgação da estrutura dos jogos que foram realizados, queremos mostrar um instante de teatro-educação com um grande grupo. De outro lado, este trabalho foi repetido por conjuntos de teatro amador, arte-educadores em vários locais e estados brasileiros. Ao nosso trabalho demos o nome de pretexto solidário. Esse é o título original. O mais inventivo, porém, foi aquele criado por um grupo de adolescentes, que o nominou simplesmente de “teatrar”. (A pergunta básica desse grupo foi: Por que eu teatro? Por que tu teatras? Por que ele teatro? Por que nós teatramos?...)

Em 1972, quase quatro anos passados da edição do Ato Institucional no. 5 (que restringia e, em muitos casos, anulava as liberdades individuais e coletiva), a desarticulação social, político-democrática e artística do país podia ser verificada a cada instante nas salas de aula, nos teatros, nas livrarias, nas praças públicas, nas simples conversas entre as pessoas. Estavam sendo destruídos nossos laços principais de união com o pensamento crítico, com a atitude de interagir e com criatividade. Estou falando fundamentalmente do meio intelectual, artístico e estudantil, ousando incluir um sem-número de pessoas da classe média do país, suprimidas em seu opinar e decidir sobre suas ações. Contudo, não tocamos no ponto mais crucial do problema, qual seja, a repercussão e a interferência de um Estado autoritário sobre a organização da classe operária, praticamente posta a ferros. As organizações sindicais e outras formas de con-

vivência da classe trabalhadora foram trituradas, o mesmo acontecendo com os sindicatos que agrupavam profissionais liberais e trabalhadores intelectuais. O isolamento de todos era profundo, já não sabíamos o que se passava nas diversas classes sociais e setores de trabalho. Os reflexos desse isolamento interferem até hoje na organização cultural, motivando encontros para relatos de experiências, numa tentativa de resgatar e publicar o pensamento, a criação ocultada.

Nesse clima político-social, a ideologia dominante difundia que a cultura era sinônimo de subversão e a arte, se possível, deveria ser eliminada a tiros. A censura paralisava iniciativas, estraçalhava obras, reduzia páginas de jornais diários dedicadas à política e informações econômicas a receitas de culinária, e também a mensagens críticas cifradas — através de versos de Camões, por exemplo, como vimos acontecer em vários órgãos da imprensa, entre eles, o liberal “O Estado de São Paulo”. Assim, naquele instante, falar de teatro e sua significação para a cultura nacional era dizer do Teatro de Arena de São Paulo, Teatro Oficina e particularmente de seus dramaturgos e diretores: Guarnieri, Boal, José Celso Martinez Corrêa, Plínio Marcos. Léo Lopes, Antunes Filho, uma geração de artistas empenhados na conquista de uma linguagem original e na recomposição de nossas relações históricas.

Estávamos ali, no Dia Mundial do Teatro, para manter acesa a lâmparina encostada a um canto do coração de cada um que, perto ou longe, resistia à morte da inteligência e, com ela, da memória nacional. Não foi sem receio que organizamos o nosso trabalho. Procuramos criar uma forma que fugisse do convencionalismo esperado que já não podia suportar o quase total entorpecimento de uma plateia sem segurança de amanhecer. A forma pela qual apresentaríamos nossa proposta deveria criar uma real cumplicidade entre nós, para coletivamente ultrapassarmos aquele minuto de comemoração patética. Como falar de teatro, de seu significado para a justiça e liberdade se haviam restringido nosso direito ao exercício da palavra franca?

Nasce um pequeno e tímido roteiro de ideias que se transforma numa

experiência dramática coletiva e corajosa. Cerca de 500 pessoas, reunidas no pátio interno da antiga Escola de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina⁵, compreenderam ou repensaram o significado do teatro, através de jogos dramáticos criados com a nossa mútua dependência. Sentadas ou em pé, as pessoas formaram um semicírculo, acompanhando a estrutura do palco-pátio que lembrava um espaço elizabetano, circundado de galerias (corredores laterais do pátio), tendo ficado a coordenadora dos jogos colocada no último degrau da escada de acesso.

A Homenagem

Dia Mundial do Teatro. Dia em que estamos reunidos, como milhares, várias partes do mundo. Esse dia não pode ser uma louvação a um personagem abstrato chamado Teatro, mas sim uma homenagem viva a todos os homens e mulheres, trabalhadores de teatro.

A eles, nordestinos anônimos que mantêm o bumba-meu-boi, simbolizando todas as brincadeiras dramáticas que ocorrem neste país; aos trabalhadores-artistas europeus que consagraram sua arte à luta contra o fascismo; às troupes gregas que dão continuidade ao espírito coletivo do teatro; a Garcia Lorca, sempre presente, com a poesia de seu Teatro Barraca; a Paschoal Carlos Magno, que incentivou o aparecimento do Teatro do Estudante; a Gianfrancesco Guarnieri, a Augusto Boal, a José Celso Martinez Corrêa, simbolizando todos os artistas do teatro brasileiro, lado a lado com todos do mundo. Aos que nesta cidade e nesta universidade lutam para manter o espírito dramático coletivo, formando grupos e encenando textos brasileiros, aos arte-educadores do Gruparte Teatro Educação de São Paulo, a todos devemos este encontro: vivamos ativamente este Teatro de Momento.

⁵ Consultar documentação no Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina.

Primeiro passo

Conferência — ato de conferir. Forma usual para verificar dados: Quantos já foram ao teatro? Quantos fazem teatro? Quantos já se expressaram através de dramatização ao longo da vida?

As perguntas eram colocadas e as mãos iam aparecendo, acenando uma resposta. Poucos se manifestavam e o clima era pesado. Lançamos a pergunta seguinte:

Qual a importância do teatro no mundo contemporâneo?

Bem, acabamos de conferir números, e agora podemos conferir significados. Verificar a relação que existe entre nós, que não somos profissionais de teatro, e ele que, hoje, nos une. A nossa proposição é a de, coletivamente, verificarmos se o teatro tem importância, como afirma o título desta conferência para a qual a universidade nos convocou. Na verdade, aqui acaba a conferência.

Segundo passo

O ambiente não é um envoltório passivo onde estamos inseridos. Ele é um processo ativo que mexe conosco, assim como mexemos com ele à medida que o percebemos e nos relacionamos conscientemente.

A arte como processo ativo de pesquisar, conscientizar e revelar aspectos profundos da realidade aparente é, digamos assim, 'antiambiente', pois descobre as relações ocultas do ambiente e contribui com outras atividades intelectuais, principalmente a ciência e a política, para que sejam operadas profundas modificações necessárias à continuidade do crescimento humano. O artista registra com suas obras a vida social, escolhendo um ângulo para interpretá-las segundo um ver pessoal.

Para muitos que aqui estão, a realização de um jogo dramático é talvez totalmente nova, logo, a primeira exigência é ter ousadia frente ao desconhecido que, neste caso, não é a interpretação da obra de um artista, porém a própria capacidade de criar, expressar e avaliar o resultado conquistado: sua obra.

Vamos abrir o jogo coletivo, jogo sem competição, no qual todo o corpo será usado para transmitir o nosso recado. Para tanto, vamos nos auxiliar da palavra escrita

como meio para atingir a reflexão sobre a importância do teatro no mundo contemporâneo, que é, finalmente, o tema a ser explorado por nós.

Terceiro Passo

Num painel, previamente colocado (não nos permitiram escrever diretamente nas paredes), escrevemos com letras grandes:

TEATRO

Logo abaixo:

T — ATO (isolamos o R e o colocamos ao lado):

T —ATO

R

Voltamos a escrever com letras ainda maiores:

TEATRO

E pedimos a todos que quisessem participar do jogo dramático que comesçassem uma movimentação, ao mesmo tempo em que diriam a palavra “teatro”. No início, um som tímido acompanhando gestos estereotipados, cópias grotescas do bale clássico, danças em moda, ginástica e até expressão corporal expressionista do tipo *Jesus Cristo Superstar*, *Hair* etc. Introduzimos, então, o som de um atabaque cadenciado e todos partiram para uma movimentação condicionada ao instrumento afro. O gesto começa a sofrer uma modificação e praticamente desponta um movimento baseado em pontos de macumba e desfiles carnavalescos, entre outros menos precisos.

Estimulamos um novo passo, orientando para que tirassem do próprio corpo um som que acompanhasse a palavra “teatro”. Surgiram palmas, batidas de pés no chão, assovios e outros sons tirados de objetos metálicos e das paredes, entre outros. Nessa altura do jogo, a plateia estava dividida em aproximadamente 150 pessoas que participavam diretamente, enquanto outras riam abertamente ou estavam criticamente observando.

Havia uma sincera desorganização entre as pessoas, os sons e os gestos. Porém, o movimento se libertava e começava a ganhar força, sem que o som ficasse fraco. Continuavam a cantar: teatro, teatro, teatro. Aos poucos, criando um coral que o atabaque seguia, marcando os acentos dados pelo movimento coletivo. Estimulamos os atuantes a não fixarem sua movimentação num só plano, pois muitos permaneciam sentados no chão desde o início, enquanto outros continuavam de pé.

Depois de poucos minutos de liberação, sugerimos uma volta da palavra “teatro” por dentro do corpo, começando pelos pés: por onde ela passasse, o corpo mexeria e, chegando à cabeça, recomençaria o retorno à ponta dos pés.

Com essa sugestão organizou-se o movimento coletivo e o som teatro. A nova organização partiu de cada um dos participantes e chegou ao grande grupo que passou a realizar, quase uniformemente, uma movimentação ondeada emitindo sons-rumores que sugeriam a presença do mar, vento, máquinas, sempre acompanhadas do som teatro. Formavam um coral de vozes e gestos, uma dança coletiva onde não faltou o relacionamento entre as pessoas que tentavam encontrar parceiros. Aos poucos, o coral se desfez, com cada um retomando a sua posição original e relaxando a seguir.

Quando o último manifestante cessou a sua dança, sugerimos o passo seguinte.

Quarto passo

Leríamos juntos o poema “Teatro na estrada”, parte de “Essas coisas”, do livro “Ninguém, João”, de Marcos Noronha.

Julgamos, pelo volume de vozes, que ninguém ficou de fora. Aqueles que se sentiram inibidos para participar da movimentação corporal assumiram a palavra, lendo o texto previamente distribuído junto com o texto da “conferência”, que preferimos chamar de roteiro de ideias e ações, ou “Pretexto solidário”.

Teatro da estrada

Teatro. Teatro na estrada também. E você já pode ver um pouco do amanhã.

É só prestar atenção.

O palco tem fundo verde, com sol filtrado nos ramos.

O palco é claro, pois os artistas costumam é sair da terra.

A luz é suave, para que o artista se misture com as árvores e de novo entre no chão. Quando um artista se encontra com o chão deste mundo, ninguém sabe o que nasce daí. Sempre vem uma história que ninguém ainda contou ou beleza que ninguém viu.

Há teatro na estrada, para você ver um pouco do amanhã.

Se é noite, há lua, clareando o cenário.

Ninguém abre o pano para esse teatro sair.

Ele está aberto desde a aurora.

A peça vem, para cada homem, quando ele presta atenção.

Então é só ver, porque já começou...

Se o artista vivesse sempre abraçado à liberdade, a história seria um poema e veria nua a beleza que o mundo é.

O homem livre dorme na cena, debaixo do sol e da lua, no meio das árvores. E, desse sono, a história nasce outra vez. Não vem ingênua e menina, pois sabe a idade que tem...

O homem está sempre escondido na peça.

Todo homem. É só descobrir.

Se o artista não puder escolher, a história anda bem devagar...

Se o artista falar de cor, a história dá o ar de pobreza das fórmulas...

Teatro na estrada, a cada momento. E você já pode ver nele um pedaço bom do amanhã...

Quinto passo

«O homem está sempre escondido na peça», e era esse homem que come-

çávamos a descobrir através do nosso espírito dramático coletivo. Com as últimas palavras do poema surge uma onda de palmas e vivas. Passamos a apontar a palavra teatro no painel e escrevemos a seu lado. A-E-I-O-U. Tínhamos no quadro:

TEATRO	A
E	E
T – ATO	I
R	O
	U

A nossa proposta era simplesmente formar novas palavras, a partir da palavra “teatro”, recorrendo às vogais, se necessitássemos. As palavras novas seriam anotadas e nos serviriam para dar o passo definitivo na formação dos jogos dramáticos que pretendíamos alcançar. Estávamos quase chegando à nossa intenção depois de termos passado pelo esquentamento corporal e emocional das etapas anteriores.

O novo estímulo estava aberto para qualquer pessoa, e elas foram surgindo, pedindo licença para passar, e a cada nova palavra a plateia reagia, com aprovação ou não, sugerindo outras, encontrando um mundo de significados ocultos. Assim, surgiram como peças fundamentais as palavras: ATOR — TORA — TATO — TETO — ATO — ROTA — ATER — TROTE. E também as que foram formadas utilizando-se o R retirado de teatro, combinado com as vogais. Apareceram: RAZÃO — REAGIR — RITMO — RODA — RUMO. Tínhamos o embrião de nosso texto, que poderia ser dito segundo qualquer forma escolhida pelos participantes.

Naquele exato momento, quebramos o nosso T — ATO, propondo um entreato. Porém, antes explicamos que seriam formados grupos para realizar as dramatizações usando as palavras. Paralelamente, aqueles que desejassem formar outros grupos para refletir sobre a pergunta-chave: “Qual a importância do

teatro no mundo contemporâneo?”), deveriam fazê-lo para que, ao final, tivéssemos um resultado a ser questionado por todos, uma vez que as conclusões seriam expostas no painel. Estava aberto o intervalo de meia-hora. Poucas pessoas se afastaram do local. Uma parte espiava com curiosidade, surpresa pelo rumo que as coisas estavam tomando, e outra procurava aglutinar conhecidos, colegas, professores e convidados para a formação dos grupos de trabalho.

Sexto passo

O atabaque volta, cadenciado, chamando os atores para a grande festa. Alguns já apareceram e tomam lugar no centro do pátio. Espontaneamente delimita-se um espaço para as representações. Os demais se colocam ao redor, enquanto outros se acomodam nas galerias que circundam o pátio. Estão formados três grupos, num total de vinte e nove pessoas(atuante). O relato seguinte foi transcrito tal qual recebemos das mãos dos grupos. Pensamos que assim damos ao leitor um quadro daquele momento.

GRUPO RUMO:

Atores-Atuantes:

J.A.: 24 anos, professor secundário.

S.S.: 23 anos, estudante.

L.M.: 22 anos, universitária, participante de teatro amador.

V.L.M.: 22 anos, universitária.

Grupo experimental (Um) Teatro-Educação — 5 participantes:

A.J.: 25 anos, professora primária.

E.M.: 28 anos, escriturário.

B.J.: 28 anos, bancário.

C.L.K.: 15 anos, estudante.

M.G.: 15 anos, estudante.

Dramatização: partindo da observação de que em teatro é essencial a integração entre todos os que atuam e, conseqüentemente, a união, concluímos que essa pode ser conseguida tendo-se como objetivos: uma rota, um rumo. Entre as palavras escritas no quadro-negro, escolhemos as bases para o nosso conteúdo e forma de representação:

TATO — RODA — RUMO

Realizamos: stateamos, nos achamos, fizemos uma roda violenta, jogando-nos uns contra os outros. Fomos definindo a roda, desfizemos a roda e, de dedo em riste caminhamos no plano baixo, onde nos encontrávamos, para as escadarias do pátio. Insistimos na palavra rumo, correndo para a escadaria, repetindo muitas vezes, com os braços estendidos, apontando o horizonte.

GRUPO ATAR:

N.J.: 36 anos, diretora de teatro amador.

A.C.: 27 anos, professora universitária.

N.M.: 25 anos, professora secundarista.

M.M.H.: 24 anos, professora secundarista.

M.: 20 anos, secundarista.

E duas secundaristas que não deram dados.

Nosso caminho: palavras escolhidas do painel: Teatro — Tato — Atar — Rota — Tora — Reflexo — Reagir — Razão — Reatar — essas palavras tiramos da combinação do R, com as vogais.

Conteúdo e forma de apresentação:

Teatro = Ideia que vai estar presente todo o tempo. Argamassa que vai unir todas as ideias. Será repetida várias vezes entremeada às outras.

Tato = Reconhecimento lento de cada um — concentração em si.

(Teatro)

Atar = Achamos que é possível a união e por isso repetimos Teatro e Atar.
Atar e Teatro.

(Teatro)

Rota = Reconhecidos, unidos, decidimos juntos por uma única rota.

(Teatro)

Tora = Um obstáculo no caminho causa um rompimento para uma união feita às pressas, sem base de razão. Por isso um de nós se afastou, subiu as escadas e, ajoelhado, se lamentou.

(Teatro)

Reflexo = todos refletem os motivos da desunião e decidem se ocultar.

(Teatro)

Reagir = reagimos contra a desunião e com a razão determinamos a nova rota.

(Teatro)

Reatar = Reatamos o caminho e seguimos para as escadarias, onde de frente ao painel em que estava presente e escrito T — ATO, apontamos, gritamos, festejamos voltados para os companheiros que nos assistiam.

Observação: vale dizer que o grupo, quando a partir da palavra rota e após um exercício de tato entre todos os participantes do grupo, se propôs a uma única rota ou caminho, gritou a frase: “Reconhecidos unidos decidimos juntos por uma única rota”. A frase foi dita três vezes, entremeada à palavra teatro. Nesse momento, o grupo alcançou um bom nível de criatividade e comunicação de suas ideias, pois alguns gritaram a frase, enquanto outros repetiam a palavra teatro, formando um coro de muita beleza e emoção que se estendeu pela plateia, causando uma participação geral. O mesmo aconteceu ao final quando apontaram para a composição T — ATO.

GRUPO TETO

M.O.: 22 anos, universitário.

J.O.: artista plástica.

S.N.: professora, norte-americana.

D.Z.: 22 anos, estudante universitária.

O.: estudante universitária.

S.: advogado.

Partimos do seguinte texto que elaboramos com as palavras escolhidas. Saiu o seguinte: “Nascemos às cegas sem nada, sem rumo procuramos e encontramos a razão de um rumo”.

Desenvolvemos o trabalho entre os companheiros que assistiam. Subimos devagar as escadas do pátio e continuamos a nossa busca entre as pessoas que estavam nas galerias. Voltamos ao ponto de partida e novamente fizemos a caminhada de volta às escadas. Então, paramos em frente ao painel em que estava escrito T — Ato e apontamos para o teto. Mas em cima de nossas cabeças, não havia um teto, só o céu, pois o pátio interno da escola é aberto.

Em seguida, todos os outros grupos que já haviam apresentado seus trabalhos e mais algumas pessoas que estavam nas galerias juntaram-se a nós, cantando e dançando ao som do atabaque que começou a marcar o que dizíamos. Em seguida, Nnos dirigimos a todos os outros que estavam ainda parados e muitos se agregaram à festa. Todos juntos, cantávamos as palavras que foram usadas nas dramatizações, e com braços estendidos para o alto indicávamos o céu que passou a ser o teto do teatro.

Sétimo passo

Estávamos chegando ao final da manifestação. Os grupos que trabalharam com a pergunta inicial — “Qual a importância do teatro no mundo contemporâneo?” — haviam concluído uma síntese, que transcrevemos:

Teatro é ato e não filosofia — é realidade concreta e não teoria de abstrações, portanto a importância do teatro no mundo contemporâneo é a possibilidade de expansão do ego, tentativa de relacionamento para se chegar à liberdade de expressão, transmissão de cultura dentro de uma perspectiva de educação para quem faz e para a plateia que assiste. Tudo isso porque o mundo moderno vive na velocidade, enfren-

tando o vazio de uma relação mecânica — a época das máquinas. (Condensado da discussão de três grupos, com aproximadamente 50 pessoas).

Observação: os grupos de discussão ultrapassaram os trinta minutos de entreto e chegaram praticamente poucos minutos depois da encenação do segundo grupo de dramatização. Contudo, participaram do final da encenação do terceiro grupo.

Conclusão

O debate foi aberto. A primeira questão anotada foi a seguinte:

Estou de acordo com as afirmações que vocês colocaram, porém vocês afirmam que teatro é ato e não filosofia, e o que eu vejo escrito é pura divagação, pura filosofia. Por que não situam o papel que o teatro tem em nossas vidas? De uma maneira concreta? Não foi o que vivemos aqui?

A pergunta foi imediatamente secundada por outra, antes que os grupos pudessem responder qualquer coisa.

Por que vocês não fala, ou tentam colocar o significado do teatro para nós que vivemos neste Brasil? Acho que a pergunta feita pela conferencista — aliás, desculpa, não é uma conferência, portanto não há conferencista (risos) — permite um apoio para que se levante toda a sua intenção. Então, eu quero pedir para complementar a pergunta e trazer o debate para mais perto de nós.

O grupo que elaborou a questão se manifestou de acordo e pronto para coordenar a nova proposta. Mas nesse momento, aconteceu um fato curioso. As pessoas começaram a sair, embora estivessem até aquele momento interessadas e sem demonstrar esgotamento. De outro lado, coincidentemente o sinal, ou melhor, a sirene tocava o último aviso da noite, alertando que os portões da Escola seriam fechados. As pessoas que questionaram insistiram, o grupo de reflexão continuou presente, mas em poucos minutos o pátio ficou praticamente vazio. Um detalhe: um altol milionário da Escola subiu os degraus da escada, fez os agradecimentos de praxe à “conferencista” e deu por encerrada a sessão, com rapidez.

O Teatro da lavanderia⁶

O Teatro da lavanderia nasce, na década de 70 (71 a 73), da necessidade de encontrarmos um espaço alternativo, para trabalho. Tanto o espetáculo como o teatro, que se realizava anonimamente nas escolas, estavam estagnados devido à repressão cultural imposta pelo governo. No quadro antidemocrático brasileiro, (que ainda perdura na década de 80, recém-inaugurado), não tínhamos possibilidade de articular novas propostas para a linguagem teatral que, de toda maneira, deveria continuar evoluindo, pois apenas assim ela poderia ser um canal de comunicação entre os grupos dispostos a dialogar. Precisávamos, então, e ainda necessitamos, do teatro no contexto da educação e da escola para que melhor localizássemos suas ambições e suas formas de realização. Pretendemos, aqui, resgatar esta experiência, no sentido de verificar sua contribuição para a atualidade, no que toca à organização cultural.

Localizamos esse trabalho de educação teatral no interior do Estado do Paraná, na cidade de Londrina, onde aparentemente as piores formas de repressão cultural ainda não tinham chegado. Numa atmosfera relativamente liberal, a Universidade de Londrina acolheu a proposta de seu Departamento Cultural, (que agregava inúmeros grupos de Artes Plásticas, Música e Teatro) para a formação de um grupo particularmente interessado em teatro como prática de educação, que deveria atuar ao lado de outros serviços da Universidade, como era o caso do grupo de medicina preventiva que se organizava num posto de saúde na Vila Fraternidade, bairro proletário da periferia de Londrina. Assim, juntando-nos a esse e outros serviços, nos integramos no movimento social diário da Fraternidade, trabalhando em regime escolar, nos períodos da manhã

⁶ O “Teatro da lavanderia” foi objeto de uma comunicação na área de Educação Artística da Semana de Educação, realizada na PUC-São Paulo, em 1980. Foi a primeira vez que essa experiência teve um relato público, merecendo, contudo, por sua significação no conjunto de meu trabalho um artigo mais abrangente, que será possível depois de concluída a observação de suas consequências na organização social da Comunidade de Pindorama.

e da tarde. Nossa proposta: produzir arte na comunidade da Vila Fraternidade sem a característica que marca o espetáculo, ou seja, o teatro visto como um movimento passageiro.

O teatro tomou o nome de Teatro-Escola Pindorama, no exato momento em que uma parte da Fraternidade foi desfavelada para tornar-se o Conjunto Residencial Pindorama. Ocorre, então, uma tentativa de mudança do comportamento social, pretendida especialmente pela área de Serviço Social da Prefeitura, em função de uma mudança de relações dos moradores com o espaço, pois as suas casas já não são caixões feitos de tábuas. Os moradores descrevem que as novas casas de alvenaria eram pequeníssimas, sufocantes, o desemprego e o subemprego continuavam, embora os moradores contassem imediatamente com serviço de pavimentação, água e luz. Com sistema de água instalado em todas as casas, as mulheres e as crianças já não precisavam, ou não precisariam, fazer uso da lavanderia pública da favela, construída por um padre, com a ajuda de organizações religiosas. Mas isso não aconteceu. Embora em escala mais reduzida, a roupa de casa e de fora continuava sendo lavada na lavanderia comunitária. E foi nessa lavanderia pública que iniciamos nossa experiência de arte-educação.

Com o passar do tempo, a lavanderia tornou-se propriedade pública, (embora doada à comunidade pela Igreja), passando a ser instrumento para manutenção das famílias, pois inúmeras mulheres sustentavam toda a despesa com o pequeno rendimento da lavagem. Na lavanderia as mulheres se encontravam, lá trocavam receitas de chá, informações, lamentações e poucas alegrias. Era um ponto de encontro, um ponto de relacionamento para nós, poise pretendíamos fazer parte do movimento cultural daquela comunidade que, evidentemente, não passaria a existir a partir de nós. Em cada morador existia o ver, o ouvir, o apreciar, o distinguir e o escolher aquilo que mais lhe igualasse como música, circo, dança, religião etc. Seria ingênuo de nossa parte pensarmos e agirmos como embaixadores do Brasil culto junto ao povo brasileiro inculto.

A Vila reunia migrantes de vários estados brasileiros, principalmente dos estados do centro-oeste e do nordeste). Esse povo que lutava para sobreviver já não tinha o lazer e o prazer das manifestações artísticas populares e folclóricas do passado vividas em suas comunidades de origem. Como resquício de sua iniciativa cultural, encontramos apenas uma pobre “Folia de reis”, à qual se referiam como brincadeira de tempo de Natal.

Na lavanderia encontrava-se o conjunto mais expressivo de pessoas que poderia, naquele momento, criar influências para novas formas de convivência na comunidade, e isto seria confirmado mais tarde, ao vermos os simples desenhos criados em nossa oficina de arte-educação serem colocados nas paredes dos barracos de alvenaria, ou ainda, avisos do teatro-escola enfeitando carrinhos de mão para transporte de materiais de construção. As crianças e as mulheres que frequentavam a lavanderia associavam o impulso da criação artística, que ali estimulávamos, com os modos de vida e trabalho cotidiano, e seria essa verdade que estaria sempre nas nossas preocupações de educação e arte até o fechamento do Teatro-Escola Pindorama, dois anos e meio mais tarde.

Evidentemente não queríamos restringir nosso trabalho à população das mulheres e crianças. A participação dos homens também nos interessava para termos o conjunto de relações com que desenvolver ampla e profundamente o sentido da arte na comunidade. Porém a população masculina não frequentava a lavanderia, o nosso ponto de encontro), assim como não estava presente na Vila nos períodos em que atuávamos, fosse na parte da manhã ou na parte da tarde. Embora nosso trabalho se desenvolvesse também aos sábados, o contato com os homens foi difícil porque estavam nos bares, nas peladas de futebol, enfim, nos lazeres masculinos, profundamente diferentes do que poderia ser o lazer feminino. Para nos relacionarmos com a população masculina contávamos com os adolescentes, particularmente com os meninos que pudessem levar aos pais as novidades do teatro-escola. Esperávamos que essas novidades estimulassem o interesse de saber o que se passava com os seus filhos no teatro-escola, até que

podéssemos, a partir desse ponto, desenvolver interesses pessoais dos homens, porque de antemão sabíamos que muitos se interessariam pela arte, principalmente pela música. De forma espontânea despontava pelas esquinas, vez ou outra, uma cantoria de moda de viola, um encontro entre um sanfoneiro e outro, que não chegavam a reunir a população da Vila para o lazer coletivo. Esses momentos, contudo, eram sinais evidentes da presença de artistas na comunidade, sinais que devíamos ampliar com o nosso trabalho.

Inicialmente pensávamos em aproveitar apenas o arcabouço de alvenaria da lavanderia pública reformando o seu interior, já que todas as casas tinham tanques e neles as mulheres deveriam lavar as suas roupas. Supúnhamos, então, que a lavanderia perderia a sua função principal e poderíamos modificar todo o espaço, adequando-o à nossa organização particular do teatro-escola. Porém, como já disse, constatamos que permanecia o “ponto de encontro” das mulheres e evidentemente não poderíamos quebrar esse contato sem o risco de quebrarmos um sistema de comunicação criado espontaneamente, ao qual o teatro não deveria se opor, mas integrá-lo.

A percepção dessa realidade nos levou a adequar o projeto inicial, recriando as perspectivas sem alterar o grande objetivo mesmo imprescindível, que arte e trabalho convivassem no mesmo local. Com o desenvolvimento do trabalho artístico, esperávamos que a arte passasse a ser o motivo e ponto de encontro, que fosse reconhecida e integrada como necessidade pelo sistema de comunicação da comunidade.

Começamos as nossas atividades trabalhando apenas aos sábados, no período da tarde, relacionando-nos com as crianças que percorriam as ruas da Vila, sem ter muito o que fazer, e com as mulheres que estavam na lavanderia terminando o trabalho da semana. Elas ferviam a roupa, lavavam, secavam, passavam e conversavam enquanto trabalhavam. O período de sábado à tarde transformou-se, no curso de dois anos, num período muito maior, que ia das

oito da manhã às cinco da tarde, diariamente, animado por pessoas diferentes desse mesmo grupo de teatro-educação.

O prédio abrigava vinte e quatro tanques, em duas fileiras, divididas por uma meia parede e um espaço aberto à frente de cada fileira de tanques, onde eram estendidas as roupas. Apenas os tanques eram cobertos por um telhado. Tudo que estava no espaço deveria integrar o nosso jogo cênico de forma a estabelecer no real, cotidianamente, o nosso relacionamento artístico com as pessoas. Então, primeiramente, deveríamos nos ocupar da relação de pessoa para pessoa e, por consequência, trabalhar uma relação de atuante para atuante num mesmo jogo cênico que se passaria naquele espaço da lavanderia pública.

Embora fizéssemos teatro, não pronunciávamos a palavra “teatro”. A placa que havíamos pedido à oficina da universidade (em letras brancas, “Teatro-Escola Pindorama”) jamais foi pendurada na parede externa da lavanderia. Isso porque o teatro era maldito, e quem nos disse isso foi uma senhora que lavava roupa, quando desconfiou que aquilo poderia vir a ser um teatro. Perguntando a ela sobre o que fazia, o que gostava, soubemos que era crente e que um grande número de pessoas na comunidade pertencia à mesma seita. Os crentes não eram os únicos que repudiavam os “prazeres da vida”, (entre eles o teatr; assim também pensavam, os católicos, os espíritas, os umbandistas e outros, que tinham nas paredes de suas casas um quadrinho representando vários caminhos, alguns para o céu e outros para o inferno. No caminhozinho que ia para o inferno está o teatro e, evidentemente, e colocar a placa “Teatro-Escola Pindorama” na parede externa da lavanderia, seria fechar o teatro antes de abri-lo. Conseguimos contornar a dificuldade com a organização de tipo escolar que empregávamos no teatro.

A vida do Teatro-Escola Pindorama não foi muito longa, ou não tão longa quanto desejávamos, mas foi bastante intensa. O seu fechamento não se deu por falta de participação popular, mas pelo contrário, pela participação popular ascendente, como veremos mais adiante. Nessa semana de estudos sobre edu-

cação, particularmente agora que conversamos sobre teatro-educação, gostaria de apresentar dois momentos da vida do Teatro-Escola Pindorama bastante representativos. São dois momentos iniciais de nosso jogo cênico na lavanderia.

Participam do primeiro jogo setenta e sete crianças até 13 anos de idade aproximadamente, nove lavadeiras e 12 atuantes do “Grupum” do Teatro-Educação da universidade.

Jogo da curiosidade

Aqui está o nosso primeiro sábado, o início dos jogos dramáticos, após um contato com os moradores do Conjunto Pindorama, em duas semanas anteriores.

Sem qualquer apelo ou recurso teatral convencional, três atuantes (mulheres) começam a andar contra o muro da lavanderia com um passo lento, criativo, e com um pano amarelo estendido horizontalmente na altura de seus narizes. Assemelham-se a mulheres orientais de véus abaixo dos olhos. Sem espanto, as crianças olham para elas, elas para as crianças, e nasce um jogo de olhar. No momento seguinte as crianças, interessadas pelo jogo da curiosidade, passam para o outro lado do pano e o seguram da mesma forma com que as comediantes o seguravam. Pouco a pouco, elas - as comediantes - recuam e vão deixando que as crianças assumam o papel principal no jogo, que agora se estabelece entre elas e outras crianças que se divertem muitíssimo vendo principalmente as cabeças, as pernas e os pés daquelas pessoas que assumem uma forma muito engraçada no espaço, andando, ondulando atrás dos panos. Como a cena está praticamente esgotada, entra uma outra comediante e pergunta: “De quem é este pano?” Responde uma das crianças da plateia móvel: “Do seu Garcia”. Pergunta outra comediante para uma das crianças que joga o jogo da curiosidade com os outros: “Quem é esse Sr. Garcia?” Todas respondem em coro: «É o dono dos bois». Mais entusiasmado, um menino com seus 13 anos grita: «É o dono de todas as

boiadas». Imediatamente o outro acrescenta: «Os bois do seu Garcia viajam de avião».

É bom dizer que o Sr. Garcia a quem as crianças se referem é um dos capitalistas mais influentes do Paraná, um conhecedor profundo dos bovinos, proprietário de grandes extensões de terra e um dos mais importantes criadores de gado do Brasil, segundo comentários na região. A um só tempo as crianças continuam: “Olha, o Sr. Garcia pega e vai buscar o boi na Índia, ele traz o boi prá cá, ele talha o boi, ele bota os bois na exposição, e eles ganham prêmios, medalhas de ouro” (essas palavras são do texto das crianças que anotamos enquanto elas realizavam o jogo cênico).

Outros comediantes entram em cena carregando mais panos, improvisando asas de avião junto com outras crianças que também aderem, criando uma forma, com asas tão humanizadas quanto o corpo do avião. Esse avião percorre todo o espaço da lavanderia, até que para num lugar que as crianças identificam como eCambé, uma distante cidade» — na verdade uma cidade a 15 quilômetros de Londrina. Parando o avião na praça central, os bois são desembarcados e ficam esperando os peões para serem levados à exposição anual da qual verdadeiramente o seu Garcia participa com os seus bois, atraindo uma multidão de curiosos, inclusive estas crianças e seus pais.

Continuando a dramatização coletiva, perguntamos às crianças sobre os bois na exposição. Contaram, então, que eles dormiam de cobertor, tomavam leite com aveia, banho com sabonete etc. A cada explicação que nos davam sobre os bois, devolvíamos com perguntas sobre as suas próprias vidas:

— Vocês comem carne de boi?

— Não. — responderam quase todas as crianças numa só voz.

— E como é? Vocês tomam banho como os bois?

— Não.

— Como é que os bois tomam banho?

As crianças dramatizaram em seguida.

— O seu banho é diferente do banho dos bois?

— Mas sim. — Responderam. Os bois, você não viu? Tomam banho de escovas, com água morna e tem gente para dar banho neles.

— E vocês?

— Nós não, nós não tomamos banho com escova, a água lá de casa é fria, e a gente não tem ninguém para dar banho, só quando a gente fica doente.

Dramatizaram a sua própria experiência.

— E papa de aveia? — Perguntamos. Quem é aqui que come papa de aveia?

— Ninguém — responderam em coro.

— Quem dorme de cobertor de lã?

Apenas dois responderam afirmativamente. Então, um menino que estava no centro do círculo começa a mugir e diz:

— Eu quero ser boi.

Todas as crianças acompanham o menino mugindo, fingindo que são bois. O faz-de-conta prossegue com um grande momento motivado pela imitação. Os atuantes interferem corporalmente em seguida, sentando-se em círculo em volta das crianças que ficam no meio da roda. Eles perguntam:

— Vocês querem ser bois?

As crianças respondem:

— Queremos.

O menino que tinha começado a mugir explica:

— Eu quero ser boi porque boi vive gostoso.

As crianças vão sentando, o que nos dá uma oportunidade para conversar:

— Quem é mais importante? — perguntamos.

As crianças maiores começam a discutir entre elas, e finalmente a conclusão fica dividida da seguinte forma: as pessoas são mais importantes que os bois porque elas falam, os bois não falam. Mas os bois são mais importantes do que as pessoas porque eles não trabalham e vivem gostoso.

— Os bois não trabalham? — Perguntamos. — Para que servem os bois?

— Os bois — responderam — servem para ficar na exposição. E para comer.: — E vocês comem carne de boi?

— Não, não comemos carne de boi, custa muito caro.

Esse é apenas um pequeno resumo do nosso primeiro contato com as crianças do Conjunto Habitacional Pindorama.

O pastelão e a torta

Relatamos em seguida um momento diferente de nossas experiências com o jogo dramático no Conjunto Habitacional Pindorama. Ele difere do primeiro momento porque agora já não somos apenas animadores dos jogos dramáticos que motivamos e estimulamos, mas nos mostramos à população de crianças e de mulheres-lavadeiras como artistas. Faremos o movimento contrário: apresentamos uma proposta elaborada a partir de nossas observações, procurando encontrar uma adesão ao jogo e, mais do que isto, uma cumplicidade que resultará na obra coletiva.

Partimos do simples esquema da estória de um homem que encomenda tortas, bolos e guaranás à sua mulher para acompanhar uma noitada que ele vai fazer com um amigo. Ela obedece e promete que toda a encomenda estará pronta na hora certa. O marido diz que um mensageiro virá buscar a encomenda e, para que não haja engano, ele fará um pequeno sinal com os dedos, somente assim ela deverá entregar as coisas boas que preparou. Porém um homem espreita a conversa entre o marido e a mulher. Em seguida, outro homem junta-se ao primeiro e ambos combinam que, para matar a fome que estão sofrendo, o melhor é que um deles se faça passar pelo mensageiro. O marido vai embora e os dois homens aguardam que a encomenda fique pronta. Assim que eles verificam que a mulher preparou as tortas e os bolos, um deles bate à porta, fazendo o sinal combinado. Ela, sem desconfiar de nada, entrega os bolos e os dois vão comê-los, muito satisfeitos da vida. O mensageiro verdadeiro chega, não encontra o que levar e vai dizer ao marido que a mulher não preparou nada.

O marido retorna furioso e a mulher tenta explicar o que tinha acontecido. Ele não aceita as explicações e manda que ela prepare novamente bolos e tortas. Avisa que outro mensageiro irá buscá-los, fazendo o mesmo sinal. Os sabidos que tinham comido os primeiros bolos retornaram em tempo e escutam o diálogo entre o marido e a mulher. Eles repetem a operação, com o segundo sabido fingindo-se de mensageiro a quem a mulher, ingenuamente, entrega as tortas e os bolos. O mensageiro chega e vê que nada tem para levar. Volta ao marido e conta que nada tem. O marido com muita raiva volta à casa e dá uma grande surra na mulher. Ela conta que tinha preparado outros bolos e outras tortas e que havia entregado ao novo mensageiro. O marido então se propõe a pegar os bandidos. Pede à mulher que prepare novamente tortas e bolos e fica à espreita. E assim é. Depois de preparados, os bolos ficam colocados na janela, atraindo os sabidos que chegam para buscar a nova remessa. O marido, junto com os amigos, surpreende os sabidos e está formada uma grande confusão. Os sabidos são desmascarados.

Essa farsa — O pastelão e a torta — obteve uma participação de todos, porque ele apenas foi um pretexto inicial para a criação de outra estória e de outros papéis. A plateia, que não se distinguia formalmente como plateia, porque não jogávamos ou não encenávamos num espaço convencional, misturava-se aos atores, criando uma forma de participação por iniciativa própria. Por exemplo: os papéis de filha do casal, filho do casal, guarda e povo que corre atrás dos sabidos. Com esse trabalho pensamos fazer o reconhecimento do teatro em nível do acontecimento criativo que se desdobra com a participação diretamente ativa do atuante, não mais como apreciador da obra teatral, pois aqui ele atua e aprecia ao mesmo tempo. Essa experiência, juntamente com a que relatamos, objetiva nossa pretensão de fazer teatro libertador ou um teatro como educação do oprimido.

Fazendo uma observação crítica através das imagens do jogo: esse jogo, aparentemente confuso, pois nele não se distingue um espaço para os atores e

um espaço para a plateia, onde as características dos personagens são sugeridas por materiais pobres e nada especiais, em que alguns participantes passeiam entre os comediantes, é um jogo aleatório? Não, esse é um jogo teatral que está sendo autocriado por todos que estão envolvidos nel, e que se definirá a partir do momento em que sejam percebidas as necessidades que levem à sua progressão — basicamente o aparecimento do conflito central que será desenvolvido pelos atuantes através de propostas e respostas. O conflito exige a sua elaboração e uma resolução. E será nesse sentido que os comediantes do grupo de teatro-educação agirão.

Vejam os alguns momentos da recriação desta farsa com a população do Conjunto Habitacional Pindorama.

No princípio as lavadeiras se concentram na lavagem das roupas, sem se incomodarem com os primeiros comediantes, que passam sem muitas pretensões, porém deixando entrever que alguma coisa vai acontecer logo mais. O espaço de ação ainda não está ocupado pelos comediantes; as crianças estão sentadas no chão, em pé, ou andando normalmente.

O marido encomenda à mulher que faça os bolos e as tortas. Essa cena é assistida por um “filho do casal”, menino da comunidade, caracterizado por um pano amarrado ao pescoço. Toma “ares de homem”, imitando, de certa maneira, as posturas do pai-comediante que está em cena.

Algumas lavadeiras se voltam para saber o que está acontecendo, enquanto outras trabalham. A farsa se desenrola, chamando a atenção de todas as mulheres que antes ensaboavam as suas roupas e agora, com as cabeças voltadas, acompanham a movimentação. Os comediantes procuram se manter durante algum tempo próximos das lavadeiras, provocando-as para que acompanhem as ações do grupo.

A comediante que faz o papel da mulher vai até o pequeno fogão de lenha em que as mulheres ferverem as roupas e “toma-o” emprestado com a panela para fazer seus bolos e tortas, segundo a encomenda do marido. Fica ali por algum

tempo, mexendo a massa da torta às vistas do marido, que logo se retira, e da filha, outro personagem que aparece, caracterizado com um pano vermelho.

Trabalhamos com elementos móveis de caracterização, como panos, fios, barbantes, arames. Essa menina pega um dos panos vermelhos, amarra na cintura, “faz-de-conta” que é uma saia e se coloca no papel da filha ajudando a mãe. Agora uma lavadeira deixa o tanque e vai verificar no fogãozinho como está indo a fervura de sua roupa, exatamente no momento em que a comediante está se ocupando da panela. Essa espia, com a lavadeira, a fervura da roupa e conversa, como duas mulheres que se encontram normalmente na lavanderia. A comediante pergunta a ela como está indo a torta que está preparando. A lavadeira olha muito espantada, mas entra no jogo. Diz que dali a pouco a massa vai dar o ponto, mas porhora ela está um pouco crua. A lavadeira retorna ao tanque para continuar o seu trabalho. Nesse momento um dos sabidos chega até ela para perguntar se as tortas já estão prontas. Ele se relaciona com essa lavadeira pegando no seu queixo ao que ela dá uma enorme risada. Contracena com o sabido, mas não responde a indagação. Ela se identifica com a personagem-mulher e toma posição no jogo cênico. Os sabidos riem bastante, tramando passar a perna nos donos da casa e testando com as crianças que aderiram ao papel de sabido o sinalzinho que deve ser usado, sinal que é igual àquele que o mensageiro deve fazer.

Um dos nossos comediantes que faz o papel de marido e dono da casa subiu no muro que divide a lavanderia ao meio, com tanques dos dois lados. Esse comediante coloca-se lá em cima para assistir a cena em que a mulher está terminando de arrumar as tortas. As crianças olham aquele comediante em cima do muro e perguntam se podem subir; não obtêm resposta do comediante: a pergunta foi feita fora do jogo cênico, ou seja, dirigida ao atuante e não ao personagem. Eles repetem, chamando o personagem, que responde, não impedindo a subida do grupo de quatro meninos, que descobrem, então um novo espaço para atuar. Um dos meninos que está em cima do muro tem um pano amarrado

ao pescoço, da mesma forma que o filho que se encontra dramatizando no espaço de baixo. Essas crianças ficarão nesse espaço, em todos os momentos da dramatização, aplaudindo, atuando, gritando, dialogando paralelamente com os personagens em cena, enfim participando ativamente da dramatização. O filho procura um menino que queira fazer o papel de irmãozinho pequeno. Aparecendo o menino, o mais velho vai buscar o pano amarelo do que está em cima do muro, volta e agasalha a criança pequena, fazendo uma espécie de manta. Dá a ele uma mamadeira, sugerida por uma garrafa de plástico vazia, encontrada ao lado das lavadeiras. Essas chegam a ajudar o filho mais velho, embora de forma tímida e distanciada.

A farsa cresce de minuto a minuto, terminando de uma forma curiosa: os sabidos são pegos roubando os bolos e presos pelas crianças e pelo dono da casa. Nesse momento, aquelas que torciam e também desempenhavam os papéis de sabidos retiram-se dos papéis, deixando apenas os dois sabidos acuados pelo dono da casa e por elas, que já não são sabidos, mas parte do povo da Vila que corre atrás dos malandros. São presos após uma pancadaria que leva os comediantes a se organizarem rapidamente para colocá-los no centro de um círculo.

As crianças, querendo participar do círculo, forçam a roda, abrindo a possibilidade de participação, tomando um lugar determinado. A roda se amplia, forma-se uma arena, os “sabidos” ficam no centro e começa o questionamento por parte das crianças. Acusações são levantadas e os comediantes procuram organizar uma espécie de discussão entre as crianças e os acusados. Coloca-se a questão central. Dizem as crianças: “Vocês são malandros, vocês estão presos”. Respondem os comediantes que fazem os papéis de malandros: “Não, nós não somos malandros, somos apenas pessoas que estavam com fome”. As crianças perguntam: “Por que vocês não vão trabalhá?” Os malandros dizem que não têm dinheiro porque não trabalham e não trabalham porque não obtiveram lugar para trabalhar. Parte das crianças aceita, outra parte não aceita a argumentação dos dois homens. Atendendo à proposta das crianças, eles passam a ser julga-

dos. Uma criança toma o papel de advogado de defesa e outra de advogado de acusação.

É muito comum entre essas crianças o contato com as lides de tribunais, polícia e tudo mais porque muitas delas já foram envolvidas em “casos”, inclusive parecidos com esse. Não é de forma nenhuma estranho e distante que algum parente ou conhecido seja preso e vá a julgamento. Elas são crianças de renda muito baixa, entram na cidade de Londrina, (que tem características de capital regional) à procura de trabalho, levando uma vida que não se pode dizer que seja realmente uma vida de crianças. Estamos acostumados a pensar em criança como pessoa ainda em crescimento, que deve merecer o interesse dos adultos. Estas, pelo contrário, são pessoas totalmente marginalizadas, às voltas com a Polícia, com o Juizado de Menores etc. Logo, a presença dos advogados, da violência e da cobrança que se dá no jogo é a verdade que elas têm bem perto e que dá prazer denunciar. Tomam, enfim, o papel, o lugar “daquelas pessoas importantes”, daquelas pessoas “grandes” que não lhes fazem justiça.

Os homens são julgados. O advogado de defesa sustenta que eles estavam com fome porque não tinham trabalho e que deveriam ser absolvidos, lembrando inclusive o que aconteceu com um vizinho que foi preso pela mesma razão. O advogado de acusação sustenta que eles são malandros, que devem ficar presos, que eles são “nocivos”. O menino-advogado reproduz a sua própria experiência de quando esteve no Juizado de Menores e ouviu um investigador de polícia (que o prendeu no centro da cidade) pedir a um funcionário que tomasse conta do caso “de uma vez”, porque “malandro não tem cura”, completando que ele nunca iria trabalhar, e o melhor a ser feito seria interná-lo numa casa de correção de menores até que atingisse a maioridade.

O julgamento acontece com a participação de todas as pessoas e é surpreendente o momento em que um grupo de crianças — que discorda do advogado de acusação — resolve libertar os homens. Elas se dirigem para o centro do círculo e soltam os prisioneiros daquele cárcere imaginário e, com eles, rompem

o círculo, driblando os que não admitiam a inocência. Saem do espaço cênico, comprimindo-se pela porta da lavanderia (que era muito estreita), transpondo-a. O jogo termina.

Muitos retornam ao espaço cênico, porém sem nenhuma característica de personagem e encontram ainda o marido, a mulher e os filhos que permanecem dramatizando. As crianças se aproximam e dizem:

— Olha, já acabou o teatro. Vocês não vão tirar esses panos? O teatro já acabou.

— Mas pra nós o teatro ainda não acabou ; nós não sabemos o que aconteceu lá fora.

— Olha, nós achamos que os malandros não são malandros, eles não têm culpa nenhuma não, eles foram arrumar trabalho e vocês não têm que correr atrás deles e prender não, vocês têm que dividir a comida de vocês, porque vocês têm trabalho, têm comida e eles não têm.

Os comediantes pretendem, então, continuar o jogo e, para isso, chamam as crianças a um segundo ato. A maioria volta carregando os dois homens em triunfo, que se postam à frente do casal, do filho e da filha. Acontece um novo diálogo entre os homens e o casal. Esse diálogo reproduz o que a criança da interferência passada anunciou. Os homens dizem que não têm dinheiro nem trabalho e por essa razão roubaram os bolos e as tortas. A mulher se lamenta muito, o pai fica indiferente e os filhos questionam os dois: «Por que é que nós não convidamos eles para comer conosco? Eles não têm nada e nós ainda temos bolos e tortas». Todas as crianças aprovam a decisão e acontece um jantar com a participação de todos. Assim termina a farsa desse dia.

Os dois exemplos citados, primeiros contatos do teatro-escola com a comunidade, envolveram uma média de 80 a 100 crianças e de seis a 15 adultos.

O relato desse trabalho quer mostrar uma característica que julgamos importante revelar, ou seja, a necessidade de nos colocarmos na ação cultural a partir dos interesses e da forma de expressão da população local. Deveríamos atingir, depois,

um segundo momento de organização no teatro-escola, em que desenvolveríamos o observado na primeira etapa dos jogos espontâneos. Estas observações nos serviriam como base fundamental para fazer arte-educação: os temas centrais de interesse da Vila, o comportamento social das crianças e adolescentes e, também, as preocupações das mulheres. Nesse quadro de interesses, notamos que a população ansiava por ter momentos de festa, momentos que reunissem pessoas num prazer realizado por eles mesmos, festas em que pudessem se apresentar aqueles que faziam “arte” na Vila e que nem sempre tinham o reconhecimento da própria Vila, dos seus vizinhos, da comunidade. Poderíamos incentivar a promoção desses encontros, seria uma oportunidade de tratar com um aspecto muito importante da realização artística que queríamos sistematizar: o evento artístico. Estávamos voltados inicialmente para o processo da criatividade, o processo do desenvolvimento e organização da expressão, mas não seria por isso que excluiríamos os eventos artísticos, ou seja, o produto do processo criativo. Nós mesmos já havíamos realizado algumas dramatizações, iniciando e anunciando o que poderia acontecer no futuro do teatro-escola, também destinado a ser um espaço para apresentação das obras de arte popular produzidas sem nossa interferência.

Depois dos primeiros contatos através dos jogos espontâneos, concluímos a construção de um barracão no teatro-escola, atrás da lavanderia, que nos serviu como um primeiro galpão-oficina. Primeiro e único, porque nosso trabalho foi interrompido depois de algum tempo, com a alegação de falta de verbas por parte do Departamento Cultural da universidade. Esse barracão foi construído com a finalidade de sistematizar o nosso dia a dia de arte-educação, que estava se realizando no espaço da lavanderia, que não era um espaço próprio, pois nos dias de muito frio era impossível trabalhar com conforto. Esse barracão foi construído pela própria Universidade, com a participação eventual de algumas crianças e adolescentes que ajudaram em trabalhos menores, e esse espaço foi considerado de muita importância por todos os participantes. Suas janelas e portas foram pintadas por eles, assim como a limpeza foi feita por todos.

Ali começávamos a desenvolver um trabalho sistematizado, das oito da manhã às cinco da tarde, em grupos que variavam de idade e ocupação. Esses grupos ocupavam o teatro-escola por um período de duas a três horas, sendo que alguns não abandonavam o lugar, ficando por lá para terminar um trabalho ou outro, ou jogando, participando do que estava acontecendo, embora os animadores se voltassem com mais atenção para os novos grupos de trabalho.

Nós organizávamos os grupos de trabalho com muita flexibilidade, porque quase ninguém na Vila tinha um horário prefixado, cumprido regularmente. Como a maioria das crianças e seus pais viviam de subemprego, os horários eram muito flutuantes. Em alguns dias tínhamos 20 pessoas num grupo e, em outros, apenas cinco. Tudo dependia do trabalho que houvessem encontrado para sobreviver. Assim, a organização do trabalho era marcada pela dinâmica da sobrevivência, que obrigava a um comportamento flexível e criativo.

A sobrevivência foi a grande tônica dos jogos dramáticos e de todas as nossas atividades. Por essa razão procuramos desenvolver um trabalho artesanal com os adolescentes e com as crianças entre nove e dez anos. Esse trabalho consistia em realizar brinquedos com materiais recolhidos dos depósitos da universidade, que não tinham utilidade na construção do campus. Com esta sucata as crianças criaram brinquedos-protótipos, a serem realizados em série, nos anos seguintes, pelos adolescentes, de forma a se constituir numa pequena fonte de renda para eles. Conseguimos resultados animadores nesse trabalho individual, mesmo porque todas as crianças eram habilidosíssimas artesãs. Por outro lado, tinham grandes dificuldades no desempenho dos trabalhos coletivos: a violência de atitude interferia, principalmente, nos jogos dramáticos. Este comportamento vai demandar bastante compreensão dos animadores para incentivar a educação dessa dificuldade, constantemente renovada pelo dia a dia, e que acabará por tornar-se o ponto crítico do nosso trabalho. A violência foi considerada por nós como um movimento de autodefesa que não poderia ser destruído, mas que deveria, através do exercício da arte, ser canalizado e compreendido.

As crianças construíram caminhões, carrinhos, jogos que reproduziam móveis da casa, realizados sobretudo pelas meninas), berços e uma série de brinquedos desses que se encontram nas lojas, feitos com plástico e que antigamente eram fabricados com matérias naturais. Todos os brinquedos apresentavam soluções criativas e novas para essas propostas antigas, reformulando também o uso dos materiais tradicionais somados a outros, como sucata industrial.

Pensando na necessidade de reunião das pessoas para um acontecimento artístico, programamos uma festa comemorativa do primeiro ano de trabalho do Teatro-Escola Pindorama. Esses protótipos de brinquedos foram expostos na festa, assim como desenhos, cerâmica, e uma “Folia de reis” criada a partir do resgate da folia original, praticamente a manifestação folclórica mais forte que encontramos no Conjunto Pindorama. A dramatização da “Folia de reis” foi realizada por crianças de oito, nove, dez anos e pré-adolescentes, incluindo instrumentos musicais para o acontecimento. Esta folia recriada aparece a partir de um jogo dramático, que apresenta uma pequena história sobre o nascimento de Cristo, em que o enredo se desenvolvia incorporando o desfile tradicional da Folia de reis, com seus palhaços e foliões fazendo um contraponto com o nascimento de Cristo, figurando como santos os próprios participantes-atores. Assim, Antônio é o Cristo, Moreira é o São José, Martinha é a Nossa Senhora etc.

Esses são os primeiros produtos artísticos que aparecem como resultado do nosso trabalho de arte-educação, que pretendeu assumir um papel de organização cultural na Vila, recriando uma identificação cultural para aqueles que haviam chegado de várias partes do país, desagregados pelas dificuldades de trabalho. Essa recriação cultural baseada na arte-educação, se por um lado resgatava a vivência passada, por outro tratava de situá-la frente à nova realidade de vida na periferia da cidade — o participante já não vivia as relações sociais do local de origem, portanto a sua expressão, mesmo que baseada no passado, teria o presente como elemento expressivo.

A festa toma o interesse de toda a população do Conjunto Pindorama. Podemos dizer que ela foi uma resposta afirmativa para a proposta da arte como força de organização da expressão popular, sem perder em nenhum momento a sua especificidade de ser arte e não qualquer outro meio de comunicação. Para a festa, veio o seu Laurindo, vizinho do teatro, sanfoneiro cujos filhos participavam da oficina), vieram os violeiros da rua de baixo, veio também a banda da prefeitura, na qual tocavam algumas pessoas que moravam nas redondezas e que queriam participar do acontecimento, além de muitos outros da vizinhança.

Primeiramente nós, os animadores do teatro-escola, organizamos um espaço para os artistas se apresentarem. Alguma coisa bastante formal e de acordo com aquilo que as pessoas esperavam: estar na frente de artistas num espaço reservado, ouvi-los e vê-los. Porém, com a apresentação da banda da prefeitura, aquele espaço foi felizmente desorganizado: aos primeiros acordes da marcha de carnaval toda a Vila começa a cantar, a dançar e a nossa apresentação se transforma numa grande festa popular.

Dançaram e cantaram durante bastante tempo, com o baile se estendendo pela rua que faz frente à lavanderia e passando às ruas vizinhas. Toda a Vila foi atraída, dançou e brincou naquele dia. Esses resultados nos levaram a estudar os objetivos para o ano escolar que viria. Concluímos que deveríamos trabalhar a partir dos resultados do ano, recolhidos da participação de todos que, sistematicamente ou não, passaram pelo teatro-escola, pois eram informações seguras para dar prosseguimento à arte e à educação daquela comunidade.

O que nós pretendíamos, sobretudo, não era apenas apresentar obras realizadas por nós, ou por outros, obras acabadas e de boa qualidade, nem sequer admitir objetivos educacionais pré-moldados. Estávamos ali com objetivos bem mais humildes. O Teatro-Escola Pindorama tinha uma primeira finalidade que era trabalhar a livre expressão popular, para que tivéssemos a indicação de uma arte e de uma educação elaboradas pelo próprio povo, num processo de “revelação” do que significam as duas formas de comunicação para o crescimento de

sua própria vida, individual e coletiva. A nós, intelectuais e artistas, vindos da Universidade, caberia trabalhar conjuntamente colocando os nossos conhecimentos, socializando informações, para um processo de criação recíproco.

[artigo]

A maturação da capacidade de metamorfose no jogo *mimicry*¹

*Theda Cabrera*²

Apresentamos ao leitor um aprofundamento bastante significativo para o todo da nossa terceira edição, o artigo da Dra. Theda Cabrera.

A maturação da capacidade de metamorfose no jogo *mimicry*

Resumo: Este artigo tem como base minha experiência empírica como artista-educadora e pesquisadora (financiamento Capes 2011-2013; Fapesp 2013-2015 e 2016-2017). Pretende gerar uma reflexão sobre o jogo de categoria *mimicry* (Caillois, 1990) em suas variadas gradações e apontar a importância da observação e intervenção artístico-pedagógica diante de diferentes estágios da *capacidade de metamorfose* do jogador (Lopes, 1989). Longe de excluir recursos já consagrados no teatro-educação, busca contextualizá-los num quadro mais abrangente de referências, na práxis de uma ético-poética (Cabrera, 2015) na expressão dramática.

Palavras-chaves: teatro e educação - jogos dramáticos - instrução em grupo - mediação pedagógica - formação de professores

¹ Este artigo foi publicado originalmente pela revista Urdimento em seu volume 2, número 27, dezembro de 2016, p.339 - 417 e pode ser acessado em:

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento>

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/8225/6499>

² Bacharel e mestre em Artes Cênicas (Unicamp), Doutora e Pós-Doutoranda em Educação pela USP, artista educadora e narradora de contos de tradição oral oriental.

Introdução

Este artigo tem como base meu trabalho como artista-educadora e pesquisadora desde 2001, como professora de teatro em cursos livres e técnicos de teatro em Campinas/ SP (2000-2004) e como formadora de educadores e arte-educadores junto a ONG Cenpec em São Paulo /SP (2005), Programa Teia do Saber em Sorocaba/ SP (2006-2007) e curso de Licenciatura em Arte-Educação: Teatro da Universidade de Sorocaba/ SP (2005-2009). As questões do presente artigo tem se verticalizado nos últimos anos a partir de algumas experiências mais recentes: 1) com jovens graduandos de Pedagogia da Universidade de São Paulo, no âmbito do Núcleo de “dramatização de contos” do Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura (Lab_Arte)- FE/ USP (2012-2014), no contexto da minha pesquisa de Doutorado em Educação (financiamento Capes 2011-2013-; Fapesp 2013-2015) e Pós- Doutorado em Educação (financiamento Fapesp 2016-2017) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; 2) licenciandos em Arte-Teatro do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista como professora substituta nas disciplinas “Prática de Ensino: Ensino de Artes”; “Prática de Ensino: Ensino de Artes Cênicas” e “Estágio Supervisionado” em 2015 ; 3) crianças e adolescentes entre 5 e 14 anos participantes do contexto de educação não-formal oferecida pelo Programa Piá- São Paulo/ SP em 2015, onde atuei como artista-educadora em Artes Integradas na Biblioteca Monteiro Lobato e 4) a convivência com minha filha, agora no auge das suas *brincadeiras dramatizadas* da primeira infância.

Toma também como referência textos pouco difundidos no Brasil atualmente, de artistas-educadores que observaram na prática certos aspectos do jogo dramático e que podem contribuir na reflexão sobre o fazer artístico-pedagógico com crianças, adolescentes, jovens e adultos não profissionais em espaços de educação formal e não-formal. Pretende também discutir com um olhar crítico uma bibliografia que, em parte, teve suas edições esgotadas, não-publicadas

no Brasil ou pouco discutidas por aqui, mas que ainda ecoam na minha práxis e que acredito que possam trazer contribuições aos artistas-educadores contemporâneos. Apesar de adotar como referência bibliográfica alguns autores em que se observam vestígios piagetianos, discordo do fundo “evolucionista” agregado: nem sempre os estágios das crianças mais velhas são mais evoluídos do que os das crianças pequenas; nem sempre os homens ditos “primitivos” são menos “evoluídos” do que aqueles que vivem na sociedade urbana ocidental contemporânea, nem sempre a teoria contemporânea mais em voga precisa anular ou negar outros conhecimentos precedentes. Interessa principalmente refletir sobre a verificação na prática de teorias advindas, elas mesmas, da observação prática de outrem. Longe de replicar observações feitas em outros tempos e em outros contextos como aplicáveis ao instante de agora, interessa extrair o que há inspirador nelas para criar no presente práticas que atendam a outros tempos e outros contextos.

Adoto aqui a definição de Huizinga para *jogo*: é uma situação temporária, regrada, convencional, “que cria ordem e é ordem” (Huizinga, 1999, p. 13). E me refiro a um tipo específico de jogo, o jogo de categoria *mimicry*: um jogo que pede a aceitação temporária de uma ilusão na encarnação de um comportamento, portanto dando ao jogo caráter de mímica, disfarce, simulação, simulacro (Caillois, 1990).

Caillois (1990) reconhece o jogo como fenômeno antropológico e vê o jogo de simulação em inúmeros contextos, desde os mais simples aos mais complexos: desde as imitações infantis; brincadeiras com bonecas; máscaras e disfarces até o teatro e as artes do espetáculo em geral. Se aceitarmos como premissa esta observação de Caillois, podemos verificar diferentes gradações de jogo de categoria *mimicry* (Caillois, 1990) no contexto do teatro-educação presentes desde as brincadeiras dramatizadas mais simples das crianças pequenas (brincadeiras dramatizadas de *faz-de-conta*) até as apresentações mais organizadas em torno do espetáculo teatral na escola. Tentando “desembaraçar os fios” (Pupo, 2005)

do que se praticou e se pratica em termos de arte-educação no Brasil desde meados da década de 1960 até hoje no Brasil (Mate, 2010) podemos chegar a inferir que as manifestações dramáticas de não profissionais do jogo *mimicry* possuem gradações que englobam desde o *jogo dramático espontâneo* (Lopes, 1989), *jogo dramático infantil* (Leenhardt, 1977; Slade, 1978), *teatro do oprimido* (Boal, 1983, 1996, 2005) até o *jogo teatral* (Spolin, 1979, 1999, 2001). Longe de hierarquizar ou pretender dar um juízo de valor, cada uma destas gradações tem seu valor intrínseco e interessa aqui conhecer melhor algumas destas gradações.

Longe de buscar um

(...) modelo para tecer o curso da verdade (Lopes, 1989, p. 64),
(...) não aceitamos partir de modelos esquemáticos montados
através de técnicas predeterminadas (Lopes, 1989, p. 65) (...) [e]
padronizadas que, por sua vez, causam uma visão simplista e
simplificante do que possa ser a união de arte e educação
num só movimento crítico (Lopes, 1989, p. 63).

As condições espaciais, temporais e humanas envolvidas neste processo precisam ser levadas em conta para a busca de recursos e ferramentas para lidar com as situações do presente no presente. É o momento da *epifania*, do *agora-já*, de aproveitar-se das oportunidades que surgem, das perguntas, conflitos, dificuldades vivenciadas como estímulos para a composição de propostas e de encaminhamentos. Aprendendo a jogar enquanto se joga, criando regras de jogo ao se deparar com a necessidade delas, liberar-se de convenções de outrora que não servem ao propósito de agora.

Mais do que defender uma linha ou um manual específico como guia do fazer teatral, interessa aqui dar subsídios para que, diante de cada jogador, se possa reunir condições para que sua criatividade e capacidade de comunicação e expressão sejam cultivadas, independente de padrões estéticos ou poéticos impostos *a priori*. Em contraponto a uma pedagogização escolarizante, a um

“furor pedagógico” (Jung, 1986), interessa “fazer-se inteiramente para cada um seguindo os caminhos de cada um” (Mounier, 1976, p. 130).

O jogo dramático espontâneo e o jogo dramático infantil

Na linhagem de arte-educadores que se interessaram pelo fenômeno antropológico do jogo e que se dedicaram a diferentes abordagens do teatro na educação, alguns deles se dedicaram a descrever e estudar o jogo dramático da/na criança, os processos de simbolização que se exteriorizam por meio da linguagem dramática e a importância destes processos cognitivos.

Interessa aqui citar a contribuição da brasileira Joana Lopes, que passou a dialogar com a pedagogia freiriana a partir da segunda metade da década de 1960, atuando como arte-educadora na Escola Experimental Vera Cruz e na Escola Renovada Gabriela Mistral. Também desenvolveu um trabalho na Escolinha de Arte de São Paulo, dirigida por Ana Mae Barbosa. Em 1969, a convite de Herbert de Souza, o Betinho, desenvolve um trabalho de teatro com operários no ABC paulista (Debértolis, 2002, p. 38). Como arte-educadora, a partir de 1969, Lopes catalisou outros artistas para compor o Gruparte- Teatro Educação de São Paulo, participou com uma instalação na Bienal de São Paulo de 1973 e desenvolveu uma série de ações de teatro-educação em Londrina (Debértolis, 2002, p. 39-43). São estas últimas experiências citadas que compõem a base para o livro “Pega teatro”, que “sofreu muitas mortes e renascimentos” (Lopes, informação verbal, 1999) até ser editado em 1981 e reeditado em 1989. No capítulo “Somos todos atuantes, alguns serão atores de profissão” Lopes (1989) observou e descreve o que ela chama de *jogo dramático espontâneo*:

(...) compreendendo-o como manifestação espontânea de nossa potencialidade de comunicação. Da compreensão que surge, deverão também surgir técnicas e organizações que desdobrem a criatividade e a teatralidade do jogo dramático,

no sentido de formas mais poéticas e mais comunicantes. (...) (Lopes, 1989, p.10)

O teatro como prática de educação da criatividade e da expressão dramática é uma das formas de relacionamento teatral entre grupos. Para isso, não necessitam ser particularmente grupos de artistas ou escolares: é uma vivência para todos que, tradicionalmente espectadores, queiram conhecer sua teatralidade, levando-a a uma composição poética. (...) Teatro de quem o faz, pessoas de qualquer idade e tarefa profissional (Lopes, 1989, p. 21).

Se em alguns de nós, pesquisadores, o acréscimo do termo espontâneo pode gerar desconfianças, Lopes logo explicita sua visão bastante crítica: “espontâneo sem ser espontaneísta” (Lopes, 1989, p. 31), buscando uma espontaneidade que evite a “livre expressão condicionada por estereótipos” (Lopes, 1997). Confiante numa práxis de *pesquisa-ação* contundente e compromissada, Lopes afirma categoricamente: “O melhor caminho para se aprender a jogar é jogando” (Lopes, 1989, p. 16).

Lopes afirma que a *capacidade de metamorfose* do jogador é o fenômeno básico do *jogo dramático espontâneo* e

(...) aparecerá como resposta genuína do jogador interessado em transformar-se num outro, o que significa ampliar seu universo de comunicação, capacidade de expressão e criatividade. A metamorfose é o momento em que o indivíduo ultrapassa a si mesmo para elaborar a circunstância e a personalidade de um outro que independe da determinação de sua vontade ideal, interesse e características pessoais, físicas, éticas, morais, econômicas e políticas. (...)

No exercício dramático, a metamorfose como fenômeno básico requer um crescimento da capacidade de abstração, conceituação e descentralização individual, ou seja, um crescimento em direção à comunicação. Diríamos que quanto mais o indivíduo se

distancia das evoluções em torno de seu umbigo, mais aumenta seu raio de ação e de sua interferência. Será a metamorfose o sinal deflagrador de cada fase que percebemos no jogo dramático espontâneo, pois é a partir da capacidade de imitar e também da necessidade de fazê-lo que o nosso jogador transmitirá sua relação com o mundo mais próximo e mais longínquo (Lopes, 1989, pp. 61-62).

Preferimos encarar esta questão dos diferentes estágios do jogo dramático - que Lopes, na redação realizada em 1973, nomeia como *fases evolutivas do jogo dramático*, tendo como uma das possíveis referências Piaget (1990) - como uma divisão heurística em que o mais importante é a questão da maturação, do abandono progressivo e voluntário de um egocentrismo. Ao agir como se “eu” estivesse na situação de “outro”: “se eu fosse esta outra pessoa, na situação apresentada, o que eu faria?”, pouco a pouco o jogador poderia chegar a consentir dentro de si este *giro antropológico* que exercita a alteridade. O jogador vai cultivando a capacidade de agir em situações ficcionais que talvez não lhe sejam conhecidas ou cotidianas, assumindo atitudes que talvez não lhe sejam habituais. Deste modo o jogador exercita sua potencialidade de “colocar-se no lugar do outro”, tratando de compreender pela ação, os desejos e necessidades que movem as pessoas e grupos sociais.

O desenvolvimento da *capacidade de metamorfose* é um amadurecimento do *Ser*, não é somente a aprendizagem de máscaras sociais de bom comportamento, cordialidade, formalidade. Adquirir idade não significa necessariamente, adquirir maturidade. Quanto a isto, Lopes afirma claramente: “As etapas evolutivas do jogo dramático não podem ser delimitadas com rigidez, a partir de uma referência cronológica nem podem ser consideradas resultados máximos de um indivíduo” (Lopes, 1989, p. 68). Lopes delinea alguns contornos de estágios de maturação da *capacidade de metamorfose*, que vão desde as mais simples das brincadeiras dramatizadas (*primeiras imitações; fundo de quintal; faz-de-conta*), “não

sendo um ato consciente do uso e do meio dramático como linguagem” (Lopes, 1989, p. 71) e caracterizadas pela

(...) exteriorização afetiva através de pequenos jogos que simbolizavam a experiência de cada um (...), [onde a] dramatização era um estado de vida interligado com o cotidiano (Lopes, 1989, p. 96).

Se o jogador segue experienciando a expressão dramática e se desenvolvendo nela, pode atingir um grau mais complexo de brincadeira dramatizada (que Lopes nomeia de *intenção de realismo e realismo*) em que ocorre uma “defasagem entre o que o atuante [jogador] quer expressar e o que ele consegue” (Lopes, 1989, p. 84). É isto que o levará o jogador a buscar aperfeiçoar-se na linguagem. Nestas fases o jogador busca “soluções cênicas a partir da experiência cotidiana” (Lopes, 1989, p. 85).

Se o jogador segue ainda mais cultivando sua expressão dramática, atinge um grau máximo de complexidade que atinge o *jogo dramático* propriamente dito, como

(...) experiência estética, pois é intencionalmente criada pelo participante com a finalidade de comunicar-se, dar vazão às suas ideias, divertir-se e criar personagens independentes de seu próprio caráter (Lopes, 1989, p. 97).

No que Lopes nomeia de jogo dramático, a

referência [é] a vida social, e não mais exclusivamente a experiência de vida do participante face à vida social (...). As regras próprias (...) são manipuladas pelos atuantes-atores [jogadores] numa experiência grupal (Lopes, 1989, p. 96).

Parece-me que aí, neste ponto onde se atinge um grau de maturação da *capacidade de metamorfose* do jogador mais *realística* (em esclarecimento à qualquer desconfiança que possa associar o que Lopes chama de *intenção de realismo* e *realismo* com uma estética realista-naturalista), o *jogo dramático* observado por Lopes se aproxima da acepção francesa de *jogo dramático - jeu dramatique* (Pupo, 2005) que o leitor de língua portuguesa teve a oportunidade de tomar contato principalmente por meio de Ryngaert (1981, 2009). É quando o jogador passa a ter a percepção da “*exigência do espectador* como motivação” (Lopes, 1989, p. 96), entendendo o teatro como “opção de linguagem artística” e que o jogo poderá ser “ilusionista ou anti-ilusionista, baseando-se nesses dois modelos clássicos que não são suficientes para enquadrar todas as manifestações que possam ser criadas” (Lopes, 1989, p. 97). Eu incluiria aí nestas outras “manifestações que possam ser criadas” outras formas de expressão dramática: inspiradas no arcaísmo fértil das *proto-dramáticas* (danças dramáticas populares do Brasil coletadas por Mário de Andrade e colaboradores nas viagens das Missões de 1934) ou *pós-dramáticas* (como a arte da *performance*).

Em que estágio de maturação de nossa *capacidade de metamorfose* nos encontramos neste momento? Diante de diferentes pessoas e diversas circunstâncias nossa atitude é sempre a mesma?

A criatividade e a expressão não são capacidades naturais com níveis inalteráveis, obedecendo à mesma mobilidade e abrangência que a vida do indivíduo possui (Lopes, 1989, p. 59).

O que me interessa discutir é um possível mapeamento da *capacidade de metamorfose* do jogador, fruto de observações empíricas, ainda que não ignore o que foi relatado e sistematizado por outros pesquisadores e artistas-educadores. Alguns elementos a serem observados já foram elencados: intencionalidade da linguagem; temas recorrentes; desenvolvimento da narrativa e constituição da trama; relação entre jogador e personagem; acordo grupal; modo predominante

de expressão; uso de objetos cênicos, cenários, figurinos; ocupação espacial etc.

Para Slade (1987), o uso do espaço é também um deflagrador de cada etapa da maturação simbólica no *jogo dramático infantil*. Pela observação de Slade ele reconhece que existem “formas recorrentes” de ocupação do espaço que indicam formas diversas de simbolização das crianças e que

Cada indivíduo desenha o mapa verdadeiro do seu progresso no espaço do chão. É este ‘mapa’ e sua relação com outras jornadas de outros indivíduos que devemos observar com o máximo cuidado durante os jogos dramáticos, pois isto nos fala em minúcias, como num gráfico, sobre a consecução e realização pessoal e social. [O jogo dramático] é melhor visto e ‘lido’ de cima (Slade, 1987, p. 23).

Para Leenhardt, a maturação da criança no jogo dramático se relaciona também com a questão da construção da narrativa, da urdidura de uma trama.

Esponaneamente, a criança não sabe construir a sua narrativa, dar-lhe um princípio, um desenvolvimento e um fim, dar-lhe uma progressão dramática. É uma das aquisições que fará por intermédio do jogo dramático.

Diretamente ligada à secura da narração está a pobreza dos diálogos (...). Mas para que o diálogo encontre o seu verdadeiro lugar de suporte da expressão visual, é necessário que haja jogo e não apenas figuração (Leenhardt, 1977, p. 31).

Estes autores preveem um percurso de maturação no desenvolvimento do jogo dramático espontâneo ou infantil. Além disso, todos ressaltam a importância de a criança ter uma vida social, ter a oportunidade de conviver e jogar com seus pares e propõem, como artistas-educadores, que o jogo seja desenvolvido culturalmente, quando posto em contexto de uma educação sistematizada.

Os jogos de categoria *mimicry* utilizados num contexto sistematizado de educação formal ou não-formal

Compreendo que os jogos de categoria *mimicry* experienciados em espaços institucionais, de educação formal ou não-formal, não são puramente espontâneos. Surgem propostos pela figura de um professor, educador popular ou artista-educador, que media relações e desempenha o papel de *mestre de jogo*. *Mestre de jogo* (Lopes, informação verbal, 1997) designa o artista-educador que propõe ou conduz jogos e dramatizações. A nomeação vem da cultura tradicional da infância: o *mestre de jogo* é, geralmente, uma das crianças mais velhas que toma a liderança nas brincadeiras e cujas outras crianças aceitam sua autoridade: “faremos tudo o que seu mestre mandar”. Também no RPG (*role-playing games*) se utiliza a nomenclatura *mestre de jogo*.

Como *mestre de jogo* ou ainda no papel de formadora de outros *mestres de jogo*, passei a ver como de suma importância uma *escuta atenta* (Ferreira- Santos & Almeida, 2012). O que me interessa é que seja possível observar, discernir e reconhecer quais são os estímulos mais adequados à cada jogador – ou grupo de jogadores – para que se possa promover uma maturação de sua *capacidade de metamorfose*.

O fundamental é uma recepção ativa do *mestre de jogo* em relação às demandas, dificuldades, resistências que surgem por parte dos jogadores antes, durante ou logo após o momento de jogo *mimicry*. Importa a ampliação da capacidade de expressão dramática como fator importante para que o jogador adquira autonomia sobre “o quê” e “o como” quer expressar-se. Longe de um *laissez faire*, de uma observação ausente que não se responsabiliza pelo que vê, trata-se aqui de um *observatório inicial* para que sejam previstos os encaminhamentos que possibilitarão simultaneamente a ampliação da qualidade de expressão na linguagem e uma compreensão de mundo por meio do exercício da expressão dramática.

Cabe então tentar romper com uma dicotomia estanque entre uma abordagem *instrumental* e outra *essencialista* (Japiassu, 2003; Desgranges, 2006) na abordagem da pesquisa-ação em teatro-educação. Aqui não interessa defender uma abordagem puramente *instrumentalista* onde a especificidade do jogo dramático é negligenciada em detrimento dos “conteúdos”; ou ainda defender uma abordagem *essencialista* onde a obsessão pela questão técnica-estética se sobrepõe ao diálogo com o mundo. Não abordo estas duas acepções como contrárias ou excludentes, mas sim como complementares para a criação de uma proposição na confluência destas duas tendências, onde essas duas abordagens de jogo dramático se interpenetram e se retroalimentam. Concordamos com os canadenses Barret e Landier quando afirmam:

(...) optamos deliberadamente por duas vias e duas formas de aprendizagem, indo em direcção ao objetivo do desenvolvimento pessoal que é, acreditamos, o objetivo geral da escola, indo a outra no sentido da sensibilização às práticas artísticas e, em particular, ao teatro (Barret & Landier, 1994, p. 11).

Acrescentaria que a maturação pessoal, de cultivo da *individuação* (Jung, 1984) é, a meu ver, o objetivo geral da educação em todo e qualquer ambiente, seja ele escolar ou não. Pois “há vida inteligente fora da escola”, como se pode comprovar pelos exemplos positivos de *educação popular* (Freire & Nogueira, 1989); *educação não-formal* (Gohn, 1999), práticas de *desescolarização* (Ilich, 1977) pululando pelo Brasil e pelo mundo afora. A educação é um modo de proporcionar ao Ser o exercício de realizar o seu potencial humano, sua humanidade, levando em conta seu inacabamento e sua capacidade de autodestinação e recriação de si. Priorizo o “aprender a *ser*”, sobretudo através da experiência e da experimentação como instâncias formadoras, numa proposição ético-poética onde uma *educação de sensibilidade* (Ferreira-Santos, 2005; Ferreira-Santos & Almeida, 2012; Duarte-Junior, 2010) se dirige à capacidade de comunicação e

expressão do jogador, mas também prevê um transbordamento para a vida, se amplia e verticaliza num *trabalho sobre si* (Cabrera, 2015) como pessoa.

O jogo *mimicry* pode levar “à descoberta das relações entre a vida interior e a expressão física” (Santos, 1975, p. 69), num universo onde as sensações, emoções, movimentos e sonoridades são recursos tanto para receber impressões de si mesmo e dos outros como instrumentos para se expressar diante de outros. Por meio de ações o jogador é levado a descobrir “as dimensões vividas e não vividas do seu mundo interior” (Santos, 1975, p. 111). Não se trata somente de aprender códigos ou estéticas, mas de reunir artificialmente condições para que o jogador tenha acesso a uma organicidade que, em muitos casos, não lhe é habitual, que foi esquecida ou perdida (Burnier, 2001).

Interessa englobar, harmonizar e potencializar estes dois pólos de modo que o jogo dramático possa recobrar efetivamente sua intenção civilizatória. Uma abordagem tecnicista e estetizante de *jogo mimicry*, além de ser desinteressante para jogadores que não buscam profissionalizar-se, é omissa e conivente com a barbárie travestida de consumismo e vazio existencial de nossos tempos. Verifico que, ao cultivar mais amplamente sua *capacidade de metamorfose*, o jogador pode compreender-se e compreender o mundo numa verticalidade que não lhe seria possível numa abordagem meramente instrumental ou estetizante.

Minha abordagem busca ser mitohermenêutica, isto é, enquanto joga o jogador descobre algo do conteúdo do jogo ao mesmo tempo em que descobre a si mesmo. Neste sentido, esta abordagem mitohermenêutica se consolida como uma *jornada interpretativa*

em que a pessoa é o início, o meio e o fim da jornada e que suscita um engajamento existencial. (...) E aí, então, nessa explosão de sentidos, é que ocorrem as descobertas da constituição de nossa alteridade, numa reconstituição pessoal de sentidos. (Ferreira-Santos & Almeida, 2012, pp. 43-44).

É preciso ressaltar também que, diante de manifestações menos complexas, ainda balbuciantes da expressão dramática, corre-se o risco de uma solução, por parte do orientador, professor, artista-educador de

Considerar o jogo como errado, passando, inclusive, a impor um esquema de trabalho que faça surgir *artificialmente* os cenários, figurinos e diálogos, que serão estruturados convencionalmente. Isto quebrará, então, a linha evolutiva do atuante [jogador] que começa com o jogo dramático espontâneo e se dirige para o jogo cênico, planejado e elaborado (Lopes, 1989, p. 72).

Já presenciei e presencio bastante ainda estas intervenções cheias de boas intenções, mas plenas também de um “pedagogismo” escolarizante, onde são dadas soluções estetizantes “adultocêntricas”: de acordo com a estética apreciada pelo adulto, dirigida pela lógica de organização do trabalho exclusivamente do adulto e de acordo com a expectativa de resultados dos adultos. Muitas vezes são dadas soluções aos conflitos entre os jogadores e soluções cênicas advindas de uma mediação diretiva e ostensiva do adulto, que se enxerga como um *deus ex machina* “colonialista/ opressor” que dirige e estetiza o discurso ainda balbuciante do jogador, sem levar em conta sua necessidade real de discurso.

Por isto, o cuidado em poder mapear entre os jogadores, durante o jogo e por meio do jogo, o que “quer” e “precisa” ser expresso. Este estudo da maturação da *capacidade de metamorfose* do jogador vem ao encontro desta necessidade de instrumentos de observação que possam viabilizar pouco a pouco um processo em teatro-educação que favoreça a autonomia do discurso do jogador e sua mestria na linguagem dramática.

O jogo vai poder evoluir e construir-se com referências a dois eixos principais de pesquisas e de trabalho: por um lado, a trama dramática vai valorizar-se, a história encontrará sua dimensão; por outro lado, os meios de interpretação e sua qua-

lidade vão ser melhorados dia após dia, sob a direcção discreta do educador e com a participação activa do conjunto do grupo (Leenhardt, 1977, p. 33).

Esta riqueza da expressão dramática espontânea explica a atenção que os educadores lhe prestam e a razão pela qual a consideram essencial ao desenvolvimento harmonioso da criança. Ao revelar a maneira como, de uma forma espontânea, a criança soluciona os seus próprios conflitos e os ultrapassa, a expressão dramática permite, através de uma *pedagogia activa* e dinâmica, auxiliar e orientar as aquisições e a maturação da criança, sem nada lhe impor de exterior a si própria. Vista deste modo, a função do professor não é ensinar, mas observar e compreender a evolução da criança, após o que sugerirá e encorajará a forma de expressão que lhe parecer mais adequada a facilitar um desenvolvimento. (Leenhardt, 1977, p. 17).

O jogo dramático com jovens e adultos

É valioso este estudo do jogo dramático infantil e espontâneo à medida que constato, em minha prática, que o trabalho com jovens e adultos não profissionais do ramo teatral encontra certas características semelhantes ao trabalho com crianças. Ao fim e ao cabo, se trata do ser humano.

Estendo aqui o que eles declaram sobre a maturação da *capacidade de metamorfose* como algo também verificável no “processo de maturação individual” (Lopes, 1989, p. 65) de adolescentes, jovens e adultos.

Em minha experiência como artista-educadora, na proposição de atividades dramáticas, muitas vezes reconheci que os estereótipos vindos dos meios de comunicação de massa, as personagens esquemáticas e desprovidas de contradição, tramas vindas do cotidiano mais ordinário, diálogos redundantes e uma relação acanhada e formal entre os jogadores eram uma constante. Estas primeiras experiências eram base para a busca de exercícios, técnicas, proposições que pudessem, pouco a pouco, permitir que a qualidade do jogo fosse aumen-

tando e se aprofundando. No início de minha prática como artista-educadora, ao recorrer aos manuais de jogos teatrais mais disponíveis à época e lançados em português (Boal, 1973; Spolin, 1979; Koudela, 2006), pude perceber que se dirigiam a jogadores que tinham atingido certos graus de maturação de sua *capacidade de metamorfose* como a *intenção de realismo e realismo* (Lopes, 1989). No caso dos jogos teatrais de Spolin (1979), mais ainda, pois sua premissa é um trabalho preparatório e de criação em improvisação teatral que tende à uma estética realista-naturalista, de cunho predominantemente ilusionista e que auxilia magistralmente o jogador a colocar-se diante do espectador. Spolin desenvolveu os jogos teatrais em um contexto no qual a tradição do texto literário dramático como ponto de partida para o trabalho atoral ainda preponderava e ela contribuiu para a uma retomada do corpo presente em cena por meio da prática de *fisicalização* (Spolin, 1979) como ponto de partida para a construção de ações por parte dos jogadores. As premissas fundamentais de Spolin são: “todas as pessoas são capazes de atuar no palco” (Spolin, 1979, p. 3) e “o papel da plateia deve se tornar uma parte concreta do treinamento teatral” (Spolin, 1979, p. 11). Aqui o que se questiona é se um uso indiscriminado do manual seria de valia na formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos que não tenham atingido um grau mais complexo de maturação de sua *capacidade de metamorfose* e que talvez necessitem de outros recursos para alavancar o cultivo desta maturação, anteriores ao grau de complexidade que são como “pré-requisitos” ao que é proposto por Spolin. Tinha, muitas vezes, como pano de fundo de minhas reflexões:

Não apenas de crianças, mas também com adultos que muitas vezes, ao início da prática dos jogos dramáticos, se encontram no mesmo nível expressivo das crianças, pois a sua capacidade de expressão dramática foi bloqueada. (Ela poderá ser retomada contando com as condições atuais do ser adulto, para ultrapassar os esquemas primários de jogo dramático) (Lopes, 1989, p. 67).

Creio que com muitos adolescentes, jovens e adultos também lhes aconteceu algo ao longo deste suposto processo de maturação da expressão dramática: um bloqueio, um subdesenvolvimento, um esquecimento. Interessa, diante da situação que se apresenta, nas condições que se apresentam buscar meios para que os processos de simbolização possam ser retomados com as crianças, adolescentes, jovens e adultos. Trabalhando antropológicamente com o conjunto de jogadores, busco favorecer vivências onde o jogador consinta colocar-se em risco, ampliando limitações expressivas e paulatinamente adquirindo autonomia no que quer e como quer dizer seu discurso. A meu ver, as técnicas e estéticas não são um fim em si mesmas.

É por isso que não definiremos a aquisição de uma técnica como anterior à elaboração dum discurso. O fundo não pode ficar subordinado à forma ou visar apenas uma clarificação desta (Ryngaert, 1981, p. 45).

Na busca da elaboração de um discurso é que recorro às técnicas necessárias, nos momentos que se mostram necessários. É importante propor diferentes *estímulos técnicos específicos para aquele* coletivo, pois cada grupo elabora seu discurso de acordo com quem é e como “funciona”. Soluções estetizantes precipitadas interrompem ou obstaculizam o processo de balbucio de uma fala nascente do jogador. Ainda assim, as questões técnicas e poéticas podem nos ajudar a saborear *modulações do ser* (Merleau-Ponty, 1992).

Interessa aqui, acima de tudo, questionar se aos não profissionais lhe interessa essencialmente estar num palco, diante de espectadores ou se para eles haveria algo aquém e além deste tratamento espetacular dado ao fazer dramático. Para mim, a afirmação ressoava e ainda ressoa:

O que está por detrás do meu interesse no teatro é *ser*. O teatro pode ser um espaço para exercer o meu *ser*? É um espaço-tempo favorável à comunicação mais genuína com o outro? (Cabrera, 2004, p. 151).

A prática de mestre de jogo diante das brincadeiras dramatizadas menos complexas

Na parte final deste artigo me dedico então a narrar algumas práticas que tentam ser, ao mesmo tempo, uma primeira abordagem ao grupo de jogadores, observando a complexidade de sua *maturação da capacidade de metamorfose* e práticas de jogo *mimicry* que podem levar a um discurso articulado.

Como exemplo, tomo uma prática bastante simples, exercitada tanto em grupos de jogadores crianças (entre cinco e dez anos) e também junto a grupos de jovens e adultos (licenciandos em Teatro ou Humanidades e professores). No espaço de trabalho, geralmente uma sala de aula sem móveis, disponho caixas grandes de papelão, bastões de cabo de vassoura, pedaços de corda e elástico, pedaços de plástico-bolha, conduítes, pneus, tábuas, peças de tecidos de cores, texturas e tamanhos diversos, cones, etc. Enfim, os *objetos de largo alcance* (Leontiev, 2010) ou ainda os *materiais não-estruturados* (Edwards, Gandini, Forman, 1999), objetos caracterizados por sua plasticidade e que podem ser base para *brincadeiras dramatizadas*. Disponibilizamos estes objetos, especialmente os de grande porte, para que possam ser usados de acordo com o interesse do jogador, diante do estímulo verbal inicial: O que estes objetos podem virar e fazer a gente virar? Todos os jogadores estão no espaço de jogo ao mesmo tempo, todos podem (ou não) manipular os objetos, arriscarem-se.

Presenciei cenas memoráveis de jogadores crianças montando cabanas, empilhando bambus para uma “fogueira de festa junina”, arrastando-se sobre o plástico bolha como se nadassem na corredeira de uma cachoeira, brincando “de mentirinha” de bater nas outras com os “macarrões de piscina”: poderia dizer que eles estavam exercitando seu jogo de *fundo de quintal* ou ainda seu *faz-de-conta* (Lopes, 1989). Presenciei também aquelas crianças e adultos cujo jogo foi além da mera construção de objetos ou de um uso puramente sensorial: dentro das casinhas de papelão viviam papais e mães, atendiam médicos, usavam-se

os objetos iniciais com outros significados, atribuindo-lhes a função de adereços e figurinos. Podia então inferir que estes jogadores tinham “englobado” as fases precedentes da *brincadeira dramatizada* e naquele momento revelavam um jogo que ia da gradação de *faz-de-conta* até *realismo* (Lopes, 1989). Verificava aquilo cuja frase que se atribui a Brecht sintetiza: “há muitos objetos num só objeto”. E presenciei também jogos entre os adultos que, num jogo improvisado “de momento”, diante do estímulo rítmico de um bastão marcando o compasso no chão, criaram uma belíssima cena de um trabalho de parto, agrupando vários jogadores que foram pouco a pouco encontrando seus papéis no jogo e durante o jogo: gestante, médico, enfermeira, *doula*, pai, bebê e até placenta fora do útero. Neste caso, se revelou uma maturação bastante grande por parte daqueles jogadores, ao ponto de constituir-se um *jogo dramático* na acepção francesa (Pupo, 2005, Ryngaert, 2009) e ser de desejo do grupo avaliar o jogo por meio da palavra, desejar refazê-lo e ser capaz de um acordo grupal eficiente que pudesse promover ainda outros aperfeiçoamentos poéticos no discurso. Diante do que via nestas experiências anteriormente descritas com brevidade, pude inferir em quais estágios de maturação da *capacidade de metamorfose* estava cada um dos jogadores, como a interação (ou não) entre eles os auxiliava a obter (ou não) maior domínio sobre a linguagem dramática durante o jogo, como o uso do espaço e do tempo revelava (ou não) o domínio da linguagem. Não bastava aí analisar o que via, mas sentir-me e receber com todo o meu corpo o que era emitido pelo jogo e pelos jogadores. A postura como *mestre de jogo* é, no momento do jogo, reagir aos estímulos sem passar, necessariamente, por uma análise mental habitual. A mesma busca que eu tenho como jogadora, como atriz, como mãe: buscar o diálogo com o estado de *ser selvagem* (Ferreira-Santos & Almeida, 2012), o *pré-reflexivo* merleau-pontyano: totalidade da percepção que depende da minha atenção para que o mundo penetre em mim por meio dos sentidos e se propague em movimentos, sentimentos e ações. Num momento posterior ao jogo, me propunha então pensar quais estratégias, exercícios, proposições,

faria num encontro seguinte, diante do que eu tinha presenciado do desejo de comunicar e expressar dos jogadores.

A base do trabalho diante de um grupo novo ou de um grupo que revela encontrar-se num estágio de maturação menos complexo da *capacidade de metamorfose* é a *improvisação coletiva sem olhar exterior* (Ryngaert, 1981). Esta é uma prática narrada por Ryngaert, mas presente em outras abordagens do ensino da expressão dramática, onde “a partir de uma proposta simples (...) jogar sem qualquer constrangimento e pelo simples prazer de jogar” (Ryngaert, 1981, p. 82). Em minha práxis com crianças, adolescentes, jovens e até adultos, esta modalidade serve como tentativa de desbloqueio de uma inibição por parte dos jogadores diante do “abismo aterrador” que é a autoconsciência de que “estão me assistindo”. Este “abismo aterrador” é algo vivenciado, em muito menor grau, mesmo por profissionais das artes e espetáculos. As reações ao “dever de se expor” podem ser bastante danosas às pessoas em todas as idades e podem resultar em diferentes manifestações exteriores. No jogador iniciante as mais frequentes são a paralisia; emprego de recursos estereotipados; ausência de organicidade nos movimentos e ações; apressamento ou pouco desenvolvimento da interação entre os jogadores, na criação do diálogo e na construção da narrativa; personagens esquemáticas, etc. Nos profissionais das artes e espetáculos também surgem manifestações, estas algumas vezes “aceitas no meio profissional” - e até sub-repticiamente admiradas por alguns: exibicionismo; emprego estetizante ou repleto de convencionalismos de recursos técnicos que não estão a serviço da construção de um discurso; competitividade medida pelo desempenho mais aclamado. São todas manifestações exteriores que, se não são unicamente despertadas nos profissionais pelo “dever de se expor”, tem nele parte de sua origem.

Expor-se, ousar comunicar-se é da natureza intrínseca do teatro (e também do jogo *mimicry*, em certa medida). Mesmo os jovens e adultos educadores e artistas-educadores em formação inicial com os quais trabalhamos também

necessitam aprender a se exporem, diante da iminência de seu exercício profissional. Talvez sejam poucas as profissões ou atividades onde não se requeira a exposição diante dos outros. O que questiono é o “como” se olha, a “partir de onde” se olha, “para quê” e “porque” se olha. Em minha práxis, que algumas vezes arrisca pedir uma exposição da intimidade do jogador ele-mesmo, é preciso respeitar um pudor natural e até sensato por parte de todos os jogadores.

Lidar com algo que parece incompatível com o fazer teatral: o pudor. O pudor protege o que é delicado, indizível, íntimo diante dos olhos vorazes do espectador. Como posso usar o pudor que sinto como uma força? (Cabrera, 2004, p.74).

Assim, proponho em distintas ocasiões durante o curso dos encontros, práticas de *improvisação coletiva sem olhar exterior*. Não só nos primeiros momentos dos primeiros encontros, mas também em momentos intensos e verticais de trabalho onde nos interessa que o jogador, em seu *trabalho sobre si*, possa permitir-se revelar “recônditos esquecidos ou perdidos” de si mesmo (Burnier, 2001). Preservar (-se) do olhar do outro serve, então, como recurso de proteção à intimidade, de respeito a um pudor que consideramos benéfico à medida que fortalece a confiança do *corpo-memória* (Grotowski, 1993) para revelar-se ao jogador. Há momentos imponderáveis, profundos, mais próximos de uma manifestação genuína que precisam ser protegidos e encorajados, situações nascentes e delicadas. Como *mestre de jogo* percebo que é como tomar no colo um bebê recém-nascido, uma presença viva e delicada que nos desperta uma atenção calorosa e sensível, um curvar-se diante do mistério de uma vida nascente. Não se pode percrustar o outro assim sem que haja muita confiança e cumplicidade. É mais proveitoso tentar trabalhar juntos, simultaneamente, ressoar em sinergia do que tentar assistir somente com os olhos. O *mestre de jogo* se arrisca junto com os demais participantes, mas isto requer dele uma atenção mais ampla, que engloba inclusive o fazer dos outros enquanto ele mesmo faz. Não é algo a ser

tentando sempre, é preciso avaliar muito bem quando, com quais pessoas, em que condições serão tentadas com responsabilidade. Mas desta tentativa vimos nascer, algumas vezes, uma relação de confiança mútua entre os jogadores e entre *mestre de jogo* e jogadores, favorecendo uma rede afetiva.

Entretanto, em minha práxis com a tipologia da *improvisação coletiva sem olhar exterior*, o *mestre de jogo* segue conduzindo a duração do jogo e as improvisações são feitas individualmente, com todos ao mesmo tempo. Daí surge a necessidade de que todos comecem ao mesmo tempo e terminem ao mesmo tempo.

Às vezes é possível, como *mestre de jogo*, uma *intervenção do jogo pelo jogo* (Lopes, informação verbal, 1999-2001; Ryngaert, 2009), durante o jogo enquanto ele acontece, e com um comando mais lúdico. Outras vezes se faz necessário recorrer a um exercício técnico; outra vez o grupo talvez demonstre interesse em avaliar com palavras o jogo realizado. Ao buscar uma *recepção ativa* diante do jogo, buscando eu mesma estar em *estado de jogo*, pude vislumbrar encaminhamentos, na tentativa de seguir auxiliando o jogador ou grupo de jogadores a cultivar sua *capacidade de metamorfose*.

Em minha práxis também está presente a tipologia onde alguns jogadores se sentam e assistem enquanto outros jogam no meio do círculo. Em alguns momentos, metade dos participantes joga individualmente, mas ao mesmo tempo, enquanto a outra metade assiste. Em outros momentos pequenos subgrupos se revezam em jogo coletivo enquanto os demais subgrupos de jogadores assistem. Nesta tipologia o pedido é que o jogador-espectador exercite um olhar atento e aberto, esteja buscando compreender a narrativa por meio dos modos que aqueles jogadores que estão no meio do círculo a estão compreendendo. O *mestre de jogo* pode propor desafios aos jogadores enquanto estes jogam ou pode modificar ligeiramente como propor o jogo nas rodadas seguintes, de modo que quem está assistindo possa acompanhar variações e uma tentativa de aprofundamento do discurso. Nos jogos onde há a divisão entre quem assiste e quem joga há o

interesse em desenvolver nos participantes sua capacidade de produtores e de receptores de uma comunicação. Mas não se trata de verificar, a cada rodada, se houve codificação/decodificação do jogo dramático (Ryngaert, 1981). Interessa mais que pela justaposição de diferentes tentativas individuais ou em subgrupos, todos os participantes, incluindo o mestre de jogo, possam se beneficiar de diferentes pontos de vista, experiências, compreensões da expressão dramática e do que ela permite comunicar. Quanto mais o coletivo compreende a linguagem dramática por meio de suas próprias experiências, mais pode crescer em qualidade de compreensão e elaboração de um discurso. E vice-versa.

Dentre as tipologias elencadas por Ryngaert aquela que é a mais frequente entre os jovens e os adultos, atualmente, é a de *jogar um texto não dramático*. Minha opção tem sido nos últimos anos pela *dramatização de contos filosóficos* (Cabrera, 2015). *Contos filosóficos* (Carrière, 2004, 2008) é uma expressão para designar contos de várias tradições orais (hindu, zen, sufi, hassídica). Contos concisos que transmitem de forma direta o conhecimento acumulado pelos seres humanos em seu processo civilizatório, em determinada cultura, numa leitura de suas camadas e dimensões verticais mais profundas.

Para mim a narrativa de *contos filosóficos* “é apenas um ponto de partida, mas já rico e poético, diferente dos temas habituais de improvisação” (Ryngaert, 1981, p. 111). São contos cujo universo temático e o desenrolar da trama são bastante abertos, não pretendem ser puramente fantasiosos mas, ao mesmo tempo, tem um compromisso com o desconcerto da lógica cotidiana e habitual, da suposta “realidade”. Estes contos não incitam uma abordagem obrigatoriamente realista, mas vão, pouco a pouco, auxiliando os jogadores a se exercitarem em ações *realísticas*, sem necessariamente obrigar a uma estética ilusionista. Estes contos podem ser úteis para alavancar o trânsito de jogadores ou grupos de jogadores que manifestam *intenção de realismo* e *realismo* (Lopes, 1989) mas que não trafegam completamente ainda pelo *jogo dramático* como linguagem. Outras propostas neste sentido de alavancar o jogo com *intenção de realismo* e

realismo com uma estética anti-ilusionista constam também em Barret & Landler (1994) e em Ryngaert (2009).

No caso de minha práxis, estes *contos filosóficos* são entendidos como ponto de partida, como base concisa e direta para que o *mestre de jogo* possa fazer propostas de jogos *mimicry* que saturam, condensam, estendem no tempo, extrapolam as *pulsões* presentes na narrativa original. Mas evita-se ao máximo desviar, perverter, “inventar” algo não condizente com os ensinamentos já intrínsecos à narrativa original. Não se trata de “respeito museológico”, mas de um cuidado por não rebaixar a qualidade dos contos a uma interpretação precipitada e ordinária. Os *contos filosóficos* escolhidos até agora são contos que versam sobre o encontro entre mestres e discípulos, diferentes formas em que o processo de ensino/aprendizagem acontece na vida cotidiana. Acredito que os ensinamentos contidos nestes contos de tradição oral possam ser bastante pertinentes e úteis a uma compreensão mais ampla por parte dos educadores e artistas-educadores em formação do que é o ofício escolhido por eles.

Conclusão

Como conduta ético-poética na práxis de dramatização (Cabrera, 2015) vejo como fundamental que o mestre de jogo possa reunir condições para a maturação da *capacidade de metamorfose* do jogador. Sempre com a clareza de que a formação técnica vem das necessidades de elaboração de um discurso (Ryngaert, 2009), não a precede, especialmente com não profissionais.

O interesse por buscar outras formas de observação e de condução na prática de jogo *mimicry* se deu pelo fato de verificar a existência de gradações na *capacidade de metamorfose* de jogadores de variadas idades e na percepção de que nem sempre os manuais e técnicas teatrais mais correntes no Brasil nas últimas décadas levam em conta as impossibilidades momentâneas e dificuldades de implantação junto às crianças - e até mesmo aos adultos - de procedimentos

consagrados e convenionados no *jogo dramático* (em suas variadas acepções) e no *jogo teatral*. É possível a pessoa aprender a se responsabilizar por seus atos diante do coletivo, é possível aprender a considerar ao outro, colocando-se no seu lugar e virtualmente encarando seus pontos de vista. É possível aprender a realizar e cumprir acordos grupais, sacrificando pontos de vista exclusivistas, finalistas e ego centrados. É possível saborear a alegria de criar e conservar algo no coletivo, adquirindo compreensões que cada um separadamente seria incapaz de fazê-lo. É possível jogar o jogo *mimicry* atuando cada vez mais com clareza e intencionalidade na linguagem. Mas todo este aprendizado é fruto de um trabalho intencional de condução por parte do artista-educador tomando como base o aprendiz tal como ele é, não como ele “deveria ser”, segundo uma perspectiva alheia aos próprios fatos e circunstâncias. O que busquei discutir brevemente neste artigo é um dos possíveis caminhos para que este processo de *maturação* se dê por meio de estratégias descolonizadoras e que requerem a autonomia de todos os participantes do processo. Para que o *mestre de jogo* possa realmente colocar problemas concretos e adequados à cada jogador ou grupo de jogadores, é preciso dar um passo atrás, colocar-se no *entre parênteses fenomenológico*, na *epoché* husserliana que poderá permitir-lhe discernir qual é o melhor caminho epistemológico a seguir, numa metodologia pedagógico-artística que se desvenda à medida em que o jogo é jogado e que, nem por isso, prescinde dos manuais, que podem e devem ser recuperados e utilizados à medida em que se façam realmente necessários. Mas, mais do que isto, interessa contribuir para um olhar mais atento e sensível diante das manifestações das *brincadeiras dramatizadas* de crianças, adolescentes, jovens e adultos na contemporaneidade, nestes primeiros balbucios que muitos de nós estaremos fadados a se conformar com o seu não cultivo ou ainda seu “subdesenvolvimento”. Explico-me: diante de uma realidade brasileira contemporânea nos centros urbanos, cada vez menos as crianças brincam livremente, têm espaço e tempo para a brincadeira *espontânea*. Desse modo, as oportunidades de jogar o jogo de categoria *mimicry*

são menores e, se surgem, são conduzidas de modo ostensivamente diretivo, estetizante e tecnicizante. Parece-me que poucas condições são dadas ao jogador iniciante para que ele possa aprender a jogar com autonomia entre seus pares, lidando com os conflitos intrínsecos ao desafio da convivência social, do aprendizado de respeito às diferenças, do desafio real de estabelecer um acordo grupal. A mediação do artista-educador pode acabar trazendo um “efeito rebote” onde, ao invés do aprendizado da auto-gestão, o grupo pode tornar-se totalmente dependente da condução alheia de um professor de teatro – ou de “Artes”, “Educação Artística”- que não chega a fazer parte do grupo, não se envolvendo como artista e como ser humano num processo criativo. Vejo como um dos maiores legados das experiências da Escolinha de Arte do Brasil e do Movimento Escolinhas de Arte do Brasil a postura do artista-educador de pesquisar com a criança, onde a mediação e o registro do conhecimento se fazem durante e por meio do fazer artístico.

Se no contexto atual de teatro-educação parece ultrapassada a discussão que dicotomizava “processo” *versus* “produto” agora me parece urgente discutir uma estetização/ tecnicização precipitada na formação dramática de crianças na primeira infância, crianças e adolescentes. Percebo isto claramente nos licenciandos em Teatro com quem tenho convivido por meio da supervisão de estágios em espaços formais e não-formais de educação. Estes teatro-educadores em formação inicial têm dificuldade em manter um distanciamento daquilo que eles próprios receberam como formação técnica em Artes Cênicas do cotidiano bastante diverso em que se encontram com crianças e adolescentes cujos desafios poéticos e pedagógicos se mostram diversos daqueles da profissionalização teatral. O ponto crucial para mim como formadora de *mestres de jogo* é: como o *mestre de jogo* pode auxiliar, encorajar a criança e o adolescente sob sua mediação a chegar a desejar a sociabilização? Como esta criança ou adolescente pode chegar a necessitar, ele próprio, do acordo grupal? Como ele próprio pode perceber benefícios ao seu autodesenvolvimento quando joga como personagem, o que

isto a auxilia a ter uma compreensão mais ampla de si, dos outros e do mundo? Como chegar a propiciar *experiências consumatórias* (Dewey, 1974) na linguagem dramática que possam transbordar para a vida cotidiana? E principalmente: como o artista-educador pode chegar a contagiar alguém se ele próprio não está pleno destas *experiências* vividas com todo o seu Ser? Que formação ele próprio tem recebido no curso de Licenciatura em Teatro/ Artes/ Cênicas/ Arte, etc. que o aparta ou minimiza o papel da fruição do fazer artístico como *amante* (Grotowski, 1993)?

Para aquém e além do jogo *mimicry*, que leva em conta a “exigência do espectador”, existem muitas outras “formas intermediárias” de fazer teatro. Estar aquém não significa que se deve menosprezá-las, ignorar sua existência ou importância. Estas gradações de jogo *mimicry* poderiam ser percebidas, acolhidas e encaminhadas no fazer do teatro-educação e na formação do licenciando em Teatro/ Artes Cênicas/ Arte. Estas “formas intermediárias” não precisam nem devem esgotar-se em si mesmas, são uma base para um trabalho teatral concomitante ou posterior: podem ser uma preparação e/ou complementação a outras técnicas e poéticas já consagradas, como o *jeu dramatique* e o *jogo teatral*. Mas, se fizermos um uso alienado ou precipitado dos manuais de jogos dramáticos e teatrais como bíblias sagradas, estaremos inclusive incorrendo no engodo de perversão das intenções originais de seus autores. Ou se recorrermos somente à estetização e à tecnicização que espreitam a formação acadêmica especializada, repetiremos sob outras formas exteriores o conflito explicitado no conto de Rosa (2001), “Pirlimpsiquices”. Neste conflito descrito belamente no conto se dicotomiza não somente “produto” *versus* “processo”, mas também autonomia de discurso automotivado do aprendiz em diálogo com formas exteriores que o aluno “colonizado/ oprimido” precisa reproduzir para satisfazer às expectativas de um discurso que corresponda às expectativas do professor “colonizador/ opressor”.

No conto do Rosa (2001) o autor-personagem nos descreve, nos momentos finais do conto, a subversão dos aprendizes ao encontrar uma forma de que o “produto” apresentado aos espectadores fosse de fato, resultante de um processo automotivado e coerente com as necessidades de discurso dos jogadores, autônomos e ousados. Eles vivenciam então aquilo de mais precioso que o jogo de categoria *mimicry* pode propiciar, aquilo do qual não quero jamais me esquecer e que me faz uma eterna *amante* (Grotowski, 1993):

Eu mesmo não sabia o que ia dizer, dizendo e dito — tudo tão bem — sem sair do tom. Sei, de, mais tarde, me dizerem: que tudo tinha e tomava o forte, belo sentido, esse drama do agora, desconhecido, estúrdio, de todos o mais bonito, que nunca houve, ninguém escreveu, não se podendo representar outra vez, e nunca mais. Eu via os do público assungados, gostando, só no silêncio completo. Eu via — que a gente era outros — cada um de nós transformado (...) Cada um de nós se esquecerera do seu mesmo, e estávamos transvivendo, sobrecrentes, disto: que era o verdadeiro viver? E era bom demais, bonito — o milmaravilhoso — a gente voava, num amor, nas palavras: no que se ouvia dos outros e no nosso próprio falar (Rosa, 2001, p. 45-46).

Dedico este artigo à minha primeira mestra, Joana, mão que me guia silenciosa e encorajadoramente, mestra de mestria. Do nosso encontro, meu encontro com uma vocação.

Referências - Artigo

- BARRET, Gisèle & LANDIER, Jean-Claude. *Expressão Dramática e teatro*. Porto: Edições ASA, 1994.
- BOAL, Augusto. *Duzentos exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido: e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- BURNIER, Luis Octavio. *A Arte de Ator: da técnica à representação: Elaboração, codificação e sistematização de técnicas corpóreas e vocais de representação para o ator*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2009.
- Cabrera, Theda. *Uma aprendizagem de sabores: a palavra construída a partir da conexão entre movimento, emoção e voz*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes - Universidade Estadual de Campinas. Campinas/ SP: 2004.
- Cabrera, Theda. *A ético-poética do trabalho sobre si por meio da dramatização de contos filosóficos com mitema iniciático na formação inicial de educadores*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação- Universidade de São Paulo. São Paulo: 2015.
- CAILLOIS, Roger. *Os Jogos e o Homem: a Máscara e a Vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. *O círculo dos mentirosos: contos filosóficos do mundo inteiro*. São Paulo: Ediouro, 2004.
- _____. *Contos filosóficos do mundo inteiro*. São Paulo: Ediouro, 2008.
- DEBÉRTOLIS, Karen Sílvia. *Brasil Mulher: Joana Lopes e a Imprensa Alternativa Feminista*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em

- Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2002.
- DESGRANGES, Flavio. *A Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec/ Editora Mandacaru, 2006.
- DEWEY, John. *A Arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- DUARTE-JUNIOR, João Francisco. *O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2010.
- EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Crepusculario: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi*. São Paulo: Editora Zouk, 2005.
- _____ & ALMEIDA, Rogério. *Aproximações ao Imaginário: bússola de investigação poética*. São Paulo: Editora Képos, 2012.
- FREIRE, Paulo & NOGUEIRA, Adriano. [*Que fazer: teoria e prática em educação popular*](#). Petrópolis, RJ: Vozes; 1989.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GROTOWSKI, Jerzy. Número Especial de Homenaje: Grotowski. *Máscara-Cuaderno Iberoamericano de Reflexión sobre Escenología*. México, ano 3, n. 11-jan. 1993.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1977.
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino de Teatro*. Campinas: Papirus Editora, 2003.
- JUNG, Carl Gustav. *Psicologia do Inconsciente*. São Paulo: Editora Vozes, 1984.
- _____. *Desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.
- LEENHARDT, Pierre. *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
- LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 2010.
- LOPES, Joana. *Pega Teatro*. Campinas: Papirus Editora, 1989.
- _____. *O Teatro Antropomágico: Dança-Som-Palavra*. Tese para concurso para Professor Artista Pleno do Instituto de Artes, Departamento de Artes Corporais, Unicamp, 1997.
- MATE, Alexandre. “Apontamentos bibliográficos sobre jogos teatrais no Brasil: Retrospectivas e lutas, conquistas, retrocessos, impermanências”. In: *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, Vol. 7, Ano VII nº 1.- Janeiro/ Fevereiro/ Março/ Abril de 2010. Disponível em: www.revistafenix.pro.br, acesso em 15/06/2016.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.
- PIAGET, JEAN. *Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- PUPO, Maria Lúcia de Barros. Para desembaraçar os fios. *Educação & Realidade*. São Paulo, vol. 30- pp.217-228- jul/ dez 2005.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.
- _____. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac & Naif, 2009.
- ROSA, João Guimarães. Pirlimpisiquices. In: *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

- SANTOS, Amicy. *Persona: o teatro na educação, o teatro na vida*. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, 1975.
- SLADE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus, 1987.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- _____. *Jogos Teatrais no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

[artigo]

Da arte-educação à Arte Ampliada: o percurso da memória e da história

Nesse texto nos motiva uma nova oportunidade para falar de procedimentos em arte-educação, ou seja, rever com análise crítica ações que foram criados com o espírito do tempo, daquele tempo.

O resgate das ideias geradoras de minha participação como artista e educadora no período compreendido entre 1968 e a atualidade estimula o aparecimento de modos de agir e pensar novos rumos no ensino da arte. A dupla experiência e vivência no exterior ofereceram-me oportunidades de comparações e críticas, sendo particularmente fértil a constatação das muitas semelhanças, aproximadas pela ideologia, que contextualizaram a pedagogia das relações entre arte e educação naquele período. Este é particularmente notável por dois motivos: por um lado, se insere num conjunto de ideias conhecidas como Revolução de 68 e, por outro, no Brasil, coexiste com o movimento militar de governo chamado “Revolução de 64”, que em 1968 inicia seu período sangrento.

A história das ideias geradoras é, a meu ver, selecionar as obras que devo mencionar nesta introdução, segundo o valor de sua historicidade, pois o artista quando se relaciona com a educação tem como um de seus desejos ver compreendidas e multiplicadas as ideias que a geraram. Ao contrário e indesejado seria presenciar sua obra artística e autoral clonada por seus orientandos. Neste sentido, atuei como artista e professora-artista na área da pesquisa artística com a pretensão de sistematizar métodos criados com o próprio da linguagem, para que o orientando compreendesse e singularmente criasse com a materialidade da qual falava Fayga Ostrower, mestra que influenciou minha decisão de buscar,

na arte-educação respostas universais para a presença da arte no meu modo de vida. (1)

As relações da arte com a educação se modificaram nestes quarenta anos de percurso, hoje as tensões com a educação inerentes aos respectivos papéis foram substituídas por um conceito que convencionei estruturar como Arte Ampliada, que me permite dialogar com sistemas educacionais como um todo, considerando que a escola não é a única herdeira da reprodução do sistema socioeconômico como também não é o único canal transmissor do conhecimento. Assim, e nesta medida, a Arte Ampliada não é apenas uma orientação metodológica, mas filosófica, tal como anteriormente foram dimensionadas pelas correntes clássicas as relações da arte com a educação.

A partir da década de oitenta nos orientamos pelo fluxo de pensamento que inaugura a presença do conhecimento científico como ferramenta de criação para revelar as “conexões ocultas” das quais fala Capra no livro de mesmo nome.

Minhas pesquisas se inscrevem no domínio das artes cênicas, dança e teatro e em suas relações com as artes visuais e a música. Em ambas as linguagens, o que chamo de próprio da linguagem é: revelar para um método de ensino as materialidades da dança e do teatro, repassando-as na sequência como informação para minhas criações artísticas. Desta forma, escrevi dois ensaios, um livro, e muitos capítulos em livros temáticos (2). Para o Teatro, escrevi “Pega Teatro”, para a linguagem teatral pesquisei e registrei os resultados no ensaio “A Evolução do Jogo Dramático”(1976), e para a Dança, registrei-os em Coreodramaturgia, uma dramaturgia para a dança”(1998) e “Gesto Relacional Ampliado”(3).No papel de professora, estive vinte e um anos no Instituto de Artes da Unicamp (1986- 2007) e dez anos como pesquisadora e professora visitante do Departamento de Música e Espetáculo da Universidade de Bolonha (1992 a 2002) Quanto a obras artísticas, para o teatro e a dança, é possível dizer que segui o fio vermelho que conduz a reinventar o próprio da arte-educação (por natureza multi e interdisciplinar), incorporando também nos resultados artísti-

cos alguns princípios da comunicação audiovisual: cinema, TV, disco e outros. Enfim, são quarentas anos, este ano, indo da criação ao ensino num processo dialético de mútua realimentação.

Caminhando no escuro pelas mãos das ideias geradoras.

Desde o início de nossa fala nos reportamos a um determinado período, contudo não estamos delimitando uma data de nascimento. Mil novecentos e sessenta e oito é, neste retrospecto da memória, um período de ideias (muitas do início do século) que se estenderia até a redemocratização do Estado, quando pela suspensão da censura e do Estado Policial a arte-educação, o ensino da arte, e a criação artística encontram novamente território para livre expressão de ideias e emoções.

Inicialmente a geração de 68 no ensino da arte, formal ou informal toma para si alguns postulados de liberdade que pertenciam ao universo ideológico dos ativistas políticos reprimidos pelo governo e outras instituições que desencadearam uma feroz oposição aos jovens (ou não) nas ruas, universidades, na família. Mas, malgrado a reação das instituições abaladas cada um se torna um agente de mudança a partir de várias palavras de ordem gritadas nas ruas entre elas: “A imaginação ao poder”.

O grito da rebeldia ouvido pelo ensino da arte altera seus paradigmas principalmente aqueles do teatro e da dança engessados no estilo e nas técnicas, mas também pela literatura dramática e dogmas de interpretação, e pelo autoritarismo dos diretores e coreógrafos. Mas ele foi ouvido também pela atividade cênica para jovens e crianças, cujos métodos obedeciam a parâmetros convencionais, porque suas origens estavam na soleira da porta inglesa onde crianças eram consideradas “atores-anões”, aprendizes de Shakespeare, ou da francesa cultuadora de Molière, tentativas da educação escolar para aproximar o teatro da escola via o melhor da literatura dramática. Entretanto, alguns programas especiais

de vanguarda alteraram no pós-guerra a pedagogia das artes cênicas, segundo as influências psico-pedagógicas de Peter Slade ou Catherine Dasté e Leon Chancerel, defensores de uma linha divisória entre Teatro e Teatro-Educação. O conceito que define os métodos do Teatro voltado para a Educação passa a ser o *status* social do participante: profissional ou não, escolar ou aluno de uma escola de arte-dramática? Por outro lado, este pensamento irá atrelar o teatro à escola formal para ser Teatro-Educação. O fio vermelho da vertente francesa de teatro-educação nos conduz a duas intelectuais que fundaram no Brasil experiência semelhante: Olga Reverbel, professora de Porto Alegre, autora de um dos primeiros manuais de TE, e Maria Clara Machado, diretora do Teatro Tablado no Rio de Janeiro. (4)

O efeito multiplicador do movimento de 68 acontece através de veiculações diversificadas, mas é a música seu principal difusor entre os que se pretendiam novos revolucionários em busca de atitudes que contestassem a ordem social e política. O teatro foi, talvez, com o cinema o foco da repressão cultural mais violenta neste período no Brasil, pois se tornou um núcleo de contestação e um dos polos de organização política, juntamente com os sindicatos, as associações estudantis, e outras, redefinindo, então, seu papel na sociedade, alterando seus paradigmas, inclusive para relações de arte-educação. Este fato viria somar, com as artes visuais e a música, para uma ampliação de território da arte-educação.

Por outro lado, em plena democracia europeia, o teatro ampliado para educação catalisava artistas e educadores em países como Itália, França, Dinamarca e Suécia, e outros que se agregaram, mesmo que tardiamente, como Portugal, após a Revolução dos Cravos (1975) e Espanha, com a morte do ditador Francisco Franco em 1976. Na Europa se expande o Movimento Drama, de origem inglesa, dedicado às relações do teatro com a educação escolar, porém ultrapassando os limites da escola. Pesquisadores acadêmicos ou não, diretores-pedagogos, atores e atrizes, se reuniam para debater suas criações e métodos artísticos (não escolares) durante festivais nacionais e internacionais, entre eles

os da ASSITEJ - Associação Internacional de Teatro para Público Jovem). No Brasil a mesma tendência não escolar, diríamos, anima teatrólogos atores e atrizes, como exemplo o Gruparte-Teatro Educação de São Paulo (5), e destacaríamos como pontos de aglutinação os Festivais de São José do Rio Preto, Londrina e o Seminário Nacional de Dramaturgia, dedicado ao teatro voltado para infância e juventude, promovido pela Fundação Teatro Guaíra, Curitiba. Sobre o Gruparte falarei num espaço especial deste depoimento porque ele foi vetor da minha produção artística.

Mas a América Latina não viveria da mesma forma que a Europa as novas relações do teatro com a educação, pois estava em curso um novo período de nossa história colonial com o cone sul ocupado por militares da Argentina, Uruguai Chile, Paraguai, e Brasil, embora em outros países governos civis aparentemente democratas fizessem parcerias com os militares. Assim, em função de nossa reflexão sobre as influências que sofremos, segundo as migrações da ideias revolucionárias, é significativo sublinhar o fato de que a Europa viveria, também, um período institucional conturbado, especialmente na Itália e na Alemanha, com radicalizações políticas de grupos revolucionários, como as Brigadas Vermelhas na Itália. Por outro lado, devemos compreender que, no ambiente favorável da democracia europeia, foi possível aos artistas e educadores dar livre curso à revolução cultural que favoreceu o surgimento de centros de pesquisa da linguagem cênica e pedagogia artística, institucionalizados ou de livre organização. Como exemplo, surge o DAMS da Universidade de Bolonha (Departamento de Música e Espetáculo), ou ainda a Cívica Scuola d'Animazione Pedagógica de Milão, dando origem a um TE que revela a atualíssima obra artística e pedagógica de Loredana Perissinotto, Giuliano Scabia, Sergio Missaglia (fundador da Cívica Scuola), dos historiadores reunidos no Grupo de Roma, Casini Ropa, Ruffini, Cruciani, Savarese e, entre eles, o teatrólogo Eugenio Barba, fundador do Teatro Antropológico. Na França o movimento abriu espaço para a fundação dos cursos autônomos de Teatro e Dança

na Paris VIII sob inspiração do filósofo Michel Bernard, e outros intelectuais do movimento artístico e político como Gisele Barret, Jean Pierre Reingarth, Arianne Moushkine, Hubert Godard, Dominique e Françoise Dupuy na dança, entre outros. Mas, na América Latina, as obras dos teatrólogos e suas pesquisas restringiam seu alcance social, mergulhando numa semiclandestinidadade , perseguidos pela censura, como aconteceu com o Teatro de Arena, o Oficina, o Opinião, e com o meu Teatro Escola Pindorama, fechado e acusado de atividade terrorista em 1972.

Entretanto, era aceito e persistia o TE reformista e seus métodos pedagógicos, aproximando pedagogos e artistas, lá e cá, para ecoarem a educação reacionária e tradicional, alimentada, então, na América Latina, pela censura artística dos governos ditatoriais. Este é um ponto sensível que persiste no Brasil e no exterior, explicado e justificado por certos circuitos acadêmicos para os quais o Teatro e o TE são objetos diferentes e divididos em fatias de diversos tamanhos, densidades e funções, porém sempre com um parâmetro articulador reduzido a: teatro profissional e não profissional. Ou seja; teatro-teatro e outros: teatro amador, teatro escolar, teatro da empresa, teatro do condomínio etc.

Esta categorização conservadora é apenas didaticamente facilitadora para o mercado artístico, educacional e editorial (6). Ela restringe a criação artística, e essa na educação, porque não estimula resultados transgressivos, ou seja, despreza a máxima “toda a imaginação ao poder” e a substitui pela política do real, ou seja: a arte tolerada na escola e na comunidade como recreativa ou instrumento psicopedagógico, e outros usos. Por outro lado, o TE na América Latina, e particularmente no Brasil, alinhado à revolução cultural, questionava e criava um percurso no sentido de revelar um imaginário não europeu, mas repetindo a máxima: “toda a imaginação ao poder”.

Ontem, como hoje, o Teatro é um só. Tem inúmeros RGs, infinitos endereços, mas um só corpo reconhecível, assim como o corpo humano é feito de cabeça, tronco, membros e cérebro. Ele é reunião pública, bem e propriedade

comuns, fala simbólica do ser humano em qualquer idade para jogar o jogo da metamorfose na medida em que o ser humano adquire habilidades e capacidades cada vez maiores de abstrair e criar um mundo paralelo ao cotidiano, ou aquele das artes. Desde que nascemos jogamos intuitivamente, inconscientemente, trocamos ações intencionalmente (armamos o jogo) e lá, um dia, nos damos conta que é possível ser o outro, fingir o outro, representar o outro, criando para ele uma circunstância.

Enfim, nosso jogo dramático está em evolução desde a primeira infância, ele é origem do teatro. Parece-nos que dividir o Teatro Educação em jogo dramático e, do outro lado, jogo cênico, (o espetáculo), um destinado aos não atores e o outro destinado aos profissionais, é buscar um artifício distante do teatro como arte. Este ponto de vista teve origem na pesquisa que realizei por alguns anos, observando crianças, adolescentes, brincantes do teatro popular, atores amadores ou profissionais resultando, como já citei, no ensaio sob título “A evolução do jogo dramático” inserido no livro “Pega Teatro”.

O ideário, despontado em 68, estabelece no Brasil uma divisão de linhas e parâmetros para o TE em cena, na sala de aula, associações etc. A perspectiva internacionalista do TE revolucionário gerava uma consciência local que estimulava a compor parcerias com artistas de diversas áreas, de qualquer latitude, que apoiassem inclusive a teorização necessária ao efeito multiplicador, uma espécie de fiador da continuidade das ideias. (7) Eu, como outros ativistas, pretendia uma nova educação e uma nova arte, então elegi como meus orientadores Paulo Freire, Peter Brook, Walter Benjamin, e nunca abandonei as “tábuas”, nossa casa, como nos referimos ao palco. Porém abre-se uma nova vertente quando passa a ser divulgada no Brasil, graças ao empenho da professora Ingrid Koudela (USP) o método da especialista norte-americana Viola Spolin para TE. Um método de simples assimilação e produção de resultados dentro da política real da escola, organizado e com resultados previsíveis para uma avaliação competente.

O teatro ampliado para educação

Os refundadores do teatro brasileiro são, para minha criação em Teatro-Educação, aqueles que fizeram história antes de 68, autores de uma revolução que recriou a dramaturgia brasileira e o espetáculo a partir do Teatro de Arena, Opinião, e Teatro Oficina. Estes iniciadores fizeram escola em todo o país, aliando-se, também, ao movimento latino-americano juntamente com a Colômbia e a Venezuela. Nesta fonte se alimentou o TE fora da escola, destinado a ampliar o conceito de teatro para além do espetáculo entretenimento, apenas, incorporando então profissionais, amadores, operários.

Assim, o teatro latino-americano se organizou em coletivos e núcleos de TE, filiando-se ao Teatro Político de Bertolt Brecht, mas também aos métodos artísticos de interpretação de Meyerhold, Brook, Boal, e ao Teatro Pobre de Grotowski, tomados como parâmetros de liberdade e compromisso com o teatro como veículo. Neste contexto, o TE revolucionário de Asja Lacic (9) me inspira, e a outros, a reinterpretar suas teses sociais do teatro como veículo (cunhadas por Grotowski seis décadas após Lacic), criando um laboratório teatral num campus avançado da Universidade de Londrina, de nome Teatro Escola Pindorama que atendia à população marginalizada de bóias-frias das plantações de café, aglutinada na região periférica de Vila Pindorama, em Londrina, Paraná. Este foi um laboratório teatral coordenado pelo coletivo do Grupo UM Teatro Educação, desdobramento do Gruparte Teatro Educação de São Paulo. Outros laboratórios foram também núcleos de difusão do TE com linhas originais de pesquisa, como o Laborarte, a intervenção de Aldo Leite, no Maranhão, realizador do antológico espetáculo “Tempo de Espera”, o teatro de Vital Santos, em Pernambuco, Gruparte Teatro Educação e Vento Forte, ambos em São Paulo, exemplos, entre outros, na busca por um imaginário não europeu (10).

Mas, uma ponta do fio de seda que tecia algo tão delicado havia se perdido cerca de sessenta anos antes, quando a sociedade do início do século, buscando

uma rearticulação, engendra uma revolucionária interferência cultural que veria um período de retração relativa durante a Primeira Grande Guerra, voltando à cena na década de vinte, animado pelos ventos revolucionários da Revolução de 17 na nascente República Soviética. Os artistas, então, implodem o século anterior refundando o teatro e a dança, mas o compromisso político não se dissocia da nova linguagem pretendida, porque conteúdo e forma se equivalem no ideário revolucionário. De certa forma, penso que nós tentamos reatá-las não mais como vanguarda, mas como ação revolucionária pela cultura e pela educação no Brasil e em toda a América latina pelo movimento de reteatralização.

Contradições e revoluções: as migrações das ideias

Reteatralização foi o conceito revolucionário que reorientou o TE latino-americano pesquisado e teorizado pelos historiadores da Universidade de Bolonha (11). A definição e o termo não estavam presentes na nossa reflexão. Mas, a prática artística e pedagógica é fruto do “espírito do tempo” e desta forma nos ligávamos ou antenávamos (como diria Pound para quem os artistas são as antenas da raça) os procedimentos artísticos e pedagógicos revolucionários europeus. A contradição é apenas aparente, pois, ao procurar a reteatralização, encontrávamos as origens do ato teatral nos aproximando da arte dos povos na expressão cênica não contaminada pelo teatro cuja origem é a literatura dramática, dogmático e separatista daquela época.

A reteatralização leva nossos questionamentos aos anos 20 do movimento artístico europeu, que buscava regenerar o espetáculo artisticamente, abrindo-o para uma multidisciplinaridade no sentido de alcançar um equilíbrio semântico e estético, utilizando linguagens tradicionais, mas recompostas segundo novas sintaxes. Entre algumas obras que criei neste período, cito a *Aldeia Antropomá-gica*, para a 12^a. edição da Bienal Internacional de São Paulo, combinando dança, *outdoor*, artes visuais e teatro num saco de gatos onde e quando quem fazia o

espetáculo era o espectador (“O espetáculo é você”, estava escrito em anagrama no *outdoor*) literalmente colhido nas malhas trançadas com um fio quase invisível em 80 metros quadrados de cenário no nível do chão e sem bastidores (12).

As ideias sobre reatralização do movimento de Vinte haviam sido gestadas por Rudolf Laban (1910 a 1948), Bert Brecht (1918 a 1950), Weildt (1929 a 1982), e atualizadas por Peter Brook, (1967 até a atualidade) Grotowski, (1967 até a atualidade), influenciando minha obra artística, mas no Brasil busquei também nas artes visuais os meus mestres: Fayga Ostrower, Lygia Clark, Helio Oiticica, a quem homenageei com a criação “O Homem Amarelo” (13), mas não esqueço Caetano Veloso, com quem criamos “Aqui e Agora” e “Clarice” (14), fruto de uma imensa viagem pelo Brasil recolhendo restos de nossa cultura, e Clarice Lispector, a musa mais amada pela nossa subjetividade, que me inspiraria a criar com sua obra duas peças dedicadas à infância e à juventude (15).

A década de sessenta traz, ainda, para as artes cênicas a escola de teatro e dança da Universidade Federal da Bahia, primeiro núcleo a transcrever a modernidade representada pelo movimento expressionista alemão da década de vinte e pelos movimentos artísticos do pós-guerra, incluindo o magnífico movimento musical dos mestres Smetak e Koellreutter, que atravessaram gerações até os dias de hoje. A geração de artistas da Bahia recebia o mundo, ali, entre o moderno e o colonial, mas o interpretava com uma imaginação prodigiosamente não europeia.

A Dança que se mantivera anteriormente refugiada em si mesma, cultuando o clássico, reaparecia em cena com artistas que se negaram a entrar no casulo: Maria Esther Stocker, Lia Robato, Marika Gidali e Klaus Vianna, diretor e coreógrafo de “Hoje é dia de Rock”, de José Vicente, encenação multidisciplinar e transgressiva do fim dos anos sessenta.

Assim, a ponta da meada quando reatada trouxe e traz para hoje uma visão crítica da atualidade e de nosso passado recente em seus aspectos semelhantes e dessemelhantes. Como antes, a cultura artística (e nela o ensino das artes) plei-

teia um espaço público de direito para consolidar modos de ação que alterem o conhecido.

Novos velhos tempos?

O Teatro e a Dança no Brasil da década de oitenta multifacetados, inquietos, são, ainda, consequência da explosão das ideias da esquerda ativista das décadas passadas. Hoje, por onde andarão Lindoneia, o Araçá Azul, as coreografias de Cleide Morgan, e não nos esqueçamos do magnífico Bolero de Ravel com coreografia de Lia Robato, na gestão Klaus Vianna no Balé da Cidade de São Paulo na década de oitenta, quando atuei como ensaiadora de expressão dramática na dança.

E novos desafios acontecem. Quais seriam as novas obras que indicariam a chegada de novos tempos? O ativismo seria substituído por uma ação que valorizava ou permitiria um curso mais livre para a criação teatral, que ampliaria nossa pesquisa artística e finalmente nos permitiria reinventar a nós mesmos como artistas e cidadãos brasileiros?

A história da nossa atuação é um contínuo de ações dialéticas que negam o mesmo que foi aceito, propondo outro que não é apenas outro porque são muitos, inclusive o que já era. Esta reflexão, escrevi nos meus diários de bordo de 1981 sendo, até hoje, um fio vermelho renovado a cada obra. Sei que, para compreender o tempo, a leitura de uma obra cênica contextualiza seu leitor, aponta com liberdade as contradições entre obra e sociedade, afirma que não há tempo absoluto.

O TE de inspiração revolucionária morreria porque entraria em desuso? Será que a ideia guia sobre a reteatralização se perderia? Por que não?

A redemocratização do Estado brasileiro, anunciada no fim da década de setenta, mas efetivada com o movimento “Diretas Já”, altera minha obra, pois paralelamente ao ensino me lancei na dramaturgia e na direção de espetáculos

que incorporassem os princípios do Teatro-Educação e da Dança-Educação. Assim, nasceram o Tribunal Tiradentes (1982) e o Tribunal dos Crimes do Latifúndio (1989), ambos no Teatro Municipal, dedicados a educação política de uma plateia composta de sindicalistas, movimentos sociais, igrejas. O Tribunal Tiradentes foi a primeira e mais significativa criação do Teatro Político da época, pois se constituiu para julgar a Lei de Segurança Nacional. Entre os atores, dirigi em cena, o sindicalista Lula, que viria a ser presidente da República. Teatro ou Educação? Para mim, Teatro.

A convite do Ministério da Educação, Cultura e Esporte de Portugal (1981-1982), assumi a formação dos professores de teatro de língua portuguesa de Portugal e ex-colônias (África, Ásia e Timor), aglutinados pelo Movimento Drama em dois cursos. Estas foram oportunidades para compreender o alcance do Teatro-Educação em países que se reorganizavam socialmente após períodos de conflagração e repressão relativamente similares aos que tínhamos vivido no Brasil. O que eu havia de trocar com aquela gente? Minha pesquisa sobre a evolução da linguagem teatral via o jogo dramático, associado à pedagogia-filosofia de educação freiriana (Paulo Freire) e estes foram os conteúdos dos cursos. Com o meu “Pega Teatro” (primeira edição de 1981) nas mãos podia me fazer entender e entendê-los tendo um método de acesso como nosso objeto intermediário, principalmente para que vissem o Teatro Educação como arte e não como instrumento da pedagogia.

Neste período era inadiável levar as informações aprendidas no TE para a obra cênica autoral. Assim, criei o espetáculo “Vesperal Paulistânia” (dramaturgia e direção) em 1983, gestado quando andava pelas vielas de Leiria, ou pelos corredores do Convento do século 16 onde dava aulas na Escola Superior de Pedagogia de Portugal. Ele aconteceu nas ruas do centro velho da cidade de São Paulo liberadas da censura, a convite do Conselho do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado de São Paulo, comemorando a inauguração do Metro do Anhangabaú. Espetáculo com 350 atores e cantores ensaiados a céu aberto, o

Vesperal aconteceu durante dois meses, antes do grande dia, pelas ruas da cidade, com a população de transeuntes como primeiros espectadores. Na procissão do Vesperal o espectador poderia: ver, descobrir os espaços vazios da cidade, como o céu no Viaduto do Chá, observar as janelas do início do século nos prédios de Ramos de Azevedo, divertir-se na Praça do Patriarca transformada em quintal com balouços pendurados nas árvores... O espetáculo apresentou figurinos de Campelo Neto, direção musical de Samuel Kerr e coordenação geral do antropólogo Augusto Arantes, diretor do CONDEPHAT.(16)

Seguiu-se uma intensa fase de criações para o Teatro voltado para Infância e Juventude, quando constatei que a abertura política não era suficiente para abrir corações e mentes, pois sofri forte repressão social ao encenar temas como a sexualidade adolescente e a inclusão das pessoas especiais nas escolas comuns. (17)

Para compor e descompor.

É gratificante constatar que a redemocratização abriu novos espaços para todos os teatros e danças: experimentais, novos ,revolucionários, anarquistas, pesquisadores da antropologia teatral e, sobretudo, abriu para o Teatro Coreográfico, território que abrigou a minha nova etapa como artista e professora. Deste modo cheguei ao núcleo experimental de teatro e dança da Unicamp dirigidos por Luis Otávio Burnier, que havia conhecido em Paris, e Marília de Andrade. Em seguida, fundariam o Lume e o Departamento de Artes Corporais do Instituto de Arte da Unicamp, onde eu criaria a disciplina de Expressão Dramática na Dança. Vale ressaltar que a multidisciplinaridade artística e científica do currículo deste departamento é similar àquela proposta por Rudolf Laban para o ensino da dança na universidade formulada na década de 20. (18). Neste sentido, aliei o ensino na Universidade à minha obra como diretora e coreodramaturga, como chamo à minha dramaturgia para a dança. Enfim, Teatro coreográfico na vertente labaniana.

Para o Teatro Coreográfico, criei algumas obras, com a liberdade de não me prender a escolas ou técnicas, mas com interdisciplinaridade, seguindo apenas a minha intuição de artista, aliada aos conhecimentos acumulados sobre os segredos da cena. Quero citar apenas duas porque são veículos das velho-novas ideias, agora quase centenárias.

Para Weildt, o velho, criei, com o Atelier dos Bailarinos Santistas, para a Bienal Internacional SESC de Dança 2007, um projeto que aglutinou artistas da cidade de Santos, patrocinado pelo SESC.

Jean Weildt, em 1928, criou uma coreografia com o tema dos sem teto e dos velhos sob as pontes de Paris gerando enorme repercussão social. Reli esta obra e me inspirei na realidade brasileira quando combinei em cena 11 bailarinos jovens e profissionais a 11 idosos da cidade de Santos, que tinham entre 60 e 80 anos de idade. Weildt era considerado o Bailarino Vermelho porque dançou como soldado para os aliados na África, para os democratas na Guerra Civil Espanhola, aliando sempre sua arte ao movimento dos direitos humanos.

A Flor Boiando Além da Escuridão- 2007-2008

Esta coreodramaturgia foi criada, a convite, para as comemorações dos 100 anos do bailarino japonês Kazuo Ohno, compondo com outras obras uma semana de teatro, dança e filmes. Estreia no Teatro da Universidade de Bolonha, Itália, seguindo depois para o Brasil. Ela foi interpretada pela bailarina e atriz Andreia Yonashiro. Compõe a obra uma coreografia original incorporando, como citações, as principais obras do expressionismo alemão da década de vinte que influenciaram Kazuo Ohno. Nela tem um papel fundamental a citação de La Argentina, bailarina espanhola, vista por Kazuo em 1932, quando então decidiu tornar-se bailarino. No sentido da interdisciplinaridade, teci um intratexto a partir do livro “Cores Proibidas” de Mishima.

Século XX e XXI. Os anos Dois mil.

Os movimentos sociais incorporaram o teatro e a dança em função da democratização da cultura, mas seu ensino-aprendizado e a fatia dedicada ao Teatro-Educação e Dança-Educação estão reduzidos ao espaço das escolas formais. Ao movimento de massa sobra apenas a arte como animação e são raridades as iniciativas que produzem arte como valor simbólico, exigindo aprendizado técnico (*Tecné*). Para que isto aconteça, é preciso a presença de um orientador, diretor ou coreógrafo iluminado e não mais de um artista comum comprometido com um conjunto de ideias que geram uma filosofia de ação conjunta e propagadora.

Por outro lado, os artistas chegaram ao ano 2000 desenhando as novas tendências. Deixam para trás, a meu ver definitivamente, a influência dos modernos, dão como pronta a reatualização, desligam a dança e o teatro de desejos interdisciplinares entre linguagens artísticas e mergulham no discurso teórico acadêmico construído para teses e *papers*. Mas como fica o ensino da arte? Qual é o espaço do Teatro Educação? Cheguei, neste sentido, aos anos 2000 com a convicção que Teatro Educação e Dança Educação são apenas disciplinas das artes da cena, como voz, expressão corporal e outras, destinadas a quem descobre o teatro e a dança como arte, linguagem fundamental para que se saiba, segundo um dito de Paul Klee:

“Não me interessa a arte, mas os artistas”.

A atualidade deslocou o eixo das relações da arte com a educação para uma vizinhança mais próxima ao pensamento de Klee. A afirmação engendra outra percepção ou a inclusão de sistemas de relações que estavam ausentes anteriormente no nosso modo de reagir. Contraditoriamente, a ampliação do próprio sistema socioeconômico que esteve no alvo de nossas contestações abriu fendas pelas quais os artistas passam para alcançar a sociedade. Neste sentido denomino minha perspectiva de Arte Ampliada.

Notas e referências

- (1) Fayga Ostrower, artista plástica e educadora. Dela fala Carlos Drummond de Andrade:
“As relações da vista e do visto
Dando estatuto à passagem no espaço: viver
É ver sempre de novo
A cada forma
A cada cor
A cada dia
O dia em flor no dia”
Fayga, *in* *As impurezas do Branco*, 1973
- (2) Lopes, Joana, “Brecht no Brasil”, *A Encenação do Didático*, Edit. Paz e Terra, 1989.
Lopes, Joana, “Comunicação Educação e Arte na Cultura Infanto -Juvenil” *Uni-Dune-Tre: Lá em cima do piano tem um copo de veneno*, Edições Loyola, 1991.
“Reencontrar o Corpo, Ciência, Arte Educação e Sociedade”. Em parceria com Adriano Nogueira, Cabral Editores, 1996.
- (3) Publiquei pela primeira vez, em 1981, “Pega Teatro”. Este é um livro que apresenta uma tese que surge da prática teatral com crianças, jovens e adultos: o jogo dramático é a ORIGEM DO TEATRO, portanto ele não é em si pedagógico, mas sim um fenômeno de representação que se tornará um epifenômeno, sempre em razão e na medida do ator. No segundo capítulo, “Somos todos atuantes, alguns serão atores de profissão”, divulgamos a pesquisa sobre a evolução da linguagem do jogo dramático. A segunda edição saiu pela Papyrus Editora em 1989.

“Coreodramaturgia, uma dramaturgia para a dança”, publicado pela primeira vez em 1998. Neste livro apresento uma linha de abordagem para a expressão dramática na dança, fundada no jogo dramático. A segunda Edição foi publicada pela Editora Comunicar, em 2007.

Gesto Relacional Ampliado –GERA: Pequeno caderno de exercícios corporais para atores e bailarinos incorporados ao texto de Coreodramaturgia, como anexo

- (4) Maria Clara Machado, fundadora e diretora do Teatro Tablado do Rio de Janeiro por onde passaram gerações de atores e atrizes quando jovens. Ela era também dramaturga e autora de clássicos do teatro para crianças no Brasil. Publicava os celebres Cadernos de Teatro do Tablado uma espécie de guia para artistas e educadores em sala de aula. Com ela estagiei no Teatro Tablado.
- (5) Gruparte-Teatro Educação de São Paulo: teatro de artistas cooperativados e organizados por uma linha de pesquisa em comum, fundamentada no teatro como jogo. Permaneceu ativo por muitos anos, fechou suas atividades no final de década de setenta e deixou uma herança de centenas de professores, artistas e educadores sociais que até os dias de hoje repassam seu método de criação conhecido como Método do Gruparte.
- (6) Alexandre Matte analisa “Pega Teatro” no segundo capítulo de sua tese de mestrado “Sob a consigna do Espanto: teatro na educação”, apresentada à Escola de Comunicações e Artes da USP em 1989.
- (7) Walter Benjamin fundamenta com os escritos filosóficos a massa crítica que dirige a nossa prática artística. Entre eles, os textos dirigidos ao teatro, à literatura, e os dedicados à infância. Em 1928 ele escreve a Carta do Teatro Proletário das Crianças para Asja Lacic que, aliada à pedagogia de Makarenko, daria suporte ao Teatro-Educação proposto como fala dos excluí-

dos e, mais do que isto, justificando-se como arte pelo fato de dar acesso aos meios artísticos (técnicas) para ampliar a fala através do teatro. Peter Brook, por outro lado, ensinava que cada teatro tem seu espaço, portanto indicou que a cena depende do conhecimento social do espaço. Grotovski reforça nossa certeza de que o teatro é a arte do jogo do ator.

- (8) Os Festivais no Brasil eram pontos de aglutinação política para artistas, estudantes, professores; deles se extraíam novos conhecimentos, alternativas e, mais do que isto, se presenciava o nascimento das obras de dramaturgos, atores, educadores, artistas plásticos, cenógrafos. Eles tinham uma configuração bem diversa da atualidade, mediados agora pelos critérios do sucesso do empreendimento. Atuei como júri de premiação em várias ocasiões nos Festivais de São José do Rio Preto, Londrina, Caruaru, Brasília. Nestas ocasiões, propus e foi aceito que os festivais fossem mostras de criação e que também organizassem curso de formação (1969 a 1973).
- (9) *Asja Lacis* teve seus textos publicados, inclusive os escritos com Walter Benjamin, em edição italiana, traduzidos do alemão por Casini Ropa, que escreveu um ensaio para esta edição com prefácio de Fabrício Crucciani. “*Asja Lacis, Professione: Rivoluzionária*”, Feltrinelli Editore, Milano, 1976.
- (10) O imaginário não europeu é um tema que atravessa a prática da arte-educação em todos os nossos períodos, acreditamos. O filósofo brasileiro Manno de Almeida escreve um ensaio sobre o tema: “*Pour une Imagination non-européene*”, Édition Kimé, Bibliothèque de non-philosophie, Paris, 2002. Com ele temos dialogado em função de um projeto comum em *Arte-Educação em torno da imaginação*.
- (11) O Departamento de História do Espetáculo do DAMS da Universidade de Bolonha abriu uma nova perspectiva de abordagem crítica para nosso percurso como artista e como educadora, e a orientação da Professora Ca-

sini Ropa foi fundamental durante o tempo que permanecemos naquela universidade como pesquisadora e professora convidada, de 1992 a 2002.

- (12) A Segunda Aldeia Antropomágica, obra multidisciplinar, foi selecionada para a 12ª. Bienal Internacional de São Paulo, de 1973, ocupando um espaço dedicado à Arte Conceitual. Ela inicia um percurso de criação que uma década depois se define como Teatro Coreográfico.
- (13) “O Homem Amarelo” (1993) é uma criação multidisciplinar a partir das obras de Helio Oiticica e música de Naná de Vasconcellos, no formato de Teatro Coreográfico. Ela foi interpretada pelo ator-bailarino Milton de Andrade, que recebeu o Prêmio Nascente da Universidade de São Paulo como intérprete.
- (14) O Jogo dramático “Que Mistérios têm Clarice” realizou-se no Festival Nacional de Caruaru pelo Gruparte como um grande jogo entre os atores e plateia. Os objetos recolhidos pelos caminhos, de São Paulo a Pernambuco, foram os objetos intermediários através dos quais o jogo dramático acontecia. Na plateia estavam os censores e a polícia federal que monitorava o Festival. Nós apresentamos uma coroa funerária à plateia e perguntarmos “Quantos Mortos têm aí?”

Alguém da plateia respondeu Mil Novecentos e Sessenta e Quatro (alusão ao Golpe de 64). Neste instante todas as tochas que iluminavam o teatro a céu aberto foram apagadas pela plateia anônima e todos saíram em silêncio e segurança do recinto vigiado.

- (15) Foram recriados em cena dois livros de Clarice Lispector: “A Vida íntima de Laura”, a história da galinha que não queria morrer degolada pela cozinheira para virar molho pardo (1986), e a história de Macabéia personagem de “A Hora da Estrela”, realizado com o grupo de teatro coreográfico Micrantos, na nossa tradução cênica sob título “Macabéia em Tempo de Morangos” (2005).

- (16) O texto, as fotografias e a introdução conceitual do Vespéral Paulistânia estão publicados no livro de Antonio Augusto Arantes, “Paisagens Urbanas”, Editora Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998. A montagem teatral é de 1983.
- (17) As duas peças teatrais a que me refiro são exemplos do melhor do teatro para infância e juventude na Alemanha e na Dinamarca: “Thomas, o Louco” foi reescrito por mim e criada em Copenhague pelo teatro Artbus. Esta peça criou uma polêmica pública com entidades assistenciais para crianças com problemas mentais que negavam a possibilidade, para nós real, de integração destas pessoas em um grupo de crianças normais. A primeira montagem é de 1982. A outra peça foi traduzida por Tabajaras Ruas, dirigida por Volker Quandt, com minha assessoria e assistência de direção, sob o título “Vamos Transar”, destinada à prevenção da gravidez na adolescência, mas guardando e respeitando a sensualidade entre os jovens. Esta peça também recebeu forte censura da Secretaria de Educação do Paraná e foi proibida pela censura oficial para menores de dezoito anos. A montagem é de 1984 e permaneceu em cartaz na Fundação Teatro Guaíra até 1985.
- (18) O programa organizado por Laban para uma nova escola de arte está reproduzido no livro de referência de Casini Ropa, “La Danza e l’Agitprop”, pp.30-31.

BIBLIOGRAFIA

Obras citadas no texto

- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Editora Civilização Brasileira, 1975.
- BORBA FILHO, Hermilo. *Fisionomia e Espírito do Mamulengo*. Editora da Universidade de São Paulo e Companhia Editora Nacional, 1966.
- DUVIGNAUD, Jean. *Sociologia Del Teatro* — Ensayo sobre las sombras coletivas. Fondo de Cultura Económica, México, 1966.
- ROSENFELD, Anatol. *Teatro Épico*. Editora Buriti, São Paulo, 1965.
- SLADE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil*. Summus Editorial, São Paulo, 1978.

Obras que apoiam os textos de Pega Teatro

- APPÍA, Adolpho. *A obra de Arte Viva*. Editora Arcadia, Lisboa.
- DUVIGNAUD, Jean. *L'Acteur*. Editora Gallimard, Paris, 1965.
- GRAMSCI, Antônio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Ediciones Nueva Vision, Buenos Aires, 1972.
- LUQUET, G. H.. *Arte Infantil*. Companhia Editora do Minho, Barcelos, 1969.
- PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. Editora Forense, Rio de Janeiro, 1972.

Observação: As obras citadas de Jean Duvignaud têm tradução para o português, assim como a obra de Antônio Gramsci.

ATUALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

- BARRET, Gisèle & LANDIER, Jean-Claude. *Expressão Dramática e teatro*. Porto: Edições ASA, 1994.
- BOAL, Augusto. *Duzentos exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- CABRERA, Theda. *Uma aprendizagem de sabores: a palavra construída a partir da conexão entre movimento, emoção e voz*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes - Universidade Estadual de Campinas. Campinas/ SP: 2004.
- _____. *A ético-poética do trabalho sobre si por meio da dramatização de contos filosóficos com mitema iniciático na formação inicial de educadores*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação- Universidade de São Paulo. São Paulo: 2015.
- CANCLINI, Nestor Garcia, *Vanguardas Artísticas e Cultura Popular*, texto sem data encontrado na Universidade de Buenos Aires no período em que o autor estava exilado no México.
- CAILLOIS, Roger. *Os Jogos e o Homem: a Máscara e a Vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- DEBÉRTOLIS, Karen Sílvia. *Brasil Mulher: Joana Lopes e a Imprensa Alternativa Feminista*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2002.
- DESGRANGES, Flavio. *A Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec/ Editora Mandacaru, 2006.
- DEWEY, John. *A Arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1977.

- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino de Teatro*. Campinas: Papirus Editora, 2003.
- LEENHARDT, Pierre. *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
- LOPES, Joana. *Pega Teatro*. Campinas: Papirus Editora, 1989.
- _____. *O Teatro Antropomágico: Dança-Som-Palavra*. Tese para concurso para Professor Artista Pleno do Instituto de Artes, Departamento de Artes Corporais, Unicamp, 1997.
- LOPES, J. e MAIA, A. *A Microfísica da Dança*. Inédito - Entregue para publicação em 2.008.
- LOPES, Joana. *Teatro Educação Tridimensional*. Revista de Instituto Nacional de Artes Cênicas -Dossier - fevereiro, 1975 - Rio de Janeiro, pp - 53 a 70
- . *Théâtre Ecole: La Presence de L Absence*. Congresso Teatro Europeu: “Qual PercosiFormativi” - Turim - Itália - Abril -1992. Anais do Congresso.
- . *La Tradition o Ia Maitresse Invisible*. Revistas Marsyas - Institut de Pédagogie Musicale et Coreographique-LaVilletteDOSSIER-n.31-Paris, França, 1994. pp-64 a 68.
- . *A Pedagogia do Oprimido: 21 anos depois*. Revista da Associação Italiana de Animação
- Teatral-AGITA-n. 01 -Abril 1995. pp. 06 a 11.- *A Dança Dramática na Educação Popular*. Revista do Instituto de Artes Unicamp TRI LHAS - N.7 - pp. 91 a 97 - 1998.
- O Corpo na Escola*. Congresso Educar Danzando - Universidade de Bolonha - Ministério da educação - Ministério do Espetáculo - Itália -18 de fevereiro de 1998. pp 20 a 24.
- . *A Dramaturgia do Movimento*. Congresso Internacional Autre Pas, 97. Centre d’Étude et de Recherches em Danse Comtemporain Fontvieille-França 27 e 28 de junho 1998. pp. 12 a 14.
- . *Tradition o Ia Maitresse Invisible*. Revue, Quant a Ia Danse, n 3, Paris, França, 2007.

- . *Além da Memória*. Anais da Semana Internacional «Buon Compleanno Maestro» - Homenagem aos 100 anos do Mestre Kazuo Ohno. Bolonha-Itália.
- LOPES, J, MAIA, A. VALLE e R. MANZOLLI, *Elementaridades*: Congresso Internacional A Sombra dos Mestres - Espaços da Dança de Rudolf V. Laban - Universidade de Bolonha - Itália, 3 - 4 de dezembro de 1999.
- LOPES, J e MADUREIRA, R. *A educação física em jogo: Práticas corporais, Expressão e Arte*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, jan. 2006. pp. 09-25.
- MARSYAS, *Revue de Pédagogie Musicale et Choréographique*. Paris: La Villette, Danse et Enseignements. no. 18,1991.
- . *La formation de l'interprete*, no. 28,1994
- .. *Dossier: Tradition et Apprentissage*. no. 31,1994.
- . *Le Souffle*. no. 32,1994.
- MATE, Alexandre. "Apontamentos bibliográficos sobre jogos teatrais no Brasil: Retrospectivas e lutas, conquistas, retrocessos, impermanências". In: *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, Vol. 7, Ano VII nº 1.- Janeiro/ Fevereiro/ Março/ Abril de 2010. Disponível em: www.revistafenix.pro.br.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- PUPO, Maria Lúcia de Barros. Para desembaraçar os fios. *Educação & Realidade*. São Paulo, vol. 30- pp.217-228- jul/ dez 2005.
- ROSENFELD, Anatol, *O Teatro Épico*, coleção Buriti, ed. Desa, 1965.
- SANTOS, Amicy. *Persona: o teatro na educação, o teatro na vida*. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, 1975.
- SLADE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus, 1987.