



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

ANITA CIONE TAVARES FERREIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E *GESTUS SOCIAL*:
TEATRO EM COMUNIDADE COM O GRUPO NA *BOCA DE CENA***

Salvador

2014

ANITA CIONE TAVARES FERREIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E *GESTUS SOCIAL*:
TEATRO EM COMUNIDADE COM O GRUPO NA *BOCA DE CENA***

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

Orientador: Prof. Dr. Fabio dal Gallo

Salvador

2014

Autorizo a reprodução total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte

Escola de Teatro - UFBA

Silva, Anita Cione Tavares Ferreira da.

Educação não formal e gestus social: teatro em comunidade com o grupo
Na Boca de Cena / Anita Cione Tavares Ferreira da Silva. - 2014.
207 f. il.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Dal Gallo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de
Teatro, 2014.

1. Teatro na educação. 2. Teatro do oprimido. 3. Cidadania.
I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. II. Título.

CDD 792.370

ANITA CIONE TAVARES FERREIRA DA SILVA

“EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E GESTUS SOCIAL: TEATRO EM COMUNIDADE
COM O GRUPO NA BOCA DE CENA”

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

Aprovada em 12 de fevereiro de 2014.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Fábio Dal Gallo (Orientador)



Prof.^a Dr.^a Céilda Salume Mendonça (PPGAC/UFBA)



Prof.^a Dr.^a Marina Henriques Coutinho (UNIRIO)

AGRADECIMENTOS

À Capes, pelo auxílio financeiro.

Ao meu orientador, Fabio dal Gallo, pela dedicação e solicitude.

À companhia de teatro *Na Boca de Cena*, pela colaboração e entrega ao processo.

À professora Marina Henriques Coutinho.

À minha filha, Ana Flor, por seu incentivo e compreensão.

Ao meu incansável companheiro, Yam, pela constante parceria.

À minha mãe, Leonor, por sua grande ajuda.

À amiga Márcia Lima.

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA.

A todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram para que este trabalho acontecesse.

Nossas opções teóricas e nossas ações concretas devem surgir não porque somos artistas, mas porque somos cidadãos.

Augusto Boal

RESUMO

Esta dissertação trata de um estudo de caso envolvendo a condução e análise de oficinas de teatro produzidas e ministradas pela pesquisadora com um grupo de teatro de uma comunidade socialmente vulnerável na área do parque de Pituaçu em Salvador, Bahia, a companhia teatral *Na Boca de Cena*. Procurou-se compreender os potenciais emancipatórios do método de investigação, como processo de conscientização e aprimoramento da linguagem teatral do grupo pela via da Educação Não Formal. O trabalho é vinculado à linha de pesquisa de Processos Educacionais em Artes Cênicas, fundamentado em pedagogias críticas e dialógicas como a Peça didática de Brecht, a Poética do oprimido de Boal e a obra do educador Paulo Freire. Foi também abordado o Teatro em Comunidades, eixo específico do campo da Pedagogia do Teatro. Na prática de campo foram utilizados jogos, improvisações e debates para o aprofundamento em questões sociais da comunidade. Concluiu-se que a metodologia empregada, além de ser de extrema utilidade em um teatro que vise estimular o desenvolvimento do artista de comunidades menos favorecidas, permite a provocação de problematizações políticas e sociais por meio do teatro como ferramenta popular para a discussão social coletiva.

Palavras chave: Peça didática, Teatro do Oprimido, Teatro em Comunidades, Teatro na Educação, Cidadania.

ABSTRACT

This dissertation is about a study of case which deals with the performance and analyses of theater workshops produced and conducted by the researcher with a theater group of a socially vulnerable community in the area of Pituaçu Park in Salvador, Bahia state, named *Na Boca de Cena*. The goal was trying to understand the emancipatory potentials of the investigation method as a process of consciousness and improvement of the group via non-formal education. The work is linked to the line of research of Educational Processes in Performing Arts and based upon dialogical and critical pedagogies like the Learning play of Brecht, the Poetics of the oppressed of Boal and the work of the educator Paulo Freire. It was also addressed the Theater in Communities, an specific axis of study in the field of Pedagogy of Theater. In the field practice, games improvisations and debates were utilized to deepen the social issues of the community. It was concluded that the methodology employed, besides being extremelly useful in a theater method which aims to stimulate the development of the artist in underprivileged communities, allowing the raising up of political and social problematizations through theater as a tool used by the people to debate social and collective issues.

Keywords: Learning Play. Theater of the oppressed. Theater in communities. Theater in education. Citizenship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- <i>Sem deixar nenhum espaço vazio na sala</i>	86
Figura 2- <i>Índios na Floresta</i>	87
Figura 3- <i>Espelho distorcido</i>	91
Figura 4- <i>Esta garrafa não é uma garrafa</i>	92
Figura 5- <i>Marionetes</i>	94
Figura 6- <i>Tortura à distância</i>	96
Figura 7- <i>Som alto de carro na rua incomodando morador</i>	102
Figura 8- <i>Assédio contra mulher no ônibus</i>	103
Figura 9- <i>Despejo de mãe de família que não consegue pagar o aluguel</i>	104
Figura 10- <i>Artista manifestante em protesto é ameaçado pela polícia</i>	107
Figura 11- <i>Funcionário que denuncia poluição do parque de Pituvaçu é demitido</i>	109
Figura 12- <i>Missa de sétimo dia da vítima</i>	115
Figura 13- <i>Desaparecimento e reconhecimento do corpo da vítima</i>	116
Figura 14- <i>Cena com chapéu e guarda-chuva</i>	121
Figura 15- <i>Cena com panela e rolo de macarrão</i>	122
Figura 16- <i>Cena com sandálias</i>	123
Figura 17- <i>Cena com bebê-boneco</i>	124
Figura 18- <i>Cena com saia e cachecol</i>	125
Figura 19- <i>Cena com livro</i>	126

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	COMPANHIA NA BOCA DE CENA: DELINEANDO UMA ABORDAGEM PARA A REALIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA TEATRAL PEDAGÓGICA E DIALÓGICA COM UM GRUPO DE TEATRO DE COMUNIDADE SOCIALMENTE VULNERÁVEL	20
2.1	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	21
2.2	TEATRO APLICADO E TEATRO EM COMUNIDADES COMO ALTERNATIVA	31
2.3	TEATRO EM COMUNIDADES COM A COMPANHIA NA BOCA DE CENA	41
3	EM BUSCA DE UMA METODOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO COM O NA BOCA DE CENA	47
3.1	PEÇA DIDÁTICA E POÉTICA DO OPRIMIDO: LEITURA E ATITUDE CRÍTICA - MODELOS DE AÇÃO, TEATRO FÓRUM e TEMAS GERADORES	48
3.2	IMPROVISAÇÕES E JOGOS - A POSTURA DO EDUCADOR	64
3.3	O EFEITO DE DISTANCIAMENTO E O <i>GESTUS SOCIAL</i>	73
4	EXPERIMENTANDO COM O NA BOCA DE CENA	84
4.1	JOGOS: DINAMIZAÇÃO E DIVERSÃO COMO PREPARO PARA AS IMPROVISAÇÕES	85
4.2	IMPROVISAÇÕES	97
4.3	DEBATES	127
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	151
	APÊNDICE - Descrição das propostas dos jogos	154
	ANEXO A - Entrevistas	158
	ANEXO B - Descrição detalhada das cenas improvisadas e dos debates	181

INTRODUÇÃO

Este estudo advém de uma inquietação pessoal, despertada com base no confronto com questões ambientais ampliadas para a esfera social, após o desenvolvimento de um trabalho musical em Fortaleza-CE, onde tive a oportunidade de viver por um mês na favela Castelo Encantado, realizando apresentações musicais em comunidades menos favorecidas da cidade e debatendo o tema socioambiental com o público. Na ocasião, viajava havia alguns meses pelo sertão e litoral de todo o nordeste do Brasil, onde conheci diversas manifestações artísticas populares, além da natureza exuberante e o meio ambiente, ameaçados pela ambição humana de lucros, e a dura realidade que muitas populações nativas, no interior e capital, sofrem, do ponto de vista social e ambiental, como violência, tráfico de drogas, crimes e injustiças, prostituição, muitas vezes de onde tiram seu sustento, e exploração humana em vários graus.

As contradições encontradas e vivenciadas nesse trajeto foram elaboradas e agregadas ao trabalho artístico de minha autoria construído na época, ano de 2008, em que compunha músicas com o violão, resultando em um disco chamado “Lua Cheia da Rainha”, contendo treze canções tratando de temas envolvendo a arte e a natureza, mas sem ainda problematizar de fato questões sociais e ambientais, sem ter clareza de como a arte poderia efetivamente ser transformadora nesse âmbito, embora como artista sentisse cada vez mais intensamente a vontade de tratar de questões incômodas na sociedade, temas que nem sempre são os mais confortáveis, mas que necessitam ser tratados.

A viabilização desse disco aconteceu com base em um encontro em um festival de música no interior do Ceará, Serra da Meruoca, onde conheci o músico e produtor musical Erivan¹, engajado em denunciar sua realidade social, morador da favela do Castelo Encantado, uma das maiores de Fortaleza. Esse artista tem um estúdio, a gravadora *Produtos do Morro*, em que grava *hip hop* de sua autoria e de outros artistas, tratando de problemas sociais da favela como o *crack*, opressão da polícia, criminalidade. Ao conhecê-lo, fui convidada para gravar minhas músicas no estúdio dele, gratuitamente, oferecendo compartilhar seu espaço e sua disponibilidade. Aceitei e por um mês vivi em um quarto alugado na própria favela, construindo o trabalho musical e trocando experiências

¹ Link de sua página:

<http://www.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fprodutosdomorro.wix.com%2Ferivan&h=pAQEAAbny>

intensamente com a comunidade. Percebi que vários outros artistas, a maioria grupos de *rap*, vinham para o estúdio gravar suas músicas, também de maneira gratuita. Conheci o cotidiano da comunidade, a realidade das pessoas, das mães, as mortes, a dor, o tráfico, o *crack*, os ratos...

Erivan foi e é um exemplo forte para mim, pois está na situação de ser um morador da favela que, tendo que sustentar dois filhos, opta por uma solução em que não entra no mundo do crime e do dinheiro fácil proporcionado pelo tráfico, e nem entra no “sistema”, que o obrigue a trabalhar em funções que muitos moradores da favela exercem, como ajudantes domésticos, na construção civil, ou sendo subalternos em supermercados e lojas, em que constantemente sofrem situações de opressão e discriminação, agravadas pelo fato de serem da favela. Ele sustenta sua família cantando sua música em bares e casa noturnas, no caminho de uma arte engajada em alertar sobre questões sociais e criando uma rede coletiva de artistas de várias favelas de sua cidade ao abrir seu espaço para gravar as músicas de todos, fomentando a arte e a denúncia social.

Entre suas ações, também ‘adota’ crianças e jovens da favela; permite que passem o dia com ele, convivendo e aprendendo a utilizar os equipamentos de som, e sendo incentivados a criarem suas próprias músicas. Essa experiência foi marcante para determinar meus rumos artísticos, especialmente quanto ao conteúdo desta arte, a o que esta teria para expressar e provocar. Refleti muito sobre os aprendizados que a vida estava me apresentando, e decidi, durante o desenrolar dessa vivência, que ao seu término iria dedicar-me ao estudo do teatro, linguagem artística que concluí ser a mais completa, no sentido de que, ao instrumentalizar-me, eu conseguiria abordar e provocar questões sociais e ambientais com eficiência, expressando as inquietudes que me moviam e movem.

Fiz vestibular para Artes Cênicas na Universidade Federal da Bahia, passei e cursei o Bacharelado em Artes Cênicas com habilitação em Interpretação Teatral, concluído em 2011. Durante a graduação, a vontade de debruçar-me sobre um teatro mais questionador, do ponto de vista político social e ambiental foi fortalecida. Em 2010 escrevi e produzi a peça **O Menino e a Fada**— na qual também atuei —, espetáculo infantil tratando de questões socioambientais, que foi encenada em escolas de Salvador e abordava o tema da construção de uma fábrica em área florestal. Esse trabalho independente foi realizado com recursos próprios com base em reciclagem e customização de materiais, e foi aprovado no edital do

XIV Encontro Nacional dos Estudantes de Arte (Enearte), sendo apresentado em Ouro Preto-MG.

Ao criar a oportunidade de encenar a peça que escrevi e provocar questionamentos, consegui uma conquista em que busquei trabalhar uma faceta da questão ambiental de forma lúdica, atingindo um novo lugar dentro de meu amadurecimento pessoal e artístico, mas sentia falta de um embasamento teórico que fortalecesse e direcionasse meu ímpeto de ação. Com base na sugestão de um professor, que me indicou o estudo de Teatro Fórum para sanar questionamentos que apresentei a respeito de uma metodologia teatral que permitisse tratar de problemáticas sociais, travei contato de maneira mais aprofundada com o teatro de viés crítico-social de Augusto Boal.

Ao estudar os procedimentos que Boal propõe, fiquei interessada em experimentar suas técnicas, e desenvolvê-las por meio da pesquisa acadêmica, aliadas à teoria de Bertolt Brecht, à qual também me aprofundei nesse período, após conhecer na prática o trabalho do encenador alemão no início de 2011. No princípio do mestrado a intenção era investigar uma prática teatral provocando questões principalmente ambientais, na comunidade nativa de um povoado no distrito de Uruçuca-BA, o qual conheço e tenho relação pessoal. Meus planos incluíam ir morar na comunidade por um tempo, para a execução da prática de campo, o que por motivos de impossibilidade de mudar de município não pode se concretizar.

Adaptei então o projeto de pesquisa para outro estudo, com base em uma prática pedagógica teatral com um grupo de teatro de uma comunidade socialmente vulnerável² da cidade de Salvador, a companhia teatral *Na Boca de Cena*, com a intenção de repensar maneiras de desenvolver o teatro como meio de conscientização social, política e cultural. O encontro com o grupo se deu por uma amiga atriz, ex-colega de faculdade, cuja irmã é integrante do grupo, e que intermediou nossa aproximação. Foram escolhidos por serem de comunidade socialmente vulnerável, que enfrenta questões de injustiça e degradação ambiental; por ser um grupo de teatro de jovens que desejam se profissionalizar também como educadores e multiplicadores em sua comunidade; por estarem abertos a qualquer forma de aprendizado que artistas queiram oferecer a eles; e por morarem no mesmo bairro que eu residia na época, o que facilitava nossos encontros.

² Com “comunidade socialmente vulnerável” quero me referir a uma comunidade de baixíssima renda, vulnerável e exposta a problemas sociais, como tráfico de drogas intenso, tiroteios, prostituição, violência, etc.

Esse grupo, que conheci por intermédio de uma amiga em 2012, é residente em uma comunidade da área do Parque Metropolitano de Pituáçu, Salvador, Bahia, e originou-se com base na ação educativa de uma organização não governamental, a *Bumbá Escola de Formação Artística*. O grupo já possuía um histórico de trabalho voltado para a discussão de assuntos da comunidade, tendo realizado uma produção artística teatral voltada para o diálogo de alguns temas pertinentes à cultura popular tradicional do local em que residem. A forma de teatro que realizavam antes da prática que desenvolvemos juntos tinha pouca base técnica. Durante nossa prática percebi que ainda estavam vencendo algumas inibições, apesar de já terem construído um espetáculo.

Dessa forma, uma questão surgiu: de que maneira seria possível estruturar uma prática pedagógica teatral visando à articulação e emancipação social e artística do grupo com base na observação de suas próprias vivências cotidianas? Assim, travei contato com a abordagem de Teatro em Comunidades, bem como a de Educação Não Formal, integrando os princípios de ambas à prática desenvolvida, que se fundamenta nas obras de autores como Bertolt Brecht, Augusto Boal e Paulo Freire, em uma pesquisa qualitativa.

O objetivo central da investigação é uma análise reflexiva acerca do desenvolvimento de uma prática educacional que, por meio do teatro, gerou uma reflexão coletiva com o grupo quanto a problemáticas sociais presentes em seu dia a dia, em um processo de aprendizagem dialógica que incluiu a proposição de jogos teatrais, improvisações e debates, levantando questões encontradas em seu contexto cotidiano e experimentando soluções de maneira coletiva.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica inicial, quando me debrucei sobre a teoria dos autores acima citados, bem como a de outros que desdobram as práticas dos primeiros em contextos mais próximos da realidade desta pesquisa, como Ingrid Koudela, Marina Coutinho, Márcia Nogueira, Anatol Rosenfeld e Viola Spolin. Com base no estudo teórico, a prática de campo foi estruturada, realizada e analisada, e seus resultados foram examinados por meio de entrevistas com os participantes.

A relevância deste trabalho para o mestrado em artes cênicas se justifica pelo fato de investigar as técnicas de dois dos principais pesquisadores da área de artes cênicas no século XX, Bertolt Brecht e Augusto Boal, relacionadas pelo fio condutor educativo e social, fundamentando-se na obra de um dos educadores brasileiros mais reconhecidos internacionalmente na atualidade, Paulo Freire. Este estudo vem fomentar a ampliação da

perspectiva de possibilidades de aprendizado em Educação Não Formal, que, através da experimentação prática teatral de viés crítico, torna-se capaz de permitir que os participantes sejam auxiliados no desenvolvimento de uma emancipação política e social, além do aprimoramento da linguagem teatral.

Foi criado um curso de extensão da UFBA intitulado *Teatro em Comunidades* para a realização da pesquisa de campo, aberto por meu orientador, Fabio dal Gallo, com o exclusivo propósito de desenvolver essa prática teatral, cujo trabalho coordenei como organizadora e docente, visando a um processo pedagógico teatral que realizasse uma interação dialógica entre a academia e a comunidade, em que pretendi contemplar os interesses dessa companhia teatral enquanto articulação política e aprimoramento da linguagem teatral.

A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, baseada em jogos, improvisações e debates, com base na Poética do Oprimido, de Augusto Boal e da Peça didática de Brecht, trabalhada por Ingrid Koudela e adicionando contribuições de Viola Spolin. Procurei articular essas técnicas muito próximas e que possibilitam uma conscientização crítica e social, para o contexto específico do grupo.

Na segunda seção são tratadas as bases teóricas estruturais que fornecem os fundamentos para este estudo, buscando definir os elementos e princípios norteadores educacionais, teatrais e sociais, e contextualizando social e historicamente o grupo sujeito da investigação. Projeta-se compreender também nesse capítulo a postura do educador em um processo pedagógico voltado para artistas de uma comunidade vulnerável socialmente.

Dessa maneira, o primeiro subitem do capítulo trata dos princípios da Educação Não Formal, selecionada sob o critério de relevância por possuir característica problematizadora e de fomento à consciência crítico-social pelo viés da construção da cidadania, inspirada pelo trabalho do educador Paulo Freire. Essa abordagem é explanada pela autora Maria da Glória Gohn, e volta-se para a articulação sociopolítica de grupos sociais e movimentos reivindicatórios, institucionalizada por organizações não governamentais e direcionada para o aprendizado de conteúdos que levem à construção de uma leitura da realidade cotidiana.

Com base na observação do próprio cotidiano, a Educação Não Formal visa à busca de soluções de maneira coletiva, promovendo a emancipação social e articulação política de maneira a ressignificar as situações cotidianas na busca de novas perspectivas, de forma mobilizadora e dialógica com base na proposta de estudo sobre contradições sociais.

Questiono, então, a respeito da maneira pela qual os princípios da Educação Não Formal poderiam efetivar-se sob a ótica do teatro. O segundo subitem intenta responder a essa indagação, com base no aprofundamento das referências e práticas do Teatro em Comunidades, descrita nas pesquisas de Márcia Nogueira e Marina Coutinho, selecionadas por sua proximidade com o contexto dessa investigação. Baseado nos princípios do *teatro aplicado*, que é desenvolvido com base no diálogo com as obras de autores como Bertolt Brecht, Augusto Boal e Paulo Freire, é um teatro voltado para mudança social.

Nesse subitem, destaco alguns princípios do Teatro em Comunidades, que utiliza o repertório de vivências dos participantes para promover a reflexão coletiva acerca de situações sociais, identificando os problemas da comunidade de maneira a representar os seus interesses, gerando uma nova forma de desenvolvimento que oferece à comunidade ferramentas de construção teatral, criticando a verticalidade nas relações entre o educador e os educandos.

Discuto de que maneira uma abordagem de Educação Não Formal, desenvolvida sob a lente do Teatro em Comunidades, poderá ser construída com o grupo sujeito. Dessa forma, na terceira seção, será traçado um panorama histórico, social, cultural e político da companhia teatral *Na Boca de Cena*, considerando esses elementos para elaboração da prática pedagógico-teatral. Essa companhia de teatro nasceu em comunidade socialmente vulnerável, na cidade de Salvador, Bahia, originada com base na ação de uma organização não governamental chamada *Bumbá Escola de Formação Artística*, em 2010.

Os participantes enfrentam diariamente problemas típicos de comunidades carentes, como a violência urbana e injustiças sociais e ambientais. Apesar dos desafios, estão articulando-se de forma crescente como um coletivo artístico no sentido de tornarem-se profissionais do teatro multiplicadores dentro da comunidade. Possuem uma interação ativa com o local onde vivem e procuram trazer questões acerca desse contexto para a cena em seu espetáculo, *Encontro das Yabás*, criado em 2010.

Nessa perspectiva, pergunto como construir uma estrutura metodológica que possa ser eficaz para uma prática pedagógico-teatral voltada para o fortalecimento e emancipação social artística desse grupo, como artistas e moradores dessa comunidade, com base nos princípios acima descritos.

Frente à necessidade despertada por esse questionamento, na terceira seção procuro responder a essa pergunta pesquisando métodos que venham a dar suporte para a prática de campo, aprofundando o estudo sobre a técnica da Peça didática de Brecht, com base no trabalho de Ingrid Koudela, e a Poética do Oprimido, de Boal, bem como as propostas para o Educador Social de Paulo Freire. São analisados princípios e recursos oferecidos pela obra desses autores, como as noções de modelo de ação, jogos, distanciamento, *gestus social*, temas geradores, Educador Social. Rosenfeld e Spolin também oferecem um suporte teórico secundário para essa estruturação.

No primeiro subitem da terceira seção são analisadas a Peça didática e a Poética do Oprimido quanto à capacidade de leitura e atitude crítica proporcionada pelos modelos de ação, Teatro Fórum e temas geradores. É considerado o elemento da diversão presente no aprendizado teatral com a Peça didática, defendido por Brecht, que se une à defesa de um teatro que esteja conectado com os interesses de sua época histórica, o que corrobora um trabalho teatral em comunidade com problemas de justiça social e ambiental.

São realizadas associações entre o Teatro Fórum de Boal, e a Peça didática, bem como conexões entre o tema gerador, de Freire e o modelo de ação, refletindo sobre como utilizá-los no contexto do grupo, dialogicamente. Dessa maneira, define-se uma proposta que se utiliza do jogo como alavanca para o desenvolvimento do modelo de ação nas improvisações, de maneira a permitir que a dialogicidade ocorra fundamentada na investigação da realidade social, com base em uma abordagem dialógica horizontal do educador.

O educador é responsável pelo incentivo à busca coletiva da compreensão de situações sociais contraditórias da realidade dos participantes, levantando questionamentos a respeito, com o objetivo da transformação social. Com base na conscientização dos processos sociais, o participante amplia a possibilidade de escolha a respeito de qual postura assumir diante de cada situação levantada. O diálogo surge como ferramenta que garante a horizontalidade do processo educativo.

No último subitem da terceira seção são feitas considerações sobre o efeito de distanciamento e o *gestus social*. O primeiro revela-se fundamental para a formação da visão crítica ao estimular o questionamento sobre os fatos, causado pelo estranhamento da situação apresentada. O segundo está voltado para expressão das contradições sociais em cena, vivificando a construção da crítica social pelos participantes, possibilitando a análise reflexiva dos fatos tratados com base na linguagem teatral.

Ao serem propostas e examinadas as contradições nas relações sociais, constrói-se o processo pedagógico por meio da observação, discussão e reflexão das atitudes e posturas expressas em cena. É considerado relevante no contexto do grupo sujeito que sejam desenvolvidas improvisações tratando do cotidiano da comunidade em que vivem, incluindo sua situação como grupo artístico, com foco em isolar o *gestus social* em cada improvisação para o debate posterior, dialogando a respeito das posturas assumidas em cena e ressaltando a importância da oportunidade permanente de escolha do indivíduo ao considerar cada atitude como uma decisão. Para que isso ocorra, os fatos devem ser trabalhados e elaborados coletivamente em suas diversas possibilidades, por meio de diálogos reflexivos.

Na quarta seção, de característica analítico-descritiva, relato a prática de campo desenvolvida, dividida em três subitens, que tratam sobre os três momentos diferentes em que consistiam encontros: jogos, improvisações e debates. No primeiro subitem, discorro sobre a prática teatral com jogos, relatando os exemplos que ofereceram resultados mais proveitosos e averiguando sua eficiência para a construção de processos pedagógico-teatrais voltados para a discussão de questões político-sociais, que fortaleceriam uma abordagem de Educação Não Formal de Teatro em Comunidades.

No segundo subitem da última seção analiso as improvisações encenadas do ponto de vista das escolhas dos temas como modelos de ação e das soluções propostas pelos personagens em cena, aprofundando a observação sobre os elementos da linguagem teatral apresentados, como uso do espaço, corporalidade, desenvolvimento da ação e do jogo cênico, observando a importância do caráter diversão para a efetivação do processo de aprendizado, conferido pelos jogos e cenas.

No terceiro subitem apresento de maneira reflexiva os debates mediados com o grupo após as improvisações, pontuando as elaborações dialógicas mais relevantes, oriundas das contradições sociais representadas, ampliando o foco para o macrocosmo social com base na observação do *gestus social* manifestado nas improvisações criadas. Concluo que os métodos utilizados são de grande valia na condução de práticas teatrais que visam um processo de aprendizagem dialógica, e de conscientização e modificação social.

Espero com este trabalho contribuir para o avanço de princípios e técnicas para o desenvolvimento de processos pedagógicos teatrais baseados no senso crítico e numa metodologia transformadora, sistematizando uma experiência e repensando os métodos aprofundados sem considerá-los como modelos definitivos. Ao tornar pública esta

experimentação educacional de teatro, ofereço-a para usufruto de profissionais, estudantes e interessados nesta área, almejando auxiliar propostas de renovação do ensino de teatro ao fornecer material para debates e utilização prática.

2. COMPANHIA NA BOCA DE CENA: DELINEANDO UMA ABORDAGEM PARA A REALIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA TEATRAL PEDAGÓGICA E DIALÓGICA COM UM GRUPO DE TEATRO DE COMUNIDADE SOCIALMENTE VULNERÁVEL

Esta investigação é um estudo de caso que analisa uma prática de campo realizada por meio de um curso de extensão da UFBA, criado para atender à Companhia de Teatro *Na Boca de Cena*, grupo formado pela *Bumbá Escola de Formação Artística*, visando a um processo pedagógico teatral que contemple necessidades desse grupo enquanto artistas e moradores de periferia, e que possa fortalecer os interesses dessa comunidade por meio de uma prática que inclua dimensões de aprendizado técnico, político e humano.

A Companhia de Teatro *Na Boca de Cena* surge em 2010, na cidade de Salvador, Bahia, oriundo da *Bumbá Escola de Formação Artística*, que é uma organização não governamental atuante nos bairros vizinhos da Boca do Rio e Pituacu, oferecendo formação teatral a jovens, crianças e adolescentes, com idades entre 12 e 29 anos. O grupo vive numa comunidade socialmente vulnerável chamada Recanto dos Coqueiros, no bairro da Boca do Rio, e enfrenta diariamente os problemas de quem reside nessas áreas, que insistentemente ameaçam a harmonia comunitária, expressados através de violência urbana, prostituição, falta de saneamento básico e urbanização, deficiências no investimento na cultura local, tráfico de drogas, furtos, assassinatos, tiroteios e muitas outras questões que se interpõem no dia a dia da comunidade.

Com base nessas demandas, qual fundamentação teatral e educacional poderia dar suporte a um trabalho como esse, considerando o contexto social do grupo e a intenção de promover a cidadania por meio da reflexão crítica a respeito da realidade vivenciada pelo grupo teatral?

Para responder a essa pergunta, revelam-se valiosas as contribuições do campo de estudo da abordagem de Educação Não Formal, descritas por Maria da Glória Gohn³ (2010), os quais alguns princípios fundamentais serão apresentados na primeira seção deste capítulo, elementos entendidos como necessários para a compreensão de uma das bases educacionais

³ Pioneira no estudo sobre Educação Não Formal, com Pós-Doutorado em Sociologia pela New School of University, New York. Professora titular da Uninove-SP e da Unicamp-SP

desta pesquisa por possuírem característica fomentadora da construção da leitura crítica em seus participantes.

No segundo subitem desta seção, serão abordados alguns fundamentos e exemplos do Teatro em Comunidades, que se baseia no *teatro aplicado*, cujas bases teóricas residem na obra dos mestres Bertolt Brecht, Augusto Boal e Paulo Freire. O critério de relevância para a escolha do aprofundamento desses elementos encontra-se na proximidade de contextos sociais entre o grupo sujeito deste estudo e os trabalhos desenvolvidos pelas pesquisadoras Márcia Nogueira e Marina Coutinho em comunidades socialmente vulneráveis, capazes de nortear formas de abordagem pelo educador teatral que atua nesses espaços.

O último subitem tem como tarefa debruçar-se sobre o contexto do surgimento da Companhia de Teatro *Na Boca de Cena*, analisando o desenvolvimento de suas ações desde então para melhor delinear, na seção seguinte, a estrutura metodológica da prática de campo a ser realizada.

2.1 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Os critérios de relevância para a escolha da abordagem de Educação Não Formal para este trabalho estão situados principalmente sobre sua característica problematizadora, de levantamento e debate de questões sociais, baseada na obra do educador Paulo Freire. Dessa maneira, o aprendizado se constitui visando à solução de problemas comunitários e de transformação social por meio do estímulo à construção de uma leitura crítica da realidade e auxílio à articulação político-social de grupos sociais e coletivos, incluindo o adicional de que enxergam-se as linguagens artísticas como instrumentos possíveis de aprendizado.

A abordagem da Educação Não Formal, segundo Gohn (2010), não está preocupada apenas com a assimilação de conteúdos, e sim com múltiplas formas de aprendizado, incluindo o da construção da organização e mobilização de coletivos, grupos sociais, e movimentos reivindicatórios. Dessa maneira, é também um campo de estudo que valoriza essencialmente a área da cultura, pois a arte revela-se aqui como instrumento de expressão individual, catalisador de uma forma de educação em que se problematiza, se provoca o participante e se escuta o que se tem a dizer para contribuir de forma a construir o aprendizado de maneira dialógica, coletivamente.

Dessa maneira, a Educação Não Formal contempla a pesquisa a ser desenvolvida por nortear o tipo de abordagem das questões que se quer provocar, servindo para colaborar com a criação de práticas que auxiliem grupos e comunidades a desenvolver autonomia e a reivindicar seus direitos. Esses princípios corroboram com as intenções deste estudo, no sentido de articulação política, de emancipação artística da Companhia de Teatro *Na Boca de Cena*, e de fortalecimento da leitura crítica deles da realidade que os circunda, como artistas de contexto socialmente vulnerável. Além disso, também se intenciona contribuir para a capacitação técnica da linguagem teatral do grupo, que se encontra em um momento de profissionalização.

A princípio é interessante diferenciar a Educação Não Formal de outras formas de ensino, ditas formal ou informal. Moacir Gadotti⁴ contribui com a explicação:

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (GADOTTI, 2005, p.02)

O autor critica a rígida estrutura do sistema formal de ensino, que procura homogeneizar as fases de aprendizado, contrapondo-as à Educação Não Formal, em que o aprendizado não ocorre de maneira linear. Maria da Glória Gohn (2010) divide em três categorias os tipos de ensino: formal, informal e não formal. A formal caracteriza-se como a desenvolvida dentro do ambiente escolar, com um currículo previamente estabelecido; o ensino informal é constituído por meio da socialização do indivíduo, via relacionamentos familiares ou não; a Educação Não Formal é oriunda de processos coletivos de troca de experiências e compartilhamento de ideias, associada a ações comunitárias institucionalizadas por meio de associações, grupos sociais, movimentos reivindicatórios e organizações não governamentais.

A autora situa o surgimento desse campo de estudo com base no reconhecimento do caráter educativo presente na atuação de grupos sociais, movimentos reivindicatórios e

⁴ Moacir Gadotti é professor titular da Faculdade de Educação da [Universidade de São Paulo](http://www.usp.br) e o atual diretor do Instituto Paulo Freire em São Paulo.

associações coletivas, e ressalta a necessidade de se constituírem mais tipos de processos educativos dentro desses espaços. A intenção é de colaborar para a construção de uma visão crítica da realidade que circunda o contexto histórico- social dos participantes da prática de ensino, resultando em uma postura mais ativa desses indivíduos como grupo e como sujeitos sociais autônomos em seu fazer e pensar. Gohn afirma:

A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara formando e produzindo saberes nos cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo etc. (GOHN, 2010, p.19)

A característica de equanimidade de direitos e de justiça social presentes na Educação Não Formal vem ao encontro das necessidades desta investigação como prática educativa, e associa-se diretamente a uma demanda da sociedade atual, que, segundo Gohn (2010), é a articulação de processos de formação de cidadania. A questão da cidadania é relevante para esta pesquisa, pois contribui para a formação crítica do grupo teatral *Na Boca de Cena* como sujeito artístico e social.

Entende-se aqui como sendo relevante para artistas de comunidade socialmente vulnerável que tenham a chance e o espaço para debater coletivamente acerca de problemas comunitários que enfrentam em seu cotidiano, como um processo de construção coletiva de conhecimento de maneira emancipatória, cultural e sociopolítica; assim, podem ser provocados a formar uma opinião crítica sobre questões que envolvem seu contexto. Com base nessas questões envolvendo temas como autonomia, encontra-se o trabalho de Gohn (2010), baseado na obra de Paulo Freire e que discute o sentido emancipatório da abordagem da Educação Não Formal como possibilidade de desencadear processos de transformação social. A autora coloca:

A educação (formal, não formal e informal) é o campo prioritário para o desenvolvimento de valores- para desenvolver a capacidade de enfrentar adversidades, mas também como capacidade de recriar, refazer, retraduzir, ressignificar as condições concretas de vivência cotidiana a partir de outras bases, buscando saídas e perspectivas novas. (GOHN, 2010, p.42)

O trabalho artístico teatral possibilitaria de fato essas ressignificações e recriações. Cabe descobrir como disparar o alavancamento de debates que tratariam de questões específicas do grupo não apenas como companhia teatral, mas como integrantes de uma comunidade socialmente vulnerável, permitindo desenvolver a realização de uma forma de teatro cuja linguagem seja voltada para a transformação social. Gohn (2010) descreve possibilidades amplas para metodologias voltadas para processos de Educação Não Formal, que vêm ao encontro das necessidades deste estudo, quando associados ao contexto do grupo teatral em questão:

O processo político pedagógico de aprendizagem e produção de saberes da educação não formal possui várias dimensões, tais como cidadãos, ou aprendizagem para a cidadania; aprendizagem dos indivíduos para atuarem no mundo do trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades em oficinas e laboratórios [...] A aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazer uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor é fundamental na educação não formal; a aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos, geradas pela participação em associações, movimentos, fóruns, conselhos e câmaras de gestão [...]. (GOHN, 2010, p.35)

A partir desse fragmento é possível reconhecer alguns objetivos relevantes da Educação Não Formal, em que a necessidade do exercício de práticas que estimulem a opinião crítica acerca de problemáticas comunitárias, colaborando para a mobilização coletiva e busca de soluções, vem ao encontro da intenção de auxílio para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem teatral no grupo sujeito, que está em fase de profissionalização como companhia de teatro, e que, portanto, pode ser contemplado com uma prática capaz de promover o desenvolvimento de suas potencialidades teatrais, conforme sugerido pela autora nesse trecho, por meio de oficinas e laboratórios.

Segundo Gohn (2010), a Educação Não Formal trabalha com processos em que, em geral, a participação dos indivíduos é voluntária, e há a especificidade da intencionalidade na ação, na participação, no aprendizado e na troca de conhecimento, para a abertura de possibilidades de construção de saberes sobre o meio que circunda os participantes do processo e suas relações sociais; no caso desta investigação, trabalhando sobre o meio ambiente e as relações sociais deste grupo teatral em questão.

Os objetivos de um processo educativo Não Formal não são determinados previamente, mas elaborados durante o desenrolar da interação, que resulta assim em um processo de aprendizagem voltado para as necessidades e interesses dos participantes. Essa característica é muito relevante, pois coloca a intenção de gerar um processo educativo na direção de uma reflexão sobre problemas que envolvem diretamente o contexto cotidiano dos participantes do grupo.

Além da formação do cidadão pleno, segundo Gohn (2010), a Educação Não Formal também possibilita o desenvolvimento de objetivos específicos de um grupo, como no modo com que desenvolvem suas práticas, como por exemplo, a participação em uma luta social contra alguma discriminação. Além disso, essa abordagem de ensino também interfere sobre os aspectos subjetivos de um grupo, trabalhando e formando sua cultura política⁵, fortalecendo o desenvolvimento de sua identidade coletiva, criando uma espécie de repertório de experiências de um grupo com base nos projetos que são desenvolvidos por eles, sustentados por aspectos de solidariedade e de interesses coletivos.

Essa proposta vem fomentar uma perspectiva mais ampla de possibilidades de aprendizado e instrumentalização para eles tornarem-se multiplicadores em sua comunidade, como é desejo manifesto de alguns, pois a posição crítica destes pode estar mais aflorada. A necessidade da leitura crítica da realidade cotidiana, no caso de um processo educativo Não Formal, torna possível o entendimento das contradições globais, cujo alicerce está nos conflitos político-sociais em suas divisões e antagonismos, ocupando o espaço público de forma crítica também. Essa forma de abordagem de ensino também é apropriada para o desenvolvimento da prática da extensão na Universidade, dado seu caráter mobilizador, dialógico e social. Gohn defende a necessidade de iniciativas para a construção da autonomia popular comunitária:

O poder local de uma comunidade e as possibilidades emancipatórias e civilizatórias de organizações, movimentos ou instituições, como a escola, não existem *a priori*, não são inatas ou constitutivas dos indivíduos ou instituições. Esses poderes têm que ser organizados, adensados em função de objetivos que respeitem as culturas e diversidades locais, que criem laços de

⁵ Segundo Gohn (2001), a cultura política pode ser o conjunto de significados e valores com o que se constrói o sentido da comunidade política, da tomada de decisões para o bem de todos, através dos conflitos inerentes à coexistência e convivência humana. Esta cultura abrange e se sustenta na cultura dos direitos humanos e políticos dos membros de uma comunidade, aproximando-se da área da Educação.

pertencimento e identidade sociocultural e política. Forças sociais se constroem em processos, por meio das relações compartilhadas, pactuadas, interativas. Esses processos levam o nome de educação não formal e os agentes que atuam os mesmos são denominados educadores sociais. (GOHN, 2010, p.64)

A autora incentiva essa abordagem de ensino como necessidade social e de mobilização dos coletivos. Nesse caso, como deve ser a postura do educador segundo os princípios da Educação Não Formal? E no caso específico de uma comunidade socialmente vulnerável? Este, segundo Gohn (2010), deve caracterizar-se por situar o educando como cocriador do conhecimento, em conjunto com o educador, em um processo dialógico, aproximando-se de um mediador, facilitador.

Esse tipo de abordagem baseia-se nas proposições de Paulo Freire (2011), que nomeia o Educador Social, defendendo uma perspectiva dialógica de atuação, em que este deve procurar delinear situações futuras com base no diagnóstico dos fatos do presente, visando idealizar soluções por meio do estímulo de imagens e representações sobre esse futuro, fomentando o disparo impulsionador da busca de mudanças. Aqui surge o questionamento: como seria possível definir uma atuação desse facilitador/educador no contexto do grupo *Na Boca de Cena*?

Cabe então ressaltar a influência da obra de Freire (2011) como base fundamental para a Educação Não Formal, incluindo a adoção do termo Educador Social, criado pelo autor. Esse tipo de educador caracteriza-se por revelar uma postura em que, em vez de depositar conhecimentos em seus alunos, enxergando-os como ignorantes que devem receber passivamente o conteúdo, deve levantar questionamentos e problematizações para provocar a curiosidade, raciocínio crítico e conscientização social do educando, que, por sua vez, tem espaço para se colocar e assumir essa postura crítica, de acordo com as suas próprias formulações pessoais ao interagir com esse coletivo.

O Educador Social procura mediar sem imposições esse processo, em busca de um diálogo capaz de produzir conjuntamente conhecimento, o que se aproxima bastante da necessidade de abordagem dessa pesquisa. Não deve haver, tanto na Educação Não Formal quanto na prática do método de Freire, uma relação hierárquica vertical de professor-aluno, de ‘cima para baixo’. Assim, o educando também pode se configurar como um educador, à medida que interage com o facilitador do processo, que dessa maneira também assume o papel de aprendiz. “O aprendizado do Educador Social numa perspectiva da educação não

formal realiza-se numa mão dupla – ele aprende e ele ensina. O diálogo é meio de comunicação.” (GOHN, 2010, p.51)

A autora corrobora a visão de Freire quanto ao Educador Social, e, com base nessa abordagem educativa, a prática de campo desta investigação será realizada, de forma dialógica. Freire (2011) desenvolve um método pedagógico que visa possibilitar ao educando transformar-se por meio da conscientização de seu próprio processo, redescobrimo-se por meio da prática e reflexão coletiva. Assim como na Educação Não Formal, o aprendizado provém da prática, da experiência, e da elaboração posterior desta. A pedagogia humanizadora de Freire propõe a relação dialógica constante entre educador e educando:

Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no ato de recriar esse conhecimento. (FREIRE, 2011, p.78)

Esses fatores também são definidos como critérios de relevância, devido à postura dialógica necessária ao educador da pedagogia Não Formal. Esse educador deve agir mediando uma construção do conhecimento de maneira coletiva e democrática, fomentando a abordagem problematizadora de fatos sociais que dizem respeito a problemas comunitários e do cotidiano dos integrantes do grupo, em seu contexto e meio ambiente, por meio do debate e da reflexão em conjunto. Nessa perspectiva, já não se encontra uma clara separação entre quem cria o conhecimento e quem o transmite.

Freire (2011) critica as práticas das elites dominadoras, que impõem uma educação depositária de conteúdos e não problematizadora das relações humanas, e propõe a superação da contradição educador-educando, em que ambos constroem juntos o conhecimento. O autor sintetiza:

Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (FREIRE, 2011, p.97)

Em vez de serem passivos na recepção dos conteúdos, os educandos devem assumir uma postura ativa ao lado do educador, como num jogo de frescobol, metaforicamente, em que ninguém ganha ou perde, e ambos jogam a bola um para o outro. A visão de Freire e da Educação Não Formal é muito similar no seguinte sentido: a bola seria o conhecimento, ele só alça voo com a cooperação dialética dos dois lados, que a cada momento impulsionam esse desenrolar, com um objetivo convergente, que é o processo de aprendizado, de construção do conhecimento. Aqui a relatividade de pontos de vista é percebida como uma riqueza e não apenas como conflito.

Freire indica que a tarefa do educador é “propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2011, p.120). Assim, surgem novos questionamentos práticos sobre como realizar uma abordagem com essas características por meio do teatro; como propor o exame dessas contradições sociais, e provocar uma resposta no nível da ação e do corpo dos participantes?

Para responder a essa indagação, mostra-se proveitosa a utilização de metodologias teatrais voltadas para questões sociais e interesses populares, em que seja possível trabalhar algumas contradições encontradas nas relações sociais presentes na realidade dos integrantes do grupo em questão. Freire elucida:

Se as massas populares dominadas, por todas as considerações já feitas, se acham incapazes, num certo momento histórico, de atender à sua vocação de ser sujeito, será pela problematização de sua própria opressão, *que implica sempre uma forma qualquer de ação*, que elas poderão fazê-lo. (FREIRE, 2011, p.227)

A forma de ação que Freire coloca para combater as opressões pode ser contemplada por meio do teatro como capaz de corresponder à demanda de trabalhar a autonomia necessária ao sujeito que sofre uma opressão social, por meio da abordagem desses temas utilizando linguagem teatral. Freire desenvolve em seu método uma prática com o que chama de *temas geradores*, passíveis de se desdobrarem em *leques temáticos*. Trata-se de uma metodologia de conscientização, que procura colocar os indivíduos em um lugar crítico ao refletirem sobre a sua realidade cotidiana.

Segundo Freire, diante da variedade de temas sociais que contradizem dialeticamente, os indivíduos também se posicionam de forma contraditória, contra ou a favor da transformação. Como método, o autor objetiva a apropriação dos “núcleos centrais das contradições” (FREIRE, 2011, p.148), investiga em que grau de percepção e consciência se encontram os participantes da área. Para estruturar a temática significativa da área, devem-se observar as contradições refletidas nas ações. Freire sugere a utilização de situações reconhecíveis na realidade dos participantes, passíveis de análise crítica, no sentido de que eles se reconheçam na situação.

Assim, considerando o teatro como ponto de partida, questiona-se de que maneira isso se desenharia num contexto específico. Para Freire, os temas devem ser levantados em conjunto com os participantes, sem a imposição por parte do educador, que deve mediar um processo coletivo de busca de soluções. A partir do tema gerador e dos desdobramentos do leque temático, possibilita-se a definição das questões emergentes: “É provável que, com a problematização da sugestão ao grupo, novos temas surjam. Assim, na medida em que todos vão se manifestando, o educador vai problematizando, uma a uma, as sugestões que nascem no grupo”. (FREIRE, 2011, p.166)

Aqui fica claro o papel do educador como mediador do processo, ao lançar foco sobre as questões que se manifestam por meio dos participantes, organizando o debate de forma democrática, abrindo possibilidades para que todos possam se colocar e contribuir para a discussão sobre os temas, enriquecendo-os. O autor descreve no fragmento supracitado sugestões de como deve ser a postura do educador e da condução do trabalho, contribuindo para o entendimento do que seria um educador dialógico.

Gohn (2010) critica a marginalização da Educação Não Formal como campo de estudo, mas não apenas na academia; afirma que a mídia e o senso comum não enxergam o ensino Não Formal como prática educativa por não se tratarem de processos que possam ser integrados em uma estrutura de escola tradicional. Isso ocorreria apesar de existirem milhares de pessoas atuando em processos de trabalho social, mas que terminam por não serem vistas em publicações e análises atuais na área de educação e artes em geral. Suas ações, dessa forma, acabam não sendo consideradas como passíveis de ser objeto de estudo, apesar de a Educação Não Formal constituir um campo em consolidação desde o final do século XX, proveniente de transformações sociais decorrentes da globalização.

A Educação Não Formal não possui restrições nem recorte de faixa social, segundo a autora, e possui uma característica universal ao envolver qualquer ser humano independentemente de raça, classe social, sexo ou crença, mas Gohn (2010) reconhece que esta abordagem de ensino apresenta resultados ainda mais eficazes quando em situações de vulnerabilidade social:

Quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes, a educação não formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de autoajuda denominam, simplificadamente, como a autoestima); ou seja, dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição aos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (como seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais etc.). (GOHN, 2010, p.21)

Essa característica é mais um ponto relevante para o objeto deste estudo, pois em se tratando de participantes oriundos do contexto de uma comunidade socialmente vulnerável inserida na maior capital nordestina do Brasil, região das mais pobres do país, com toda sorte de problemas típicos desses espaços já descritos no início do capítulo, é importante que esses valores como os de igualdade e luta contra os preconceitos também sejam considerados.

A postura crítica dos participantes a ser provocada deve abranger características autoafirmativas, no sentido da rejeição dos possíveis preconceitos sofridos, como colocado pela autora, para que assim possam ocupar como cidadãos plenos o espaço público ao qual têm direito, sem abrir mão de suas diferenças e obtendo a oportunidade de testar na prática soluções de como lidar com essas questões nos meios em que vivem e transitam, ao refletir sobre elas com base na própria prática.

Apesar da Educação Não Formal parecer muito propícia para esta investigação, ela ainda carece de metodologias a serem sistematizadas, segundo a própria Gohn (2010) reconhece, a serem investigadas e construídas. Dessa maneira, considerando a intenção de colaborar para a articulação e mobilização do grupo *Na Boca de Cena* como coletivo, com um sentido de articulação política, construção de espaço de cidadania, incluindo a emancipação artística e social do grupo, quais metodologias teatrais seriam possíveis de serem utilizadas na perspectiva de fomentar essa autonomia nos participantes, como sujeitos ativos de seu próprio processo emancipatório?

Ao investigar sobre como seria possível desenvolver alguns dos elementos descritos pela Educação Não Formal em um trabalho teatral com o grupo *Na Boca de Cena*, considerando seu contexto político, social e ambiental, a pesquisadora encontra o campo do *Teatro em Comunidades*, ou *Teatro pela Comunidade*, descritos e desenvolvidos por Márcia Nogueira⁶ e Marina Coutinho⁷. Esse campo de estudo, que pode ser facilmente abarcado dentro da prática de Educação Não Formal, e que é também fundamentado em Freire, inclui abordagens e práticas teatrais passíveis de suprir algumas necessidades teórico-práticas, devido à proximidade de contextos em que ocorrem com o objeto desta investigação.

2.2 *TEATRO APLICADO* E *TEATRO EM COMUNIDADES* COMO ALTERNATIVA

O Teatro em Comunidades é um campo em que é encontrada grande pluralidade de terminologias que possuem objetivos muito próximos entre si, correspondentes aos deste estudo. Analisarei algumas contribuições teórico-práticas de Coutinho e Nogueira para o desenvolvimento da prática de campo, identificando elementos que aproximam-se do campo Não Formal de educação. Um desses fatores seria o caráter de historicização para construção de uma visão crítica, considerando fundamentalmente o contexto específico de cada caso.

Para entendermos o contexto do surgimento de um Teatro em Comunidades e seus métodos, é importante traçar um panorama inicial delineando alguns princípios básicos do chamado *teatro aplicado*, descritos por Marina Coutinho (2012), que vem a corroborar politicamente, o teatro realizado em comunidades socialmente vulneráveis. O termo *teatro aplicado*, segundo Coutinho (2012), vem sendo utilizado no exterior, especialmente em países de língua inglesa, para tratar de processos voltados para a transformação social, e abrange diversas modalidades, sendo por isso considerado um termo “guarda-chuva”. A autora esclarece:

Ao longo dos anos, o percurso do *teatro aplicado* trouxe à cena ações cada vez mais inspiradas nas ideias de engajamento comunitário e protagonismo das comunidades. Existem inúmeras maneiras de construir a relação entre o *teatro* e a *comunidade*. Mas, em geral, o grau de engajamento e participação de uma comunidade em determinado projeto pode refletir a medida de sua autoria, ou até que ponto ela pode ser considerada a ‘dona’ do evento; se, de

⁶ Márcia Nogueira é professora da Udesc

⁷ Marina Coutinho é professora da Unirio-RJ

fato, o projeto representa uma resposta às suas necessidades e aos seus desejos, ou se foi preparado por outro grupo, cujos interesses nem sempre são compatíveis com os seus. (COUTINHO, 2012, p.136-137)

Aqui no Brasil o termo mais corrente tem sido Teatro em Comunidades, ou Teatro *pela* Comunidade, presentes nos trabalhos de Nogueira e Coutinho (2012). Prentki elucida:

No teatro pela comunidade, a comunidade faz e apresenta o teatro por si própria, na tentativa de se comunicar com um local e audiência específica. Isso pode envolver um alto grau de facilitação por um artista de teatro aplicado para facilitar a tomada de decisões e apresentação pela comunidade, ou por outro lado, ser gerado pela comunidade, *comgem* (“community generated”, gerado pela comunidade), onde a comunidade/participantes dirija e planeje o evento inteiro, sendo diretores, artistas, atores, com pouca ou nenhuma intervenção de fora. (PRENTKI apud COUTINHO, p.137-138)

Como é possível perceber, o *teatro aplicado* e o Teatro em Comunidades são termos que trazem definições muito próximas, e estão baseados nas teorias de Freire, Boal e Brecht. Atualmente, no Brasil, o campo de Pedagogia do Teatro engloba o eixo específico do Teatro em Comunidades, a exemplo da Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes Cênicas-ABRACE, e por isso optarei pelo uso do termo Teatro em Comunidades ao longo da dissertação.

Uma das principais características do *teatro aplicado* é a possibilidade de acontecer em qualquer espaço, independentemente de estruturas teatrais tradicionais, e ser livre para ser realizado por qualquer indivíduo. Os processos de *teatro aplicado*, em geral, variam bastante segundo o contexto do local e das pessoas com quem ele se constrói, e podem receber diversas nomenclaturas, mas conservando certas características em comum que superam possíveis divergências de terminologia. Segundo Coutinho:

Na Inglaterra, por exemplo, a literatura dedicada à área também acolhe diversos termos e ‘modalidades teatrais’, tais como: *performance comunitária*, *teatro para mudança social*, *teatro popular*, *teatro de intervenção*, *teatro para o desenvolvimento*, *teatro comunidade* e *teatro para a solução de conflitos*. Embora cada uma delas apresente formulações teóricas específicas, não é difícil identificar entre elas características comuns: todas acontecem longe das salas tradicionais de espetáculo, além do território do *mainstream*, ou do *teatro comercial*; são iniciativas que levam o teatro a determinadas comunidades, que envolvem a participação de pessoas

comuns, suas histórias, lugares, desejos, prioridades e que são motivadas pelo desejo político de transformar, por meio do teatro, realidades individuais e coletivas. Em recentes publicações em língua inglesa, como veremos mais adiante, essas práticas foram reunidas num termo abrangente e inclusivo que vem ganhando destaque pelo mundo – *applied theatre (teatro aplicado)*”.(COUTINHO, 2012, p. 91)

Com base no trecho acima, podemos identificar práticas teatrais com objetivos correspondentes ao do contexto específico encontrado com o grupo *Na Boca de Cena*, inclusive o de acontecer em contextos de coletivos visando à transformação social, considerando as histórias e conflitos da realidade dos participantes para o desenvolvimento do processo criativo, mobilizado por um desejo de modificação das situações sociais encontradas em cada caso. O *teatro aplicado* possui o interesse de interagir com comunidades, grupos sociais, movimentos reivindicatórios e outros coletivos, incluindo contribuições de dimensão pedagógica em suas ações.

O *teatro aplicado* está muito próximo do universo da Educação Não Formal, principalmente por gerar processos sociopolíticos de ação e reflexão por meio da prática teatral, assim é seu objetivo mobilizador: “Existe um desejo político declarado de usar os processos de teatro a serviço de uma mudança social e comunitária” (PRENTKI apud COUTINHO, 2012, p.94). Desta forma, o *teatro aplicado* corrobora os princípios e práticas da Educação Não Formal no sentido de utilizar-se da postura freireana do Educador Social, penetrando no grupo social e seu contexto de maneira respeitosa e gradual, perguntando e ouvindo sobre a situação na qual se encontram, e realizar um trabalho de provocação da consciência crítica a respeito das questões levantadas sem imposições ou verticalidade nas relações, fomentando, nesse caso, problematizações a serem trabalhadas pelo viés teatral.

Dessa forma é possível considerar, para esse trabalho, o *teatro aplicado* como forma de prática de Educação Não Formal, pois trata-se de propostas que buscam dialogar com a comunidade ou grupo, dando ouvidos a suas problemáticas para que a partir desse ponto possam organizar-se, e mobilizarem-se para que suas reivindicações possam ser atendidas. Ao instrumentalizar os participantes para que possam se expressar livremente e também revelar suas problemáticas sociais, busca-se coletivamente proposições e tentativas para solução desses problemas, iniciando por meio da provocação da consciência crítica do participante quanto à sua própria realidade política e social, visando auxiliar a modificação na maneira de

pensar do mesmo por um caminho em que este deve trilhar de forma autônoma, como sujeito de seu próprio pensamento e ação.

Coutinho (2012) descreve práticas de *teatro aplicado* desenvolvidas por pesquisadores internacionais como Helen Nicholson⁸, Tim Prentki⁹ e Kees Epskamp¹⁰, que exemplificam um pouco essas práticas, com algumas diferenciações terminológicas. Para Nicholson, o *teatro aplicado* pode ser visto com objetivos de intervir, comunicar, promover desenvolvimento e autonomia por meio do trabalho com indivíduos e comunidades específicas em que estes sejam livres para expressarem-se. “Para o departamento de drama da Universidade de Manchester o *teatro aplicado* refere-se ao teatro que acontece em ‘espaços não tradicionais e que envolve comunidades marginalizadas’”. (COUTINHO, 2012, p.92)

Considerando o trabalho que a Companhia *Na Boca de Cena* vem desenvolvendo em termos de profissionalização, não se pode dizer que estão limitados apenas a esses ‘espaços não tradicionais’; eles visam ocupar, “conquistar” os espaços tradicionais para obter mais visibilidade, como um espaço que é ou deveria ser de todos. Apesar de pertencentes a uma comunidade socialmente vulnerável, não necessariamente seu trabalho teatral deve estar restrito a um espaço marginalizado. Coutinho (2012) revela que entre as práticas do *teatro aplicado* é predominante a influência e a utilização de princípios e técnicas de Bertolt Brecht e Augusto Boal, bem como a realização de discussões reflexivas após as apresentações.

A autora reconhece que os estudos no âmbito do *teatro aplicado* utilizam-se fundamentalmente da obra de Freire e Boal, como alicerces teórico-práticos. Coutinho cita Epskamp, que defende as contribuições dos brasileiros:

Dois pioneiros devem ser vistos como em primeiro plano neste contexto devido ao empenho deles em desenvolver e sistematizar alguns princípios didáticos durante os anos 1960 e 1970: Paulo Freire, o brasileiro educador e filósofo e o diretor teatral Augusto Boal. Durante os anos 1960, Freire experimentou no Brasil um inovador método participativo no contexto da alfabetização de adultos. Durante a década seguinte aquelas ideias inspiraram seu contemporâneo Boal a aplicá-las ao drama, estimulando a ativa participação dos membros da plateia na cena, contribuindo com um processo

⁸ Helen Nicholson é do Departamento de Drama e Teatro da Royal Holloway, Universidade de Londres.

⁹ Tim Prentki é do King Alfred’s College, Winchester, Inglaterra.

¹⁰ Kees Epskamp era da Escola de Artes de Utrecht, Holanda.

de conscientização e solução de problemas”. (EPSKAMP apud COUTINHO,2012, p.126)

Tim Prentki reconhece a importância do trabalho de Boal, que se utilizou do cerne da teoria de Freire na dimensão teatral, considerando-o “[...] num guru do *teatro aplicado*, reconhecido por todo o mundo.” (PRENTKI apud COUTINHO, 2012, p.127) É compreensível a colocação de Prentki quanto à forma desses brasileiros de enxergar as relações humanas e sociais, que convergem de maneira muito próxima e caminham para ações educativas similares, que se utilizam da mesma nomenclatura para explicar um tipo de relação social, intituladas por opressor/oprimido, definida por Freire e amplamente utilizada por Boal.

Coutinho (2012) ressalta um fator essencial na obra desses mestres, que integra uma modificação na postura política dos *artistas facilitadores*¹¹ ao abordar uma comunidade, que devem possuir a característica dialógica de troca de saberes, de emancipação, reflexiva e ativa, conduzindo os participantes das comunidades a protagonizar o processo. Assim, Freire e Boal são reconhecidos internacionalmente por terem contribuído de forma determinante no suprimento de uma demanda que é objeto de discussão central no âmbito do *teatro aplicado*: o tipo de abordagem e postura que o educador deve assumir diante da comunidade ou grupo social no qual atua. Boal e Freire apresentam propostas dialógicas revolucionadoras a respeito do teatro e da educação, respectivamente, como mecanismos de transformação social.

Freire (2011) critica a educação tradicional por possuir um caráter de imposição de conteúdos e hierárquica, levando os educandos a uma postura passiva diante dessa abordagem verticalista, ‘de cima para baixo’. De maneira inversa, dentro do âmbito do *teatro aplicado* parte-se do pressuposto de que os educadores, ou artistas facilitadores, devem fomentar o trabalho e a organização artística e cultural de comunidades socialmente vulneráveis, mas não podem pretender tornarem-se seus protagonistas nem impor seus temas e soluções.

Essas noções de *teatro aplicado* satisfazem majoritariamente as demandas encontradas, em especial quanto ao viés dialógico do trabalho a ser desenvolvido. Aqui se faz necessário acrescentar a importância de outro autor que vem contribuir para esta pesquisa, também citado por Coutinho (2012): Bertolt Brecht¹², cuja teoria necessita ser aqui aprofundada em

¹¹ De acordo com Coutinho: “O termo ‘artista facilitador’ é utilizado com frequência na literatura do teatro aplicado (*applied theatre*) para designar os indivíduos que penetram nas comunidades para coordenar processos teatrais” (COUTINHO, 2012, p.137, nota de rodapé)

¹² Encenador e dramaturgo alemão.

pontos específicos para o desenvolvimento desta investigação. A autora coloca acerca de Brecht:

O pensamento do dramaturgo alemão exerceu grande influência no movimento do teatro político que se manifestou em diversas partes do mundo durante os anos 1960 e 1970 e que representou um impulso no percurso do teatro aplicado. Durante aqueles anos, grupos teatrais inovadores, inspirados também pelo movimento da contracultura, desprezaram o *mainstream* para levar o teatro a diversos lugares, proporcionando um encontro dessa arte com populações pouco acostumadas à sua presença. (COUTINHO, 2012, p.107)

Coutinho afirma que a utilização do teatro em prol da transformação social é o cerne da obra teórico-prática de Bertolt Brecht, e coloca que, segundo Prentki, o dramaturgo alemão deveria ser considerado ‘pai’ do *teatro aplicado*. E completa: “Para Tim Prentki (2009), a grande contribuição de Bertolt Brecht à poética do *teatro aplicado* foi a de desenvolver uma dramaturgia capaz de demonstrar ‘a necessidade e a inevitabilidade de mudança social’”. (COUTINHO,2012,p.107) Realmente o encenador alemão deve ser considerado um precursor do *teatro aplicado* e em comunidades, pois a mudança social é a ideia base e o objetivo do teatro que empreendia.

Para Coutinho, o período das Peças didáticas de Brecht consistiria na fase do dramaturgo alemão que mais influenciou a evolução do *teatro aplicado*, e também mais voltada para o sentido educativo:

De acordo com Koudela (1991), as peças didáticas contêm, sobretudo, a preocupação genuína de Brecht como educador. Um texto escrito pelo dramaturgo em 1930, *Teoria da Pedagogia*, reflete o seu objetivo de estabelecer ‘um procedimento que reunisse teatro, política e aprendizagem’ (p.15). No texto, Brecht deixa explícita a proposta de ‘educar os jovens através do jogo teatral’, o que significa ‘fazer com que sejam ao mesmo tempo atuantes e observadores’. (COUTINHO, 2012, p.105)

Essa é uma das mais marcantes características da Peça didática de Brecht, o fato de realizar suas práticas sem o foco no público e sim no aprendizado e nas discussões de temas coletivos, realizando teatro com não atores, em bairros populares de trabalhadores e com estudantes, para a transformação social. Brecht utilizava-se do efeito de distanciamento como

método na Peça didática, como forma de estranhar a realidade e enxergar as contradições, gerando autonomia que permitia a prática de mudanças também fora do teatro.

A necessidade de mudança e as proposições trazidas por Brecht são disparadores dos processos de *teatro aplicado*, a serem tratados no capítulo seguinte. Assim, para debruçar-me em um campo de estudo com maior correspondência com o contexto do grupo sujeito, será realizado um aprofundamento sobre Teatro em Comunidades, que pode ser inserido dentro da área do *teatro aplicado* por suas características muito próximas, e compartilhar dos objetivos da Educação Não Formal quanto à abordagem dialógica do educador.

Segundo Márcia Nogueira (2009), o Teatro em Comunidades torna-se possível a partir das quebras das estruturas convencionais, oriundas de movimentos vanguardistas que transformaram o modo de se fazer teatro no século XX. A partir de então alguns artistas, como Boal no Teatro de Arena no Brasil, passaram a enxergar o teatro como praticável por qualquer pessoa, utilizando-se de técnicas democratizantes e processos criativos coletivos; o Teatro em Comunidades estaria inserido nesse âmbito de atividade.

Para Coutinho (2012), a independência da caixa cênica tornou o espaço da rua visto “[...] como símbolo de liberdade política, enquanto que o edifício teatral como um símbolo de poder dominante.” (p.102) No caso do grupo de sujeitos da pesquisa, como apontado anteriormente, a estrutura teatral parece simbolizar uma conquista de visibilidade, e não uma prisão, pois eles já vêm de ambientes periféricos e marginalizados, não são burgueses, não são membros da elite quebrando seus próprios padrões engessados de fazer arte. Nogueira reflete acerca desse princípio:

O Teatro passou a ser a arena privilegiada para se refletir sobre questões de identidade de comunidades específicas, contribuindo para o aprofundamento das relações entre os diferentes segmentos da comunidade que podem, através da improvisação, do jogo teatral, explicitar suas semelhanças e diferenças. (2009, p.178)

O Teatro em Comunidades utiliza-se de improvisações desenvolvidas com base no repertório de vivências individuais e coletivas dos participantes do lugar, estruturando comunitariamente uma linguagem teatral que possui a característica essencial de promover a reflexão sobre as questões que estão sendo trabalhadas. Nogueira (2009) defende a

participação da comunidade no processo criativo que represente seus próprios interesses, de forma que promova uma nova forma de desenvolvimento.

Dessa maneira, o Teatro em Comunidades corrobora propostas de Ensino Não Formal, reafirmando a necessidade de um caráter dialógico e não impositivo por parte do educador. Segundo Nogueira (2009), devem-se consultar os participantes acerca do teatro que desejam fazer e então lhes são dadas as ferramentas para os meios de produção teatral. Para um esclarecimento acerca do que se entende por comunidades, Nogueira traz a visão de Anthony Cohen:

Comunidade não se define apenas em termos de localidade. (...) É a entidade à qual as pessoas pertencem, maior que as relações de parentesco, mas mais imediata do que a abstração a que chamamos de 'sociedade', É a arena onde as pessoas adquirem suas experiências mais fundamentais e substanciais da vida social, fora dos limites do lar. (COHEN apud NOGUEIRA, 2009, p.175)

Assim, dessa maneira, uma comunidade pode ser um local frutífero para desenvolver processos artísticos de transformação social, considerando os laços de pertencimento existentes nesse contexto, e dadas as condições que oferece, como a qualidade das experiências vividas dentro desse contexto.

A pesquisa de Teatro em Comunidades desenvolvida por Márcia Nogueira (2007) dialoga com as práticas de Freire e Brecht, inspirando-se em suas obras para o desenvolvimento de processos criativos teatrais, associada ao cotidiano das comunidades com as quais trabalha. A autora também ressalta que esses autores fornecem bases teóricas para uma visão dialógica de um teatro para o desenvolvimento humano.

Para Nogueira (2002), uma abordagem dialógica teatral aconteceria em trabalhos que objetivam o fortalecimento das comunidades, colaborando como forma de diálogo entre variados segmentos da comunidade, detectando e buscando solucionar questões problemáticas. É uma maneira de fazer teatro em que inclui a comunidade nas diversas etapas do processo teatral, da elaboração do texto à interpretação, em que as questões levantadas pelos participantes são trabalhadas, dialogando com a cultura local e respeitando suas formas de expressão e de sabedoria.

Esses princípios contemplam de forma satisfatória as necessidades do grupo teatral *Na Boca de Cena*, bastaria definir especificamente de que maneira as relações entre o teatro e a comunidade podem acontecer, pois podem estabelecer-se de variadas formas, desde peças que intencionam transmitir valores ou ideais, até as que conseguem travar um diálogo de fato, ao envolver participantes da própria comunidade na criação e construção teatral. Coutinho (2012) descreve a visão de Nogueira e Prentki, muito próxima quanto à sistematização de critérios acerca dessa variedade de relações, divididos em três grupos:

[...] o teatro *para* a comunidade, teatro *com* a comunidade e teatro *pela/por* comunidade. A primeira transação partiria de um movimento ‘de fora para dentro’ ou ‘de cima para baixo’ quando, por exemplo, um grupo teatral leva às escolas espetáculos sobre educação sexual, doenças sexualmente transmissíveis ou outros temas, com o intuito de promover uma mudança de comportamento. [...] Na segunda ‘transação’, agentes externos lideram o processo, incluindo parcialmente os integrantes da comunidade com a finalidade de discutir temas relevantes para determinado local. [...] O teatro *pela* inclui iniciativas nas quais o grau de participação comunitária é grande, isto quer dizer, que a partir do impulso ou de um facilitador ou de algum membro da comunidade, o processo teatral promove a emersão de um teatro que pertence e diz respeito especialmente àquele local e àquelas pessoas, caracterizando-se como um movimento ‘de baixo para cima’. (COUTINHO, 2012, p.137-138)

No primeiro caso, os artistas desconhecem o contexto real das comunidades e não as questionam sobre isso, caracterizando uma abordagem verticalista. No teatro *com* a comunidade, os temas de seu cotidiano já são valorizados, como a cultura e religião do candomblé, por exemplo, como no grupo desta pesquisa, mas não necessariamente provoca um debate sobre as questões sociais envolvidas. Para o grupo *Na Boca de Cena*, essa opção parece a mais próxima, pois as características da companhia incluem levantar alguns temas da comunidade, mas não necessariamente problematizá-los ou buscar soluções.

No último caso, o teatro *pela* comunidade, os participantes do local estariam envolvidos no processo criativo teatral como um todo, vivenciando experiências em que têm possibilidade de expressar-se e a seus interesses por meio do teatro. Para Coutinho (2012), esses critérios estabelecidos indicariam o grau de envolvimento dos integrantes da comunidade no processo teatral.

Coutinho (2012) contribui com a visão de Van Erven¹³, em que o teatro de comunidade deve priorizar o deleite da arte e promover a emancipação dos seus participantes, que devem ser a fonte provedora do material cênico e das formas estéticas a serem trabalhadas, de acordo com as necessidades da própria comunidade. A autora defende o conceito e a abordagem do teatro *pela* comunidade, pois dessa forma o próprio coletivo tem a chance de originar, construir e apropriar-se do processo criativo teatral.

Coutinho (2012) sugere que o artista facilitador, ao penetrar numa comunidade, deve possuir o consentimento desta para tal e buscar a princípio conhecer as pessoas, sem pressa, informando-se sobre a situação e os acontecimentos do lugar. Os facilitadores devem colocar-se em uma postura de alguém que vai mediar e conduzir um processo receptivo às colaborações dos integrantes da comunidade, estimulando os participantes a “colocar suas ideias em prática”. (p.131).

Segundo Nogueira, para que se crie uma relação dialógica nos moldes de Paulo Freire, o método deve propor “períodos preparatórios de conhecimento mútuo, em que ambos, comunidade e facilitadores, pesquisam a comunidade na busca de temas significativos que podem estar na base de processos teatrais conjuntos”. (NOGUEIRA, 2009, p.181)

A partir da identificação dos problemas comunitários, é selecionada coletivamente uma questão principal, que se torna alavanca para improvisações teatrais em que se experimentam e ensaiam soluções possíveis para a situação levantada, por meio da cena. Acerca das etapas sugeridas acima por Nogueira, Coutinho (2012) enxerga uma aproximação entre a abordagem de Paulo Freire e as práticas do método de Augusto Boal, que juntas seriam capazes de promover o levantamento e o debate de problemáticas referentes ao contexto das comunidades.

Nogueira (2007) estabelece uma comparação entre o modelo de ação de Brecht, que consiste no texto dramático do período da Peça didática, que representa o tema gerador da questão ou contradição social a ser explorada, e a proposta metodológica do processo educacional de Freire, do qual também se parte de fatos reais e concretos, sendo o último considerado ainda mais ‘radical’ por ela, no sentido de não imposição:

¹³ Eugene van Erven é professor da Utrecht University, Holanda.

Neste sentido, Freire é mais radical do que Brecht. Para ele não basta trabalhar com ‘modelo de realidade’, ele propõe um método de real aproximação com a comunidade que se pretende trabalhar. Educador e educando se transformam em pesquisadores que visam à identificação de temas geradores, universo vocabular e situações limite características de uma comunidade específica. (NOGUEIRA, 2007, p.72)

Brecht propunha o modelo de ação, mas para a dialogicidade freireana isso poderia configurar uma imposição. Aqui aparece novamente a questão de que o trabalho, para ocorrer de forma dialógica, deve colocar tanto o facilitador quanto o educando em uma postura investigativa e horizontal, sem hierarquias, o que possibilitaria a emersão das situações-tema específicas do contexto do grupo com o qual se está trabalhando.

Nogueira estabelece diretrizes para a prática do Teatro em Comunidades como dimensões de aprendizado teatral, e critica a marginalização desse tipo de pesquisa pela academia, incentivando que se explore mais as possibilidades desse trabalho, visto como forma artística ‘periférica’:

Esta marginalização, que se reflete na falta de publicações a respeito, na falta de debate sobre seus resultados e da especificidade de sua estética, precisa ser superada para que possamos nos informar mais sobre as práticas existentes, para que estas práticas possam ser aprimoradas e que revertam em mais benefícios para as comunidades. (NOGUEIRA, 2009, p.182)

Coutinho (2012) também critica essa marginalização em sua obra, o que agrega relevância não apenas social, mas acadêmica para este estudo. A partir daqui torna-se necessária uma investigação mais aprofundada do contexto geral do grupo-sujeito da investigação, para que uma forma específica de trabalho possa ser delineada, com base no que foi visto até então.

2.3 TEATRO EM COMUNIDADES COM A COMPANHIA NA BOCA DE CENA

O grupo se formou pela iniciativa do diretor Eugênio Lima, também morador da comunidade e sem formação acadêmica na área de teatro, que criou a ONG *Bumbá Escola de Formação Artística* com base em uma motivação pessoal, realizando uma audição com jovens da igreja de seu bairro para montar um grupo teatral. Todos os que participaram da audição

foram aprovados, e então passaram a ensaiar no salão da igreja, que começou a exigir que eles incluíssem os temas de sua doutrina nas práticas teatrais do grupo e a participarem das atividades da igreja. Resolveram sair do local e estão sem sede fixa até o momento.

Possuem pouca experiência com metodologias teatrais, pois iniciaram seu trabalho de maneira intuitiva, e na prática muitas vezes se mostravam um tanto embaraçados a princípio. Apesar disso, são receptivos ao contato e aprendizado de práticas oriundas de educadores e artistas que ofereçam ao grupo alguma oficina ou treinamento, conforme já aconteceu outra vez com eles. Contam atualmente com o apoio voluntário de um produtor, uma assessora de imprensa, e outro diretor auxiliar, que é formado em direção teatral, todos também moradores da comunidade. O modo de trabalho que desenvolvemos foi bem diferente para eles, que puderam enriquecer seu repertório artístico-teatral com novas técnicas e recursos.

Existe apenas esse grupo teatral na ONG *Bumbá*, mas a intenção é que se formem outros, agregando parcerias ao trabalho da instituição e ampliando sua ação na comunidade. Um dos objetivos do diretor, ao propor a criação do grupo, segundo ele, é o de levar para a cena alguns conflitos socioculturais da comunidade, o que intencionou promover no único espetáculo do grupo até então. O *Na Boca de Cena* existe há quatro anos e é composto por dezesseis jovens atores, moradores do bairro da Boca do Rio, responsáveis pela criação e apresentação do espetáculo “O Encontro das Yabás”. Este é o único do grupo até agora, apresentado no Marco do Teatro e do Circo – SECULT, em 2012, e em temporadas posteriores no Teatro Solar Boa Vista e Plataforma, ambos teatros públicos na cidade de Salvador.

Por meio de uma breve descrição e análise desse espetáculo a seguir, torna-se possível uma ampliação da compreensão do seu contexto, e também do grau de conscientização e mobilização social que o grupo se encontra, para nortear a elaboração de plano de ação da prática de campo.

O espetáculo é construído com base no contato entre a comunidade da Boca do Rio, local com alta criminalidade e população oriunda de famílias de pescadores, e o grupo *Na Boca de Cena*. O processo criativo do espetáculo foi realizado com base em entrevistas feitas pelos integrantes do grupo a moradores idosos do bairro que lá nasceram, culminando numa peça teatral em que fica clara a presença da comunidade, pois focaliza a cultura afrodescendente e as raízes étnico-culturais do bairro sede da companhia. Para um processo

educacional na comunidade, seja artístico ou não, conhecer a realidade local é fundamental. Paulo Freire, defensor pioneiro da horizontalidade da educação, diz que:

[...] um excelente trabalho, numa área popular é o levantamento da história da área através de entrevistas gravadas, em que as mais velhas e os mais velhos habitantes da área, como testemunhos presentes, fossem fixando os momentos fundamentais da sua história comum. [...] no fundo, fariam parte viva da História da área. (FREIRE, 2006, p. 33)

Compreende-se que as propostas do fazer teatral realizado em conjunto com a comunidade representam uma possibilidade de reflexão e transformação da leitura da realidade social que se manifesta entre as camadas populares de forma opressora e estratificada pela atual conjuntura sociopolítica. Assim, reflexão crítica e a escuta das especificidades da comunidade no trabalho teatral é essencial para realizar nos processos cênicos a transformação do pensamento no sentido de conscientização para a solução real e social dos problemas que as comunidades enfrentam.

O espetáculo retrata uma iniciativa de participação comunitária, com característica horizontal, no sentido de comunidade falando para comunidade, e que, segundo Coutinho: “[...] promove a emersão de um teatro que pertence e diz respeito especialmente àquele local e àquelas pessoas, caracterizando-se como um movimento de ‘baixo pra cima’”. (2012, p.138). Tal fato faz com que o espetáculo contribua com o fortalecimento da autonomia da própria comunidade, contribuindo para gerar reflexões que surgem com base nesta.

O bairro da Boca do Rio, ao qual o espetáculo se refere, é um dos remanescentes quilombolas da cidade de Salvador, e servia de habitação a pescadores. Segundo os moradores da comunidade entrevistados pelo grupo, na década de 1970 e 1980, artistas do movimento tropicalista que viviam no bairro visitavam a praia para desfrutar da imagem do rio desembocando no mar. Assim, com base na contemplação das belezas naturais da comunidade imortalizada pelos tropicalistas, a peça aborda em cena questões referentes à identidade cultural da comunidade, seus aspectos e expressões no cotidiano das famílias que residem nela.

A comunidade é a protagonista da história, representada por meio de uma narrativa também cantada e dançada pelo elenco. A presença envolvente das yabás Iemanjá e Oxum¹⁴

¹⁴ Yabá significa *Mãe Rainha*, termo utilizado para se referir às orixás do sexo feminino na religião brasileira afrodescendente do Candomblé.

atribui um caráter onírico e imaginário ao espetáculo, como presenças da memória ancestral e cultural dos personagens da peça, que são em cena os sujeitos mais atuantes da comunidade.

Segundo o próprio grupo, a investigação sobre a identidade cultural da comunidade, em que predomina a cultura do candomblé, foi um desafio para eles que, apesar de serem em sua maioria negros, muitos são católicos e praticantes, e resistiram em um primeiro momento a tratarem sobre o assunto. Após um período de rejeição inicial, passaram a desejar investigar a comunidade e tratar desse tema, realizando um processo criativo pautado na cultura negra soteropolitana, assim como nas expressões afrodescendentes específicas daquela comunidade.

Em debates após as apresentações dessa peça, os atores em conversa com o público relatam experiências que retratam uma transformação e aprendizado com base no processo criativo desse espetáculo, como a aceitação e compreensão pessoal do significado de sua própria negritude, e também relativas à religiosidade, no sentido de que o processo de aprendizagem sobre a cultura afrodescendente auxiliou na perda do preconceito.

O espetáculo também critica a carência de eventos de cunho cultural na comunidade, mas sem muito aprofundamento; a pesquisadora crê que esse fato poderia ser ter sido aproveitado como uma possibilidade de contestação e crítica aos poucos investimentos do governo para desenvolvimento cultural da comunidade. Provavelmente essa crítica pudesse mostrar-se mais clara no espetáculo se os conflitos entre os personagens tivessem uma dimensão mais sociopolítica, como por exemplo, um aprofundamento da questão sobre a afirmação da identidade negra, surgida no debate após o espetáculo, do que unicamente trazer a beleza e a magia da lenda das orixás, num contexto ideal de harmonia e respeito às diferenças, o que não corresponde, até o momento, à realidade da comunidade em questão.

Essa dimensão sociopolítica poderia ser capaz de possibilitar inclusive um amadurecimento na interpretação teatral do grupo como um todo, pois uma expansão e elaboração dos métodos de trabalho seriam necessárias como linguagem teatral. Esse é um ponto-chave que interessa à pesquisadora, de buscar desenvolver com o grupo uma prática pedagógica teatral que contemple questões de reflexão para fortalecimento político desse coletivo, como artistas e moradores de comunidade.

O grupo já possui forte propensão de interação com a comunidade e de trabalho com seus temas, o que se entende como um indicativo de tendência à articulação e que se reflete no espetáculo. Mas aqui é importante ressaltar que essa tendência não parece ainda uma

articulação efetiva, no sentido de que as questões abordadas na encenação surgem sem maior profundidade e sem apontamentos possíveis de soluções para tais problemas, atravessados pela trama psicológica da encenação.

Há um fator que faz refletir a respeito da autonomia do grupo, que refere-se aos espaços em que fizeram as temporadas de apresentações do espetáculo, teatros tradicionais, palco italiano, sempre dentro da caixa cênica, como se aparentemente não tivessem uma independência do espaço tradicional do teatro, conforme estabelecido pelos moldes do *teatro aplicado* ou em comunidades. Segundo Nicholson, citada por Coutinho (2012) na seção anterior, o *teatro aplicado* envolvendo comunidades marginalizadas deveria acontecer em espaços não tradicionais.

Nesse sentido, uma reflexão emerge a respeito do direito à ocupação dos espaços públicos pela população, e nesse caso do grupo, o teatro como espaço público. Nesse ponto o *Na Boca de Cena* nos mostra que o Teatro de Comunidade não está restrito a espaços marginais, pois o trabalho que vem desenvolvendo não está restrito aos espaços não tradicionais; eles visam ocupar os espaços tradicionais como um espaço que é de todos.

O desejo deles é estabelecerem-se no mercado artístico, profissionalizarem-se como grupo artístico, conquistando um espaço de visibilidade, inclusive aproximando-se nesse ponto do trabalho do grupo *Nós do Morro -RJ*¹⁵, investigado e descrito por Coutinho (2012).

O não rompimento com a estrutura arquitetônica que o espetáculo demonstra num primeiro momento pode ser analisado como uma conquista de espaço, de direitos da comunidade em usufruir do espaço teatral tradicional como cidadãos pertencentes a uma sociedade, de um espaço que é público, do ponto de vista do contexto da relação política e social com a arte. Com base nessas considerações, delineia-se a intenção prática de um trabalho de fortalecimento da autonomia e emancipação desse grupo, no sentido de conscientização social, auxiliando para que se posicionem com cada vez mais propriedade ao reivindicar seus direitos como artistas e moradores de comunidade socialmente vulnerável.

¹⁵ De acordo com Coutinho (2012), esse grupo teatral nasceu no morro do Vidigal, na cidade do Rio de Janeiro, em meados dos anos 1980, oriundo da interação entre moradores do morro e artistas alternativos que residiam no local e estavam dispostos a oferecer o acesso à arte aos moradores menos favorecidos. O grupo coloca em cena o dia a dia da favela em seus espetáculos, transformando temas do cotidiano da comunidade em material artístico, e sobreviveu todos esses anos graças à “persistência de seus integrantes e da rede social criada dentro da instância da própria favela” (p.175) Atualmente o grupo expandiu os limites de sua ação para fora do morro, ganhando repercussão e acesso ao circuito profissional do teatro carioca, recebendo prêmios e sendo consagrado pela crítica teatral, recebendo patrocínios e ampliando parcerias.

A partir de então se faz necessário o aprofundamento em técnicas como a da Peça didática de Brecht e a Poética do Oprimido de Boal, para a estruturação da prática de campo visando facilitar a discussão dos temas, provenientes dos próprios participantes, o que será feito na seção seguinte, respondendo a essas demandas metodológicas de forma mais precisa.

3. EM BUSCA DE UMA METODOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO COM O NA BOCA DE CENA

Com base nos questionamentos levantados na seção anterior, revela-se a demanda por uma maior compreensão e aprofundamento de técnicas da Peça didática de Brecht e da Poética do Oprimido de Boal, para que seja possível estruturar as práticas de campo desta investigação, visando facilitar a discussão de temas provenientes dos próprios participantes e buscando satisfazer demandas técnico-metodológicas de forma mais consistente.

No caso do olhar pedagógico com o *Na Boca de Cena*, a ideia inclui a proposição de situações para o exercício de uma leitura crítica coletivamente, para o incentivo à construção do posicionamento político do grupo *Na Boca de Cena* como companhia artística, em que seja possível uma análise de contextos e atitudes, na direção de soluções para as problemáticas apresentadas. No caso específico do grupo *Na Boca de Cena*, essas situações podem ser trazidas pelos próprios participantes, e também pesquisadas na própria comunidade, para serem discutidas em grupo.

Nesta seção serão abordadas essas técnicas teatrais e pedagógicas com um foco analítico, com base em um aprofundamento na Peça didática de Brecht facilitado pela obra de Koudela (1991,1992,1996), em que encontra-se um alicerce para este estudo. Alguns princípios de outros autores como Boal e a Poética do Oprimido (1975), Paulo Freire (2011) com os “temas geradores” e o Educador Social também serão abordadas, bem como contribuições de Márcia Nogueira (2007) e Marina Coutinho (2012), analisando o efeito de distanciamento e o *gestus social*.

A influência da técnica de Koudela com a Peça didática brechtiana revela-se considerável para nortear este estudo também por desenvolver este método em um contexto brasileiro e promovendo a utilização de jogos teatrais como dinâmica de aprendizagem de forma a inspirar a prática com o *Na Boca de Cena*. Com base nas contribuições dessa técnica teatral, como poderia se fazer possível tatear formas de ação e reação perante as problemáticas sociais levantadas em conjunto com o grupo? E de que maneira a prática teatral aliada à observação e reflexão sobre a realidade cotidiana poderiam auxiliar efetivamente o alavancamento de transformação de pensamento e de atitudes na vida real?

3.1 PEÇA DIDÁTICA E POÉTICA DO OPRIMIDO: LEITURA E ATITUDE CRÍTICA - MODELOS DE AÇÃO, TEATRO FÓRUM E TEMAS GERADORES.

Como critério de relevância para a escolha da estrutura metodológica da Peça didática é possível ressaltar o enfoque que sua estrutura atribui à multiplicidade e relatividade de pontos de vista e situações, o que agrega um movimento dialógico de intenções transformadoras dirigidas para a esfera do social. Portanto é um método em que se considera a constante mutação do indivíduo, dialogando com as informações que recebe nos meios onde está inserido, e também com as contradições que encontra presentes em si próprio, permitindo uma percepção crítica da realidade.

O contexto histórico do surgimento da Peça didática como fase teatral de Brecht se dá no período anterior à sua ida ao exílio em decorrência do nazismo, na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Segundo Hans-Thies Lehmann¹⁶, a Peça didática surge em um momento de caos, de conflitos nas ruas, e começo da ascensão do racismo. Brecht então desenvolvia experimentos teatrais com estudantes ou trabalhadores das indústrias em bairros operários. Nessa época, desenvolveu a técnica do efeito de distanciamento como método para uma leitura crítica de situações sociais, sem necessidade maior de espectadores ou público. Sua intenção era pedagógica e social.

Brecht utilizava-se do efeito de distanciamento como método na Peça didática, como forma de estranhar a realidade e enxergar as contradições, gerando autonomia que permitia a prática de mudanças também fora do teatro. Existem poucas traduções dos textos de Brecht sobre a Peça didática e algumas delas estão contidas na obra de Ingrid Koudela (1992), que desenvolve práticas teatrais utilizando os textos teatrais do encenador alemão dessa fase específica, e defende a Peça didática como fonte de possibilidades educacionais para a contemporaneidade, em razão de seu sentido estético-pedagógico revolucionário, e como passíveis de tornarem-se objeto de investigação.

Os princípios da Peça didática revelam-se norteadores para a presente pesquisa, pois objetivam disparar a reflexão e investigação coletiva, com base em fragmentos da realidade da comunidade e do cotidiano dos participantes, criando formas de representação que fomentem novas formas de pensamento. A pedagogia teatral de Brecht, especialmente na fase

¹⁶ Em conferência durante o 14º Simpósio Internacional da Brecht Society (23/05/2013, UFRGS-RS, em Porto Alegre)

didática, procura ensinar as pessoas a observar a realidade em que vivem; sua intenção é provocar a opinião crítica dos participantes, que devem atuar discutindo o conteúdo social da situação proposta.

A experiência da Peça didática pode ocorrer sem espectadores; em geral os conceitos de ator e espectador são fundidos em um só indivíduo, que vivencia um processo de aprendizagem por meio do teatro, o que corrobora os princípios da Educação Não Formal e do Teatro em Comunidades, onde defende-se que a aprendizagem ocorra dialogicamente com base na experimentação prática, enriquecida pelo sentido de expressão contido em qualquer forma de criação artística. Brecht (2005) define um teatro político e defensor da transformação social. O encenador alemão posiciona-se a respeito da função do teatro do seu ponto de vista:

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

A técnica da Peça didática de Brecht focalizava em esclarecer contradições nas relações sociais; com base na fusão entre ator e espectador, o participante era levado a observar suas próprias ações e atitudes, bem como as do próximo, de forma crítica, o que permitiria o preenchimento de sentido às atitudes representadas, lançando questionamentos diretos acerca da compreensão das relações dos seres humanos com eles mesmos. A Peça didática apresenta um caráter essencial de colocar fatos, situações e relações humanas como questionáveis, abrindo mão da identificação direta do ator com o personagem.

Essa perspectiva, cujos objetivos sociais e educacionais determinaram ressignificações na função teatral, realiza uma transformação na função do teatro, pois este adquire um novo princípio na relação ensinar/aprender, aproximando-se da perspectiva dialógica do educador, defendida por Paulo Freire (2011), que também crê na educação como prática da liberdade, ideia reforçada por Koudela (1992) ao afirmar que, por meio da Peça didática Brecht, desenvolve uma metodologia de investigação da realidade social que intenciona auxiliar os participantes na conquista da “alegria da libertação” (p.34), proporcionada pela consciência e possibilidade de escolha.

Uma das mais marcantes características da Peça didática de Brecht é o fato de realizar suas práticas sem o foco no público e sim no aprendizado e nas discussões de temas coletivos, realizando teatro com não atores, em bairros populares de trabalhadores e com estudantes, para a transformação social. A obra de Koudela (1992), além de buscar assimilar e refletir sobre a qualidade pedagógica das Peças didáticas como método de investigação e ação sobre a realidade social, levanta questionamentos sobre quais conhecimentos seriam necessários para a estruturação de uma didática em que se podem integrar os objetivos gerais do encenador alemão em um contexto de Brasil.

A autora (1991) discorre sobre a questão educacional da Peça didática em que se intenciona pesquisar e elaborar experiências pessoais e históricas, que expressam-se no corpo e atitude de quem dela participa. O ensino por meio da prática da Peça didática não se daria por metas determinadas de aprendizado, segundo Koudela (1991), e sim com cada participante por si próprio, que observa seu próprio desenvolvimento com base no conteúdo proposto.

Para Koudela (1992), o sistema da Peça didática não consiste de um método em si, as maneiras de utilização podem ser diversas, evitando 'receitas' de aplicação mecânicas, sendo seu objetivo principal sempre semelhante em todos os casos sociais; e é construída com vista aos seus fins necessários, dessa forma gerando seu próprio método, específico para cada caso. Apesar dessa relatividade, o método conserva em seus experimentos algumas características em comum, como a relação trabalhada entre o texto/tema gerador e a consciência do cotidiano como processo educativo, a desnaturalização da visão de mundo e seus conformismos, a exploração de significados sociais presentes no material cênico produzido e o jogo da *Troca de papéis* para a relativização dos pontos de vista, alternando entre identificação e distanciamento.

Quanto à dinâmica do trabalho desenvolvido por Koudela (1992), esta é essencialmente prática, por meio de jogos, improvisações e debates. Brecht ressalta (apud KOUDELA, 1992) que a Peça didática consiste de uma estruturação teatral mais em função dos atuantes que dos espectadores, ressaltando que educação se dá ao vivenciar a experiência e não apenas ao observá-la. A autora (1996) afirma que, ao propor a superação da separação entre ator e espectador, Brecht transforma a função teatral em educacional para os que tomam parte do ato artístico.

Por meio da obra de Koudela (1991), dissemina-se pela primeira vez no Brasil o entendimento de que a Peça didática de Brecht tem como foco os participantes e não a plateia, com um intuito de ser útil a esse participante, colocando o coletivo como centro do drama, relacionando ser individual e massa coletiva. A Peça didática deve ser vivenciada para que se atinja seu objetivo pedagógico. A autora proporciona a visão de Brecht a seus leitores:

A peça didática, criada a partir de teorias musicais, dramáticas e políticas, visando exercícios artísticos coletivos, foi feita para o autoconhecimento dos autores e daqueles que dela querem participar. Elas não pretendem ser um acontecimento dos autores e daqueles que dela querem participar. Elas não pretendem ser um acontecimento para qualquer pessoa. Ela não está sequer concluída. Portanto, aquele público que não está diretamente empenhado no experimento não deverá ter o papel de receptor, estando presente simplesmente. (BRECHT apud KOUDELA, 1996, p.14)

A visão da aprendizagem por meio do exercício da prática teatral se faz visível por meio desse trecho, corroborando as práticas de Educação Não Formal que também defendem uma forma de aprendizado que aconteça com base na própria experiência do indivíduo na qualidade de ser coletivo. A ideia de um trabalho inacabado permite, em sua característica de não conclusão, que as situações possam ser apresentadas como modificáveis, com base na reflexão acerca das circunstâncias e necessidades. Boal (1997) também critica a visão imposta da obra de arte teatral como acabada e conhecida, fortalecendo a ideia da Peça didática, que também possui caráter de não conclusão.

A noção brechtiana de que o ensinamento na Peça didática aconteceria na medida em que dela se participa, com base na própria ação do participante, conforme também prega a Educação Não Formal, leva ao entendimento da construção do aprendizado com base no processo de criação e não necessariamente do resultado. Essa visão é relevante, pois se aproxima bastante das intenções e demandas práticas deste estudo, que também idealiza priorizar um processo de criação visando a um sentido pedagógico crítico, sem precisar necessariamente realizar uma mostra artística como objetivo e resultado obrigatório, pois entende que o aprendizado fundamenta-se na prática do processo criativo teatral e no debate reflexivo.

Conforme Koudela (1992), o elemento educativo na Peça didática de Brecht concentrava-se numa pedagogia política constituinte de um trabalho de prática e teoria

simultâneas, englobando a esfera dialógica e de educação estética. A autora defende o princípio educativo da arte como princípio estético, moral e político, residindo em seu poder comunicativo uma instrução com função social, considerando a arte como intrinsecamente de caráter público.

Koudela (1992) exalta a dramaturgia da Peça didática, afirmando que, apesar de ter recebido diversas críticas equivocadas no passado, atualmente é crescente objeto de experimentação e reconsideração, pois é capaz de aprofundar a relação entre indivíduo e coletivo, que é um dos objetivos desta pesquisa, servindo a participantes que estão inseridos em uma cultura de massa, representando uma forma de teatro que se utiliza de elementos didático-pedagógicos em um processo artístico democrático.

Essa afirmação da autora de que a Peça didática tem sido objeto de experimentação foi constatada por meio da minha participação no 14º Simpósio da International Brecht Society, na UFRGS-RS em Porto Alegre, em maio de 2013. Uma parte considerável dos participantes do encontro eram educadores que se utilizam da Peça didática em seu método e naquela oportunidade houve apresentação de trabalhos cujo tema envolvia a Peça didática oriundo de diversas partes do Brasil e do mundo, como Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Bahia e Alemanha.

A Peça didática consiste, portanto, de uma alternativa pedagógico-teatral cuja valorização se faz necessária diante das presentes realidades atuais, agindo tanto na perspectiva da interação individual com a comunidade quanto na integração desse coletivo em um processo pedagógico de formação de leituras críticas da realidade e de posturas cidadãs, atuando em um contexto de individualismo estabelecido pela conjuntura social vigente. Essa reflexão é relevante para este trabalho, pois este será criado inspirado em situações do cotidiano, na busca coletiva de soluções para problemas comunitários, como proposta artística educativa, social e política.

O catalisador elementar da Peça didática é o *modelo de ação*, que consiste no texto da peça em si ou em outros disparadores de improvisações, selecionados segundo os contextos específicos encontrados, como filmes, músicas, objetos ou imagens. No caso dos textos da peça didática de Brecht, os modelos retratam personagens e situações típicas sociais, demonstrativamente, como uma parábola, em que não se indica qual é a moral da história, não se dita respostas prontas para seus questionamentos, mas incita à reflexão crítica por meio das soluções e escolhas efetuadas em cena, problematizando contradições encontradas nas

relações sociais. Rosenfeld (2010) aborda a Peça didática de Brecht com base na função do modelo de ação:

A demonstração de uma situação social básica leva à tipização das relações humanas, padroniza os fenômenos reais e produz o ‘modelo’ que serve como signo, indicação ou demonstração de uma realidade exterior de que a peça didática se torna função [...] o modelo se assemelha à parábola, forma preferida de Brecht . [...] é construído pelo autor para fins didáticos; a comparação da parábola pressupõe alguém que compara algo para alguém, igualmente para fins didáticos. (ROSENFELD, 2010, p.169-170)

Os modelos de ação contêm padrões de relações sociais tipificadas, que são exemplificadas e investigadas do ponto de vista das relações humanas na prática da Peça didática, demonstrativamente, com objetivos políticos e pedagógicos claros. No caso do grupo sujeito da pesquisa, modelos de ação específicos devem ser construídos, pois os textos dramaturgicos de Brecht específicos desta fase, que são exemplos modelares da Peça didática, como *A Exceção e a Regra* (1930), possuem um contexto muito distante do grupo, pois os textos das Peças didáticas são criados especificamente para o contexto em que Brecht se encontrava, como modelo de ação, para atuação na mobilização política e social de operários e estudantes.

A Exceção e a Regra é um exemplo de modelo que exemplifica objetivamente tipos sociais: um carregador e seu patrão, este último opressor e apressado, em travessia pelo deserto. Após um tempo de viagem, a água torna-se escassa, e após algumas atitudes de brutalidade, como autoritarismo e agressões físicas por parte do patrão, este termina por atirar no carregador, matando-o. Ao ser julgado, é absolvido. Esse modelo provocante exemplifica com clareza uma relação de opressor-oprimido, em suas contrariedades, levantando questionamentos acerca de pontos de vista opostos, o do patrão e o do carregador, e deixando ao participante a possibilidade de julgar a situação por si próprio, observando a multiplicidade dos pontos de vista possíveis.

Koudela (1992) defende o modelo de ação como o objeto inicial de experimentação, gerando improvisação e debate, com base na representação crítica de tipos sociais e modelos de posturas, que deve desembocar em um processo de aprendizagem que intenciona fortalecer uma atitude política. Dessa forma, consiste em um método que intervém no pensamento e nas ações na esfera social. A autora (1996) reforça a questão da problematização como método

pedagógico de prática teatral, baseada no método dialético de Brecht e corroborando Freire (2011). Para Koudela, Brecht seria defensor do ato de se problematizar o objeto a ser estudado, e não apenas que o participante passe por uma experimentação sem a oportunidade de uma elaboração coletiva.

Muito do valor pedagógico presente nos modelos de ação da Peça didática está na ênfase do processo criativo enquanto experimentação dos atuantes em coletivo, em que diversos significados e interpretações existem ao mesmo tempo, fortalecendo as bases não formais de educação de construção da autonomia e conhecimento com base na própria prática e reflexão sobre esta. Seu objetivo é provocar a contradição, construída inclusive com base na gestualidade dos atuantes por meio da prática do jogo, em que fica exposta a situação social em que o participante se encontra, para que seja provocado um posicionamento crítico por meio da ação.

Koudela (1992) revela que a estrutura dos modelos de ação consiste de fragmentos de ações complexas do dia a dia em pequenos recortes que, por sua vez, se dividem em pequenos gestos e atitudes agrupados em modelos ou tipos sociais. Esses tipos representam alguma atitude fundamental humana em uma situação, englobando seu âmbito histórico-social, esforçando-se para o esclarecimento de relações entre indivíduo e sociedade, em caráter educativo, e entre o indivíduo e seus próprios sentimentos.

A pesquisa com modelos de ação da Peça didática de Brecht por Koudela (1992) estuda a relação entre a vivência do modelo de ação e as atitudes cotidianas dos participantes por meio do exercício da linguagem gestual. Para a autora, o modelo de ação contém o significado atual e histórico, a ser explorado por meio de ‘representações simbólicas, atitudes e ações corporais’ (KOUDELA, 1992, p.138). Dessa forma, a autora acredita ser possível conduzir os participantes a experienciar e investigar as contradições sociais partindo de si próprios, e a encontrar uma ação modificadora e política. O gesto torna-se então historicizante e revelador da atitude humana. Neste trabalho de investigação pode-se utilizar alguns elementos de ignição como conversas com moradores da comunidade, cujos relatos de situações possam servir como mote para improvisação e discussão em um contexto mais específico.

As práticas teatrais da Peça didática de Brecht revelam-se propícias para a realização de experimentos teatrais em comunidades, dado o caráter de valorização e fortalecimento de uma prática voltada para os interesses sociais da comunidade atendida. Além disso, Brecht acreditava no teatro como “recinto de diversão” (2005, p.127), e que desse instrumento de

prazer pode-se extrair um objeto didático, acrescentando que pelo fato de sermos provenientes de uma era científica, podemos obter diversão e conhecimento por meio de uma atitude crítica perante os fatos apresentados, explicitando relações entre os homens de cada contexto específico.

A Peça didática e suas técnicas possuem sentido educativo, em que com base no divertimento e no prazer da vivência e experimentação teatral é que se conduz a uma leitura crítica, realizada de forma coletiva com os participantes, abordando situações da própria realidade dessa comunidade, em consonância com o que o Brecht (2005) reforça ao defender um teatro que esteja conectado com a época histórica na qual encontra-se inserido, neste caso, urbana e complexa.

É, sobretudo, o desejo de desenvolver a nossa arte em diapásão com a época em que ela se insere que nos impele, desde já, a deslocar o nosso teatro, o teatro próprio de uma época científica, para os subúrbios das cidades; aí ficará, a bem dizer, inteiramente à disposição das vastas massas de todos os que produzem em larga escala e que vivem com dificuldades para que nele possam divertir-se proveitosamente com a complexidade dos seus próprios problemas. (BRECHT, 2005, p.136)

O encenador alemão enxerga a utilização do teatro como defensor dos interesses de sua época, seu caráter democratizante se faz visível no trecho citado, bem como a característica problematizadora e dialética. No caso do contexto da época de Brecht, operários e estudantes constituíram a maioria dos participantes das experiências com a Peça didática, e era para esses grupos sociais que seu trabalho era pensado, revelando grande proximidade com o contexto de comunidade socialmente vulnerável, que oferecia situações passíveis de serem tratadas por meio do teatro com um viés mais político. Para isso, é importante que a prática a ser desenvolvida possua uma abordagem que inclua a diversão como parte estrutural do processo de aprendizado.

Rosenfeld (2010) situa o teatro de Brecht como com intenções didáticas e capazes do esclarecimento ao público acerca da estrutura social e da necessidade de sua modificação, em um processo de ativação política, sem perder a característica principal de ser um divertimento produtivo ao se tomar uma postura crítica em face das fábulas que narram situações de convivência social. É por meio da cena que o aprendizado deve concretizar, fortalecendo os

princípios da Educação Não Formal, em que a aprendizagem acontece coletivamente, por meio da própria prática da interação e diálogo.

O fato de existir diversão ao se trazerem para a cena problemáticas de um cotidiano com vulnerabilidades sociais como objeto de estudo no caso de uma comunidade permitiria ao participante desenvolver uma compreensão desses fatos de forma autônoma e dialógica, capaz de constituir um conhecimento de base crítica, considerando seu repertório pessoal de experiências vividas, visando como objetivo maior a uma modificação social pela construção da opinião e atitude crítica em seus participantes com base na prática teatral.

Esse objetivo revela-se próximo dos objetivos do presente estudo no sentido de construção dessa atitude crítica emancipatória. No caso, a ideia é de que o grupo possa ser auxiliado quanto ao desenvolvimento de uma maior articulação artística e político-social, a ter autonomia e iniciativa nos processos que dizem respeito aos interesses do grupo. Essa emancipação é objetivo compartilhado com o fundador da *Bumbá Escola de Formação Artística*, o professor e diretor Eugênio Lima, que intenciona que o grupo assuma gradativamente a direção da ONG, articulando-se politicamente e auxiliando o surgimento de mais grupos artísticos em sua comunidade. O fato de desejarem tornarem-se multiplicadores na comunidade é desejo manifestado pelos próprios integrantes do grupo.

Para o *Na Boca de Cena*, a construção coletiva dessa experimentação com base no estudo das relações sociais é importante no sentido da utilidade desse conhecimento, oriundo de uma prática, como útil para a articulação política do grupo. Esse tipo de abordagem teatral pedagógica possui característica não apenas de divertimento, mas de pesquisa e experimentação. Brecht afirma:

Pois, embora o teatro não deva ser importunado com toda sorte de temas de ordem cultural que não lhe confirmem um caráter recreativo, tem plena liberdade de se recrear com o ensino ou com a investigação. Faz com que as reproduções da sociedade sejam válidas e capazes de a influenciar, como autêntica diversão. (BRECHT, 2005, p.137)

Nota-se que a busca de soluções para as questões problemáticas está incluída no caráter investigativo e de divertimento, defendidos pelo autor para o teatro. O encenador alemão defende um teatro em que não apenas sejam propiciadas emoções e reflexões acerca do contexto histórico social em que as relações humanas acontecem, mas que instigue sensações

e ideias que exerçam um movimento em favor da transformação desse contexto, aproximando-se dos interesses que a pesquisadora deseja concretizar com o grupo.

A partir desse processo artístico de aprendizado intenta-se contribuir também para fortalecimento e articulação político-social desse grupo teatral de periferia, discutindo sobre suas questões e interesses, para que possa melhor defendê-los e com cada vez mais propriedade e autonomia; considera-se neste momento que as técnicas aqui apresentadas são muito úteis para gerar reflexões propiciadas pela prática de jogos e improvisações.

Ao refletir sobre as formas de provocação de improvisações e discussões com base em um modelo de ação, há que se considerarem as contribuições da Poética do Oprimido, que apesar de não trabalhar exatamente com modelos de ação prontos, cria esses modelos em conjunto com o grupo social ou comunidade atendida, ao observar primeiramente a realidade encontrada, juntamente com a prática de improvisações e jogos.

Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido, compartilha das ideias de Brecht no sentido de enxergar o teatro como forma de comunicação entre seres humanos, reagindo a necessidades sociais específicas, de momentos históricos determinados, fortalecendo as ideias de Brecht, que segundo ele, visualizava o teatro como “colóquio sobre as situações sociais” (1997, p.13). Na obra *Poética do Oprimido* (1975), Boal define o teatro como necessariamente político, afirmando que todas as atividades do homem são políticas e oferecendo evidências do teatro como método eficiente de libertação popular.

Boal defende o teatro como linguagem, enfatizando que o benefício que o aprendizado de uma linguagem nova pode alcançar é o de revelar uma nova maneira de “conhecer a realidade” (1975, p.125), reforçando a necessidade de leitura crítica defendida por Brecht. O autor coloca que as formas criadas pelo teatro devem necessariamente estar ligadas às demandas e desafios da realidade social em movimento. O teatro de Boal (1975) é declaradamente influenciado pelo de Brecht. Discorrendo em sua obra a respeito do trabalho do encenador alemão, comenta a relação deste com o teatro popular, atribuindo a Brecht a afirmação de que:

[...] o artista popular deve abandonar as salas centrais e dirigir-se aos bairros, porque só aí vai encontrar os homens que estão verdadeiramente interessados em transformar essa vida social aos operários, que estão interessados em transformar essa vida social, já que são suas vítimas. Um

teatro que pretende transformar aos transformadores da sociedade não pode terminar em repouso, não pode restabelecer o equilíbrio. (BRECHT apud BOAL, 1975, p.111)

A partir de sua atuação para com estudantes e operários, Brecht trabalhou para a modificação social, de maneira pedagógica na fase da Peça didática, ao que se refere o fragmento acima, que evidencia novamente a influência da Peça didática para o pensamento de Boal. Este se aproxima das propostas de Brecht por compreender o papel do artista como responsável por mostrar a realidade, no caso, a realidade social. O grupo sujeito a ser trabalhado também pode ser incluído na parcela dos que são os mais interessados em transformar a sociedade, por serem integrantes de uma comunidade socialmente vulnerável.

Para Boal, o teatro deve modificar o ser humano conscientizando-o de sua realidade cotidiana e do movimento constante que esta se encontra, para muni-lo de ferramentas para transformá-la e afirma: “Toda ação humana modifica a sociedade e a natureza.” (1997, p.22). Dessa forma, para que seja possível uma transformação social, seria necessário que seus agentes conhecessem a realidade por meio do estudo teatral e da atuação política. Nesse ponto aproxima-se da visão de Brecht (2005), que também enxerga o teatro como meio de conhecimento para munir o homem de ferramentas de modificação social.

O autor brasileiro (1975) elucida a intencionalidade da arte política do encenador alemão, atribuindo a ele um objetivo comum ao delimitar a abrangência de seu teatro, no sentido do combate à alienação buscado por ambos. Sem deixar de lado a lembrança de si como um sujeito social, nem seu juízo crítico e seus sentimentos, o participante deste teatro devem desenvolver autonomia para a realização da transformação de sua realidade segundo seus próprios critérios.

Boal defende a necessidade de mudança das formas teatrais e de sua democratização, criando acesso à linguagem teatral como instrumento para o povo, oferecendo sua técnica, para que este a utilize da forma que bem entender e de acordo com suas próprias necessidades. Elaborada, visando a uma prática artística de luta popular, o objetivo principal de sua Poética do Oprimido é “transformar o povo, ‘espectador’, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática.” (BOAL, 1975, p. 126). Para Brecht, segundo Boal (1975), a função do espetáculo teatral seria desencadear a ação, ou iniciar o processo de despertar da consciência, tendo como fim a busca pelo equilíbrio social por vias de sua transformação.

O autor brasileiro fornece contribuições valiosas de sua técnica, como inúmeros jogos, visando cada etapa do trabalho. As técnicas de Boal, segundo ele próprio afirma (1999), consistem de uma linguagem passível de tratar de todas as situações que envolvem a esfera social do homem, trabalhando com foco nas situações sociais específicas de cada comunidade ou grupo social em questão. O autor descreve sua técnica:

(...) esta tem dois objetivos principais: ajudar-nos a conhecer melhor uma situação dada e ensaiar as ações que podem nos ser úteis para quebrar a opressão que ela nos revela.

Conhecer e transformar - esse é o nosso objetivo. Para transformar, é preciso conhecer, e o ato de conhecer, em si mesmo, já é uma transformação. Uma transformação preliminar que nos dá os meios de realizar a outra. Primeiro ensaiamos um ato de libertação, para, em seguida extrapolá-lo na vida real: o TO, em todas as suas formas, é o lugar onde se ensaiam transformações- esse ensaio já é uma transformação. (BOAL, 1999, p. 268).

Essa transformação é possível ao se considerar o processo de aprendizado nela envolvido, que permitiria o fortalecimento da ação na vida real do atuante. O trabalho da Poética do Oprimido se embasa nas relações de opressor e oprimido, similares ao estudo das relações sociais contraditórias presentes no modelo de ação da Peça didática, pois a conceituação dessas relações humanas em opressor-oprimido podem representar situações-modelo a serem trabalhadas, tornando-se alavanca para discussão, conforme também se intenciona realizar com o grupo.

As noções de opressor e oprimido, definidas por Boal (1975) com base em Freire (2011), não são totalizantes ou limitantes, ao contrário do que possa parecer em um primeiro momento, no sentido maniqueísta. Essa seria uma visão deveras simplificadora, pois parte-se na realidade do pressuposto de que cada indivíduo pode estar em qualquer um dos dois lados em momentos diferentes da vida real, bastando observarmos e estudarmos os fatos que se apresentam ao nosso redor, em que é possível estar nas duas situações, a de opressor ou oprimido.

A ideia de se trabalhar nesse panorama é justamente com a intenção de analisar os tipos de atitudes que acontecem no contexto cotidiano do grupo, de forma coletiva, a fim de estarem instrumentalizados também pelas noções de opressor e oprimido, para melhor esclarecimento das relações sociais e discussão das situações problematizadas. Assim, cria-se a possibilidade de focar exclusivamente por meio do teatro um contexto altamente específico,

e discutir sobre ele com a propriedade fundamental da teoria indicando caminhos possíveis para a mediação e condução do trabalho.

No caso desta investigação serão utilizadas inclusive histórias do bairro, da comunidade ou da região como problematizações que serão discutidas nessa perspectiva de opressor-oprimido para levantar as contradições sociais principais do local e para que cada um possa contribuir e tirar suas próprias conclusões por meio da reflexão coletiva, apropriando-se dessas noções. Boal (1999) mostra-se contra a imposição ou proposição de qualquer ação, justificando que, se o teatro quer ser libertador, é essencial que seus participantes tragam e coloquem seus próprios temas e interesses, também se utilizando de métodos similares à Peça didática, como o Teatro Fórum, em que exhibe à comunidade ou grupo social em que se encontram uma apresentação teatral, que funciona como modelo de ação, para que depois de concluída seja reapresentada agregando a possibilidade de os espectadores interromperem a ação e assumirem o papel de atores, buscando sanar a opressão e solucionar a questão levantada por meio da cena e do debate sobre ela.

Segundo Boal (1999), a dramaturgia do Teatro Fórum deve conter as características ideológicas precisas de cada personagem, no sentido de demonstrar padrões e papéis sociais, assim como a Peça didática, permitindo que as experimentações possam resultar em questionamentos, discussões e busca de soluções. Sobre essa dramaturgia, o autor comenta: “As soluções propostas pelo protagonista dentro da estrutura da peça que servirá de modelo ao debate-fórum devem conter pelo menos uma falha política ou social que deverá ser analisada durante a sessão de fórum”. (BOAL,1999, p.29)

Dessa forma, o recorte a ser discutido fica mais claro e permite a própria ampliação do tema relativo aos desdobramentos que acontecem naquela comunidade ou grupo social. Boal acrescenta (1999) que os temas do Teatro Fórum deve ser bem claros e objetivos, pois que dessa forma as relações podem ser melhor esclarecidas e a discussão se encaminhar para um debate mais consistente; por outro lado, o autor coloca que não é necessário que se encontre uma resolução final, mas sim uma relativização dos pontos de vista, assimilando as contribuições dos participantes para uma elaboração coletiva dialógica e democrática, pois ainda que uma resolução seja encontrada, seu caráter é relativo, pois dificilmente ela poderia servir para todos os participantes.

No Teatro Fórum, inicialmente acontece uma representação, aparentemente comum, mostrando uma contradição detectada do contexto específico que se deseje investigar e buscar

solucionar. Após a exibição da representação, indaga-se para o público se eles estão satisfeitos com as soluções alcançadas pelo protagonista. Como a ideia é representar más soluções para estimular o debate e as proposições do público, normalmente a resposta é não. Então se explica que a peça será novamente apresentada, só que dessa vez qualquer um pode interromper a ação e redirecionar seu fluxo atuando na cena, testando a solução que lhe parecer mais adequada, buscando vencer uma opressão.

O Teatro Fórum aproxima-se da Peça didática a princípio por também fundir em um só indivíduo o ator e o espectador, nomeado por ele de “espect-ator” (1999), que assume o papel de um ator ao interromper a ação e tentar buscar soluções para problemáticas colocadas em questão na cena. A ideia de o “espect-ator” se disponibilizar a interferir na continuidade da ação dramática engloba a noção de que este assuma uma postura de sujeito e não de objeto, perante a investigação de fatos sociais específicos, de forma dialógica.

Quando o espectador entra no lugar do ator para testar uma solução, os outros em cena devem intensificar a opressão para que se demonstre o quanto é dificultoso mudar a realidade, a luta do participante contra a opressão, para Boal (1999), é um jogo lúdico que serve como aprendizado e exercício para influenciar sua atitude na vida real, pois fica mais familiarizado com prováveis táticas dos opressores e estratégias para os oprimidos.

Quando o “espect-ator” termina sua ação sem conseguir romper a opressão, o ator-protagonista volta ao seu papel e a peça terminará com o mesmo desfecho. Se outro participante desejar intervir, o espetáculo será retomado do momento que este quiser investigar. Se a opressão conseguir ser transformada por um participante, os outros atores abandonam seus personagens, e novos participantes devem assumi-los para demonstrar outras maneiras de opressão aos atores, mantendo o jogo de protagonista *versus* opressores.

Koudela associa a origem do Teatro Fórum diretamente à Peça didática:

A concepção de ‘teatro foro’ de Augusto Boal tem sua origem na peça didática de Brecht. ‘O teatro foro é uma forma de jogo criativa, que incorpora atores e espectadores’. Conteúdos desse teatro são as experiências do cotidiano e as situações de vida dos participantes. ‘O teatro foro provoca uma catarse, desperta o desejo de transformar a realidade’, afirma Boal sobre a sua forma de teatro, que deve ser vista como ‘um ensaio para a libertação de qualquer opressão no plano da realidade’. Ao lado do ‘teatro invisível’ e do ‘teatro jornal’, que constituem formas do ‘teatro do oprimido’, o ‘teatro foro’ visa à ‘libertação e ao desenvolvimento das capacidades oprimidas e mutiladas, através de um teatro no qual o espectador é incorporado

ativamente, pois assistir é apenas outra forma de opressão’.
(KOUDELA,1992, p.114, **nota de rodapé**)

Assim como na Peça didática a prática do Teatro Fórum também constrói modelos de ação com base no cotidiano dos participantes, como um ensaio de transformação da realidade, com base na mudança de postura diante da opressão por meio da ação na cena. No final da sessão do fórum, os participantes são encorajados a escrever um “modelo de ação” para que outros o interpretem no futuro, como forma de consolidação e elaboração da experiência.

É considerável o fato de Boal construir a busca de soluções de forma coletiva por meio da criação de um novo modelo de ação pelos participantes, assemelhando-se às práticas de avaliação reflexiva sugeridas por Koudela (1996), que são dinamizadas pelo caráter dialógico do jogo, voltado para uma proposta em que se busquem soluções coletivamente, considerando significados relativos e contribuições de pontos de vista diversos.

Koudela analisa a Peça didática segundos conceitos freireanos, denominando-a como uma “didática não depositária” (KOUDELA, 1996, p.114), em que o participante constrói o processo de aprendizagem, observando seu próprio desenvolvimento em relação ao conteúdo, em vez de confrontar-se com objetivos de aprendizagem preestabelecidos, o que fortalece a abordagem de Educação Não Formal, que critica a educação hegemônica e depositária.

Paulo Freire (2011), também propõe uma prática muito próxima da abordagem do modelo de ação como disparador, tanto nas intenções quanto no formato da técnica, que é o que chama de “temas geradores” (p.122), assuntos que sirvam de alavanca fundamental para desencadear as discussões e práticas, no caso teatral, que possam desdobrar-se em um “leque temático”.

O educador brasileiro propõe, com base na organização de um leque temático, que cada participante atribua significação e reflexão sobre o tema, visando ao desdobramento da questão em outros temas; por isso são chamados de temas geradores; e sugere a utilização de situações reconhecíveis na realidade dos participantes, passíveis de análise crítica, num processo chamado de descodificação, voltado para o sentido de que eles se reconheçam naquela situação, relativizando-a. Freire esclarece:

Neste sentido é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no ‘universo temático mínimo’ (os temas geradores em interação), se

realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo. (FREIRE, 2011, p. 134)

Os objetivos de conscientização e formação de visão crítica do povo, defendidos por Freire, são similares aos modelos de ação por oferecerem perspectivas plurais de ampliação da análise crítica e reflexiva, evitando processos educacionais com tendências alienantes ou massificadores. O caráter pedagógico presente nessas técnicas tão próximas baseia-se no fato do modelo de ação, como ignição, consistir de um objeto de estudo e transformação que ocorre com base na experimentação dos participantes em grupo.

O tema gerador aproxima-se assim do modelo de ação, pois seu universo temático parte das contradições sociais do contexto específico de cada caso, e deixa em aberto a construção de um conhecimento de forma dialógica não impositiva, intencionando fortalecer o juízo crítico do participante. Com base no modelo de ação da Peça didática, e também do trabalho exercido no Teatro Fórum, podem desdobrar-se variáveis temáticas que giram em torno da questão central a ser explorada.

Perante a variedade de temas sociais que “dialeticamente se contradizem” (FREIRE, 2011, p.129), os indivíduos também podem posicionar-se de forma contraditória, contra ou a favor da transformação. Conforme sugestão de Brecht (apud KOUDELA, 1992) e Boal (1997), esses temas podem ser tratados e dinamizados por meio de jogos. Nesse caso, a gestualidade desenvolvida por meio das improvisações teatrais seria capaz de possuir múltiplos significados, construindo, segundo Koudela, uma “relação dialógica entre jogo teatral e texto” (1992, p.120).

Para que a dialogicidade ocorra, não necessariamente um texto é o desencadeador; o modelo de ação, o jogo, deve criar relações com o tema aprofundado e agir como catalisador, no sentido de preparar o terreno em que o modelo de ação da Peça didática seja introduzido. Koudela (1996) sintetiza que o modelo de ação pode ser trabalhado com base na articulação do foco do jogo teatral facilitado pelo mediador, visando à investigação e debate reflexivo das problemáticas levantadas, submetendo a linguagem do gesto a exame.

3.2 IMPROVISAÇÕES E JOGOS - A POSTURA DO EDUCADOR

A utilização de improvisações e jogos possibilita a investigação do modelo de ação, ou tema gerador, permitindo a experimentação de variadas possibilidades para uma mesma situação, exploradas pela gestualidade significativa, permitindo a existência de um caráter de brincadeira ao processo. Dessa forma, buscando contemplar o caráter de divertimento, visto como necessário por Brecht em um processo pedagógico teatral, a utilização de jogos e improvisações, seguidos de debates a respeito das problemáticas emergentes, mostram-se essenciais no trabalho a ser desenvolvido. As improvisações podem trabalhar os modelos de ação em cena, de forma a tentar que o participante articule a expressão de sua opinião.

Antes do aprofundamento acerca de improvisações e jogos, entende-se como necessário tecer algumas considerações a respeito daquele que media o processo, o educador, observando algumas contribuições de Paulo Freire (2011) e Koudela (1996), sobre a importância para o trabalho em ter um coordenador /educador que conduza o desenrolar desse processo de forma a buscar um processo artístico e pedagógico dialógico e democrático, em que todos os participantes tenham espaço e direito a expressar-se.

O educador pode também emitir sua opinião, como mais uma que se soma à dos participantes, na busca coletiva pelo entendimento de situações sociais contraditórias pertinentes ao contexto social presente no grupo, intencionando problematizar e buscar a transformação. Que transformação queremos? De que precisamos? Como vamos construir nossa realidade? De que forma vamos direcionar nossas escolhas? Essas são provocações possíveis para serem ditas por um educador dialógico.

Freire (2011) defende o diálogo como condição para a mediação na relação eu-tu, encontrando na reflexão e ação uma forma de modificar e humanizar as relações humanas no mundo. Koudela nomeia o educador de coordenador, e associa a prática teatral da Peça didática, denominada pelo próprio Brecht como “trabalho alegre” (1996, p.101), à “escola alegre” (*idem*) de Paulo Freire. A autora ressalta que a escola alegre proposta por Freire seria o espaço mais propício para o desenvolvimento de uma relação dialógica entre educador e educando; e que poderia então ser construída pelo trabalho alegre do teatro.

A pedagogia humanizadora de Freire (2011) defende o ato de recriação do conhecimento por meio da investigação crítica da realidade, ato em que tanto professor como aluno são sujeitos nesse processo de aprendizado, situando os dois lados como responsáveis

ativos pela construção crítica do conhecimento. Freire critica o educador que tem uma postura impositiva ou autoritária, que não age com flexibilidade, que pressupõe ignorância de seus alunos e crê em sua própria sapiência como conteúdo a ser depositado em seus alunos. Esse caráter rígido seria limitante ao negar a educação e o conhecimento como processo de busca.

Freire critica a “acomodação ao mundo da opressão” (2011, p.92), denunciando as práticas das elites dominadoras, que impõem uma educação depositária de conteúdos e não-problematizadora das relações humanas, e propondo a superação da contradição educador-educando, por meio da dialogicidade nas relações em uma educação problematizadora.

Assim, o educador que problematiza estaria sempre renovando sua amplitude de conhecimento, em conjunto com seus alunos, todos podem aprender devido ao caráter de jogo e troca, diversão e investigação. O autor indica que a tarefa do educador é “propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2011, p.120). Essas propostas e problematizações possuem grande correspondência com a ideia brechtiana de proposição de um modelo de ação.

A atuação do educador deve ser horizontal, sem hierarquias, garantindo a característica comunitária da construção desse aprendizado por meio da prática coletiva. Por mais que aquele que conduz possa apresentar um caráter de liderança, essa característica deve funcionar como contribuição para articulação do grupo, sua mobilização, e não agir com uma postura “de cima para baixo”, como alertam Freire (2011), Coutinho (2012) e Nogueira (2007).

O educador, ou coordenador, segundo Koudela, deve observar o processo de jogo para introduzir estímulos, procurando manter as possibilidades abertas e variadas, evitando soluções rápidas ou corretas, buscando investigar as contradições, questionando-as, e estimulando o trabalho com a gestualidade. Essas indicações são valiosas para um contexto em que se busca um processo pedagógico *não depositário*, em que se coloca a responsabilidade do educador levantar questionamentos e valorizar a diversidade de opiniões e experiências como contribuições ao processo reflexivo.

Koudela ressalta que o coordenador deve estar atento às questões anteriormente levantadas, devendo este ter uma postura confiável no sentido de evitar que soluções rápidas sejam consideradas corretas, pois somente com variadas tentativas pode-se enxergar a relatividade entre pontos de vista, enriquecendo as escolhas finais. A autora (1996) completa

que, além de auxiliar a detectar crises e desmontar soluções convencionais, o coordenador deve estar consciente de que com base em suas contribuições, indagações, percepções e multiplicidade de pontos de vista, os participantes tendem a depositar confiança em sua pessoa.

O coordenador é responsável por tentar buscar o efeito de estranhamento, também como parte da metodologia didática. É necessário o estranhamento para que o atuante enxergue o papel como tipo social e não como personagem individual, pois o foco é coletivo. As considerações de Koudela defendem a necessidade de que a condução do processo prático da pesquisa seja feita por um educador alerta quanto a essas questões, para agir da forma mais humana, íntegra e democrática possível.

Pensando nisso, como estruturar uma prática com o grupo *Na Boca de Cena* que não considere os participantes apenas como atores, mas também como futuros multiplicadores? Deve-se levar em conta o fato de que este grupo possui atores que já problematizam as questões da comunidade e que promovem debates com o público após as apresentações. Nesse caso, o ensino não formal entra como fundamentador do caráter horizontal da proposta da pesquisadora, reforçado pela perspectiva de Freire (2011).

Para dinamizar os processos de utilização dos modelos de ação, ou temas geradores, e para que originem improvisações enriquecedoras, múltiplas e passíveis de desdobramentos, Brecht, Boal e Koudela afirmam os jogos teatrais como fundamentais. Koudela (1996) defende o jogo teatral como facilitador, no sentido de preparar o terreno em que o modelo de ação da Peça didática seja introduzido.

A autora (1991) testa novos fundamentos para a Peça didática com base na utilização de jogos e alerta para a necessidade de aprofundamento do estudo dos mesmos, especificamente para o campo educacional, orientando-se posteriormente aos debates com base na prática desses jogos, como método para o processo pedagógico teatral. Em inglês, a Peça didática intitula-se *learning play*, que pode ser traduzida como peça de aprendizagem, mas também como jogo de aprendizagem, pois em inglês a palavra *play* tem duplo significado¹⁷: peça e jogo, indicando neste caso que o jogo é uma ferramenta importante para a conquista de conhecimento.

¹⁷ Tradução da autora

A pesquisa prática de Koudela (1992) não se baseou em articular a proposta pedagógica brechtiana em seu formato original, mas expandiu e adequou produtivamente a proposta à realidade atual, utilizando-se também do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin¹⁸, como de grande valia na experimentação com a Peça didática, em que iniciam o participante em experiências de improvisação teatral.

A autora acredita que a utilização do jogo teatral integra uma ação de caráter político e transformador, na medida em que trabalha as relações entre os participantes com uma linguagem artística visando, no caso da autora, à consciência do indivíduo como ser histórico-social. Koudela (1992) também afirma que a intenção de se utilizar os modelos de ação aliados aos jogos, é conscientizar social e historicamente, trabalhando o texto da Peça didática em associação com o material cotidiano trazido pelos participantes, almejando a adaptação desse texto em favor da realidade dos participantes, de forma historicizada.

A utilização da improvisação é expandida no sentido de estudar as relações sociais humanas, e o jogo teatral não consistiria de uma variante da prática teatral apenas, mas como método de aprendizagem, capaz de expandir a capacidade de ação dos participantes. Além disso, o caráter lúdico do jogo permitiria a descentralização do participante de si mesmo, possibilitando ao participante sair de uma posição autocentrada e relacionar-se com os demais de forma dinâmica.

“O jogo é uma das peças mais importantes para a solução de problemas de ordem pedagógica, devendo ser elevado à categoria de fundamento de métodos educacionais.” (KOUDELA,1991, XXI). Brecht, por meio de conceitos e textos traduzidos e analisados por Koudela, oferece um material fundamental para o entendimento da aprendizagem que acontece por meio do jogo teatral. Nesse fragmento de entrevista, o encenador alemão sintetiza a essência da Peça didática como fundamentada na prática do jogo teatral, exemplificado por meio do jogo da *Troca de papéis*, culminando no aprendizado dialético:

- Esta peça não foi escrita para ser lida. Esta peça não foi escrita para ser assistida.

- Para que, então?

¹⁸ Spolin criou e desenvolveu os jogos teatrais, descritos em sua obra *Improvisação para o Teatro* (1963).

- Para o jogo. Para um jogo em grupo. Ela foi escrita não para um público de leitores, nem para o público de espectadores, mas exclusivamente para alguns jovens que queiram se dar ao trabalho de estudá-la. Cada um deles deve passar de um papel a outro e assumir, sucessivamente, o lugar do acusado, dos acusadores, das testemunhas, dos juízes. Nestas condições, cada um deles irá submeter-se aos exercícios da discussão e terminará por adquirir a noção – a noção prática do que é a dialética. (BRECHT apud KOUDELA, p.66, 1991)

É notável a dialética entre modelo de ação e jogo, que propiciaria uma forma de aprendizado também dialética, construída coletivamente. O estudo dos tipos e códigos sociais revela-se importante nesse tipo de aprendizado, bem como para o entendimento da historicização. Aqui se mostra de forma mais clara um pouco do procedimento da Peça didática, que não é um conhecimento sistematizado, fundamentado no jogo e improvisação, e na relativização dialética dos pontos de vista. Esse último é inclusive um ponto fundamental desse estudo até então, pois toda a discussão gira em torno de uma leitura crítica a ser desenvolvida, e esta é facilitada quando se invertem os papéis e se pode experimentar outro lado da questão.

Koudela defende que o jogo teatral deve ser entendido como uma forma de estruturação da linguagem artístico-teatral: “Os jogos teatrais foram desenvolvidos como um meio de liberar a criança e o assim chamado ator amador de comportamentos rígidos e mecânicos de atuação.” (KOUDELA, 1992 p.129). A dinâmica com os jogos teria a facilidade de auxiliar uma dissolução na rigidez corporal, fator o qual Boal (1997) também concorda e trata em sua obra, ao afirmar que a desmecanização do corpo do ator permitiria que as emoções da personagem florescessem em um corpo sem tensões, facilitado por meio da sugestão de jogos.

Outra vantagem proveitosa a respeito dos jogos está em facilitar as múltiplas interpretações das situações propostas; Koudela sugere, como método da apropriação de texto com os jogos teatrais, que as significações encontradas permaneçam em aberto considerando mais de uma possibilidade de interpretação. Tanto Boal quanto Brecht, apud Koudela, defendem e utilizam-se de um jogo chamado *Troca de papéis*, como sendo essencial para esse tipo de aprendizado de relativização crítica.

A utilização do jogo da *Troca de papéis* levaria a uma consciência da representação do papel e de suas experiências, com o jogo conduzindo a aprendizagem. Essa dinâmica possibilitaria a pesquisa coletiva com base no tema gerador, originando questionamentos a respeito dos papéis e não das atuações dos participantes, em um cunho educativo, e

delineando novas maneiras de encenação em que o jogador-ator participa ativamente da criação coletiva. Koudela ilustra:

A troca de papéis impedia a fixação a partir de uma perspectiva única. Se tivéssemos trabalhado apenas a partir do princípio da identificação com um único papel, o texto teria sido interpretado a partir de uma visão unilateral e não haveria a percepção de atitudes de diversos ângulos. (KOUDELA, 1996, p.96)

Quando utilizado o recurso da *Troca de papéis*, ao defender uma visão oposta durante o jogo, os atuantes devem elaborar argumentos. Esse exercício dialético é relevante, pois coloca cada participante em uma nova situação em que deve também justificar e compreender o ponto de vista contrário, ampliando por meio da diferenciação o discernimento, relativizando os pontos de vista por meio da mudança de personagens.

Koudela sugere que seja realizada uma “avaliação reflexiva” (1996, p.56) coletivamente após as práticas com o modelo de ação, e após cada fase do jogo, pois essa teria o papel de assimilar a vivência corporal para a dimensão consciente, examinando a experiência em conjunto e analisando as transformações das relações entre os participantes e da realidade cotidiana de forma crítica.

Koudela (1992, p. 155) assume dois focos de trabalho, o pessoal e o coletivo, determinando uma tríade em relação mútua: eu-outro e o espaço. Suas conclusões e análises com base em sua obra ampliam a consciência do jogo para além das relações sociais e funções pedagógicas. Coloca-o novamente como ferramenta de expansão da consciência do indivíduo como ser histórico-social. A educação sensorial é importante nesse processo de percepção corporal, iniciando a aprendizagem, garantida pelo jogo, e permitindo que se atinja o distanciamento necessário para a análise crítica das situações emergentes.

A utilização do jogo teatral está também ligada [em] desenvolver interpretações dos textos por meio da investigação das ações em sua prática. A abordagem de textos através do jogo teatral poderia ser experimentada, potencialmente, com todo texto literário. No entanto, as peças didáticas de Brecht nos parecem especialmente apropriadas para esse processo de conhecimento, que busca unir o plano sensório-corporal com o plano cognitivo. (KOUDELA, 1996, p.126)

A relação dialética entre teoria e prática, texto e improvisação, busca influenciar a maneira de pensar do participante, que, segundo Koudela (1996), passa a construir sua própria compreensão como um sujeito ativo, que adquire o autoconhecimento durante a ação no jogo. Esse fator corrobora as práticas de Educação Não Formal e Teatro em Comunidades, do ponto de vista de serem constituídos por princípios emancipatórios.

O espaço lúdico do jogo permitiria que as regras não fossem vistas como princípios autoritários, mas como indicações da forma de jogar, passíveis de adaptações inclusive, a partir da aprovação do coletivo. Os jogos sugeridos por Koudela (1992,1996) apresentam possibilidades úteis para o desenvolvimento prático do trabalho de campo presente na pesquisa por favorecerem a atmosfera de brincadeira e a integração do grupo de participantes.

Boal (1999, 1997, 1975,) também sistematiza uma série de jogos para fases diferentes da prática teatral, oferecendo contribuições técnicas maciças. Atos, posturas e gestualidade podem ser exercitados por meio do espaço do jogo teatral, possibilitando a transformação do pensamento, oferecendo uma forma de conhecimento estruturado na dialética entre teoria e prática. O conhecimento seria constituído com base na construção de gestos e atitudes significantes a serem investigados no jogo, delineando um processo educacional com olhar coletivo, visto também a importância de debates contínuos em grupo, que consolidam o método de aprendizagem dentro do processo criativo.

O autor brasileiro (1999) propõe exercícios de sensibilização e outros recursos para o que chama de um aquecimento ideológico, como a leitura de jornais e evocação de fatos históricos, que revelem paralelos com situações atuais, interessantes para a aplicação prática com o grupo, que funcionariam como uma espécie de modelos de ação, disparadores de situações a serem trabalhadas. O objetivo dessas práticas de aquecimento ideológico seria o de fortalecer o estado de mobilização social.

Os jogos, construídos com base na leitura dos modelos, permitiram, segundo Koudela, o surgimento de gestos com base na construção de variantes de movimentos e verbalizações, revezamento de papéis. Um dos objetivos é possibilitar que os participantes percebam a universalidade do modelo de ação, e façam conexões com acontecimentos do dia a dia.

O texto da peça didática serve, então, de estímulo para discutir abertamente, em grupo, aspectos da história pessoal de cada um. Os problemas assim apresentados são trazidos para as propostas de jogo, embora possam ser

deflagrados inicialmente sem qualquer relação direta com o texto. Com base nos pontos em comum entre as experiências relatadas, que tem caráter de exemplificação, o texto da peça didática é preenchido de conteúdo. A partir daí, inicia-se o exame da origem de gestos e atitudes e seu efeito no contexto social. (KOUDELA, 1992. p.157)

O modelo de ação, nesse caso, utiliza as situações evocadas para o jogo, que a partir de então podem ser levadas a exame e discussão. À medida que o grupo consegue criar um roteiro, estabelece-se a historicização, relacionando indivíduo e coletivo num processo iniciado pelo jogo teatral, que faz refletir sobre as ações do cotidiano por meio de recortes da realidade introduzidos no processo de ensino, para que o aprendizado forme a atuação do indivíduo com consciência política sobre relações humanas e sociais.

Boal sugere jogos para esse tipo de processo de aprendizado, como o ‘Dramaturgia Simultânea’ (1975, p.140), que ocorre de forma que os atores apresentem a cena ao público contendo o problema central, e interrompem a ação para perguntar ao público a respeito de possíveis soluções. Após ouvirem as respostas, buscam improvisar as soluções propostas pelos espectadores, interpretando simultaneamente ao ato da reescrita da cena pela plateia, que a narra para os atores interpretarem. O público tem o direito de interromper e corrigir falas e ações, discutindo a cena com auxílio dos atores.

Para Boal (1975), o foco deve permanecer no jogo e não na interpretação. O autor ressalta a importância do exercício de comunicar apenas com o corpo, sem fala, que faz com que os participantes joguem melhor ao adicionarem interpretação em seu jogo. Aqui se faz notar um princípio da exploração significativa da gestualidade, de forma próxima ao que Brecht desenvolve até chegar ao *gestus social*. O encenador alemão (apud KOUDELA, 1992) defende que o ator deve expressar seu gesto com o corpo inteiro, justificando a importância de um descondicionamento das ações e comportamentos, propiciados pelo jogo.

Nessa perspectiva, Brecht (apud KOUDELA, 1992) adiciona que, ao longo do processo de criação, o participante deve pesquisar um padrão de comportamento e gestualidade que contenha uma atitude de significado histórico, expondo as decisões como alternativas, evidenciando que poderiam ser diferentes, para que não se aceite a realidade como dada, mas que se enxerguem outras possibilidades.

O encenador alemão elucidava, acerca das escolhas de um personagem em cena, que estas devem permanecer visíveis: “Aquilo que ele não faz deve estar contido e colocado em

suspensão naquilo que faz. Dessa forma, todas as frases e gestos são decisões, a personagem fica sob controle e é testada” (BRECHT apud KOUDELA, 1992, p.113). Com base no estudo de significantes e contradições examinadas pelo gesto nas improvisações e jogos, é possível criar um debate acerca da situação, ampliando a discussão para a esfera macro do social.

Brecht trabalha com a noção das possibilidades que não foram escolhidas em detrimento de outras, indicando que o ator deve deixar claro que está escolhendo algo e deixando outras opções de lado, levando o público a entender que sempre existe a possibilidade de escolha e que a cada momento estamos tomando decisões.

Boal também se utiliza de improvisações em sua prática trabalhando muitas vezes com participantes não atores, compartilhando com Brecht (2005) a ideia de que é dever do ator procurar deixar sempre claras as contradições presentes em suas falas e gestualidade. O autor brasileiro também defende a importância da consciência do ator sobre o fato que interpreta, deixando claro o entendimento acerca da relatividade dos fatos no sentido de que essa situação é apenas uma possibilidade entre outras: “É sempre bom que o ator saiba o que poderia ter acontecido; assim interpretará mais vigorosamente o que realmente aconteceu” (BOAL,1996, p.111).

Com base na teoria dos autores vistos até então, como o trabalho com jogos e improvisações poderiam servir a esta pesquisa para fomentar o levantamento e o surgimento de questões e contradições, para reflexão crítica e ampliação da discussão para o ponto de vista social?

Koudela (1996) sugere que os jogos e improvisações sejam selecionados e propostos realizados com base nos modelos de ação. Utilizando-se de jogos para dinamizar o conteúdo das situações, incentivava os participantes, sobretudo, a investigar relações entre gesto e atitude, intencionalidade do gesto moldado por essas atitudes. Aqui reside uma grande relevância do gesto: o significado social que este ganha à medida que uma discussão é desenvolvida com base em uma cena apresentada. Dessa forma, o gesto constitui um caráter significativo e também relativo, no sentido de ser capaz de expressar as contradições sociais.

Para a autora, com base na manifestação material do gesto durante o jogo teatral, é dado o conhecimento dos significados sociais, que integraria um ato artístico de transformação, em que o texto do modelo de ação origina uma técnica de conhecimento. As considerações de Koudela (1996) envolvem a percepção do fato de que relações de ‘contradições sociais’ foram

reconhecidas pelos participantes em sua da pesquisa, por meio de padrões de comportamentos sociais presentes nos modelos de ação de Brecht, focalizando a gestualidade no jogo.

Para definir um foco de atuação com os participantes do grupo, fazem-se necessárias algumas reflexões sobre a teoria de Brecht quanto à análise do gesto com base no desenvolvimento dos jogos e das improvisações. Aqui o efeito de distanciamento parece útil, assim como a reflexão mais aprofundada sobre o *gestus social*, pois a questão que se coloca é: de que forma esses elementos permitiriam a ampliação das formas de enxergar as atitudes humanas dentro de uma proposta de abordagem de temas sociais?

3.3 O EFEITO DE DISTANCIAMENTO E O *GESTUS SOCIAL*

O efeito de distanciamento, traduzido por Koudela como efeito de estranhamento¹⁹, é desenvolvido por Brecht (2005) com base no teatro oriental, possuindo como objetivo o exercício da reflexão. O *gestus social* representaria a expressão viva da crítica social por meio do distanciamento na cena. Por meio do distanciamento como método, desenvolvido inclusive durante a fase didática de Brecht, seria possível aos participantes da Peça didática construir e analisarem esse *gestus* de forma crítica e reflexiva.

Em primeiro lugar algumas considerações a respeito do efeito de distanciamento fazem-se necessárias para facilitar a elaboração do entendimento acerca da noção de *gestus social*, que não chega a ser definida por Brecht como um conceito. O distanciamento é uma técnica utilizada por Brecht não apenas no período da Peça didática, e vem sendo atualmente um recurso amplo e utilizado em diversas modalidades de teatro, sem haver necessariamente um cunho social em sua utilização, tornando-se extremamente popular em todo o mundo. Brecht explica o distanciamento:

O que é distanciamento? Distanciar um acontecimento ou um caráter significa antes de tudo retirar do acontecimento ou do caráter aquilo que parece o óbvio, o conhecido, o natural, e lançar sobre eles o espanto e a curiosidade. (...) A finalidade desta técnica do *efeito de distanciamento* consistia em emprestar ao espectador uma atitude crítica, de investigação relativamente aos acontecimentos que deveriam ser apresentados. (BRECHT apud BORNHEIM 1992, p. 243)

¹⁹ Os dois termos, estranhamento e distanciamento, serão utilizados com o mesmo significado.

Ao serem ‘distanciados’ os fatos, abre-se uma cortina para a análise crítica desses do ponto de vista social, negando qualquer visão conformista de enxergar a realidade como imutável. Ao lançar-lhes o espanto e a curiosidade, provoca-se uma visão crítica com base na reflexão acerca desse estranhamento. O questionamento sobre um acontecimento deve se realizar por meio de um distanciamento do fato para que este possa ser visualizado através de uma lente problematizadora, definida por uma abordagem que visa contribuir para os interesses comuns de um coletivo.

Na visão de Brecht (apud KOUDELA, 1996), o distanciamento é construído por meio da historicização dos fatos, tornando-os únicos, e facilitando sua análise crítica, que possibilita que o caráter de uma avaliação reflexiva coletiva também possa ser considerado como uma forma de distanciamento, no sentido de que se constrói um conhecimento com base na discussão sobre o fato, um conhecimento individual relativo e crítico, oriundo do debate. A intenção de Brecht (2005) era apresentar acontecimentos, hábitos ou costumes sociais, situando-os como fatos específicos e contextualizados, e assumindo um aspecto estranho, intencionando questionar o porquê de sua existência.

Para o encenador alemão (apud ROSENFELD, 2010), distanciar um fato é enxergar do ponto de vista histórico. O participante deve materializar com seu gesto sua ação histórica, preenchendo de significação o modelo de ação e exercendo uma postura crítica. O método brechtiano na Peça didática preocupa-se com o modelo de comportamento presente em seu contexto histórico de significações, bem como no gesto; este é muitas vezes causador do efeito de distanciamento, e para Brecht materializa a historicização dos fatos em cena, representando as atitudes como temporais e transitórias.

Segundo Koudela (1996), Brecht utilizava o efeito de estranhamento como método para garantir a eficácia educacional do modelo de ação, no sentido deste atentar para o juízo crítico do participante. O estranhamento é estruturado pela variação de seus elementos, representando os fatos de maneira narrativa, trabalhando o texto da Peça didática com participantes durante a vivência estética por meio da observação e percepção de gestos. Esse efeito possui objetivos pedagógicos e características estéticas, que englobam o caráter sensorial, racional e didático, para provocar a elaboração reflexiva sobre a realidade.

O distanciamento exerce sua função educativa ao permitir o desenvolver do conhecimento estético por meio do jogo teatral com base no modelo de ação. Para que ocorra esse efeito, deve haver também um processo de identificação a ser rompido. Na Peça didática,

os modelos de ação variam entre o processo de distanciamento e de identificação com o personagem, instigando no participante uma postura ativa, e relativizando as situações devido a essa alternância. A observação de si mesmo e do próximo permite estar ao mesmo tempo dentro e fora do papel, como no jogo da *Troca de papéis*, e ao dominar essa capacidade se estabeleceria, segundo Koudela, o centro do efeito de estranhamento na Peça didática.

O sentido pedagógico do distanciamento enquanto problematização da realidade também é defendido por Freire (2011), que ressalta que a conscientização objetiva, crítica e histórica oportunizaria a redescoberta de si e do mundo por meio da reflexão distanciada acerca do próprio processo do participante, que se torna senhor de seu fazer e pensar. Para Freire, ao colocar-se como sujeito no processo histórico, o indivíduo permite a expressão de insatisfações sociais, corroborando uma visão muito similar à de Brecht, por tratar-se de um afastamento para reflexão, intencionando um processo de aprendizado.

Segundo Rosenfeld (2010), no caso da postura do ator para gerar um efeito de distanciamento, este não deve transformar-se completamente no personagem, deve executar um jogo dialético e astucioso entre essa transformação e o distanciamento, intencionando criticar a cena ou um personagem, incluindo a si mesmo. O efeito de distanciamento ocorre muitas vezes pela forma de quebras, seja na continuidade da ação dramática, ou pela inserção de elementos estranhos em cena.

O distanciamento pode se compor de uma alternância entre a função de sujeito, no caso do ator-narrador, e objeto, ou seja, o personagem imerso na fábula narrada, relativizando os fatos com base na subjetividade do ator. Rosenfeld (2010) acrescenta que, para Brecht, o ator-narrador ao dividir-se entre ator e personagem distanciando-se do último, deve deixar clara sua opinião a respeito deste ou da situação, reagindo perante as contradições presentes nas variadas atitudes de seu personagem, incluindo em seu desempenho um posicionamento político, que não necessariamente está em favor de seu personagem, e que deve assumir o foco de crítica social.

O encenador alemão fala a respeito da importância dessa postura crítica para o trabalho: “O ator apodera-se da sua personagem acompanhado com uma atitude crítica as suas múltiplas exteriorizações; e é com uma atitude igualmente crítica que acompanha as exteriorizações das personagens que com ele contracenam e, ainda, as de todas as demais”. (BRECHT, 2005, p.155). Rosenfeld (2010) reflete sobre o efeito distanciamento brechtiano ao afirmar que, além de o ator dever possuir uma atitude narrativa com seu papel, o último deve

mostrar sua própria crítica por meio do *gestus social*, dialogando com os participantes com base na expressão significativa da gestualidade, reforçando o caráter demonstrativo da Peça didática. O encenador alemão afirma:

Chamamos de esfera do gesto aquela a que pertencem as atitudes que as personagens assumem em relação umas às outras. A posição do corpo, a entoação e a expressão fisionômica são determinadas por um gesto social [...]. A exteriorização do ‘gesto’ é, na maior parte das vezes, verdadeiramente complexa e contraditória, de modo que não é possível transmiti-la numa única palavra; o ator, nesse caso, ao efetuar uma representação necessariamente reforçada, terá de fazê-lo cuidadosamente, de forma a nada perder e a reforçar, pelo contrário, todo o complexo expressivo. (BRECHT, 2005, p.155)

Brecht define *gestus social* como uma postura: com base na atitude do ator, expressando a gestualidade com seu corpo inteiro, deve buscar deixar à mostra as contradições presentes no *gestus social* da cena. Segundo Rosenfeld (2010), o *gestus social* determina a expressão dos personagens, contendo um complexo de gestos e posturas que adquirem sentido mais amplo, um significado social, para o encenador alemão: “O *gestus social* é aquele que nos permite tirar conclusões sobre a situação social”. (BRECHT apud ROSENFELD, p.163) Nessa perspectiva, o *gestus* pode referir-se à essência social presente em uma cena, elemento importante para o desenvolvimento da prática de improvisações e debates almejada. Brecht coloca:

Um *gestus* designa as relações dos homens entre si. (...) A esfera das atitudes, que as figuras (personagem) assumem uma diante das outras, denominamos esfera gestual. Atitude corporal, tom de voz e expressão facial são determinados por um *gestus social*: as figuras insultam-se umas às outras, fazem elogios, ensinam umas às outras e assim por diante. (BRECHT apud KOUDELA, 1992, p.102)

Com base no exame dessas relações sociais e suas contradições, analisando posturas e atitudes ilustradas pelo gestual, seria possível inferir que o processo de conscientização ocorre na Peça didática essencialmente por meio do trabalho com o *gestus*. O participante torna-se espectador de si mesmo e do outro, e o aprendizado aconteceria quando existe a dialética entre participante e observador das próprias atitudes, identificação e estranhamento, sendo capaz de construir e exteriorizar seus posicionamentos, conscientizando-se das contradições presentes.

O *gestus* é a ação nascida do conflito de vontades, a expressão concreta do conflito, que origina o movimento e conduz a ação. A contradição da personagem é expressa por meio do *gestus social*, que determina suas relações pessoais e sociais, instalando o ser humano como objeto de estudo e como um agente transformador da realidade, que pensa a cada nova situação e possui a opção da escolha. A relativização entre o ser individual e a situação social deve determinar um panorama lógico, lúcido e concreto, onde o participante é posto em face de algo e é forçado a tomar decisões como juiz.

Brecht (2005) trabalha com a ideia de contradição preponderante do personagem, definindo a apropriação do personagem pelo ator à medida em que este descobre como contradizem-se cada uma de suas particularidades, selecionando uma que seja preponderante, ainda que de forma instável. O estudo das emoções e seus significados nos levariam a um maior conhecimento e entendimento de alguns processos e relações sociais por meio da arte, que nesse caso detém o poder de provocar questões e incitar a transformação social.

Freire (2011), assim como o entendimento da noção de *gestus social* como expressão de modelos contraditórios, também propõe um método focado no estudo das contradições sociais, sugerindo a apropriação dos “núcleos centrais das contradições” (p.148), investigando em que grau de percepção encontram-se os participantes da área a ser trabalhada. Para estruturar os temas mais significantes do local, o autor recomenda observar as contradições refletidas nas ações.

O educador brasileiro reconhece a necessidade da existência de uma pedagogia que reflita sobre as formas de opressão em conjunto com o oprimido, e não para ele, como um objeto, determinando a mobilização deste para sua libertação. Brecht e Boal também compartilham desses preceitos de exposições das contradições sociais como pedagogia, os próprios métodos da Peça didática e do Teatro Fórum baseiam-se na proposição de modelos contraditórios.

Para Brecht (2005), a própria fábula a ser narrada deve ser composta de acontecimentos-*gestus*, fatos que contenham em si a contradição preponderante nas relações sociais apresentadas. O gestual, para o encenador alemão, representava o elemento dialético contido na dramática teatral, onde os sentimentos devem ser extrovertidos e transformados em gestos, sem perder de vista sua conotação social. O estudo do *gestus social* não se expressa somente por um gesto físico, mas também de outras maneiras significantes, como a atitude interna da personagem na cena.

Um aspecto facilitador da construção do *gestus* é o fato do participante atuar com distanciamento, no sentido de estar fazendo simultaneamente uma crítica em cena a respeito da própria situação em andamento. Para que ocorra efetivamente esse distanciamento o ator deve se desdobrar em sujeito e objeto: objeto das forças da ação cênica, visualizada num macrocosmo social, em que tem a opção de escolher e deve deixar isso claro; e o sujeito, que critica o que está ali, não assumindo somente o personagem objeto de forças sociais, e sim o sujeito que desenvolve um olhar crítico sobre a situação.

Com base nessa característica o participante desenvolve o olhar crítico, pois se fundamenta em conjunto com discussões coletivas acerca dessas decisões, escolhas e comportamentos da personagem, presentes na Peça didática brechtiana e também no Teatro Fórum, que analisam modelos e padrões sociais, típicos do contexto específico de cada caso.

Segundo Koudela (1996), as Peças didáticas de Brecht, especificamente, caracterizam-se por um *gestus* teatral ‘modelo’ que visa à discussão, e para isso relaciona as vivências sociais cotidianas com experiências da fábula. Com base na pesquisa da autora são feitas associações entre o *gestus social* e a Peça didática, em que o primeiro contribui com exemplos de contradições, expressas entre o texto e a ação, e também nas próprias relações sociais presentes em cena, que oferecem desdobramentos para discussão, além de utilizar a própria linguagem do corpo como um texto.

O *gestus* assume também um caráter intersubjetivo, pois abrange o elemento subjetivo numa escala social, relacionando atitudes e comportamentos individuais ou de um grupo, que permeiam uma esfera subjetiva, com a realidade, o meio social. Dessa forma, por meio da investigação gestual estaria sendo interiorizado um aprendizado acerca de relações contraditórias histórico-sociais, originadoras de situações atuais. Para Koudela (1996), a proposição de jogos permitiria a busca pelo *gestus* nos exercícios, completando que as posturas e atitudes do corpo permanecem em movimento e não são definidas de forma clara, são contraditórias e transformam-se com base em mudanças histórico-culturais determinantes de regras de comportamento social.

Nogueira (2007) também se utiliza de jogos para a investigação do *gestus social*, em seu trabalho em comunidades, constituindo de um valioso exemplo prático de utilização da historicização por meio do distanciamento como problematizador. Com base em sua prática a autora afirma que ao seguir o modelo brechtiano para a historicização de um fato, intencionando transformar um acontecimento cotidiano em algo passível de surpresa, a autora

relata perguntas que foram feitas aos personagens das cenas desenvolvidas: “[...] as coisas sempre foram assim? Sempre pelas mesmas razões? É o homem que faz a história? O que pode ser mudado?”. (NOGUEIRA, 2007, p.81)

A autora defende o distanciamento como originador da historicização, fomentando o surgimento do *gestus* no cotidiano nas cenas criadas em sua pesquisa, facilitado pela realização de jogos teatrais, proporcionando a apropriação da linguagem teatral pelos participantes, com base no estranhamento e desnaturalização das situações trabalhadas. Com base nas representações a discussão começava, com os temas já tendo sido trabalhados primeiramente na esfera do jogo teatral.

Nogueira (2007) fundamenta-se em Brecht ao considerar que as problematizações fomentam o juízo crítico de seus participantes, defendendo o distanciamento como determinante de uma nova estética, historicizante, de caráter questionador, pois o foco concentra-se no ponto de vista de que os fatos corriqueiros são significativos, únicos e questionáveis. A autora defende as técnicas de efeito de distanciamento uma vez que, segundo ela, esse método procura o entendimento e mobilização crítica visando transformar a realidade por meio da prática do distanciamento a respeito dos elementos dessa realidade.

Por meio do confronto entre as contradições, os participantes trabalharam o *gestus social* brechtiano, definindo a motivação do personagem, com interesse crescente pelo teatro. A autora afirma:

O trabalho com o *gestus* do personagem foi fundamental para trazer o personagem para o corpo dos atores. (...) Cada hora um liderava o grupo, que imitava seu *gestus* e se relacionava com os outros grupos de personagens. Este trabalho buscava entender o que havia de diferente e o que havia de semelhante entre os personagens. (NOGUEIRA, 2007, p.82)

Nesse fragmento Nogueira defende o *gestus* como método eficaz no trabalho de construção de personagem em comunidade socialmente vulnerável. Quanto à encenação do Teatro Fórum de Boal, encontramos correspondência com o *gestus* no sentido de trabalhar a base da interpretação com o conflito de vontades, que também revelam significados quanto à corporalidade e gestualidade.

Boal (1999) defende que a expressão física do ator deve deixar transparecer de forma clara, por meio de sua movimentação e gestos, a função social e posição ideológica de seus personagens. Para que isso ocorra, é necessário que cada gesto ou movimento possua significação, buscando a expressão específica do assunto de que esteja tratando. Essa expressão aproxima-se da ideia de Brecht (2005) de que o *gestus social* está presente com todo seu caráter significante em cada cena e personagem, reforçando a característica de que a gestualidade deve ser trabalhada como forma de expressão e crítica social.

O autor brasileiro (1997) aproxima-se de Brecht (2005), ao explorar um ponto em que ocorre simultaneamente o sentir e o pensar, e o encadeamento entre esses dois elementos buscaria gerar uma ação, ou seja, com base no sentimento gerado pela prática teatral, seria possível chegar a uma elaboração com base na reflexão, capaz de propulsionar transformações de contextos sociais.

O aprendizado que esse método pode ser capaz de propiciar aconteceria na medida em que ele possibilitaria uma transformação no pensamento e postura do indivíduo, refletindo na direção de analisar coletivamente os gestos e as ações que surgissem nas improvisações. Os gestos denominam posturas interiores, pois ao se exteriorizar o gesto, assumindo uma postura em relação a outros indivíduos, cria-se o *gestus social*. “A relação de causa e efeito entre o pensamento e a sua expressão física constitui o fundamento do conceito de aprendizagem em Brecht.” (KOUDELA, 1992, p.163).

A autora (1996) defende a necessidade de resgate do processo pedagógico do *gestus social*, que por meio de sua natureza dialética, constitui-se ao mesmo tempo de significado e movimento. A conquista da expressão física por meio do gesto desencadearia o processo de conhecimento e faria refletir sobre os processos histórico-sociais, atuando no campo de aprendizagem que inclui o estético e o histórico:

A função essencial do *gestus* é resgatar a relação entre a singularidade e a contextualidade (História). Através do desenvolvimento do conceito de *gestus*, Brecht cria uma didática que pode ser utilizada em diferentes direções. Pode apreender contextos sociais, abrangendo simultaneamente a singularidade e a concretude na sua relação com o tempo. Ao mesmo tempo em que o conhecimento é conquistado na sua dimensão sensório-corporal, através da reordenação das singularidades, o experimento estético permite a investigação do contexto histórico. (KOUDELA, 1996, p.126)

Por meio da investigação desse corpo sensorial do participante inserido num espaço estético e num contexto histórico específico, torna-se possível a construção de um processo criativo em que o aprendizado ocorra por meio do exercício desse *gestus social*, conquistando um conhecimento por meio do corpo em experimentação dessas contradições. A experiência estética acontece no corpo do participante.

Koudela (1992) estrutura seu procedimento em quatro elementos principais: a investigação prática do texto, em que os atuantes experimentam as contradições com o próprio corpo; a interação desse modelo de ação com o material oriundo do contexto dos participantes; a criação de soluções e possibilidades variadas dando origem a novos modelos de ação; a noção de que a experiência estética fundamenta o caráter pedagógico e permite que se estruture, por meio do jogo, uma atitude política de transformação.

A prática desta pesquisa deve se construir de forma semelhante, apenas adaptando o fato de que não serão utilizados modelos de ação de Peças didáticas originais, como Koudela, mas sim outros disparadores mais próximos do contexto cotidiano do grupo *Boca de Cena*, como conversas com moradores da comunidade, ou situações trazidas pelos próprios participantes como questões problemáticas frequentes em seu cotidiano.

Dessa forma, por meio da noção do *gestus social*, desenha-se um caminho possível para observar a condução da prática deste estudo ao encontrar formas de problematizar e analisar coletivamente o contexto social do grupo sujeito da investigação, partindo de suas próprias atitudes em cena, provocando antes e questionando depois o porquê de suas escolhas.

Ao aprofundar o estudo das obras analisadas, uma direção prática pode ser delineada com a utilização de jogos e improvisações fundamentados em modelos de ação ou temas específicos, o caráter não impositivo do aprendizado dialético, a ligação direta do corpo no aprendizado da linguagem teatral, a importância da reflexão para elaboração das experiências práticas dos participantes. Dessa forma, como seria possível, por meio de improvisações nos moldes da Peça didática e focando no *gestus social*, promover um processo de aprendizado teatral dialógico com o grupo *Na Boca de Cena*?

Ao observar a ênfase na gestualidade, vista como forma de expressão da subjetividade inerente as contradições sociais, é incluída a emoção, trabalhada pela expressividade na atuação; aproveitando-se de modelos de ação que permitam a relativização dialógica de

pontos de vista, estes podem tornar-se mobilizadores, trazendo à tona situações do contexto social dos participantes, gerando um aprendizado mobilizador por meio do *gestus*.

Para o contexto da prática de campo a ser desenvolvida, determina-se como proveitoso que sejam desenvolvidas improvisações sobre o cotidiano da comunidade socialmente vulnerável em que vivem, incluindo a situação deles como grupo artístico, buscando isolar um *gestus social* em cada improvisação, e debatendo posteriormente a respeito das escolhas efetuadas em cena. Assim, seria possível buscar pela improvisação uma demonstração da constante chance de escolha do indivíduo, em que cada fala ou movimento sejam encarados como um momento de decisão, por isso devendo ser medidos e trabalhados em suas variadas potencialidades, debatendo-as dialogicamente para a elaboração desse aprendizado com o grupo.

Ao refletir sobre de que forma o efeito de distanciamento e o *gestus social* poderiam ser trabalhados com o grupo *Na Boca de Cena*, planeja-se a proposição de situações em que o participante realiza uma crítica ao personagem ou à cena. O distanciamento estaria nessa crítica concretizada em uma cena, que se inicia na preparação desse *gestus social* e suas escolhas para tal, trabalhando com fatos reais do contexto do grupo.

O distanciamento deve se completar com o debate sobre a cena, ampliando para a situação social, analisando o *gestus social* de cada cena. Jogos como o da *Troca de papéis* podem servir como catalisadores desse distanciamento, ao facilitar a relativização dos pontos de vista, que são expressos nos momentos da cena e do debate, possibilitando assim um espaço em que esses participantes possam também se colocar para o grupo, falar sobre o porquê de suas escolhas, dialogando democraticamente de forma que todos que desejarem emitir opiniões ou colocações sejam livres para fazê-lo.

A necessidade de reflexão exercitadas nas práticas de avaliação coletiva ou debate nos trabalhos de Brecht, Boal e Koudela, provocam os participantes a colocarem suas opiniões como sujeitos ativos, pensantes e autônomos. O *gestus social* se consolida e se torna mobilizador quando elaborado em debates, após as práticas teatrais improvisacionais, direcionando o processo criativo teatral para a emancipação social.

Ao discutir os exemplos de *gestus social* que surgirem com o grupo, colabora-se não só para a elaboração de uma questão, no sentido do movimento que é feito de busca de solução para ela, mas pelo processo de aprendizado que se constrói com esse movimento, com base

nesse processo coletivo de troca. Quanto maior a participação dos indivíduos, maior o aprendizado. Quanto mais diálogo, mais se efetiva essa construção de conhecimento.

4 - EXPERIMENTANDO COM O NA BOCA DE CENA

Esta seção é analítico-descritiva; desenvolvi jogos, improvisações e debates com os participantes pelo período de três meses, com carga horária de 40 (quarenta) horas, realizando encontros semanais aos domingos pela manhã, das nove às treze horas, horário proposto pelo grupo, o único no qual estes tinham disponibilidade, pois a maioria de seus integrantes trabalha e estuda, inclusive aos sábados. O local que consegui foi a Escologia, um Ponto de Cultura desativado dentro do parque de Pituvaçu, Salvador, onde existe em seu entorno outra comunidade socialmente vulnerável, e que cedeu o local para a prática mediante um pagamento simbólico, pois na época eu não recebia bolsa de mestrado nem qualquer auxílio para a prática de extensão. Ao longo do processo, realizei gravações audiovisuais, entrevistas e redigi diários de bordo a cada encontro.

No primeiro subitem discorro sobre a prática teatral com jogos, descrevendo alguns dos exemplos mais proveitosos surgidos na prática de pesquisa em campo, experimentando o grau de eficiência desses jogos para processos criativos teatrais que envolvam especialmente a discussão de questões político-sociais. No segundo subitem analiso as improvisações, considerando os temas emergentes e as soluções encontradas pelos participantes, procurando detectar dificuldades na linguagem teatral do grupo, para auxiliar seu desenvolvimento técnico-artístico. O terceiro subitem envolve a análise dos debates, com base na provocação de questões socioambientais e políticas.

Escolhi separar as observações sobre as improvisações e os debates como tentativa de organizar a sistematização do trabalho. Na prática, a primeira leva à segunda, consistindo os debates na elaboração coletiva do aprendizado, problematizado e desenvolvido inicialmente pela prática da improvisação. Afora algumas poucas dificuldades com o espaço físico da prática teatral devido à realização de eventos de natureza diversa que lá aconteciam e necessitavam de preparação prévia, o que terminava por sacrificar parte da duração de alguns dos nossos encontros, não enfrentamos maiores problemas; o grupo era constante, pontual e comprometido.

4.1 JOGOS: DINAMIZAÇÃO E DIVERSÃO COMO PREPARO PARA AS IMPROVISAÇÕES.

Os jogos foram desenvolvidos em primeiro lugar com a intenção de conhecer melhor os participantes, de perceber algumas dificuldades com a linguagem teatral que apresentavam, sendo utilizados conforme o objetivo específico de cada encontro. Estas dinâmicas eram propostas sempre de maneira gradativa em cada ocasião, do aquecimento ao preparo específico para a improvisação, e realizando um intercâmbio de situações variadas do contexto deles.

No início dos encontros propunha jogos mais voltados para a função de aquecimento, que despertassem prontidão e atenção, dilatação do corpo; fomentando o caráter de diversão, atmosfera que pretendia instigar no ambiente dessa prática, defendida por Brecht (2005) como essencial para a aprendizagem. Em geral, o grupo respondia aos estímulos mais lentamente no início das aulas e gradativamente iam acelerando as respostas, conforme eu propunha as indicações relativas a cada jogo. Os jogos, mesmo os iniciais, causavam grande diversão, e os participantes demonstraram quase sempre uma prontidão e dinâmica criativa razoável.

Relato alguns exemplos principais de jogos que resultaram eficazes para esse tipo de proposta envolvendo abordagem não formal de teatro em comunidades. Jogos que obtiveram respostas menos eficientes também são analisados, contemplando a importância de observar e refletir sobre por que esse fato ocorreu.

Para despertar o corpo do ator, um exemplo relevante de atividade que utilizava em todas as aulas, antes do que qualquer outra proposta, era uma adaptação do jogo *Sem deixar nenhum espaço vazio na sala* (BOAL, 1999, p.171)²⁰. A relevância observada nesse jogo está em unir a prontidão exigida pela mudança repentina de velocidades com a oportunidade de atentar para detalhes de conscientização do movimento corporal quando estão em tempo mais lento, como transferência de peso e acabamento do gesto conforme a velocidade pedida. Assim, eles se aqueciam de maneira atenta, e divertindo-se também, principalmente na parte do “abraço”, que facilita a atmosfera afetiva e de divertimento, descontraindo o corpo.

Considere este jogo satisfatório no sentido de oferecer resultados dinâmicos para aquecimento corporal, concentrando a atenção dos participantes aos poucos. com base na

²⁰ As descrições de cada jogo estão no Apêndice.

prática dessa atividade detectei que tinham certa dificuldade com a visão periférica, chocavam-se bastante, principalmente em momentos que exigiam mais velocidade. Isso se refletia também nas improvisações de maneira geral, revelada por uma certa falta de controle do corpo em cena.



Figura 1- *Sem deixar nenhum espaço vazio na sala.*

Para trabalhar com a questão, utilizei este mesmo jogo, lançando indicações de atenção para esse sintoma, enquanto andavam pelo espaço, para que procurassem utilizar a visão toda além do foco, a visão periférica, para que assim não se chocassem com os colegas durante a prática. Como resultado, pude notar no decorrer do tempo uma leve melhora na incidência desses choques, também visível nas improvisações.

Além deste jogo, experimentações com outros jogos também foram desenvolvidas nos primeiros momentos das aulas, desde jogos da tradição popular da cidade de Salvador, como o *Pega-pega corrente*, até outros que conheci na academia, como *Aquele de estar o mais perto de um e o mais longe de outro possível*, ou em livros, como *Música e dança* (BOAL, 1999, p.145), *Sequência de movimentos retilíneos redondos* (BOAL, 1997, p. 66), *Roda de Ritmo e movimento* (BOAL, 1997, p.70). Este último trabalha com outras linguagens artísticas como dança e música, permitindo que os integrantes possam ir se conhecendo e vençam uma possível resistência inicial, que foi um dos primeiros objetivos desta prática teatral.

No caso do *Na Boca de Cena*, para quem propus este jogo no primeiro encontro, cada um fez um gesto com som, desde a participante mais nova, de onze anos e movimento tímido,

até os mais extrovertidos, que experimentaram golpes mais extremos, como um movimento similar a um chute de caratê, e som lembrando o emitido por um ninja. Todos aceitaram de bom grado a proposta, divertiam-se vendo as proposições dos outros e tentando imitar.

Em geral construíam gestos ampliados e até exploraram o plano médio de representação; com base neste jogo conheci um pouco mais a respeito dos participantes por intermédio da linguagem de seus movimentos, que espelhou como que um traço de comportamento de cada um, pois expressavam uma atitude na hora de seu movimento, como se cada um estivesse apresentando quem é de uma forma esdrúxula.

Avançando em uma escala gradativa de introdução aos jogos e ampliando a intenção de aquecimento no início das aulas para um patamar que permitisse mais criatividade ao participante, adaptamos o jogo *Índios na Floresta* (BOAL, 1999, p.138). A princípio coloquei para o grupo ouvir uma música de origem indígena, com a intenção de catalisar a experimentação, e após esse primeiro momento, propus o jogo como Boal sugere, com um participante como cacique, o que realiza a ação, já investigada previamente neste caso, e os outros procurando seguir sua ação, imitando-a. Todos tiveram a oportunidade de conduzir o movimento e serem conduzidos, e responderam com muito entusiasmo a esta proposição.



Figura 2- *Índios na Floresta*

Este jogo, considerado muito válido para ser realizado logo após o aquecimento físico, antes de quaisquer racionalizações, permite uma interação significativa entre os participantes, além de liberar a criatividade coletivamente. Por haver troca de ações mediante a troca de caciques, esse jogo também é uma boa introdução para a o trabalho de improvisações com

Troca de Papéis, fundamental para a relativização de pontos de vista no trabalho com a Peça Didática.

Outro exemplo em que foi observado avanço nas improvisações a partir do que foi exercitado no jogo, capaz de auxiliar no trabalho criativo, foi o *Máquina de ritmos* (BOAL, 1999, p.129), que pode da mesma forma ser utilizado previamente à prática com improvisações. A intenção era utilizar essa dinâmica de modo intermediário entre o despertar do corpo e a utilização de algumas intenções para ações.

Após compreendido e realizado inicialmente, a ideia neste jogo é evoluir para máquina de algo com que se deseja trabalhar como emoções, como por exemplo *Máquina de amor*, e *Máquina de ódio*. Propus este exercício em que deveriam imaginar-se como uma máquina de amor; o primeiro ator entrou um pouco tímido, mas o segundo demonstrou uma energia centrada e irradiante, o que estimulou muito o outro, e assim foram integrando-se um a um, com grande sintonia rítmica e musical, gestos expansivos e vigorosos, como movimentos de beijos e abraços, sincronizados com um som harmônico tipo tique taque.

Nesse exercício, apesar de observar que alguns integrantes se dispersaram um pouco da proposta, pois pareciam estar rindo de outro colega, senti bastante coesão no grupo. Alguma dispersão desse tipo acontecia nas aulas com constância, porém nada que fosse motivo de preocupação. Repeti ainda esse jogo com *Máquina de ódio*, que deveria ser feito da mesma forma que as duas anteriores, só que com a emoção do ódio. E surpreendentemente eles vibraram com a experimentação, ficaram muito animados durante sua realização, lançando chutes e socos no espaço, emitindo ruídos e sons fortes, animalizados, como felinos arranhando com suas garras, urrando, saltando, lutando boxe, e outros gestos enérgicos e cortados, fazendo muito barulho.

Era visível o prazer que tinham em expressar esse ódio. Quando pedi para intensificarem a atividade, eles alcançaram uma amplitude bem maior do que quando dei o mesmo comando para a *Máquina de amor*. Boal (1999) explica que esse exercício pode revelar o cerne de questões por meio da expressão do corpo e som dos participantes, dos ritmos emitidos pela peça da engrenagem e sem o uso da fala, de maneira coletiva. Segundo o professor Flavio Sanctum, do Centro do Teatro do Oprimido - CTO/RJ, durante a oficina *Experimentação prática do conceito de Espect-ator de Augusto Boal – Introdução ao Teatro-Fórum*, da qual participei durante o 14º Simpósio Internacional da Brecht Society em 2013, esse jogo é muito revelador e pode ser usado com grande alcance em situações variadas,

passível de ser transformado conforme a necessidade para o que se desejar. Um exemplo poderia ser máquina da escola onde estudam ou de seu trabalho.

Existem jogos propostos por Boal (1997, 1999) que são muito proveitosos para a construção cênica voltada para o personagem, que visa ao trabalho com “figuras” ou “máscaras”. Desenvolvi um trabalho similar com base em ações, propondo inicialmente a execução de movimentos do dia a dia de maneira diversa da que estavam acostumados, buscando construir um corpo diferente de si mesmo, assumindo um personagem físico diferente de si mesmo.

Durante a prática de jogos de improvisação com ações, notei algo comum em atores iniciantes, que é a aparente utilização de “maneirismos” e “muletas”, em que o ator realiza ações a que já está acostumado, sem presença e criação real. Nessa proposta, poucos pareciam estar investigando realmente, preferindo apoiar-se em um corpo já conhecido. Após indicações, alguns esforçaram-se mais na investigação cênica, mas percebi nas práticas seguintes que um ligeiro comodismo consistia em uma dificuldade no grupo.

A partir de então procurei aprofundar mais esse tipo de jogo, com construção de figuras com base nas ações, como o jogo *Rotação de máscaras* (BOAL, 1999, p.198), em que cada um constrói um corpo diferente, com atitude própria, uma figura que Boal chama de máscara. Sugeri que tentassem expressar o gesto da maneira mais clara possível, pois estava um tanto confuso para o público. Pedia para que prestassem atenção na postura do personagem, como ele anda e respira. Isso dinamizou a ocupação, apropriação e o uso do espaço pelos atores de forma impressionante. Após algum tempo seguindo outra figura, pedia que resgassem seu próprio personagem, para então sinalizar qual seria o próximo a ser imitado.

Foi considerável o comprometimento de todos durante a experimentação deste jogo, os participantes se esforçavam para desenhar o movimento, unificando a ação do grupo e fortalecendo o espírito de equipe. Alguns participantes construíram figuras mais abstratas, com nenhum ou com poucos momentos de ações concretas, os quais quando imitados pelo conjunto assemelhavam-se a uma coreografia, com gestos expandidos, mas sem aparente expressão de significado, como uma fuga da ação mais objetiva, que consistia na base das ações para a construção da máscara. Outros rapidamente já mostravam trejeitos que pareciam ter sido criados em construções anteriores.

Embora alguns tenham se distanciado da proposta inicial, considero este jogo bastante válido para auxiliar processos de uma proposta de condução gradativa, no caso começando pela “brincadeira” até chegar à estruturação de uma cena ou improvisação. Outra opção muito relevante para esse tipo de condução, que utilizei grande número de vezes - meu objetivo era que eles chegassem bem instrumentalizados nas improvisações com base no jogo- é o *Ilustrar uma história* (BOAL, 1997, p. 88), pois trabalha com a criação de uma narração e inicia a improvisação de maneira bastante livre, além de possuir um alto potencial para o divertimento.

Ao explicar essa dinâmica e tendo sido iniciado o jogo, percebi que haviam compreendido o exercício uma forma diferente da proposta, mas como a situação estava se desenrolando de uma maneira surpreendente resolvi não interferir. Cada narrador contou a saga de um personagem de uma perspectiva individual e, embora o personagem se relacionasse com outros indivíduos, todos interpretavam o “protagonista” ao mesmo tempo. Ou seja, em vez de os participantes em cena se relacionarem como em uma história, do ponto de vista de uma situação, eles *eram* o mesmo personagem e isso criava um efeito curioso, pois, seguindo a mesma situação, cada qual reagia ou interpretava de modo diverso.

Temas como ameaça de violência sexual, escatologia, fuga de bandidos, queda na lama, atropelamento por um trem tornando o personagem paraplégico e cirurgias foram algumas das situações propostas pelos narradores e tratados com humor, em que os que se revezavam na narração pareciam apreciar o fato de estar “no poder” de determinar a situação de quem estava em cena e aproveitava-se para propor situações embaraçosas, ou muito exigentes fisicamente, tornando-se cansativas, o que divertia muito o grupo como um todo, que ocupava o espaço de forma dinâmica.

A característica marcante que mais se repetia era a diversão pela ridicularização do colega. Nem todos se limitavam a isso, propondo outros fatos que possibilitavam o princípio de uma interpretação em improvisação. A atitude recorrente entre os participantes neste jogo, de tirar vantagem, dominar, caracterizou um *gestus* de dominação que, tratado em debates, facilitou o princípio de uma construção de aprendizado no grupo com caráter crítico.

Deve-se ressaltar também a oportunidade de aprimoramento da linguagem teatral oferecida nesse jogo, pois o participante necessita estar com presença em cena e prontidão absolutas para representar imediatamente a toda sorte de situações, além de dilatação corporal e expansão da gestualidade. Considero esta dinâmica muito útil para preceder o trabalho com

improvisação de cena, pois além da intensa diversão vivenciada, também é capaz de propiciar aprendizado por meio do *gestus social* que pode emergir durante o desenrolar das narrações.

Quanto ao preparo corporal para a improvisação, no sentido de despertar o corpo para o trabalho teatral, alguns jogos em duplas foram propostos, oferecendo resultados favoráveis. Um exemplo é a sequência sugerida por Boal: *Espelho simples* (BOAL, 1999, p.173), *Espelho distorcido* (BOAL, 1999, p.178), *Espelho narcisista* (BOAL, 1999, p.179). Essas dinâmicas, também de características gradativas, começam pelo corpo em simples imitação da imagem do outro, e então se vão acrescentando elementos teatrais como diálogos, pergunta e resposta em encenação-imagem sem fala.



Figura 3- *Espelho distorcido*

Os participantes responderam com ampla expressividade, gestualidade expandida, sons enfatizando o movimento, sendo possível a comunicação por meio do corpo em gesto. Os jogos sem fala, focados na formação de imagens, auxiliam o preparo corporal do ator para a cena, bem com a expressão desse corpo sem necessitar de palavras, o que permite uma ampliação da expressão artística, sem ficar fundamentado em um texto. Colaboraram também para o aumento da concentração do grupo como um todo, fortalecido pelo silêncio presente no ambiente.

Entre os jogos que favoreceram o trabalho prévio ao das improvisações estão incluídos os que se utilizam de experimentação com objetos ou figurinos, que se revelaram

catalisadores do processo criativo das improvisações posteriores. *Esta garrafa não é uma garrafa* (BOAL, 1999, p. 216) é um excelente exemplo que pode propiciar descobertas cênicas mediante experimentação com base em mudanças na função de um objeto.



Figura 4- *Esta garrafa não é uma garrafa.*

Dificuldades com o objeto (SPOLIN, 1998, p.61) amplia o repertório de ações e situações que assumem caráter disparador em um trabalho improvisacional. Já o jogo *Peça de figurino* (SPOLIN, 1998, p.240), uma figura pode ser construída com base na relação com o objeto, encaminhando-se para a construção de um protótipo de personagem. As cenas que foram improvisadas a partir do trabalho com os objetos foram favorecidas ao servirem-se do material cênico experimentado e descoberto, produzido nas práticas com os jogos.

Com o *Na Boca de Cena*, objetos foram usados nas dinâmicas incluindo os acima citados, e cenas individuais foram criadas por eles, que deveriam, com base na figura criada, mostrar uma relação de opressão no trabalho, podendo o participante estar de qualquer um dos dois lados. A opção pela proposição desses jogos a serem trabalhados em caráter individual foi pela necessidade detectada de aumento da concentração, para que aprofundassem melhor o trabalho criativo. Os participantes eram em sua maioria adolescentes e jovens, e estavam por demais desatentos e desconcentrados, o que gerava resultados cênicos um pouco superficiais.

Neste encontro os resultados foram bem satisfatórios, solicitava para que variassem de ação e não ficassem em um movimento apenas, que explorassem a gestualidade, que

buscassem algo fora do cotidiano. Eles responderam ativamente e trouxeram outras ações e significados para os objetos, dinamizando a experimentação e conseguindo a profundidade necessária para tal, criando protótipos de personagens.

Cheguei à conclusão que realmente pode-se criar de maneira variada a partir da experimentação com objetos, pois eles trazem muitas informações, imagens, alavancando a criação. Com base nessas primeiras experimentações com os objetos foi possível um trabalho que resultou na construção de figuras que trataram das noções de opressor e oprimido, propiciando o surgimento de algumas figuras expressando o *gestus social*, como um homem com um pau na mão ameaçando outros ao redor, por exemplo.

Essas experimentações com objetos foram assimiladas por meio de discussões, assim como todas as dinâmicas desenvolvidas a cada aula, abrindo espaço para os participantes opinarem a respeito. Dessa forma, a elaboração coletiva da prática teatral desenvolvida com base no jogo, criava terreno fértil para as improvisações abrindo portas de criação e experimentação cênica, muito apreciadas pelos participantes, que ficaram bem satisfeitos ao apropriaram-se, “brincando”, das noções de opressor e oprimido.

Nem todos os jogos experimentados surtiram resultados tão favoráveis, provavelmente por não terem sido escolhas apropriadas para o trabalho específico do encontro em que foram propostos, gerando desconexão e quebra no desenvolvimento da prática. Um exemplo foi o *Nascimento* (BOAL, 1997, p.91), em que houve grande dispersão do grupo e levou um tempo razoável até que os participantes fossem conseguindo entrar na dinâmica. Avalio que devido ao fato desse jogo conduzir a uma prática mais introspectiva, necessitaria de um tempo maior que o disponível para ser desenvolvido, podendo ter sido mais útil em um processo de investigação de construção de personagem ou algo similar.

Um dos fatores que aparentemente indica problemas na obtenção de resultados com o funcionamento de alguns jogos pode ter sido falta de entendimento da proposta pelos participantes. Avalio que houve falha na comunicação com o grupo em alguns momentos. Ao observar essa possível dificuldade, quando notava que não tinham compreendido a proposta e pareciam ter dúvidas, perguntava se tinham compreendido. Eles confirmavam que sim, mas durante a dinâmica percebia a deficiência no entendimento da proposta, e da explicação da proposição.

Assim criou-se a demanda para que eu procurasse encontrar outras formas de explicar as mesmas propostas, e no decorrer das aulas cada vez mais explanava de maneiras diferentes, fornecendo exemplos, inclusive com o próprio corpo. O cansaço físico e mental dos participantes, considerando que as práticas ocorriam aos domingos e que eles haviam trabalhado a semana toda, também foi um fator um pouco prejudicial, que por vezes levou à perda de concentração nos finais de aula, desfavorecendo o empenho de alguns nos jogos como o *Corrida em câmara lenta* (BOAL, 1999, p.103) e o *Descoordenação de movimentos coordenados* (BOAL, 1999, p.102) em que se necessita “lapidar” o movimento e desenho do corpo, e já não pareciam estar com disposição para tal.

Além das funções de aquecimento, divertimento e aprendizagem, o ápice do trabalho com os jogos acontecia no momento em que eles se conectavam com o tema específico do encontro, marcando o foco político e social nas improvisações. Um exemplo de jogo desse tipo, em que se pode introduzir o foco social por meio da observação do *gestus social*, foi *Marionetes* (BOAL, 1997, p. 64). Foi proposto neste jogo observar e debater a noção de relação de opressão, conceito que queria fundamentar com eles para o desenvolvimento do processo criativo, assim como na instrumentalização conceitual dos participantes para enriquecimento das discussões.



Figura 5- *Marionetes*

Nesta dinâmica, pedi que formassem duplas, em que o primeiro manipularia inicialmente a cabeça e os braços do parceiro, e depois o corpo todo, formando esculturas.

Mostrei exemplos com um dos participantes de como manipular o corpo do colega, esculpindo a imagem que desejasse. Acentuei a importância da observação, enfatizando a possibilidade de esculpir ações ou estátuas sem significado inicialmente e depois significantes, experimentando a sugestão de ações e atitudes diferentes exibidas pelas esculturas, e que o artista buscasse expressar-se por meio da imagem da escultura e seu gesto.

A separação entre “estátua sem significado” e “estátua com significado”, apesar de um tanto subjetiva, facilitou o propósito desse exercício, que é fomentar o surgimento do *gestus social*, e se revelou presente em algumas esculturas quando observadas, com base em atitudes como posturas de servilidade, bocas tapadas, pernas abertas, posições de reverência. Analisando o resultado, considero-o revelador e útil para conhecer melhor os participantes e levá-los a se observarem com base nas escolhas que fazem na criação.

A partir desse primeiro jogo, seguiu-se a proposição do *Marionete à distância* (BOAL, 1997, p.72), para introduzir uma dinâmica de ação e reação (os participantes deveriam reagir imediatamente aos estímulos) à distância. A intenção era preparar para os jogos seguintes, e, apesar dos resultados terem sido de certa dispersão por parte dos participantes, alcançou seu objetivo.

Os jogos seguintes, planejados em uma sequência gradativa, eram em primeiro lugar *Cena de amor à distância* (BOAL, 1997, p.73), Então, em seguida, *Tortura à distância* (BOAL, 1997, p.73). O primeiro jogo foi proveitoso por permitir entrar um pouco a mais na interpretação, e divertiram-se bastante fazendo carinhos românticos. Em um dado momento um ou outro fez um gesto de agressão, como estapear o rosto do parceiro, aproximando-se da proposta seguinte, que realizaram com mais prazer ainda.

Eles apreciaram bastante o ato de torturar, assim como no jogo mencionado, aplicado em aquecimento, o *Máquina de ódio*. Usavam o corpo todo, espancavam com vigor, rolavam os colegas no chão, davam chutes, emitiam sons animais. Sugeri que variassem as técnicas de tortura, que às vezes poderiam ser mais complexas, existindo distintas formas de crueldade. Ao inverter o torturador em cada dupla, as agressões seguiram a pleno vapor, com colegas caídos e outros por cima chutando, eles se animaram muito, reagindo imediatamente ao movimento distante do colega e executando o jogo com extrema precisão.



Figura 6- *Tortura à distância*

Este jogo levou-me a refletir bastante, principalmente sobre esse *gestus* de dominar, de oprimir, que emergiu muitas vezes e era executado com bastante prazer, e eu sempre me surpreendia quando assistia a eles vibrando pela possibilidade de poder agredir em cena. Seria uma chance de “revidarem” de sua situação, em que lidam diretamente com uma realidade de vulnerabilidade social? Ou isso seria apenas simplificar a situação, sem considerar a complexidade das situações e indivíduos, em que cada possui motivos exclusivamente individuais para escolherem desta ou daquela forma, sem ampliação desse fenômeno para a escala político-social?

Cheguei a uma conclusão muito próxima a uma contribuição de Boal (1997) ao descrever a realização desse jogo, em que um ator sentiu muito prazer em torturar, e sentindo-se culpado após a improvisação foi tranquilizado pelo encenador, que alertou que o problema não é sentir prazer em torturar, mas sim escolher fazê-lo. Essa colocação do autor também auxiliou a sanar meus questionamentos, no sentido de ser mais importante a atitude que o indivíduo tem na “vida real”, do que se aprecia ou não dominar o outro.

Considero, com base na prática com os jogos, que estes são importante ferramenta em trabalhos teatrais que vão desenvolver improvisações com intenção de conscientização crítica e político-social, pois trabalham o corpo e a criatividade de forma divertida e facilitam o foco pedagógico no trabalho, preparando o participante de maneira consistente para criar formas diferentes na improvisação.

O grupo respondeu, de maneira geral, muito motivado às proposições das dinâmicas. Os jogos contribuíram para garantir o espaço da brincadeira, o que fomentou bastante a criatividade e motivação geral dos participantes, facilitando o processo de aprendizagem. O divertimento esteve muito presente ao longo da prática de campo e foi enfatizado pelos membros do grupo nas entrevistas finais, como forma prazerosa de aprender. Brecht (2005) defende a diversão como o norte para o aprendizado pela experimentação estética do teatro, e em uma prática teatral em que o divertimento aconteça, o aprendizado se completa de forma leve e criativa, apesar das situações abordadas terem sido “pesadas”.

Além de se conscientizarem brincando, e permitir o surgimento do aprendizado por meio do *gestus*, os jogos contribuíram para a liberação das tensões do dia a dia e podem harmonizar a sintonia coletiva do grupo, estimulando a criação cênica e revelando-se flexíveis para adaptação, que foi uma grande necessidade encontrada para uma maior aproximação ao contexto específico do local. Jogos também corroboram a abordagem de Educação Não Formal, por possuírem caráter problematizador e ausência de soluções corretas ou verdadeiras. O conhecimento se constrói de maneira dialógica, por meio da troca entre os participantes.

Apesar disso, minha visão é de que o trabalho com jogos não se sustenta sem uma proposta consistente, como o foco em debater questões do dia a dia dos participantes, ou mesmo uma montagem, que era o próximo passo planejado com o grupo. O jogo é alavanca, é o início do movimento, mas é fundamental saber o que se quer alavancar, para nortear direções sobre como se vai desenvolver o processo criativo.

4.2 IMPROVISACÕES

Os temas a serem propostos como modelo de ação disparador foram selecionados de maneira diferente a cada encontro, funcionando como o eixo temático a ser discutido, sempre ligados ao contexto da comunidade e do grupo teatral. Dentre as estratégias para a escolha dos temas, cujas cenas encontram-se aqui analisadas, estão: proposição de que os participantes trouxessem situações sociais problemáticas que enfrentam em sua própria comunidade; situações gerais de opressão propostas pela pesquisadora; conversas informais com moradores da comunidade; reportagens de jornal tratando de um crime acontecido com

amigo do grupo; vídeo²¹ sobre justiça ambiental²² e objetos e figurinos para experimentação de situações de opressão social.

As improvisações aconteciam após as dinâmicas com os jogos, em uma linha de continuidade, no sentido de que estes eram planejados como recurso para o preparo para improvisação. O tempo de preparo para a cena funcionava como momentos mais livres para os participantes, pois durante os jogos tinham que responder de forma mais dinâmica. Durante a preparação da cena tinham cerca de dez minutos para ficar a sós em grupos pequenos, conversarem e criarem segundo suas escolhas. Preferi dessa forma em vez de fazer um intervalo, que dispersava a concentração do grupo, conforme aconteceu no primeiro encontro.

Nesta seção serão analisadas algumas das improvisações que considero terem sido mais relevantes e úteis para a geração de debates, assim como modelos de ação que se revelaram produtivos como leques temáticos para desdobramentos e discussões com base nas cenas, cujas descrições detalhadas encontram-se no Apêndice. Os critérios de análise de cada cena consistiram em: tempo de preparo e de execução da cena; utilização do espaço; expressão de corpo, voz, interpretação e relação de contracenação²³ - esta última devendo ser alcançada não por meio do verbal, mas sim por meio do jogo; clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim); e se houve marcação definida na conclusão da cena.

Para a estruturação da base das improvisações, em geral, era sugerido uma proposta de situação, local e personagens com base nos procedimentos de Spolin (1982) *O que/Onde/Quem*²⁴ para estruturação da criação de uma cena. Com base nessa configuração

²¹ *A história das coisas*, de Annie Leonard (2007), com duração de aproximadamente vinte minutos, trata da formação e estruturação do sistema capitalista de consumo, suas etapas de extração de recursos naturais e as implicações com o ambiente e comunidades, abordando também questões do consumo e da propaganda. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=7qFiGMSnNjw>, acesso em 10set. 2013.

²² “A noção de justiça ambiental implica, pois, o direito a um meio ambiente seguro, sadio e produtivo para todos, onde o meio ambiente é considerado em sua totalidade, incluindo suas dimensões ecológicas, físicas construídas, sociais, políticas, estéticas e econômicas.” (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p.16)

²³ Como contracenação me refiro à relação da dinâmica entre os personagens, ao ‘jogo de cena’.

²⁴ Koudela (1996) também utiliza-se do método proposto por Spolin para definir a estrutura de improvisação para os participantes nomeado de *O que/Onde/Quem* no trabalho com a peça didática, em que o *Que* significa a situação a ser desenvolvida, *Onde* é o local em que a situação ocorre e o *Quem* trata dos personagens da cena.

permitiu-se definir com clareza a situação e os personagens no espaço, possibilitando que as escolhas a respeito das tentativas de solução dos conflitos abordados pudessem estar mais facilmente ao alcance do participante.

As cenas em geral eram construídas por duplas ou trios, mas também individualmente, dependendo da estrutura de improvisação a ser desenvolvida e da quantidade de alunos presentes no encontro. Após as apresentações discutíamos coletivamente a respeito das cenas, e quando havia *Troca de papéis* reencenava-se e debatíamos novamente.

As situações eram distribuídas por meio de sorteio, na maioria das vezes, o que contribuía para uma atmosfera de jogo e brincadeira. Quando o grupo assistia à improvisação de outra dupla de colegas, o faziam com atenção e interesse, muitas vezes comentando ou até gritando comentários para o ator em cena. Algumas das alunas eram mães e levavam suas crianças para as aulas por não terem com quem deixar os filhos, então eles também assistiam e reagiam às apresentações, formando um pequeno público. Assim, as improvisações consistiam no momento de maior divertimento e aprendizado para o grupo.

Improvisações de situações da comunidade em que residem

No primeiro encontro com os participantes do grupo, para conhecê-los melhor e à comunidade em que vivem, sugeri que improvisassem a respeito de algum problema que eles encontravam no cotidiano da comunidade.

Traficante morto com a chegada da polícia

Um dos temas que surgiu foi uma situação de venda de drogas e chegada repentina da polícia.

Tempo de preparo e de execução da cena: 9 minutos; 2 minutos.

Utilização do espaço: Ocuparam de forma dinâmica todo o espaço, movimentando-se com distribuição equilibrada, evitando deixar espaços vazios no início, da metade para o final concentraram-se mais no fundo de cena, deixando a impressão de palco vazio.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: A corporalidade foi expressa de maneira vibrante pelas atrizes que representaram as pagodeiras, dançando vigorosamente, correndo da polícia, com a gestualidade expandida. O ator que representou o traficante possuía menos vivacidade em seu corpo, provocando dúvidas acerca de quais eram

suas ações na cena, por causa da gestualidade menos expressiva. A voz das atrizes também foi bem audível, assim como a do ator, com eficiente articulação e projeção, o tom expressava preocupação e dissimulação, e posteriormente medo, o que fez aumentar o volume de suas vozes. As relações de interpretação e contracena estavam bem trabalhadas, no sentido de corroborar o jogo cênico preparado anteriormente.

Clareza acerca da apresentação da situação (início) / ápice do conflito (meio) / resolução da situação (fim): A apresentação do fato não foi muito compreensível, pois não se captava qual era a situação no princípio, mas o ápice do conflito sim, que foi a chegada da polícia, pois esta foi anunciada aos gritos pelo personagem do traficante. A resolução da cena também não permitiu tanta clareza, pois não ficava claro se a morte do traficante ocorreu devido à ação da polícia ou algum tipo de doença como ataque epilético, mas as pagodeiras foram muito diretas ao revirarem seus bolsos e saírem de cena correndo, marcando visivelmente a conclusão da cena.

No caso dessa improvisação, foi compreensível para o público o *gestus social* presente na atitude das colegas do traficante que, em vez de socorrê-lo, aproveitaram sua vulnerabilidade para roubá-lo e fugir. Os participantes que assistiam não se mostraram surpreendidos ou incomodados com essa postura, divertiram-se às gargalhadas assistindo aos colegas.

Competição entre vendedores do bazar da comunidade

Outro problema da comunidade escolhido pelo grupo para ser representado foi a competição entre os vendedores do bazar que ocorre na praça, realizado para cobrir os gastos com a reforma desse espaço público.

Tempo de preparo e de execução da cena: 10 minutos; 4 minutos.

Utilização do espaço: O ator que abre a cena aproveita de forma eficiente o espaço, entrando pela diagonal causando efeito de força na cena, mas a partir da chegada dos outros três atores todos se concentram na frente da cena, posicionando-se em uma linha reta de frente para o público, enfileirados e sem tridimensionalidade ao longo de toda a encenação, “enfraquecendo” o aspecto da visualidade cênica e “cansando” o espectador.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: A expressividade do corpo de todos os atores foi vibrante e com gestualidade expandida, mas as vozes destes,

apesar de possuírem projeção vocal eficiente, por vezes confundiam-se no calor do conflito, falavam e gritavam ao mesmo tempo e isso tornava difícil a compreensão. Efeito similar aconteceu com a interpretação, pois apesar de existir jogo cênico, este “embaralhava-se” na representação da briga, dificultando a contracenação pelo excesso de gestos e falas concomitantes.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): Tanto a apresentação, quanto o ápice do conflito e sua resolução foram muito claros, quase “professorais”, pois houve apresentação eficiente da função de cada um na cena, e do conflito emergente. A conclusão foi facilitada por uma personagem mediadora que propôs a concordância entre todos os personagens, conseguindo solucionar a questão de maneira a beneficiar o coletivo e não os interesses individuais, marcando claramente o encerramento da cena.

Os atores dedicaram-se bastante na construção e apresentação desta improvisação, revelando grande estado de presença, tomando a iniciativa de utilizarem objetos trazidos por eles e também da própria sala de trabalho.

Cenas sobre situações gerais de opressão

A partir do primeiro encontro, em que conheci mais a respeito do contexto do grupo e da comunidade, senti necessidade de abordar a ideia de opressor-oprimido para o desenvolvimento do trabalho prático, por notar que essa seria uma noção fundamental para a compreensão crítica dos participantes. Para tal, decidi propor situações gerais de opressão social, como *assédio sexual contra mulher no ônibus*, *o despejo de mãe de família que não consegue pagar o aluguel* e *som alto de carro na rua incomodando morador*, para construirmos essa noção juntos por meio da cena.

Cada dupla sorteou um papel que continha as informações sobre *O que/Onde/Quem* de cada situação de opressão específica. Sugerí que procurassem mostrar como acreditavam que acontecia na realidade, e testassem soluções para a resolução daquele conflito, escolhendo uma situação para apresentar na cena.

Som alto de carro na rua incomodando morador

Tempo de preparo e de execução da cena: 10 minutos, 1 minuto.

Utilização do espaço: Bem distribuída, com um desenho de cena dinâmico, em que as duas atrizes chegavam do fundo da cena, aproximando-se do ator, que estava na frente. Durante o conflito realizavam uma movimentação circular ocupando o centro e a frente do palco.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: A expressão corporal aconteceu com a gestualidade bem expandida, gestos ampliados e claros em suas intenções e ações, como dançar, bater, brigar. A voz das atrizes em cena possuía boa projeção, e as impressões causadas pelo tom de cada uma era condizente à situação apresentada. A voz do ator não se escutava, e a das participantes era tão alta que abafou o som do primeiro, agravada pelo fato da utilização de música em cena. A contracenação também aconteceu com dinâmico jogo cênico no princípio, mas, a partir do início da briga, uma das atrizes não conteve os risos e continuou a cena até o final disfarçando esse fato, enquanto os outros atores sustentaram uma ativa contracenação.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): Apesar da dificuldade de audição da voz do participante masculino, a situação de conflito e seu ápice mostraram-se muito visíveis, pois o problema da voz foi compensado pela clareza da gestualidade. Quanto à conclusão da cena, devido à dispersão em risos por uma das atrizes, resultou um tanto confusa, pois após a briga, que foi a maneira com que solucionaram a questão, não houve uma retomada clara para uma marcação definida do final da cena, enquanto os dois participantes saíram de cena, a atriz que riu permaneceu sentada gargalhando.



Figura 7- Som alto de carro na rua incomodando morador

Assédio contra mulher no ônibus

Tempo de preparo e de execução da cena: 9 minutos; 2 minutos.

Utilização do espaço: Pouco aproveitamento e movimentação em cena, agravada pelo fato de que representavam estar dentro de um ônibus, portanto permaneceram em posições fixas, localizados no centro do palco, mais focados no diálogo verbal que na ação em si.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: A expressão corporal, apesar da pouca movimentação, foi vívida no caso do ator que, sentado, representava a mulher. Balançava a perna demonstrando impaciência, sua gestualidade condizia com sua ação e voz, bem projetada e articulada, revelando também uma construção vocal de mulher. O ator que representou o homem falava muito baixo e quase não se escutava o que dizia. Seu corpo também parecia “adormecido”, com pouca expressividade, e até sua interpretação parecia não corresponder a de um homem que assedia uma mulher contra a vontade dela, pois se comportava de um modo um tanto “gentil”. Apesar disso, o jogo de contracenação aconteceu de maneira muito visível, pois os dois atores estavam muito conectados entre si, e obtiveram viva resposta da plateia durante toda a encenação, que ria abertamente.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): No princípio ficou claro que se tratava de um assédio no ônibus pela fala da personagem mulher e pelo posicionamento dos atores um cena, um sentado e outro de pé, como num ônibus cheio. No ápice do conflito nem tanto, pois a personagem tentou várias soluções para vencer a opressão sofrida, mantendo uma certa estabilidade que não assumiu uma curva crescente. A conclusão foi bem marcada a partir do momento em que uma tentativas de solução surte efeito, levando o opressor a fugir, encerrando a cena.



Figura 8- *Assédio contra mulher no ônibus*

Despejo de mãe de família que não consegue pagar o aluguel

Tempo de preparo e de execução da cena: 8 minutos; 3 minutos.

Utilização do espaço: Ampla, com movimentação bem distribuída por todo o espaço, aproveitando as diagonais e os planos alto, médio e baixos de representação, resultando em um dinamismo em cena bem eficiente.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: A expressão do corpo das atrizes foi vibrante, com a gestualidade ampliada e precisa. Houve interessante construção vocal da personagem do oficial de justiça, que buscou uma voz mais masculinizada e ambas as participantes apresentaram articulação clara e projeção eficiente. A interpretação e o jogo de contracenação aconteceram de maneira coesa ao longo de toda a improvisação.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): A situação foi colocada de maneira muito clara, talvez excessivamente, pois parecia que a personagem do oficial de justiça se explicava demais. O ápice do conflito, marcado claramente com a expulsão à força da personagem da mãe de família, confundiu-se com a solução da questão, mantendo o fim da cena um tanto indefinido, pois após ser arrastada de sua casa a personagem permaneceu sentada no chão, aparentando estar já “fora” de cena. Após a saída do oficial de justiça, ela levantou-se murmurando um lamento, saindo de cena pelos fundos do palco.



Figura 9- *Despejo de mãe de família que não consegue pagar o aluguel*

Foi produtivo assisti-los representando as situações gerais de opressão, fazendo com que eu os conhecesse melhor e a seus recursos de atuação, a partir do trabalho criativo de construção das improvisações e de seus pontos de vista expressos por meio da cena, ao mostrarem como enxergam dada situação de maneira crítica.

Improvisações ligadas ao contexto de justiça ambiental do dia a dia dos participantes

Considerando o local em que os participantes residem e convivem, onde o meio ambiente revela em parte a exuberante mata de Pituvaçu, que envolve uma enorme lagoa, localizada de frente para o mar, e que em parte é poluído e degradado, expondo por vezes os peixes mortos da poluição da lagoa e o desmatamento oriundo da especulação imobiliária, que invade áreas de preservação no local para construir enormes empreendimentos imobiliários e gerar os lucros provenientes da crescente valorização dos imóveis da região, justamente pela localização privilegiada, é possível reconhecer situações de injustiça ambiental, relacionando a direta associação entre injustiça social e degradação ambiental.

O Movimento pela Justiça Ambiental, segundo Acselrad (2009), organiza-se nos Estados Unidos nos anos 1970, com a elaboração do entendimento das “questões ambientais urbanas” por sindicatos da área de saúde, grupos de minorias étnicas e ambientalistas; consolidando-se nos anos 1980, ao se desenvolver uma integração entre movimentos sociais, ambientais, territoriais e de direitos civis.

Este movimento defende uma condição de existência humana no qual nenhum grupo de pessoas, independentemente de classe ou raça, deva suportar uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas resultantes da operação de empreendimentos industriais, comerciais ou governamentais, bem como as consequências resultantes da ausência ou omissão das autoridades políticas responsáveis.

No caso do Brasil, o potencial político do movimento pela justiça ambiental é enorme. O país é extremamente injusto em termos de distribuição de renda e acesso aos recursos naturais... O sentido de cidadania e direitos (no Brasil), por outro lado, ainda encontra um espaço relativamente pequeno na nossa sociedade, apesar da luta de tantos movimentos e pessoas em favor de um país mais justo e decente. Tudo isso se reflete no campo ambiental. (ACSELRAD; HERCULANO; PÁDUA, 2004, p. 11)

Decidi abordar esse assunto para contemplar as intenções desta investigação de abordar temas relativos a problemáticas do meio ambiente, buscando descobrir coletivamente associações com as problemáticas sociais daquele contexto específico. Utilizei como auxílio disparador um vídeo, *A história das coisas*, que funcionou como modelo de ação para as improvisações, em que pretendia também introduzir a prática da *Troca de papéis*. No curta-metragem de cerca de vinte minutos, a autora Annie Leonard (2007) discorre sobre a história do capitalismo, consumismo e atitudes sustentáveis. Com a utilização de desenhos, ela demonstra os efeitos de uma economia baseada no acúmulo de riquezas e de “coisas”, apresentando os resultados de mais de dez anos de pesquisas sobre o sistema de produção, distribuição, consumo e descarte de produtos no mundo.

Com base no filme, conversamos sobre questões ambientais e de consumo suscitadas pelos temas abordados no vídeo, encaminhando para a proposição de situações para improvisação, sobre questões socioambientais da própria área, que foram baseadas em situações relatadas em conversas informais com moradores da comunidade do Alto de São João, inserida dentro da área do parque de Pituvaçu. Nesta feita, procurei investigar fatos que girassem em torno do contexto político e socioambiental do parque e os levei aos participantes, como o da poluição da lagoa do parque, ocorrido há alguns anos, por ação de uma indústria química.

As improvisações desse encontro não seriam comentadas logo após as cenas, pois ainda haveria *Troca de papéis* e só então seria feita a roda de debate. Após a apresentação das primeiras cenas, sugeri que refizessem as cenas com o mesmo grupo, mas invertendo os personagens. Como estávamos trabalhando em trios, essa proposição resultou num efeito interessante, pois as situações que eram do tipo “dois contra um”, inverteram-se modificando a intensidade das forças opostas em jogo no conflito.

Os temas para improvisação incluíam um pescador nativo impedido de trabalhar na lagoa e dela tirar seu sustento; um funcionário do parque também nativo da comunidade que denuncia a contaminação da lagoa, levando peixes mortos ao Ministério Público, e sendo por isso demitido do emprego, e a última situação é a de uma manifestação contra a poluição da lagoa em frente ao parque, em que um artista circense, utilizando pernas de pau, protesta com um cartaz contra a contaminação e é ameaçado de morte à queima roupa pela polícia.

Artista manifestante em protesto é ameaçado pela polícia

Tempo de preparo e de execução da cena: 10 minutos; 2 minutos.

Utilização do espaço: Concentraram-se muito na frente do palco, isso enfraqueceu um pouco a cena, mas efetuaram deslocamentos dinâmicos.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: Muito vigorosa a expressão corporal das três atrizes, e gestualidade desperta e dilatada. A voz, entretanto, apesar de muito clara e eficiente para a situação de protesto no princípio, permaneceu em segundo plano com base na repressão policial, pois a situação de enfrentamento aconteceu mais no plano físico e as vozes confundiam-se dificultando a compreensão de seu conteúdo. A contracena estabeleceu efetivo jogo cênico, sendo efetuada com sucesso.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): Houve bastante clareza nos três momentos, intensificada pela quebra da quarta parede no final, em que uma das atrizes distancia-se do personagem para comentar a cena em sua conclusão.



Figura 10- *Artista manifestante em protesto é ameaçado pela polícia*

Troca de papéis

Tempo de preparo e de execução da cena: 5 minutos; 1 minuto.

Utilização do espaço: Foi mais ampla que a cena anterior, a atriz que representou o manifestante ocupou todo o espaço com movimentação veemente e circular, continuando a partir da chegada dos policiais, que a seguiam por todo o palco até conseguir detê-la.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: A expressão corporal da personagem manifestante foi muito vibrante, e a das personagens dos policiais não tanto, fragilizando um pouco a situação de opressão, acontecendo o mesmo em relação à voz, muito firme e segura na manifestante e baixa e hesitante dos policiais, havendo no momento final da briga ligeira confusão de vozes prejudicando a audição por parte do público. Apesar disso, o jogo de contracena aconteceu de maneira eficiente, destacando uma aparente indecisão por parte dos policiais, que pareciam não ter “coragem” de reprimir a manifestante.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): Efetiva clareza na apresentação da situação e ápice do conflito, mas este último pareceu prolongar-se, fixando-se na briga em si, o que dificultou a conclusão da situação, que não aconteceu de forma marcada, pois a manifestante é retirada arrastada pelos policiais e não tem a chance de realizar a quebra da quarta parede como protesto, apesar de tentar dizer as mesmas palavras da atriz anterior.

A cena anterior foi marcante, pois consistiu no primeiro vislumbre acerca das possibilidades do recurso da *Troca de papéis*, em que percebi a qualidade das diferenças entre as representações, como, por exemplo, o fato de, na segunda representação, a personagem manifestante resistir muito mais, apesar de estar só, revelando também diferenças de pontos de vista pessoais das participantes refletidos na encenação.

Funcionário que denuncia poluição do parque de Pituaçu é demitido

Tempo de preparo e de execução da cena: 9 minutos; 2 minutos.

Utilização do espaço: A utilização do espaço foi relativamente bem aproveitada, com a utilização dos planos de representação alto, médio e baixo, e movimentação dinâmica por parte das atrizes.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: A expressão corporal revelou construções ricas, especialmente quando as personagens das crianças “nadavam” na lagoa, reforçada pelo interessante uso da voz, que alternava canto e riso, bem articulada e com significação na cena, no sentido de que a música que cantavam foi utilizada em diferentes momentos com intenções opostas, gerando um efeito muito criativo. O ator participante, apesar de pouca expressividade no corpo e na voz, conseguiu sustentar uma interpretação suficientemente eficaz na efetivação do jogo de contracena, facilitado pelo trabalho dinâmico das atrizes.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): Não houve tanta clareza acerca da apresentação do conflito nem seu ápice, pois no princípio permaneceu a impressão de que a questão a ser discutida era o fato das crianças estarem se banhando na lagoa, reforçada pela atitude do guarda as reprimir com veemência, e não sua demissão por defender a lagoa denunciando a poluição. A situação em si da denúncia não foi apresentada, apenas relatada no final da cena, marcando sua conclusão.



Figura 11- *Funcionário que denuncia poluição do parque de Pituvaçu é demitido*

Essa improvisação foi esteticamente rica quanto ao trabalho das atrizes, que interpretavam crianças com entrega e vivacidade, correndo e brincando na água, e utilizando-se do recurso do canto de maneira significativa. O silêncio delas também expressava preocupação ao escutarem as más notícias do guarda. Essa cena não gerou risos, apenas silêncio nos que assistiam, apesar do personagem do guarda não explicar muito bem a

situação de como foi despedido, isso não prejudicou o entendimento dos fatos pelo público, que já haviam sido discutidos em conjunto entre o grupo previamente à montagem das cenas.

Troca de papéis

Tempo de preparo e de execução da cena: 8 minutos; 2 minutos.

Utilização do espaço: Bem aproveitada, com variações e ocupando-o de maneira equilibrada.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: A expressão corporal do ator que representou a criança foi muito dinâmica, fazia movimentos rápidos e agitados na “água”, mais do que as duas atrizes da cena anterior. Estas representaram os guardas com um corpo aparentemente mais “adormecido” e gestualidade um tanto reduzida. As vozes, porém, estavam bem projetadas e articuladas, contradizendo os corpos por sua grande expressividade e determinando um jogo cênico eficaz entre os atores participantes.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): Aconteceu o mesmo que na cena anterior acerca da clareza da situação exposta e seu ápice, pois o guarda aqui reprime com muita intensidade a criança que está nadando, levando o espectador a imaginar inicialmente que o ponto de tensão localiza-se no fato de a criança estar nadando e não na demissão dos guardas. A conclusão, apesar de marcada com clareza, não ofereceu soluções para a questão do ponto de vista crítico-social.

O impacto dessa segunda cena pareceu menor que o da primeira, na minha visão, pois o fato de existirem dois guardas imprimiu um caráter na representação em que eles pareciam opressores ao chegar e expulsar o garoto da água, quando na realidade a proposta inicial era que fossem oprimidos por perderem o emprego ao denunciarem a poluição da lagoa. Esse fato, porém, não anula a característica repressora associada à figura de um guarda, o que se mostrou predominante na cena, ao contrário da primeira improvisação, em que o guarda está sozinho e se expressa de forma mais branda que os dois da segunda cena.

Ao assistir a *Troca de papéis*, surgiu a impressão de que não eram necessários dois guardas: um deles ficou calado grande parte da cena, enquanto o outro assumiu um *gestus social* de opressor. Isso tornou a cena frágil em relação à anterior, mas mostrou uma face oposta à imaginada no planejamento da proposta inicial, que era de retratar o guarda como o oprimido por perder seu emprego ao defender um recurso natural coletivo, relativizando a

questão de maneira não pensada anteriormente, o que terminou por enriquecer a questão em cena e posteriormente no debate.

Pescador que perde seu sustento com a poluição da lagoa

Tempo de preparo e de execução da cena: 8 minutos; 3 minutos.

Utilização do espaço: A utilização do espaço cênico foi pouco aproveitada, os atores mantiveram-se quase o tempo inteiro na mesma localização durante a ação, desfavorecendo a tridimensionalidade, em uma linha reta, enfileirados de frente para o público e com pouca movimentação.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: Expressão corporal muito eficiente pelo ator que representou o pescador, realizando movimentos bem desenhados com a vara de pescar e o anzol. Os outros atores apresentaram uma gestualidade relativamente viva, corpo medianamente desperto. As vozes, apesar de bem projetadas, sobrepunham-se no momento do conflito, dificultando a compreensão pelo público. A articulação e volume da voz do personagem mediador também foram de difícil entendimento em determinados momentos. O jogo cênico foi realizado com sucesso, e as relações de contracena estabelecidas com eficiência e dinamismo entre os personagens.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): Houve bastante clareza acerca da exposição do conflito e seu ápice, proporcionado pelo momento de briga entre pescador e guarda e marcado pela chegada do mediador, que encaminha a solução da cena de forma conciliatória, marcando de maneira clara a conclusão da ação.

Troca de papéis

Tempo de preparo e de execução da cena: 9 minutos; 3 minutos.

Utilização do espaço: Pouco aproveitado, mantendo posições fixas, enfileirados em linha reta de frente para o público, e com pouca movimentação em cena, à exceção do personagem mediador, que entrou correndo pela esquerda e deslocou-se um pouco mais que os outros.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: Os corpos dos atores que representavam o guarda e o pescador pareciam pouco despertos, com atores focando muito no diálogo, muito mais no verbal que no físico, exceto quanto ao ator que representou o

mediador, cuja expressão foi vibrante, propondo-se inclusive como um esportista fazendo *coopera*. Quanto à voz dos atores, apesar da cena ficar bastante focada no conteúdo da fala, não se mostrava muito articulada ou projetada e parecia ter pouca vitalidade, à exceção do ator que interpretou o mediador, que possuía um bom alcance e entonação condizente com sua função em cena. A relação de contracena aconteceu com relativa eficiência quanto ao jogo cênico, conduzida pelo olhar e pelo diálogo das personagens.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): Os três momentos aconteceram de maneira muito clara, apresentando uma solução para a questão marcando a conclusão de forma visível.

O resultado dessa segunda cena foi curioso, pois não se mantinha uma polaridade dual de forças, pois era rompida pela chegada do mediador do conflito. Este foi o único trio que teve três papéis diferentes de fato, solução criada pelos próprios atores, pois na proposta de improvisação sugeria-se apenas o pescador e o guarda, assim como nas outras cenas também eram propostos dois personagens. Esse fato permitiu uma dialogicidade maior na cena, que se encaminhou para uma tentativa de resolução efetiva do dilema, facilitada pelo personagem mediador, ao contrário das outras improvisações, em que os personagens representavam forças opostas, sem apresentarem soluções possíveis.

Improvisações baseadas em reportagens de jornal sobre o caso Attílio Piscitelli

Um dos modelos de ação utilizados que revelaram grande eficiência foi o recurso das reportagens de jornais que tratavam de um tema muito próximo da realidade dos participantes, o caso do assassinato de Attílio Piscitelli²⁵, diretor e professor de teatro italiano, residente em Salvador. O acontecimento chocou e provocou bastante indignação e reflexão na opinião pública e no grupo na época, por tratar-se de uma pessoa amiga e colaboradora deles. O professor trabalhava como voluntário em um orfanato, e havia auxiliado o grupo em seu surgimento, oferecendo aulas de teatro e auxílio financeiro. Ele sofreu um latrocínio, assassinado a facadas após ser assaltado no centro da cidade, em novembro de 2012.

Sua morte violenta ocorreu pouco tempo antes do início desta prática teatral e causou forte comoção no grupo. Em uma discussão logo nos primeiros encontros esse assunto surgiu com revolta e tristeza trazido pelos participantes, que revelavam grande vontade de fazer algo

²⁵ Informações sobre o caso: <http://rederecord.r7.com/video/italiano-que-fazia-trabalho-social-em-salvador-e-morto-em-assalto-50b93620fc9b5a0dcfc1fc4e/>, acesso em 29ago. 2013.

a respeito. Ao perceber esse desejo, imaginei que poderíamos aprofundar o assunto com improvisações, no intuito de oferecer espaço para eles expressarem sua opinião por meio da cena, cujo tema possuía forte correspondência com o caráter dos modelos de ação que estavam sendo trabalhados.

A ideia de utilizar reportagens de jornal sobre o caso, organizadas de maneira cronológica noticiando os diferentes estágios da investigação do acontecimento, desde o desaparecimento até o velório, era propor o estudo dessa questão por meio da linguagem teatral, e ampliar a discussão do caso para uma escala macrossocial no debate. Outro objetivo ao trabalhar esse tema era iniciar o processo de construção de um texto para uma mostra artística final. Para abordar esse assunto, após o trabalho com jogos pedi que se dividissem em trios e apresentei as reportagens sobre a investigação do caso, distribuindo uma notícia diferente para cada grupo e sugerindo que lessem em voz alta, por ordem de acontecimento.

Então solicitei que cada grupo criasse *O Que/Onde/Quem* baseados na leitura da respectiva reportagem, e construíssem uma cena, incluindo o detalhe de que deveria haver um narrador contando a história, distanciando-se da cena de maneira crítica, buscando auxiliar o esclarecimento da situação apresentada e passível de fazer comentários, mostrando sua opinião sobre o fato. Entendi que eles estavam prontos para isolar um narrador em cena, pois haviam usado espontaneamente recursos de distanciamento na criação cênica, como quando o ator sai do personagem para comentar a ação, como a cena de protesto contra a poluição da lagoa.

Após o término das apresentações, seria escrito um texto da cena, que deveria ser reencenada com a *Troca de papéis*, incluindo o narrador. Entre o final das primeiras apresentações, antes da inversão dos personagens, realizou-se uma breve roda de conversa em que dialogamos um pouco sobre o que seria um *meio ambiente humano*, meio ambiente que se cria com as relações humanas, sugeri que eles refletissem sobre como seria possível interferir nesse meio ambiente humano por meio das relações.

Essa proposição tinha como objetivo provocar o questionamento a respeito de situações sociais quando relacionadas ao meio ambiente do ponto de vista ecológico, no sentido de procurar coletivamente relações entre a desigualdade social a degradação ambiental, presente no cotidiano dos participantes, caracterizando situações de injustiça ambiental. Um exemplo desse tipo de situação como a poluição da lagoa de Pituaçu, que antes era limpa, permitindo que a população nativa da área desfrutasse desse espaço. O próprio parque de Pituaçu anos

atrás era local de moradia de famílias, que foram desapropriadas do local e indenizadas com valores muito baixos.

Missas de sétimo dia da vítima

A primeira improvisação tinha como referência uma notícia sobre o velório do corpo de Piscitelli.

Tempo de preparo e de execução da cena: 15 minutos; 1 minuto.

Utilização do espaço: A distribuição pelo espaço foi bem equilibrada, mas não houve deslocamento dos personagens na cena, os atores mantiveram-se na mesma posição, formando um triângulo cuja base localizava-se na frente do palco e a ponta no fundo.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: A expressão corporal deixou a desejar nos três atores, que, exceto em um ou outro gesto, limitaram-se praticamente à fala, sendo a articulação, projeção e construção vocal também pouco eficaz. O jogo cênico não aconteceu de forma visível, pois os personagens não contracenavam entre si, alternando-se na fala, em que o narrador lia o texto da reportagem tapando inclusive o próprio rosto.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): Houve clareza na apresentação da situação, pois o narrador relatou por meio da leitura o acontecimento, mas a cena aparentemente não representou um conflito, o meio da ação consistia na personagem da repórter introduzindo a execução da missa e o personagem do padre rezando. A finalização foi clara e bem marcada pela sinalização por meio da leitura.

Essa improvisação não tratou diretamente do assunto da reportagem do velório do professor italiano. Os participantes escolheram criar uma cena com um conteúdo próximo, representando a missa de sétimo dia de um jovem também assassinado. Quanto à narração, avalio que, apesar de se afastar da proposta inicial, foi mais dinâmica e clara nesse formato de telejornal do que nas cenas que se seguiram.

Troca de papéis

Tempo de preparo e de execução da cena: 12 minutos; 2 minutos.

Utilização do espaço: Foi bem distribuída, bem mais próxima do público que a cena anterior, apesar de pouco deslocamento em cena, desfazendo o formato de triângulo e aproximando-se os personagens entre si durante a ação.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: A expressão corporal aconteceu de maneira muito vibrante, com o gestual mais trabalhado que a cena anterior, incluindo até adereços, recurso que não foi utilizado na primeira cena. A construção vocal dos atores foi surpreendente, tanto da atriz que interpretou o padre, quanto do ator que representou o repórter, e o narrador parecia bem conectado com a ação dos atores. Apesar de não haver contracenação entre os atores, por representarem personagens que não se encontravam, houve jogo cênico, seja nas passagens do narrador para os personagens, seja na animada interação do público com os atores.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): Esses três elementos foram demarcados claramente, facilitados pela intervenção do narrador, que sinalizava as mudanças na ação e sua conclusão. O ápice do conflito foi favorecido pela interpretação do ator que representou o repórter, ao ressaltar com veemência a brutalidade do crime ocorrido.



Figura 12- *Missas de sétimo dia da vítima*

Desaparecimento e reconhecimento do corpo da vítima

Outra reportagem trabalhada noticiava o desaparecimento de Piscitelli e o reconhecimento do corpo por amigos da vítima, que prestaram depoimento na delegacia.

Tempo de preparo e de execução da cena: 15 minutos; 3 minutos.

Utilização do espaço: Não foi muito aproveitado, pois os atores mantiveram-se no fundo do palco, concentrando a cena muito distantes do público, exceto o que representou o primo da vítima, que se deslocava em cena apenas no início.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: O ator que representou o primo da vítima exibiu uma gestualidade expandida, voz audível e bem articulada, com uma construção de turista italiano, o que gerou efeito cômico. Quanto ao restante dos atores, a expressão corporal não parecia muito vibrante, agravada pelo fato de que ficaram de costas para o público em grande parte do tempo, voltados para o personagem da vítima, que jazia no chão, e depois para o delegado. Apesar disso, a voz da atriz era audível, mas quase não se compreendia a voz do narrador nem do outro ator. O jogo cênico não aparentava muita coesão entre os atores, que demonstraram por vezes estar um tanto desmotivados, situação incomum na prática com este grupo.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): A situação não foi apresentada de forma muito visível, pois a cena se iniciou por meio da leitura pelo narrador, cuja voz não alcançou o público de forma compreensível; o ápice do conflito ficou parcialmente claro e concentrou-se na exigência por justiça ao personagem do delegado por parte da personagem amiga da vítima, e apesar de o delegado garantir que investigaria o caso, a conclusão ficou um tanto confusa devido à falta de compreensão do que dizia o narrador, gerando dúvidas quanto à finalização da ação.



Figura 13- *Desaparecimento e reconhecimento do corpo da vítima*

Troca de papéis

Tempo de preparo e de execução da cena: 10 minutos; 3 minutos.

Utilização do espaço: Desta vez o aproveitamento do espaço foi mais eficiente, e a localização dos atores em relação ao público foi mais próxima, apesar da reincidência da falta de deslocamento.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: A expressão corporal também foi melhor, pareciam mais motivados, com gestos mais enérgicos. Desta vez a atriz não ficou de costas para o público, e sim de lado, o que facilitou a compreensão, apesar de o outro ator permanecer ainda de costas. As vozes foram mais audíveis, como a do narrador, que se pronunciou de maneira intensa, aparentando que queria participar da ação. Houve destaque para a construção vocal específica para o personagem do primo italiano, e um jogo de cena mais dinâmico, em uma contracenação em que os atores pareciam mais entregues aos seus papéis.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): Foi clara a apresentação da situação do conflito e seu ápice, devido à postura ativa do narrador, e também fomentado pelo esforço da atriz que, pela segunda vez, exercia o mesmo personagem sem inversão, a resolução foi bem marcada, arrancando imediatamente fortes aplausos da plateia.

Investigação na delegacia

Essa reportagem tratava da investigação do caso e da busca pelo criminoso.

Tempo de preparo e de execução da cena: 15 minutos; 2 minutos.

Utilização do espaço: As atrizes se colocaram no centro do espaço, sentadas, sem deslocamento, e a narradora permaneceu na lateral direita, de lado para o público, também sem deslocar-se, não efetuando um grande aproveitamento do espaço.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: A postura da narradora foi pouco expressiva, quase não se escutava sua voz. A expressão corporal de uma das atrizes era vívida, com gestualidade pertinente à ação que se desenrolava, assim como sua voz, que era bem articulada e construída com entonação, voltada para a cena, mas a participante que contracenou com ela não apresentava muita expressividade, mal se conseguia

escutar sua voz, parando em dado momento da cena de responder e de atuar. O jogo de contracenação aconteceu à medida que a outra atriz tentava dar continuidade, fazendo perguntas a ela, e posteriormente encaminhando a conclusão ao levantar-se e ir dirigindo-se para a saída.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): A cena se iniciou consistente, expondo a situação com clareza, mas foi perdendo a força no seu desenrolar, não chegando a expor um conflito, pois sequer houve um diálogo efetivamente. A resolução da cena foi conduzida pela atriz mais experiente, que tentou fazer com que a cena não degingolasse, mas, mesmo assim, a conclusão desta ação não ficou definida precisamente, e pareceu encerrar-se antes do tempo.

Troca de papéis

Tempo de preparo e de execução da cena: 10 minutos; 2 minutos.

Utilização do espaço: mantiveram-se na disposição anterior, no centro da cena, sentadas e sem realização de deslocamentos, ligeiramente mais próximas do público.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: A expressão corporal foi tímida, corpo “adormecido” e gestualidade quase nula, agravada pelo fato de que uma das atrizes permaneceu de costas para o grupo ao longo de toda a ação. A narradora, pelo contrário, lia o texto com desenvoltura, projeção e articulação. As atrizes revelavam um pouco de hesitação nas falas, por vezes se atropelavam, em uma contracenação muito frágil, sem conseguir realizar de fato um jogo cênico. Após as primeiras dificuldades, por fim, desistiram de qualquer diálogo, forçando a narradora a concluir a cena com corajoso desembaraço.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): Houve clareza no princípio, iniciada pela leitura da narradora, e na conclusão da cena, que a encerrou com mensagens de esperança, marcando pontualmente o final. Quanto ao desenrolar da ação, não houve conflito aparente, nem se realizou com fluidez.

Trocar de papéis revela dimensões não pensadas anteriormente, que apenas na prática tornam-se visíveis. O objetivo inicial das improvisações era que conseguissem realizar uma crítica ao assunto por meio da cena, auxiliados pela liberdade que um narrador distanciado possuiria. Não creio que esse objetivo tenha sido atingido na totalidade, pois até alguns

narradores, em vez de criticar, pareciam não ter voz, leram apenas as reportagens para narrar, sem tanto juízo crítico.

A aparente falta de posicionamento refletida pelos narradores pode estar ligada ao fato de eles não terem demonstrado essa crítica de forma clara pela linguagem teatral, apesar da criação da cena, pois não deixaram transparecer, no geral, um questionamento ou problematização. Parecia que interpretavam os fatos relatados sem mostrar a opinião por trás do personagem, o que também, reconheço, não é tão simples, embora tenha tido outras oportunidades de assisti-los realizando esse feito com competência profissional em outras improvisações. Apesar disso, nos debates os participantes efetuaram críticas e reflexões com surpreendente maturidade, mesmo os mais jovens, abordando os assuntos com muita propriedade. A ideia de narrador como comentador crítico não chegou a ser alcançada nas atuações, com poucas exceções, mas creio que, se houvesse a oportunidade de dar continuidade ao trabalho, isso teria sido concretizado.

Nesse último encontro, esforçaram-se menos visivelmente, as improvisações ficaram um tanto superficiais e pareciam um pouco descompromissadas, mas, após o debate, concluí que o aprofundamento desse tema era difícil para eles. Embora eu pretendesse que eles expressassem sua opinião por meio da cena, poucos o fizeram, mantendo a impressão de que estavam se esquivando sutilmente.

Improvisações individuais

Voltada para a proposta de estudo e discussão de relações entre opressor e oprimido, realizamos improvisações ligadas diretamente aos jogos propostos, como *O que faço para viver* (SPOLIN, 1998, p. 67), associado à experimentação com objetos e figurinos, para trabalhar a construção do conceito de opressor e oprimido com o grupo. Com base nesse jogo, em que deveriam imaginar o que aquele personagem criado faria para viver, pedi para que situassem o personagem no tempo e espaço, definindo *Quem* e *Onde*, internamente, e delineando o que ele faria para viver, utilizando o objeto trabalhado. Um detalhe: a ação deveria retratar uma situação de opressão, podendo o personagem encontrar-se na posição de opressor ou oprimido.

A base da improvisação então não foi com um *Quem* fornecido na proposta, ou seja, não foi proposto um personagem dentro de uma situação ou local definidos *a priori*, e nem com qualquer modelo de ação sugerido. O personagem deveria ser construído pelo

aprofundamento na experimentação com os objetos. Sugeri para a criação da cena improvisada, que os participantes estudassem primeiramente as ações que esse personagem realizaria, e que deixassem o corpo criar com o objeto sem pensar demais, trabalhando individualmente em um espaço escolhido da sala, preparando uma cena sem falas, visando tornar clara a relação de opressão existente em seu ambiente de trabalho, e o objeto, com o qual estavam experimentando desde o momento anterior de jogos, auxiliando o direcionamento da ação.

As figuras-personagens já haviam sido criadas no momento dos jogos, anteriores à improvisação em si. A proposta era criar uma cena de opressão no trabalho, incluindo esse personagem. Pedi que refizessem as cenas após a criação, que experimentassem velocidades diferentes, e as repassassem deixando claro qual o ponto inicial e final, alternando “sabores, texturas e contrastes”. Quando finalizaram a experimentação, seguimos para as apresentações, cada uma delas seguida de uma breve discussão em que os participantes observadores poderiam opinar sobre o que supunham que a personagem fazia para viver, discutindo se a figura criada atuava como opressor ou oprimido, ou os dois, para que, no final de todas as apresentações, debatêssemos de forma mais aprofundada sobre as cenas, expandindo-as para um macrocosmo social.

A importância da improvisação em grupo suscita diferentes resultados da individual, pois na última, de acordo com os resultados obtidos, alcançou-se maior profundidade e concentração, requisito que no momento da prática fazia-se necessário, não alcançadas em experimentações conjuntas. Apesar das improvisações em grupo possibilitarem maior espaço para o jogo cênico, e portanto para o aprendizado, as improvisações individuais permitem que o participante explore mais o material criativo interno e realize descobertas em caráter mais laboratorial, que não seriam efetuadas tão facilmente em um processo coletivo, mais dinâmico e de maior extroversão, no caso deste grupo.

Provavelmente facilitado pelo fato de serem em sua maioria adolescentes, a brincadeira e diversão gerada pelos jogos e improvisações tendia a resultados um pouco superficiais, e pretendi então que eles experimentassem com objetos para acentuar o caráter de pesquisa individual, laboratorial, mais voltado para a técnica teatral sem foco crítico ou social a princípio, mas priorizando a gestualidade, esculpindo os movimentos no espaço, ou realizando diferentes ações com os elementos que tinham em mãos.

Contudo, a improvisação individual não deve substituir a coletiva, pois cada qual propicia aprendizados diferentes, sendo a última, em minha visão, mais catalisadora da aprendizagem de caráter crítico-social, facilitada por meio do jogo, pois permite o intercâmbio entre os participantes e a relativização das situações.

Cena com chapéu e guarda-chuva

O primeiro participante a apresentar a cena sobre trabalho com objeto estava com um chapéu e um guarda-chuva, e explorava a gestualidade de forma expandida.

Tempo de preparo e de execução da cena: 30 minutos; 4 minutos.

Utilização do espaço: Relativa, apesar de deslocar-se bastante, limitava essa movimentação em uma linha reta, paralela ao público.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: A expressão corporal foi muito vívida e a gestualidade marcante por ser complexa e precisa. Não houve utilização de voz nem de contracena, mas o participante conseguiu criar um jogo cênico com o público, que reagia a suas ações interessadamente.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): Não houve clareza quanto à situação apresentada, apesar de existir um ápice em que o ator marcava claramente, ao mostrar uma angústia crescente que chegava a um extremo, mas permanecia um tanto enigmática sobre qual era o fato vivenciado. A resolução da cena também não foi clara, pois, apesar de criar muitas ações e gestos, estes não se encaminharam para um final, que pareceu dar-se de maneira relativamente súbita.



Figura 14- *Cena com chapéu e guarda-chuva*

Cena com panela e rolo de macarrão

Tempo de preparo e de execução da cena: 30 minutos; 2 minutos.

Utilização do espaço: Relativamente bem aproveitada, apesar de parecer deslocar-se de maneira aleatória e sem planejamento pelo centro e frente da cena.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: Expressão corporal definida por meio de gestualidade precisa, que, com base em poucas ações, demonstrava com grande clareza de quem se tratava. Não houve utilização de voz nem contracena, e aparentemente não se constituiu um jogo cênico com o público, pois o personagem parecia fechado em si mesmo, o que não desmereceu a qualidade da interpretação atingida.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): A clareza na apresentação da situação foi facilitada pelos objetos utilizados e ações efetuadas. Não ficou claro um ápice do conflito, pois não houve uma curva gradativa que intensificasse a situação. A conclusão da cena foi bem definida, pois o ator interrompeu subitamente sua ação, colocando os objetos no chão e realizando uma mesura para o público.

Apesar de aparentemente simples, esta improvisação fez perceber um dado relevante: os papéis que metade dos participantes homens interpretaram como oprimidos, foram “femininos”, neste caso do cozinheiro tratava-se de uma figura afeminada, e essa característica foi evidente também na gestualidade das figuras.



Figura\15- *Cena com panela e rolo de macarrão*

Cena com sandálias

A improvisação de outro participante construiu-se utilizando como objeto um par de sandálias.

Tempo de preparo e de execução da cena: 30 minutos; 2 minutos.

Utilização do espaço: Muito perspicaz, utilizou todo o espaço ao longo da realização de diferentes ações, alternando os planos alto, médio e baixo de representação.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: Expressão corporal muito vigorosa, dilatada e gestualidade expandida, foco definido no olhar, com utilização da voz - apesar da proposta não incluir fala, ela foi articulada e bem projetada na utilização do recurso da contracena. Embora fosse um trabalho criativo individual, o ator inventou um personagem invisível/imaginário como seu rival e discutia com ele em diferentes momentos, dividindo sua atenção com a situação que se desenrolava fora dessa relação com o outro personagem. Jogo cênico é um termo adequado para integrar a descrição dessa improvisação.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): Grande clareza nos três momentos, com a conclusão bem definida, por sua fala e ação.

A capacidade do ator em mostrar a situação social em que o personagem se encontra de forma bem clara, exibindo inclusive contradições de opressor e oprimido existentes no mesmo indivíduo em face de situações diferentes, fez com que o diálogo posterior fosse bastante produtivo.



Figura 16- *Cena com sandálias*

Cena com bebê-boneco

Tempo de preparo e de execução da cena: 30 minutos; 2 minutos.

Utilização do espaço: Relativa, inicialmente aproveitou para movimentar-se pelo centro e frente da cena, concentrando-se mais na frente em meados da improvisação, realizando com deslocamentos um tanto repetidos.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: A expressão corporal, apesar de exibir uma construção impactante em um primeiro momento, por tratar-se de uma personagem deficiente física, não obteve um efeito tão forte por tratar-se de uma forma que essa atriz já havia se utilizado em outras práticas, já conhecida por mim e pelos participantes, não consistindo de uma criação de improviso “real”, criada naquele momento. Apesar disso, suas ações foram dinâmicas, vibrantes e precisas, variando os planos de representação, sem utilização de voz, mas com a utilização de outros recursos como um chocalho com o qual interagia com outros personagens que pareciam surgir e desaparecer de perto dela.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): A situação mostrou-se muito clara desde o princípio, a de uma deficiente física mendicante com um bebê no colo, e foi facilitada pelo uso dos objetos, assim como o ápice do conflito e resolução da cena, esta última marcada com gestos expansivos.

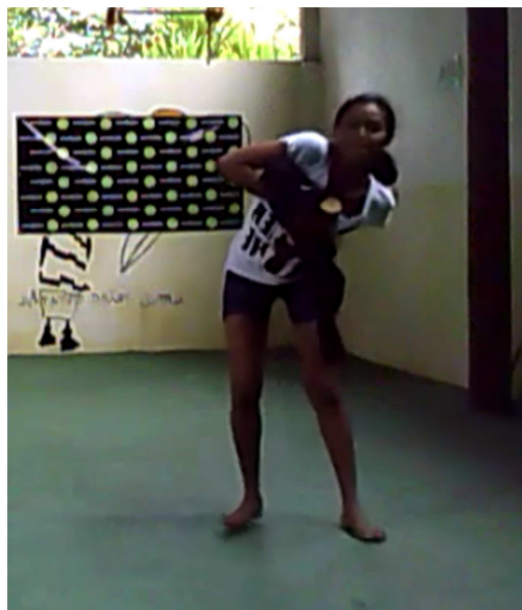


Figura 17- *Cena com bebê-boneco*

Cena com saia e cachecol

Tempo de preparo e de execução da cena: 30 minutos; 3 minutos.

Utilização do espaço: Ampla, aproveitando todo o espaço, realizando lentos deslocamentos, explorando os diferentes planos de representação, até escolher um ponto da esquerda média do palco, onde sentou-se, permanecendo grande parte da cena.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: A expressão de seu corpo foi muito forte em cena, pois, apesar de não pronunciar palavra alguma, realizava ações como vestir lentamente uma roupa, caminhar ou lançar olhares para alguém da plateia de maneira impressionantemente significativa, seu corpo parecia expressar a agonia crescente da personagem na cena.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): A situação vivida pela personagem não se mostrou clara, apesar do auge do conflito ficar bem marcado pelo momento em que a personagem retira suas roupas atirando-as ao chão; neste caso o ápice da cena localizou-se concomitantemente à sua conclusão.

A cena foi bem estruturada no sentido de integrar um ciclo que iniciava com a personagem vestindo a roupa passo a passo e terminando com ela retirando peça por peça. Era visivelmente uma personagem introspectiva que revelava traços de profundidade em sua construção, e ao tirar a roupa e jogar no chão exibia como que um *gestus social* de revolta quanto a sua situação, na qual permanecia impotente.



Figura 18- *Cena com saia e cachecol*

Cena com livro

Tempo de preparo e de execução da cena: 30 minutos; 2 minutos.

Utilização do espaço: ampla, com uso alargado de diagonais e do palco como um todo.

Expressão de corpo, voz e interpretação/relação de contracenação: corpo vibrante e gestualidade expressiva, variando pouco nas ações, construídas com grande precisão. Estabelecia uma dinâmica interessante na cena ao interagir com outro personagem invisível/imaginário, sem utilização de voz.

Clareza acerca da apresentação da situação (início)/ ápice do conflito (meio)/ resolução da situação (fim): A situação não foi clara no princípio, e seu ápice pareceu ser definido pela expressão de impaciência latente na personagem. A participante, que trabalhou com um livro para a experimentação com o objeto, parecia estar seguindo ordens, por vezes sorriu como se houvesse mais alguém em cena que assistia sua ação, e concordou afirmativamente com a cabeça, obediente. Parecia aborrecer-se com o trabalho, chegou a abandonar o livro e sair de cena, mas voltou e retomou o trabalho até conseguir caminhar com o livro na cabeça, concluindo a cena. A resolução não ficou aparente, pois a ação escolhida para marcar a conclusão, que era deixar o objeto no chão e sair, já havia sido feita na mesma cena com seu retorno logo após, então a atriz teve que avisar que tinha acabado para que o público aplaudisse.

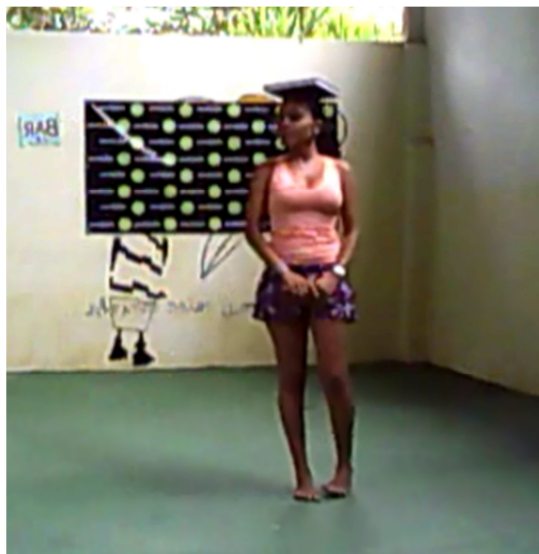


Figura 19- *Cena com livro*

Estas cenas foram bastante produtivas, pois, por mais que nem todas as improvisações tenham alcançado os objetivos prévios de sua proposição, originaram debates proveitosos, que corresponderam aos objetivos prioritários do trabalho. A observação e o aprimoramento da linguagem teatral também foram bastante exercitados, tendo os participantes se envolvido com empenho na construção das cenas, com raras exceções, gerando aprendizado em diferentes níveis, do técnico ao reflexivo.

A improvisação pode ser integrada em um trabalho aprendizado crítico social por permitir a aprendizagem com base na própria prática, como propõe a base da Educação Não Formal, incluindo a expressão individual pela via artística, possibilitando o surgimento do *gestus social*, proveitoso para ignição das discussões, e ser elaborado no sentido da integração desse aprendizado teórico e prático. Essa forma de construção do conhecimento não exclui o aprimoramento da linguagem artística, resultado visível e importante para o grupo quanto ao uso do espaço cênico, projeção e articulação vocal, foco visual e visão periférica, expressão corporal, interpretação, gestualidade.

A partir deste experimento teatral, considero recomendável o trabalho com improvisações para originar debates sobre questões sociais, especialmente quando preparadas previamente por jogos. É gratificante mediar na prática um aprendizado agregando diversão e conhecimento, conforme Brecht (2005) defende que aconteça no teatro. O elemento da diversão revelou-se essencial para o trabalho educacional, enquanto tornou mais tolerável lidar com temas insuportáveis, mantendo os participantes receptivos e favoráveis a uma prática pedagógica coletiva e dialógica.

4.3 DEBATES

Os debates com os participantes do grupo foram mediados após as improvisações, em que procurei catalisar a construção de elaborações das cenas e dos temas por meio de problematizações, levantando questionamentos e provocações, aprofundando o foco voltado para a dimensão social, por meio do estudo das particularidades nas contradições sociais presentes nas situações representadas, desenvolvendo um diálogo a partir da observação do *gestus social* manifestado nas improvisações criadas.

De acordo com Rosenfeld (2010), o *gestus social* determina a expressão dos personagens, contendo um complexo de gestos e posturas que adquirem sentido mais amplo,

um significado social: “O *gestus social* é aquele que nos permite tirar conclusões sobre a situação social” (BRECHT apud ROSENFELD, p.163). As avaliações e reflexões acerca da prática teatral realizada neste estudo foram construídas de maneira coletiva, assim como a busca de soluções para as questões levantadas. Koudela (1996) sugere que seja realizada uma *avaliação reflexiva* após cada prática com o modelo de ação, ou fase do jogo:

Meu objetivo, na oficina com os jovens, é observar como se dá o processo de construção de significantes no processo do jogo teatral com o modelo de ação. Qual é a qualidade do conhecimento conquistado em um processo educacional em que o aluno é agente? Como é construído o conhecimento pelo autor/ator do jogo teatral com o modelo de ação brechtiano? Qual é o resultado de uma avaliação centrada no receptor ativo? (KOUDELA, 1996, p.63)

A avaliação coletiva teria o papel de assimilar a vivência corporal para a dimensão consciente, examinando a experiência de forma coletiva, e avaliar as transformações das relações entre os participantes e da realidade cotidiana, relevante para a reflexão sobre as experimentações e fatos suscitados. Estructurei um planejamento da prática de campo inspirada pela pesquisa da autora (1996) em que elementos emergentes na cena pudessem ser analisados por meio de um diálogo no qual cada um tivesse espaço para expressar sua visão dos fatos.

Aqui serão relatados fragmentos das discussões efetuadas com o grupo em que entendo que se permite a visualização da construção de um processo pedagógico teatral crítico, com base na relativização de pontos de vista, reflexões e posicionamentos. Os debates neste estudo foram fundamentais para auxiliar a efetivação do processo educacional, possibilitando a elaboração reflexiva da prática de cena.

A mediação dos debates era iniciada com algumas perguntas para esclarecimento da cena e evoluía para provocações visando ampliar a percepção crítica dos participantes. Os questionamentos giravam em torno de qual havia sido a atitude da personagem em cena, tentando isolar o *gestus social* nas relações improvisadas; não eram efetuadas sempre as mesmas perguntas, e sim as que pareciam mais eficazes para o esclarecimento no contexto específico de cada cena. O debate aprofundava-se sobre as condutas dos personagens, favorecendo a expressão de opiniões diversas entre os participantes, facilitada pela investigação da prática da *Troca de papéis* em alguns casos.

Traficante morto com a chegada da polícia

Uma participante observou que parecia que as ‘pagodeiras’ estavam dançando para disfarçar a venda de drogas, então a polícia chegou e o traficante foi atingido. Ela percebeu o fato que o grupo quis investigar, o *gestus* da cena, que foi representado pelo fato de que, em vez das personagens das ‘pagodeiras’ socorrerem o traficante, apenas vasculharam seus bolsos para roubá-lo. A mesma participante completou que o fato de alguém não se importar com a vida do outro nesse tipo de situação acontece muitas vezes. Ressaltou que nessa situação, ao enxergar alguém caído no chão, fica-se mais preocupado em pegar os objetos e eliminar possíveis provas e flagrantes do que importar-se se o colega morreu.

Essa cena foi muito relevante como provocação para o debate, em que eles puderam explicar mais profundamente como essa situação encontra-se presente em sua comunidade e posicionar-se a respeito, situando mais claramente o contexto deles para o desenvolvimento do trabalho, alertando para questões que, para eles, fazem parte do dia a dia.

Competição entre vendedores do bazar da comunidade

Nessa improvisação o *gestus social* também apareceu como contradição entre interesses individuais e coletivos, deixando claras as atitudes sociais dos personagens, representando um exemplo muito claro quanto à contradição presente nas relações humanas dos personagens. Apesar de tratar de uma questão pontual da comunidade, esse assunto foi capaz de desdobrar-se em muitos outros durante a discussão, corroborando a proposta de Freire (2011) quanto a um leque temático para o processo dialógico do aprendizado, ampliando para o macrocosmo social a situação específica tratada.

Refletimos em conjunto acerca da dualidade entre atitudes “egoístas” e causas coletivas, essa cena se desdobrou em um leque de discussões, em especial sobre os evangélicos. Segundo os participantes, esse grupo religioso representava uma questão polêmica na comunidade e já havia causado muitos desentendimentos por conta do uso de volume alto de som durante o culto. Foram advertidos pela comunidade e tornaram-se mais comedidos após muitos conflitos.

Som alto de carro na rua incomodando morador

O debate teve início com a indagação ao grupo sobre se alguém reconhecia alguma situação de opressão nessa cena e, se sim, quem seria o opressor e quem seria o oprimido. Em um primeiro momento a resposta sobre quem seria opressor pode parecer óbvia, mas, após as

primeiras colocações de caráter mais maniqueísta, surgiram questionamentos por parte de uma participante observadora, no sentido de que a opressão sonora ocorreu apenas inicialmente, mas que depois houve falta de tolerância de ambas as partes, devido à atitude do personagem que se sentiu incomodado e reagiu com violência, como um opressor.

Essa visão dos fatos trouxe uma perspectiva de relativização das atitudes dos personagens em cena, sendo compartilhada por uma das participantes que disse acreditar que o diálogo é capaz de reverter situações, mas que, apesar disso, reconhece que muitas vezes não é o que acontece, pois existe o receio de uma resposta violenta. A participação de todos neste debate foi muito ativa, cada um colocou sua opinião de maneira a contribuir para essa relativização de forma efetiva, destacando as contradições envolvidas nas relações sociais, como o fato do presidente da associação de moradores ser o dono do bar que permite o som alto.

Um participante que havia sugerido uma mobilização comunitária insistiu que, se as pessoas da comunidade conscientizarem-se, aprendendo que existem pessoas que tem o direito de estar em silêncio, o presidente da associação entenderia que todos sabem que ele está errado. Mais uma vez a coesão na ação do coletivo surge como proposição de solução para as questões abordadas, sendo esta uma problemática muito comum no contexto do dia a dia dos participantes. Ao considerar a ativa participação do grupo no debate, fiquei satisfeita com as contribuições e contraposições apresentadas, que incluíam propostas de solução por meio da mobilização desse coletivo, originadas com base na improvisação e no debate.

Assédio contra mulher no ônibus

Essa improvisação foi muito proveitosa, pois revelou faces de atitudes sociais de uma realidade muito presente para o grupo, propiciando o aparecimento do *gestus social*. É importante destacar as tentativas veementes da personagem oprimida, que não desiste de sair da situação de opressão; bem como a omissão dos presentes no ônibus.

A cena gerou debates acalorados sobre questões de machismo, estupro e outras formas de opressão contra a mulher, trazendo à tona situações tanto da vida particular dos participantes, quanto de fatos que são publicados na imprensa. Houve divergência no grupo quanto às opiniões de cada um a respeito de cada fato comentado, em geral. Alguns dos participantes sugeriam que em caso de estupros muitas vezes a culpa é da mulher que provoca, e outros defendiam que o culpado é o estuprador, gerando um debate polêmico.

O debate desdobrou-se em uma discussão ampliada para um macrocosmo social, e algumas reflexões importantes foram trazidas por uma participante, a qual opinou que atualmente há grande quantidade de informações sobre sexualidade, mas pouca orientação de base familiar. Ela completou que não se pode culpar uma mulher de se colocar na situação de violência sexual, e nem que se possa pôr a responsabilidade sobre apenas uma das partes, no caso, a mulher. Isso não significaria, segundo ela, que a mulher tenha que ser “reprimida”, pelo contrário, a solução seria ela ocupar um espaço em que fosse respeitada.

A mesma participante prosseguiu falando de maneira que todos permaneceram atentos e em silêncio; e reforçou que a postura de afirmar que a mulher “tem uma certa culpa” no caso de estupro, seria falta de humanidade, adicionando que hoje em dia a população cada vez mais se aproxima da selvageria, sem cidadania, e que até a escola não seria mais o lugar em que se poderia encontrar possibilidades de um futuro, referindo-se à violência latente em muitas escolas públicas, não apenas nas redondezas, mas por todo o país. Completou ser necessário o aprendizado acerca de enxergar e respeitar o limite do outro, principalmente quando se tem um poder aquisitivo maior, ou se está numa situação de poder sobre o outro, pois então haveria maior risco de acreditar que se possa exercer domínio sobre este de outras formas, rompendo o limite dele como ser humano. Finalizou afirmando que as mulheres não devem permitir que ninguém, nem seus próprios parceiros, a violentem, e que devem colocar-se na sociedade dizendo “não”.

Essa afirmação, principalmente, provocou reflexão e aprendizado coletivo, incluindo a mim mesma como educadora, em um processo pedagógico dialógico, afirmando o *gestus social* como mobilizador com base no posicionamento da atriz, e que provocou reações imediatas no grupo. Antes do término da discussão, expus um paralelo comparando que a justificativa de que a mulher violentada estava “se oferecendo”, e que o agressor não se controlou e a estuprou, seria o mesmo que afirmar que um bancário “não aguentou” ver tanto dinheiro e roubou por não ter conseguido se controlar.

A cena improvisada do *Assédio sexual contra mulher no ônibus* funcionou como ignição para uma produtiva discussão, uma troca dialógica de conhecimentos foi desenvolvida, tanto a respeito de opressões contra a mulher, quanto à relatividade dos pontos de vista colocados em confronto, auxiliada por meio do exercício da argumentação, em que os participantes articularam-se com profundidade política, social e artística.

Despejo de mãe de família que não consegue pagar o aluguel

Ao longo da prática com o grupo, essa cena foi lembrada outras vezes pela atriz que representou o oficial, em um processo de reflexão em que ela se pergunta o porquê de ter agido com tanta violência, questionando se todos os oficiais de justiça agiriam dessa forma.

Um integrante contribuiu colocando que essa é uma questão delicada, em que muitas vezes a sociedade acaba sendo conivente ao omitir-se, que é a violação do direito constitucional à moradia digna. Ele afirmou que muitas pessoas não conhecem seus direitos a ponto de lutar por eles, e que, nesse caso, o Estado estava despejando uma família sem oferecer nada em troca; refletiu então que a situação de uma pessoa que vive em um espaço a ser demolido por um trator já não deve possuir condições muito favoráveis, e nem deve ter um lugar melhor para ir, tocando em um ponto importante: a necessidade de compreender os fatos prévios que levaram a família representada a viver naquele local, provocando os colegas ao perguntar com ironia se as pessoas que constroem casas em locais de alto risco o fazem porque gostam de viver aventuras.

Ao colocar que devemos procurar entender as condições histórico-sociais determinantes para que a situação acontecesse, o participante ressaltou a importância da historicização para a compreensão dos fatos, alicerce da prática brechtiana, fomentando o juízo crítico no grupo e tornando a discussão muito produtiva. Tornou-se possível a relativização do assunto, possibilitando a evolução da discussão enriquecida por mais contribuições.

A importância da união coletiva cidadã e da ajuda mútua foram propostas de solução recorrentes do grupo, levando ao entendimento de que a conscientização deles a respeito da importância da mobilização coletiva para o crescimento e melhoria social em um contexto específico foi crescente ao longo desta prática de campo. Fiquei satisfeita com a reflexão coletiva gerada e com as manifestações de desejo de transformação e mobilização. Após este debate tive a ideia de que a culminância de nossa prática poderia ser muito proveitosa com a construção de uma mostra artística cujo processo criativo tivesse como modelo de ação disparador este caso trazido por eles.

Debate ligado ao contexto de justiça ambiental

Um dos modelos de ação que possibilitou a condução de um debate antes da improvisação das cenas e que foi amplamente desdobrado em temas, resultando bem

produtivo, foi o resultado da apresentação do vídeo *A história das coisas*, durante o encontro cujo objetivo era suscitar e debater questões sobre meio ambiente e justiça ambiental. Esse diálogo aconteceu previamente à improvisação, e permitiu aprofundar um pouco mais o assunto antes da prática, para que os participantes estivessem mais conscientes criticamente na construção da cena.

Houve proveitosos relatos pessoais acerca de situações em que os participantes se reconheceram como tendo comportamentos opressores, apesar da tendência geral estar ligada a enxergarem-se como oprimidos. Após os relatos, aproveitei para afirmar que esse era um ponto importante para reflexão, o fato de que o opressor reside dentro de cada um de nós, e que ,se não houver consciência disso, podemos agir como tal.

Essa discussão encontra correspondência com a teoria de Freire (2011), em que ele afirma que o sonho do oprimido é ser um opressor, intencionando esclarecer que o indivíduo que se encontra oprimido e não tem consciência disso muitas vezes deseja possuir o mesmo *status* do opressor, como por exemplo, o subalterno explorado que, em vez de desejar a igualdade social e a liberdade humana, deseja ser um explorador como seu patrão, e possuir alto poder aquisitivo e de consumo, sem perceber que, como explorador, permaneceria ainda preso a essa relação doentia de domínio. O educador brasileiro reflete que a libertação do oprimido libertaria também o opressor, por restaurar a humanidade em ambos. O autor afirma:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. (FREIRE, 2011, p.43)

É possível observar o fato de hospedar o opressor dentro de si em contradições presentes nas relações sociais, como defende o autor. A investigação prática do *gestus social* promove, nesse caso, a pesquisa dessas questões a fim de promover reflexões, tornando consciente a própria contradição de poder ser um opressor e um oprimido em diferentes circunstâncias.

Esse vídeo foi um proveitoso disparador do debate, desdobrando-se em um autêntico leque temático de situações que geraram bastante reflexão, em especial acerca de temas como justiça social, consumismo e até padrões de beleza. A partir dele, houve cenas a respeito de situações próximas, tratando de questões socioambientais, com base em assuntos ligados ao

parque de Pituvaçu, em que utilizamos o jogo da *Troca de papéis* e se obteve uma produtiva relativização de pontos de vista para os participantes que construíram a ação e dividiram suas considerações com o grupo.

Improvisações ligadas ao contexto de justiça ambiental do dia a dia dos participantes

Artista manifestante em protesto é ameaçado pela polícia

Uma atriz que participou da cena expressou um posicionamento rico ao afirmar que não existe uma verdade absoluta e nesse caso existiam “duas verdades”: a do policial e a dos manifestantes, pois o policial acreditava que estava agindo corretamente e recebia ordens para isso, e os manifestantes queriam lutar por aquilo que acreditavam ser verdadeiro. Essa visão dialógica expressa uma relativização de pontos de vista após a prática da *Troca de papéis* por meio da elaboração reflexiva da atriz, que acrescentou que, ao interpretar o manifestante, apreciou muito poder expressar o que realmente pensava, enquanto a personagem do policial não incluía essa possibilidade, por estar submetido a instâncias superiores.

Questionei se o policial poderia se encontrar em uma situação contraditória, e ela confirmou manifestando que não concorda com a forma como muitos policiais agem com a população, segundo ela, agredindo e xingando. Apesar disso, defendeu que eles também possuem a sua “verdade” e o porquê de estarem naquele trabalho.

A atriz relativizou a situação ao afirmar que existem dois pontos de vista opostos e que seria complicado defender que uma das “verdades” é soberana, porque até os manifestantes poderiam encontrar outras formas de protestar, sem tomar o espaço do próximo na avenida. Outra integrante que participou da mesma cena concordou com a visão da colega de cena, reforçando a questão da contradição de que, apesar de muitos policiais saberem que os manifestantes tem o direito ao protesto, seu trabalho incluiria a repressão desse direito. Chamei a atenção do grupo para a importância de considerar que até o policial poderia ser um oprimido ao ser forçado a ir contra o que acredita para reprimir a população. Foi frutífero o aprofundamento sobre a postura da polícia, tema muito atual e também recorrente no teatro feito em comunidades, especialmente pela relativização do fato alcançada.

Funcionário que denuncia poluição do parque de Pituvaçu e é demitido

Este debate trouxe resultados proveitosos, uma das atrizes que participou desta cena nos papéis opostos associou o personagem do guarda à outra improvisação que participou em

nossos encontros anteriores, o qual interpretou um oficial de justiça. Em ambas as cenas em que representou esse tipo de autoridade, as personagens assumiram uma atitude bastante ríspida. A participante trouxe então para o grupo uma reflexão sobre o papel dos guardas e policiais no geral, questionando o motivo de serem tão repressores, criticando seus próprios personagens, e perguntando se todos agem da mesma forma na realidade, confessando esperar que talvez alguns não ajam assim.

Pescador que perde seu sustento com a poluição da lagoa

Esse debate foi proveitoso por aprofundar a relativização da situação com base em não apenas dois, mas de três personagens, representando pontos de vista diferentes. O mediador, em um caráter conciliatório, exerceu a função de dinamizar a dialogicidade da cena, facilitando que a situação evoluísse para um consenso.

Improvisações utilizando reportagens de jornal do contexto próximo do grupo

Outro exemplo de discussão produtiva sobre improvisações com *Troca de papéis* foi a respeito das cenas que tratavam do assassinato de Atílio Piscitelli, desenvolvidas com base em notícias de jornais como modelos de ação disparadores.

Missa de sétimo dia da vítima

Um dos criadores desta cena comentou que tentaram construir a ação teatral com humor, para que não houvesse muita tristeza durante a apresentação, então focaram bastante no novo personagem e não pensaram no caso real. Esse ator revelou que aprecia muito participar da dinâmica de *Troca de papéis* por construírem-se outras possibilidades de cena antes não pensadas.

Outro ator participante expôs que, apesar de também ter recebido um impacto com a proposição do tema, disse que incentivou o grupo a enfrentar a questão, pois teriam de lidar com o assunto em qualquer lugar que fosse, e que deveriam estar fortes para isso, sabendo encarar o fato. Decidiram então criar outra circunstância, com personagem, espaço e ação diferentes. Este participante revelou uma visão madura, e confidenciou que apesar de já ter experimentado práticas de improviso, era a primeira vez em que praticava a dinâmica de *Troca de papéis*.

Desaparecimento e reconhecimento do corpo da vítima

Durante a discussão, um dos participantes da cena revelou não ter apreciado atuar como narrador, por ficar muito distanciado da cena, e preferia ter interpretado um personagem, argumentando haver ficado confuso com o texto que escrevera em conjunto com seu trio no momento da narração. Ficou evidente nas falas de vários participantes o questionamento em relação ao tema que a maioria apreciou ter investigado o assunto, mas alguns afirmaram o contrário. Um deles, que estava nesta cena, declarou que, quando soube que a improvisação era sobre Atílio, ficou sem vontade de fazer, mas que após um tempo iniciou a construção da cena com os colegas e foi muito diferente improvisar sobre uma pessoa que ele conhece.

Outra atriz que participou da mesma cena ressaltou que apreciou ter criado uma cena sobre esse assunto, por ter sido uma situação que chocou muito o grupo. Disse que no princípio do preparo da improvisação estavam sem saber o que fariam ou diriam, e reclamou que os colegas de cena sugeriram que ela não trocasse de personagem, sob o argumento de que era a única mulher e então seria melhor que mantivesse o mesmo papel.

Investigação na delegacia

Houve neste debate uma autocrítica por parte de uma atriz participante da cena, que confidenciou que o trio que integrava enfrentou algumas dificuldades, avaliando que ficaram muito presas ao texto. A atriz acredita que a cena ficou densa, mas completou que, quando criaram um texto para a segunda representação, o desempenho foi melhor por terem conseguido incluir o que pensavam a respeito do fato, colocando o sentido da esperança, ideal que considerou mais importante do que transmitir o “peso” do assassinato ocorrido.

A mesma participante refletiu que, apesar de triste, é preciso lidar com a situação, completando que deveriam ter entrado em cena com mais segurança, e não deixar a “peteca cair”, o que aconteceu nas duas cenas segundo ela, em que ficaram “meio travadas e sem se permitir improvisar”. Esta integrante ainda compartilhou que gostou mais de ser narradora do que representar a personagem da delegada, porque poderia distanciar-se da história, sem se expor; e ser delegada foi mais difícil por se tratar de um fato muito triste.

A atriz desta cena que apresentou mais dificuldades admitiu ter problemas para separar o lado emocional, pessoal e artístico; e que se assustou de verdade quando recebeu o texto com a reportagem, permanecendo resistente à proposta apesar de dizer que compreende racionalmente ser preciso aprender a lidar com o fato. Ressaltei que compreendia ser difícil

falar sobre o assunto, mas que também era importante observar o que temos a dizer sobre o fato para as outras pessoas, ou seja, o que pensamos a respeito como artistas, esclarecendo que minha opinião é de que nós, artistas, temos certa responsabilidade de tratar de temas como esse.

Provoquei-os ainda sustentando que, na minha visão, os atores não devem fazer apenas o que indica o diretor, mas sim devem pensar e se perguntar sobre o que desejam falar, sobre o que querem comunicar para quem tem contato com sua arte, o que nos permitiria o poder de abordar o que quiséssemos. Perguntei sobre o que eles acreditavam ser importante falar. Pedi que refletissem sobre o que os incomodaria a ponto de desejarem expressar a questão para a sociedade.

Expliquei haver trazido esse tema justamente porque o assunto era tocante para eles, demonstrando assim forte potencial criativo e de mobilização política e social para grupo. No princípio do encontro sinalizei que, se alguém se sentisse incomodado, poderia nos informar, porém frisando que acreditava que eles tinham muito a dizer e estavam preparados para tratar do assunto por meio do teatro.

Um dos participantes afirmou que o teatro nos ajuda a “vencer alguns processos”, afirmando que o grupo tem sim muita coisa a dizer sobre a morte de Atílio e também sobre situações de violência em todo o mundo. O mesmo integrante continuou dizendo que não podemos nos omitir perante as situações que estão acontecendo, devendo tentar modificar o que está ruim. As colocações desse participante deixaram-me bastante satisfeita, por observar o desejo crescente de mobilização do grupo e o interesse dos seus integrantes pela conscientização quanto às questões sociais, desde as mais distantes até as mais próximas de seu cotidiano, para que se busquem transformações.

Improvisações individuais

A respeito do debate sobre as cenas criadas com base no trabalho com objetos e figurinos.

Cena com chapéu e guarda-chuva

Um dos objetivos essenciais da Peça didática é esclarecer as relações sociais, expondo suas contradições, e que o Teatro do Oprimido sintetiza na díade opressor/oprimido. Neste debate constatei que ainda havia dificuldade para a compreensão do conceito opressor/oprimido, tratado desde o encontro anterior, em que haviam feito improvisações

sobre situações gerais de opressão, base para a explicação da proposta seguinte. Constatei que ainda não estavam totalmente claras essas relações, pois, apesar de capazes de representá-las em cena, davam a impressão de estarem apenas parcialmente conscientes. Ao longo dos debates esses termos eram utilizados de maneira equivocada: assim procurei tornar essas ideias claras por meio da prática teatral para auxiliar o entendimento correto desse tipo de circunstância.

Cena com panela e rolo de macarrão

Um participante, afirmou que o personagem era oprimido e opressor, por se forçar a fazer o que não gostava, permitindo-se fazer o que não queria. Indaguei se existia o fato de *oprimir-se a si mesmo*. Os participantes pareciam pensar em silêncio, mas dessa vez não houve resposta. Coloquei então que, se consideramos dessa forma, todos os oprimidos são opressores por aceitarem a opressão. O ator da cena revelou ser um cozinheiro que é discriminado por sua função, adicionando que, apesar de existirem muitos cozinheiros, a maioria é discriminada, afirmando que já presenciou um ato de opressão contra um deles. Completou que seu personagem estava triste fazendo a comida, desejando mudar de profissão, embora não tomasse nenhuma atitude para isso. O personagem revelou um *gestus social* de passividade em relação à insatisfação a respeito de seu trabalho, em que sofria humilhações quanto à função que exercia.

Um dos participantes fez comentários interessantes quanto à existência de uma discriminação velada contra a mulher, situação a qual percebeu e sobre a qual argumentou de forma astuciosa, revelando mais uma contradição social: colocou que o país que vivemos é tão machista que mesmo os cozinheiros sendo discriminados, ainda ganham salários mais altos do que as mulheres ao exercerem a mesma atividade pelo mesmo número de horas. Este participante defendeu que os cozinheiros homens não são discriminados, e sim mais valorizados no mercado de trabalho do que as mulheres.

A colocação deste ponto de vista foi muito proveitosa, especialmente por ter sido expressado por um participante do sexo masculino, que lançou um olhar para a questão do machismo, levando a maioria do grupo a concordar com ele imediatamente, como se estivessem descobrindo algo que não haviam pensado antes. Essa discussão tornou claro o que antes estava subjacente ao fato de estarem cozinhando, ou seja, realizando um serviço “inferior” em geral destinado às mulheres, e que os levaria a sofrer preconceito.

Cena com sandálias

O debate após a improvisação confirmou que os conceitos de opressão não estavam claros de fato: dois participantes responderam inicialmente que enxergavam o personagem como um opressor e só por impedir que outros compartilhassem de seu território, e que, portanto, tratava-se de um grande opressor. Essa colocação gerou indignação em outra participante, que defendeu que o personagem era oprimido por ser um jovem que permanecia no semáforo tentando conseguir algum dinheiro quando deveria estar estudando, mostrando um ponto de vista socialmente crítico.

Após cada um dos participantes terem exposto suas ideias sobre a questão, chamei a atenção do grupo para o fato do aparecimento em cena de um personagem que era ao mesmo tempo opressor e oprimido, pois, apesar de ser um “oprimido pelo sistema”, como um dos observadores colocou, ele também exercia uma opressão quando tinha esse poder, conforme a primeira participante constatou.

Ao nos mostrar essa contradição, o ator trouxe um *gestus social* como exemplo vivo do que Freire (2011) afirma: que todo oprimido tem o opressor dentro de si, apontando que o sonho do oprimido inconsciente de sua situação é de ser o opressor. O ator da cena compartilhou a ideia de que realmente quis provocar essa dualidade, completando que seu personagem é oprimido, pois fica na rua pedindo dinheiro, situação comum a muitos jovens, e que é também opressor, por enxergar alguém na mesma condição que ele e se negar a compartilhar seu espaço de trabalho. Essa cena foi bastante ilustrativa e o ator surpreendeu por sua habilidade e consciência ampliada acerca dessa contradição social.

Cena com bebê-boneco

O fato de a personagem ser deficiente física e usar o bebê de maneira a conseguir esmolas suscitou desconfiança da plateia, e dúvidas sobre a questão se ela se configurava como opressora, oprimida ou as duas possibilidades. Após as colocações da própria atriz, a relação de contradição ficou mais clara, bem como as condições da personagem, que de fato era deficiente física. A mesma situação poderia se configurar se a personagem estivesse fingindo possuir necessidades especiais, o que não deixaria de manter o *gestus social* de oprimido que é opressor de alguém mais fraco do que ele.

Cena com saia e cachecol

Este debate foi proveitoso, pois a atriz fez uma crítica de caráter social ao pontuar que no caso de sua cena as pessoas não se aproximavam por terem preconceitos, por não acreditarem na seriedade do seu trabalho, julgando que a cartomante é desocupada e que inventa mentiras para ganhar dinheiro. A personagem foi se entristecendo por constatar que ninguém iria aparecer, então se levantou, enfurecida com o fato das pessoas não respeitarem sua ocupação e sua religião, e arrancou as próprias roupas como uma espécie de revolta. O *gestus social* de arrancar as roupas como protesto simbolizaria esse desejo de libertação social da personagem.

Cena com livro

A atriz desta cena explicou que considerava a personagem como sendo oprimida e opressora ao mesmo tempo, relatando que fingia gostar do que estava fazendo para agradar à outra pessoa, que parecia admirá-la. Ao ser indagada sobre o porquê de pensar que havia sido opressora, ela respondeu perguntando se esconder-se do outro e fingir que estava tudo bem não significava ser opressora, mostrando uma felicidade falsa. Respondi que a opressão acontece quando existe um oprimido, e nesse caso apenas via opressão contra si mesma, no sentido de se forçar a ser o que não é. Ela colocou que então a personagem era apenas oprimida. Essa improvisação foi proveitosa, pois gerou também debate produtivo sobre padrões de beleza femininos.

A postura que os participantes assumiam nas improvisações demonstrava um *gestus social* com base na situação dos personagens, elaboradas na direção de uma reflexão na perspectiva ampliada para o macrocosmo social, gerando um aprendizado mobilizador. O estudo do aparecimento do *gestus social* observado em cena, mediante análise coletiva da atitude dos personagens durante os debates, foi fundamental para a qualidade crítica do conhecimento construído, com base no aprofundamento nas questões de contradições sociais.

Como breve conclusão desta seção, focalizando a qualidade pedagógica deste experimento pela abordagem educativa de caráter Não Formal, a qual não pode ser medida por quantidade de conteúdos, mas sim em termos de autonomia e emancipação, creio ter sido possível obter elementos para contribuir com a construção desse tipo de conhecimento prático-teórico, conforme observações dos próprios participantes. Ao permitir uma sensibilização e um despertar da consciência social, política e cultural pelo método de jogos,

improvisações e debates, desenvolve-se uma ligação entre arte e sociedade para uma forma de aprendizado que representa uma possibilidade de crescimento como ser humano pelo estudo do cotidiano dos participantes.

Esse processo educacional foi capaz de exercer princípios da Educação Não Formal não apenas pela construção de um espaço de cidadania, mas também quanto à característica, descrita por Gohn (2010), de promover múltiplas formas de aprendizados. Ao serem questionados em entrevista²⁶ ao final da prática de campo, sobre se houve aprendizado de fato e que tipo de ensinamento ocorreu, os participantes de forma geral relataram que diferentes graus de aprendizagem foram alcançados.

Uma das dimensões desse processo foi a prática proporcionada pelos jogos e seu caráter de diversão, defendido por Brecht (2005) como essencial para a aprendizagem. Os jogos permitem a assimilação do conteúdo de maneira lúdica, tornando mais fácil lidar com temas delicados do universo dos sujeitos, conforme a percepção relatada por eles. A utilização do modelo de ação extraído com base na própria realidade dos participantes, como temas geradores, permite a ação de um sujeito atuante, que, junto com o uso de jogos, fomenta a visão crítica e a autonomia do grupo.

O despertar reflexivo foi um fator unânime trazido por eles, que mencionaram ter deixado a sala de trabalho refletindo muitas vezes, originando uma série de ideias novas que estão surgindo no grupo, voltadas para diferentes processos criativos a serem desenvolvidos. O aprendizado construído com base na reflexão crítica propiciou, segundo os depoimentos dos participantes, a assimilação e compreensão de noções como opressor e oprimido, facilitadas pelos jogos e trabalhadas por intermédio dos temas levantados para as improvisações.

O jogo da *Troca de Papéis* contribuiu imensamente para a elaboração da conscientização com base na relativização das situações, relações sociais e pontos de vista, no sentido de que os membros do grupo revelaram que em seguida passaram a repensar suas atitudes, analisando-as e transformando-as, e sendo capazes de enxergar a si próprios não apenas como oprimidos, mas a reconhecerem que também abrigam o opressor dentro de si, característica fundamental para a “libertação”, segundo Freire (2011). A fala de uma

²⁶ Entrevistas completas com os participantes estão disponíveis no Anexo A.

participante durante a entrevista aborda essa questão, intensificada pelo fato de ela estar integrada no contexto de uma comunidade socialmente vulnerável:

[...] tem tudo a ver é a questão do oprimido e do opressor, que a gente vê em todo lugar, na sociedade, na televisão, pessoas sendo oprimidas; e um exemplo muito forte é o fato de morar numa comunidade, em que você já é oprimido por ser taxado de vagabundo e cresce pensando que não pode muita coisa. Se você não procura entender o porquê dessa visão, e nem procura mostrar que é diferente, você vai ter que engolir aquilo como verdade absoluta quando na verdade não existe isso, cada um tem a sua verdade, nós somos a prova de que numa comunidade não existem só vagabundos, e no entanto somos taxados como tal. Então oprimido e opressor é um tema que fica martelando até hoje, vejo meus vizinhos sendo oprimidos, jovens sendo levados para uma situação em que em um momento eles são opressores, porém em outros eles são oprimidos, por *n* fatores: família, polícia, sociedade, e por todo o conjunto que não busca compreender, não porque não conheça, mas porque não quer, porque acha que não tem mais jeito, então é melhor deixar jogado e não buscar ajudar, se aproximar. E às vezes a gente também contribui com isso, a gente sempre acha que é o mocinho da história e os vilões são eles, até que caia na nossa ferida e a gente se toque²⁷.

A abolição de qualquer maniqueísmo no tratamento e estudo das noções de opressor e oprimido facilitou e permitiu não só o aprendizado dialógico, mas a compreensão crítica das contradições sociais, relativizando-as por meio das contraposições de pontos-de-vista. Essa pedagogia catalisadora de despertar o senso crítico de forma provocativa levou-me a visualizar outras possibilidades de ampliação e desdobramento dessa estrutura metodológica como proposta educacional de potencial conscientizador social, que viabiliza a construção de um sujeito atuante que enxerga a realidade de maneira crítica, assumindo uma postura que preserva o exercício e o hábito de questionar sua realidade cotidiana, tornando-se capaz de modificar suas próprias atitudes com base na reflexão.

Com base nos resultados obtidos, posso afirmar com confiança que o desenvolvimento desta estrutura metodológica é uma excelente ferramenta estratégica de conscientização e mobilização política. Foi quase unanimidade o relato de grande aprendizado advindo do jogo da *Troca de papéis*, por trazer, segundo alguns, a chance de colocar-se no lugar do outro, invertendo a situação. Essa afirmação traz não apenas uma dimensão teatral de conhecimento adquirido como ator, mas também como ser humano, do ponto de vista social.

²⁷ Disponível no Anexo A

Foi muito ressaltada nas entrevistas a experiência por meio da observação do outro, através das cenas e improvisações, corroborando o caráter da Peça didática, além da Educação Não Formal pela característica problematizadora, cidadã e propiciadora de múltiplos aprendizados, que possui atores que também são observadores, voltados para o objetivo final da aprendizagem.

Alguns dos exemplos dessa reflexão educativa têm como eixo a cidadania, como o conhecimento de direitos e deveres; agora eles sabem que têm direito a ensaiar em um local público, como uma escola, o que antes não sabiam por não possuírem acesso a esse tipo de informação. Afirmam que o nosso processo colaborou para a articulação do grupo no sentido de que agora observam mais a respeito de seus direitos; frequentemente não reivindicavam seus direitos por ser o comodismo atitude mais fácil em um primeiro momento. A reflexão permitida por este processo educacional teria mobilizado a transformação da atitude de cada um, de acordo com uma participante durante entrevista, ao ser questionada acerca da abordagem do trabalho:

Claro que é voltado para a cidadania e prova disso foi a conscientização que você trouxe em todas as nossas oficinas e jogos, uma consciência do nosso corpo, do espaço, do outro que está nesse espaço com a gente [...] então essa cidadania é cuidar do ambiente e do outro e ter consciência desse conjunto que nos cerca, então é cidadania e é aprendizado. Às vezes algo pode parecer ruim, mas a gente vem a refletir depois e sempre aprende, foi maravilhoso estar nesse processo, pois eu aprendi mais ao observar as pessoas, sou mais de escutar do que falar e ao escutar, ao ver as pessoas trazendo coisas, contracenando as propostas que você trazia, isso pra mim ficou mais forte; nos meus momentos eu mais ficava brincando e depois que ia perceber o que eu estava falando, e quando eu assistia o outro é que eu tinha a oportunidade de pensar, “poxa, isso eu já fiz, isso eu poderia ter feito diferente”, então a gente passa a refletir quando a gente tem um espelho, quando a gente se vê num espelho, eu posso ter feito aquilo, mas no momento em que eu fazia eu não enxerguei, e a partir do momento que eu tenho esse espelho na minha frente eu consigo refletir, eu consigo ver o que foi que aconteceu realmente.²⁸

O elemento aqui presente da aprendizagem pela observação e reflexão crítica sobre a própria postura e a do outro, bem como da realidade ao redor, está diretamente ligado à importância da historicização para o entendimento dos fatos presentes no fragmento anterior. Por meio dessa observação torna-se possível um conhecimento com base na relatividade que

²⁸ Anexo A

propicia conscientização social, desdobrada para questões correspondentes, como a conscientização ambiental. Segundo relatos em entrevista, essa tomada de consciência foi proporcionada no sentido de ter despertado uma leitura crítica dos hábitos de consumo, conjugadas com as ideias estreitamente ligadas de justiça social e degradação ambiental, associadas às noções de opressor e oprimido.

A articulação política foi muito destacada como aprendizado conquistado. De acordo com depoimento do grupo, eles refletiram sobre a falta de mobilização presente em sua comunidade, sendo debates políticos elementos não muito discutidos entre eles anteriormente. Afirmaram que o grupo está fortalecido politicamente após nossos encontros.

As colocações dos participantes quanto ao aproveitamento educacional do trabalho com jogos e improvisações leva a um entendimento do *gestus social* como mobilizador, pois através do aprofundamento sobre as posturas e atitudes em cena que caracterizam esse *gestus*, desdobraram-se em diálogos, reflexões e busca de soluções que sedimentaram esse desejo crescente de mobilização nos integrantes. O distanciamento presente em algumas das cenas improvisadas, bem como nos debates, levaram ao isolamento do *gestus social*, propiciando o debruçar sobre ele como estudo formador de opinião crítica.

A postura de distanciamento de um ator é capaz de proporcionar o surgimento do *gestus social*, no sentido de se permitir em cena fazer concomitantemente uma crítica ou comentário a respeito da situação de contradição social apresentada. Para que ocorra o distanciamento de maneira efetiva, o ator deve se desdobrar em sujeito e objeto: objeto das forças da ação cênica, mostrando claramente ter a opção de escolha, e agindo como sujeito crítico daquela situação. Isso ocorreu com os participantes com base nas improvisações, em que o distanciamento propiciando o *gestus social* surgiu de modo espontâneo em alguns momentos, como nas cenas da manifestação na lagoa.

Ao concluírem que, criando um gesto, também pensam, os integrantes do grupo relacionaram os gestos entre si, analisando suas significações e refletindo sobre suas atitudes em cena e fora dela. A mobilização crescente no grupo, fortalecida também pela consciência da importância de preservação da coletividade, refletiu-se na fala em entrevista de uma das participantes, o que também permite a verificação das dimensões de aprendizado atingidas:

O processo nos ajudou na mobilização, pois trouxe a conscientização da importância desse grupo estar junto, então a gente conseguiu ver o porquê de cada um estar nesse grupo, e a importância de caminhar juntos [...] quando a gente sai do nosso umbigo conhece a dimensão real do nosso corpo, e quando a gente fica só no nosso grupo parece que só tem a gente lutando por aquilo, que só tem a gente se importando com determinadas coisas, e quando você trouxe a importância de estar aqui com a gente, de trazer essa consciência, de brincar, de trazer o aprendizado de uma forma mais leve, que se brinque, mas que se aprenda e tenha consciência, respeito, isso pra gente ficou muito forte [...] Basta a gente estar disposto e aberto, então houve fortalecimento e interesse a partir do momento que você traz essas informações pra gente, ficamos com a cabeça borbulhando de ideias sobre o que podemos fazer, participar de projetos de políticas públicas para a juventude, coisas que antes não tínhamos acesso, e a partir disso podemos fazer o que quiser, lutarmos pelo que quisermos, pois temos argumentos para debater com determinada pessoa. Você trouxe informação pra gente, e argumentação para que a gente possa chegar em nossa sociedade, na nossa comunidade, com muita tranquilidade e falar: “isso está errado”. Apesar de ser complicado levar os temas como violência, tráfico, prostituição para dentro da comunidade, o grupo deseja se implantar dentro da comunidade para trazê-la para dentro do grupo, queremos nos sentir abraçados pela comunidade, mas também abraçar, existir essa troca, queremos ser apoiados, mas também apoiar²⁹.

Com base nesse depoimento apresentado no fragmento anterior, percebemos o fortalecimento dessa mobilização com um significado multiplicador e coletivo para a própria comunidade, agregando-se às colocações de outros participantes que revelaram o desejo de tornarem-se multiplicadores, realizando oficinas e atividades. Foi possível vislumbrar um processo de maturação e crescimento do grupo desde o início da prática teatral deste estudo, não apenas com base no aprimoramento da linguagem teatral, mas fundamentalmente pelo visível e crescente desejo de mobilização social e artística.

²⁹ Anexo A

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Não Formal revelou-se um campo de atuação importante ao ser associada aos princípios e técnicas teatrais utilizadas, passível de ser sistematizada em uma prática para a formação de Educadores Sociais, de variadas áreas de conhecimento a que pertençam. Propicia o contato em uma abordagem dialógica e democrática, considerado com base nas práticas metodológicas em que esta pesquisa se fundamenta, sejam os participantes educadores artistas ou não.

Uma característica relevante a ser retomada é que os objetivos de um processo educativo Não Formal não são determinados previamente, mas elaborados durante o desenrolar da interação. No caso deste estudo, um dos objetivos no princípio era tratar majoritariamente de questões de justiça ambiental, dirigindo um foco aprofundado aos assuntos de meio ambiente naquele contexto. De fato, esses temas foram tratados, mas as questões sociais revelaram-se tão fortes que terminamos por dar bem mais atenção a elas. Embora o assunto da justiça ambiental não esteja restrito ao meio ambiente ecológico apenas, englobando questões de injustiça social, os temas exclusivamente político-sociais, como tráfico de drogas, violência e condições precárias de moradia, ganharam grande destaque em nossa prática, devido à própria demanda trazida pelos participantes, que colocavam essas questões em pauta, revelando que temas configuravam-se como prioritários a serem tratados por eles.

Esta redefinição de prioridades reverberou também na seara da linguagem teatral. Explico: foi lançado um olhar muito mais profundo aos temas e soluções propostas em cena do que à técnica da interpretação em si. Isso ficou refletido nos debates, pois comparando sobre o quanto discutimos sobre a qualidade do ator em cena e sobre o conteúdo abordado, nos debruçamos muito mais no último. Notava que os participantes pareciam ter ânsia de se expressarem sobre os assuntos que os incomodavam, e ficavam satisfeitos por alguém ter proposto esse tipo de discussão.

Outra situação que pode ser caracterizada como um objetivo que foi elaborado no decorrer do processo criativo foi na realidade uma postura minha, como educadora, de não interferência durante a prática de alguns jogos em que os participantes distanciaram-se da proposta inicial. Essa atitude de não interromper aconteceu devido à observação do resultado que se construía, o qual considerei rico, surpreendente ou válido, do ponto de vista artístico e

criativo. O objetivo elaborado no decorrer da dinâmica foi o de deixá-los mais livres ainda para criarem, e se expressarem sem deixarem de se divertir também, parte importante do aprendizado. Um exemplo foi o jogo *Ilustrar uma história*, em que todos os participantes que estavam em cena, em vez de criarem uma representação em conjunto enquanto a história ia sendo narrada, como era a proposição inicial, assumiram o papel do protagonista, mostrando faces diferentes de um mesmo personagem, interpretado simultaneamente por um grupo de participantes.

Na segunda seção, buscou-se responder às demandas acerca de quais fundamentos educacionais e teatrais poderiam adequar-se à proposta deste estudo, englobando a promoção da cidadania por meio do fomento à reflexão crítica sobre a realidade cotidiana do grupo sujeito, incluindo o questionamento sobre a postura geral do educador nesse processo. As contribuições de Freire quanto à utilização de situações reconhecíveis na realidade dos participantes e passíveis de análise crítica foram norteadoras, levantando outros questionamentos como: de que maneira isso se desenharia num contexto teatral, como propor o exame dessas contradições sociais com base na Educação Não Formal e realizar uma abordagem com essas características por meio do teatro.

O Teatro em Comunidades auxiliou a sanar essas questões, e trouxe um olhar muito relevante sobre o artista facilitador, ou educador, intensificado pela proximidade do contexto da pesquisa, corroborando o Educador Social, de Freire, como um alerta para a importância da abordagem horizontal, prevenindo contra armadilhas conscientes ou inconscientes no quesito verticalidade na relação educador-educando. Dessa maneira, foi criado um diálogo o mais compreensivo possível com os participantes, em que essa dialogicidade foi capaz de promover um processo educativo em uma via de mão-dupla educador-educando, fator constatado nas entrevistas individuais realizadas com eles no último encontro.

Os entrevistados relataram que apreciaram esse tipo de abordagem educacional, expondo que-tiveram espaço para formarem sua própria opinião, que sentiam-se livres para desenvolver e solucionar os assuntos em cena da maneira que decidissem, facilitado pelo fato de não haver muitas regras predefinidas e o acesso a informações capazes de provocar essa conscientização social.

Na terceira seção foi levantado o questionamento acerca de como colaborar para a articulação e mobilização política do grupo *Na Boca de Cena*, e também contribuir para a melhora da linguagem teatral do grupo, considerando-os também como futuros

multiplicadores da arte teatral em suas comunidades. Foram então aprofundadas as técnicas da Peça didática de Brecht e a Poética do Oprimido de Boal, muito proveitosas como prática teatral para Educação Não Formal, estruturando a prática de campo de maneira a focalizar a discussão dos temas oriunda dos próprios participantes.

As contribuições de Koudela, cuja pesquisa com a Peça didática brechtiana em um contexto brasileiro revelaram-se extremamente úteis para esta investigação, trouxeram a importância da utilização dos jogos, ao associar os modelos de ação da Peça didática com as técnicas de Spolin. A partir de então foi possível delinear uma estrutura de ação capaz de aliar a prática teatral à observação e reflexão sobre a realidade cotidiana, que resultou no alavancamento efetivo de uma conscientização social fomentadora de transformações na atitude e pensamento dos participantes, conforme relatado em entrevista.

As reflexões sobre a teoria de Brecht quanto à análise do *gestus social* com base nos jogos e nas improvisações foram relevantes para definir um foco de atuação com os participantes, respondendo a questionamentos sobre como ampliar as formas de percepção das atitudes humanas do ponto de vista social. Ao discutir os exemplos de *gestus social* que surgiram no grupo, conseguimos não apenas buscar soluções, mas desenvolver um processo coletivo de troca, que, consolidada pelo diálogo, consistiu em um processo de construção de conhecimento. A metodologia selecionada então foi capaz de responder às demandas de forma muito satisfatória e consistente.

Quanto à melhora na linguagem teatral como resultado prático da pesquisa de campo, grande parte dos participantes entrevistados relatou que agora se sentem mais instrumentalizados em cena de maneira geral, passando a não mais sentir acanhamento durante improvisações que efetuam fora de nossos encontros, o que realizam com muito mais entrega. Sentem-se também mais articulados para emitirem opiniões e falarem o que pensam, o que antes não ocorria. Acrescentam que a principal conquista em cena, de acordo com eles mesmos, foi a de “dizer o que se pensa de forma coerente e clara”.

Nesse panorama, considerando-os como um grupo teatral em processo de profissionalização, avalio com base no retorno apresentado pelos participantes que os jogos, improvisações e debates foram extremamente relevantes para o fortalecimento da postura política, artística e social dos integrantes.

Contudo, é importante ressaltar que seria válido para o desenvolvimento do grupo dar mais atenção ao lapidar da linguagem teatral, o que poderia ter sido propiciado pela continuidade do trabalho com o grupo, embora não tenha sido possível, em que houvesse a oportunidade de construção de um resultado voltado para um foco objetivo, como a apresentação em um espetáculo ou mostra artística. Assim, poderia ser realizada uma prática teatral mais aprofundada sobre os elementos da cena e particularidades das contradições do personagem, além da investigação do contexto de contradição social da situação apresentada ao ser desenvolvida dentro do processo criativo de construção da mostra artística.

Atualmente o grupo conseguiu um patrocínio e alugou uma sede dentro da comunidade, onde continuam empreendendo diversas atividades. Após nossa prática juntos, promovemos um evento chamado *Sábado Cultural* no espaço onde eu atuava como professora do curso de graduação em pedagogia, a *Faculdade Montessoriano de Salvador*, ministrando a disciplina *Políticas e Projetos em Educação Formal e Não Formal*. Esse evento teve como objetivo ampliar o repertório cultural de seus estudantes. Nessa ocasião ministrei a oficina teatral intitulada: *Ensino Não Formal de Teatro em Comunidades*, oferecida a estudantes de graduação da faculdade e moradores do bairro da Boca do Rio, e incluiu apresentação do espetáculo teatral *Encontro das Yabás*, do *Na Boca de Cena*, com debate entre plateia e atores após a apresentação da peça, criando um diálogo reflexivo entre os presentes e promovendo um proveitoso intercâmbio entre academia e comunidade, pois a faculdade está localizada na mesma área da comunidade do grupo.

Tornou-se possível observar a edificação de um processo de aprendizagem dialógica, planejado gradativamente com base nos jogos, das improvisações e dos debates, em que o conhecimento foi arquitetado coletivamente. Pensando nisso, abro as possibilidades prospectivas de desdobramento desta investigação voltada para um trabalho de formação de multiplicadores para a Educação Não Formal, onde seria possível a utilização da mesma base metodológica, com princípios críticos políticos e sociais para educadores, utilizando uma estrutura técnica de jogos improvisações e debates, fundamentando-se nas obras dos mestres Bertolt Brecht, Augusto Boal e Paulo Freire.

A formação de Educadores Sociais em abordagem de Educação Não Formal pode vir a consistir um possível objeto de estudo desdobrado desta pesquisa, justificado pelo fato de a Educação Não Formal consistir uma área marginalizada de pesquisa, segundo Gohn (2010); pela utilização de um teatro com viés político, conforme Boal (1999) defende, que fomenta a

tomada de postura e opinião crítica, permitindo ao sujeito ensaiar as soluções por meio da ação. Assim, a demanda por autonomia e emancipação social, que consiste em um dos objetivos principais da Educação Não formal no intuito de gerar espaços de cidadania, é facilitada pelo caráter de expressão individual permitida pela linguagem artística, que torna possível uma leitura crítica de mundo.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello do A.; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental?** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____; HERCULANO, Selene; PÁDUA, José Augusto. **Justiça ambiental e cidadania.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. **O teatro dialético.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **200 jogos para o ator e não ator com vontade de dizer algo através do teatro.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BORNHEIM, Gerd A. **Brecht: a estética do teatro.** São Paulo: Graal, 1992.

COUTINHO, Marina Henriques. **A favela como palco e personagem.** Rio de Janeiro: De Petrus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 47ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. **A questão da Educação Formal/ Não Formal.** Institut International des Droits de L'enfant (IDE), Sion , Suisse, 2005.

GOHN, M. da Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educação Não Formal e cultura política**. São Paulo, Cortez, 2008.

KOUDELA, Ingrid D. **Texto e jogo - uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. **Um voo brechtiano**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

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

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. *Teatro e comunidade*. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso. (Org.). **Cartografias do ensino de teatro**. Uberlândia: Edufu, 2009.

_____. *Teatro em comunidades: Questões de terminologia*. In: **Anais do V Congresso da ABRACE/2008**. Disponível em <http://www.portabrace.org/vcongresso/progpedagogia.html>. Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. *Teatro e comunidade: dialogando com Brecht e Paulo Freire*. In: **Revista Urdimento**, p. 69-87, dez. 2007.

Disponível em: http://antigo.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2007/urdimento_9.pdf#page=69
Acesso em: 14 out. 2013.

_____. *Buscando uma interação teatral poética e dialógica com comunidades*. In: *Revista Urdimento*, p.70-89, abr. 2002.

Disponível em: http://argeu.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2002/urdimento_4.pdf#page=70.
Acesso em: 14 out. 2013.

PEIXOTO, Fernando. **Brecht - vida e obra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

POLITZER, Georges. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Hemus, 1975.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

APÊNDICE

APÊNDICE

Descrição das propostas dos jogos.

Algumas propostas contêm também descrição do funcionamento do jogo com o grupo:

- *Sem deixar nenhum espaço vazio na sala* (BOAL, 1999, p.171): Propus para eles que caminhassem pelo espaço, sem deixar espaços vazios, mas indicava para variassem a velocidade conforme fosse solicitado, numa escala de -3 a 3. Além disso, quando dissesse a palavra “abraço” cada participante deveria abraçar o colega mais próximo, mantendo a velocidade em todos os gestos, e então seguir andando pela sala.

- *Roda de ritmo e movimento* (BOAL, 1997, p.70): Um ator vai ao centro da roda e faz um movimento, acompanhado de um som e ritmo inventado por ele mesmo. Todos o imitam, tentando reproduzir exatamente o que o primeiro fez. Depois o ator sai tomando o lugar de alguém na roda, que deverá ir para o centro fazer o mesmo.

- *Índios na Floresta* (BOAL, 1999, p.138): Com base na sugestão de que éramos índios numa aldeia, cada qual deveria procurar experimentar ações e gestos ligados a esse contexto. Pedi que procurassem expandir bem a gestualidade para que ficasse bem claro quais ações seriam essas. Por meio de atos como caçar, pescar, ralar mandioca e rituais, investigaríamos a vida cotidiana na aldeia. Os participantes propuseram caça, preparação de alimentos, danças rituais, feitiço de artesanato e movimentos tais como peneirar farinha e jogando-a pra cima. Uma das participantes se destacou, propondo ações variadas como índia, sendo a primeira que utilizou sons. Outros participantes cantaram e propuseram rituais e danças, com todos passando a segui-la formando uma fila em forma de serpente, que percorria todo o espaço.

- *Máquina de ritmos* (BOAL, 1999, p.129): Nesse jogo, o ator deve ir ao centro da roda e imaginar que é uma peça de uma engrenagem e deve fazer com seu corpo o som dessa peça e o ritmo dessa máquina com o corpo. Então outro ator deve vir e fazer o mesmo, mas com o som e ritmo próprio, que se integre harmonicamente. Todos devem integrar-se na grande engrenagem e então acelerar o ritmo. Quando estiver quase “explodindo”, o primeiro ator deve ir diminuindo o ritmo até todos terminarem juntos. Em sua realização o primeiro participante entrou um pouco acanhado, apenas batendo palmas, então o seguinte chegou propondo um som e movimento muito interessantes: parecia uma máquina de bater carimbo, erguia o braço para o alto e descia batendo na outra mão, para depois deslizar o mesmo braço em uma linha reta imaginária formando um movimento perpendicular, apreendendo

efetivamente a ideia de máquina. Cada participante ao entrar adicionava uma ação que se integrava ao todo.

- *Rotação de máscaras* (BOAL, 1999, p.198): Após uma primeira experimentação individual, com cada um criando sua própria figura, o participante deve experimentar ações sozinho, e rotativamente o mediador deve falar o nome de cada um dos participantes, e todos devem tentar imitar a máscara deste, repetindo este procedimento um a um, até que todas as figuras sejam imitadas.

- *Ilustrar uma história* (BOAL, 1997, p. 88): Nesse jogo, metade do grupo deve narrar uma história e a outra metade deve representar essa história em tempo real, primeiro só ilustrando com imagens, depois atuando continuamente. O mais importante é que a resposta de quem está em cena seja imediata, sem tanta preocupação com a coerência dos fatos.

- *Esta garrafa não é uma garrafa* (BOAL, 1999, p. 216): Consiste em encontrar outros usos para aquele objeto que não o usual. Cada participante improvisa com objeto como se este não fosse o que é.

- *Dificuldades com o objeto* (SPOLIN, 1998, p.61): Trata-se de envolver-se com objeto em seu uso “real”, mas tendo dificuldades com ele. Exemplos: abrir uma garrafa, uma bolsa, forçar uma gaveta, abrir um maço de cigarros, zíper emperrado, sapato apertado, embaraço causado por roupa rasgada.

- *Peça de figurino* (SPOLIN, 1998, p.240): O objeto ou figurino determinaria o personagem que eles assumiriam, seria moldado por ele, assumindo o personagem segundo o figurino/objeto, ou seja, a atitude do ator é determinada pelo que sugere o objeto.

- *Nascimento* (BOAL, 1997, p.91): Os atores devem deitar-se no chão e fechar os olhos, respirar e procurar sentir-se como uma criança que nasce, move-se articulando pés e mãos, observando as sensações de contato entre as texturas exteriores com que tem contato, descobrindo pela primeira vez as sensações, olhando tudo ao seu redor como se fosse a primeira vez. O objetivo desse exercício é a sensibilização e despertar dos sentidos.

- *Marionetes* (BOAL, 1997, p. 64): Em duplas, cada participante manipula o corpo do outro esculpindo imagens, depois invertem as posições.

- *Marionete à distância* (BOAL, 1997, p.72): Jogo em que, similar ao exercício anterior, mas, separados por um metro de distância, devem fazer movimentos como se estivessem tocando o companheiro, que responde aos movimentos como se estivesse sendo tocado, reagindo imediatamente aos estímulos.
- *Cena de amor à distância* (BOAL, 1997, p.73): Também à distância, e como no o exercício anterior, os participantes devem reagir imediatamente aos carinhos do colega.
- *Tortura à distância* (BOAL, 1997, p.73): Como o anterior, mas com os participantes desenvolvendo a ação de torturar o colega.

ANEXO A

ANEXO A

ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas em caráter semiestruturado, em nosso último encontro, tendo apenas cinco dos participantes comparecido, provavelmente porque estavam muito ocupados com a reestreaia do espetáculo do grupo, que era iminente. Apesar disso, considero as informações coletadas bastante significativas, e suficientes para representar o grupo como um todo. Para um bom entendimento do leitor informo que as perguntas lançadas, bem como qualquer colocação que fiz, estão em itálico.

Participante do sexo feminino

Você acha que esses jogos, improvisações e debates que a gente fez foram importantes e por quê? Essa prática gerou reflexão?

Eu acho que toda e qualquer forma de se ensinar é válida, e quando a gente aprende brincando tudo fica mais fácil, então aprender com arte, através da arte, é maravilhoso, pois você se sente solto, se sente à vontade para fazer o que quer e se expressar da forma que você acha e pensa que é o correto, sem ter o medo de errar, pois você está ali naquele ambiente, naquele espaço que você acredita que é o espaço de errar, de aprender, de acertar, de errar novamente, de corrigir esse erro, então foi válido, para mim foi maravilhoso, eu adoro fazer jogos, exercícios, amo, é a parte que eu mais gosto porque é o momento que a gente mais se permite. Quando a gente vê um trabalho já pronto, a gente já acha tudo maravilhoso e não precisa mais mexer, mas quando a gente está nesse processo de criação e de aprendizagem você se permite, você se joga, e cai, em alguns momentos a gente ficou refletindo, eu lembro que um dos momentos que fez a gente refletir mais foi quando você trouxe um vídeo (*A História das Coisas, de Annie Leonard*), falando dos processos das coisas que a gente não recicla, das coisas que a gente gasta, e o cuidado que a gente não tem com esse ambiente e com as coisas que a gente tem, que são os recursos que a gente tem, que a gente tem acesso mas que não sabe como reutilizar para não estar vindo a prejudicar a natureza e a gente também. Esse dia foi o que eu acho que a gente saiu mais refletindo, mais pensativo mesmo: “poxa, por que eu faço as coisas desse jeito se eu posso fazer diferente, se eu tenho esse poder de fazer a diferença?” E teve outros momentos também, o momento do opressor e do oprimido, por muitas e muitas vezes a gente se sente nesse papel de estar oprimindo as

peessoas, mas aí a gente não se toca, e quando você traz a gente para refletir nesse exercício, nesse jogo, a gente fica: “poxa, eu poderia ter feito diferente, esse pessoa deve ter se sentido constrangida com o que a gente faz, ou com o que a gente fez naquele determinado momento, mas que a gente não pensa”. Então esses exercícios serviram sim, a gente aprendeu, a gente saiu refletindo sim, eu em particular aprendi, me desenvolvi bastante, consegui refletir algumas coisas, embora tenha momentos em que a gente esquece determinadas reflexões e vai com tudo para cima de uma pessoa e esquece que a gente também já esteve nesse lugar de não saber caminhar, de não saber fazer as coisas, e a gente precisa estar ali, precisa do apoio do outro, e a gente esquece e joga tudo para cima do outro. Eu esqueci completamente e virei opressora, hoje eu paro e penso: “poxa, eu fiz isso com essa pessoa”, então valeu a pena.

Então você acha que essas práticas que a gente fez foram legais para modificar o pensamento, se seu pensamento se modificou de alguma forma, ou se mudou sua forma de enxergar o mundo, ou suas relações com as pessoas?

Assim, quando a gente mexe com arte e quando a gente tem essa sensibilidade de lidar com o outro, de conviver, tudo modifica. Quando eu passei a fazer arte, a conviver com esse mundo, eu tive acesso a essa sensibilidade, minha visão para a sociedade, para o mundo, para algumas coisas também mudaram; mas através dos jogos claro que a gente abre, a gente tem uma visão mais ampla quando a gente tem acesso às coisas, mas quando a gente vê mais próximo da gente, e se vê vivendo determinadas situações, a gente para e consegue refletir, consegue se aprofundar mais e modificar na prática mesmo. Porque muitas vezes ficou aqui no pensamento e a gente não fez nada. Então a partir do momento que a gente tem acesso, que a gente busca e vai modificando algumas atitudes, que no início para gente e para outras pessoas vai parecer pequeno, mas aos poucos a gente vai vendo que surtiu efeito, e a gente vê que aquele grãozinho de arroz que caiu modificou toda uma feijoada, uma salada, um momento como esse, entendeu? Então eu acho que é isso mesmo, que a gente vai aprendendo um pouco aqui, um pouco ali, e a gente vai modificando, porque é impossível você passar por um processo, independente de qual processo seja, de quanto tempo seja, não modificar nada, ainda que seja só no pensamento você modifica.

Você acha que os temas que a gente tratou aqui tem a ver com o cotidiano de vocês e da comunidade? E isso foi importante para fazer essa modificação do pensamento?

Os temas eu acredito que tem tudo a ver, e eu não consigo entender ainda a dimensão dessa coincidência, da ligação entre os temas abordados aqui e o meu dia a dia na sociedade, na

minha comunidade, mas um exercício que eu tenho certeza que tem tudo a ver e que a gente vê muito é a perspectiva do oprimido e do opressor, a gente vê muito, dentro de casa, na nossa vizinhança, na cidade, na televisão, nas novelas, em todo lugar a gente vê as pessoas sendo oprimidas. Um exemplo muito forte para mim é você morar numa comunidade, você é taxado, você é oprimido porque é taxado como vagabundo. Então você já sai dali pensando: “Meu Deus, eu não posso muita coisa”, e se você não busca entender o porquê dessa visão e explicar para as pessoas que não é isso, que é diferente e que você veio para mostrar que é diferente, você vai ser taxado e vai engolir aquilo ali como a verdade única e absoluta, quando na verdade não existe isso, cada um tem sua verdade. Nós somos a prova de que numa comunidade não existem só vagabundos, e no entanto somos taxados como tal. Então “oprimido e opressor” é um tema que fica ali martelando, martelando até hoje. Meus vizinhos sendo oprimidos, jovens que estão sendo levados para uma situação em que em um momento eles são opressores, mas em outros eles são oprimidos, por “n” fatores, família, polícia, sociedade, enfim, por todo o conjunto, que não busca entender, não porque não conheça, mas porque não quer, muitas vezes, porque acha que não tem mais jeito, então é melhor deixar jogado, não buscar entender, não buscar ajudar, não se aproximar... Porque muitas vezes a gente também causa, a gente também contribui para que aquilo se forme, para que aquilo aconteça. Mas a gente nunca sabe, a gente acha que é o mocinho da história e que os vilões são eles, até que caia na nossa ferida e a gente se toque.

Você acha então que o que a gente viveu aqui foi um processo de aprendizado? Se sim, que aprendizados você teve? Aconteceram a partir da sua prática? Foi voltado para questões de cidadania?

Claro que está voltado para a cidadania e prova disso é a conscientização que você trazia em todas as nossas oficinas, em todos os nossos jogos, trazia uma consciência desse corpo, uma consciência desse espaço, uma consciência do outro que está nesse espaço com a gente. Então eu acho que é cidadania, é cuidar do ambiente, é cuidar do outro, é ter consciência desse conjunto que nos cerca para que a coisa aconteça. Então ajudou, é cidadania, é aprendizado. Eu acredito assim, que você não pode passar por nada sem aprender algo, mesmo que você tenha tido aquilo como algo ruim no início e depois você vem a refletir, mas você sempre aprende, independente de ser um aprendizado pequeno ou grande, você sempre aprende. Então foi maravilhoso estar nesse processo, você se permite, mas eu acredito que não foi muito na prática que eu aprendi, eu aprendi assistindo as pessoas, eu sou mais de escutar do que fazer ou falar, então assim, ao escutar, ao ver as pessoas trazendo coisas, as pessoas

contracenando, os textos que você trazia, isso para mim ficou mais forte. Nos meus momentos eu brincava mais, depois é que eu vinha a me tocar do que eu estava falando naquele determinado momento, e aí quando eu assistia o outro eu tinha a oportunidade de refletir: “Nossa, isso eu já fiz, eu poderia ter feito diferente, isso eu não podia ter feito”, então a gente passa a refletir quando a gente tem um espelho, quando a gente se vê no espelho, eu posso ter “feito aquilo”, mas enquanto eu estava fazendo eu não vi, eu não enxerguei, mas a partir do momento que eu tenho esse espelho na minha frente eu consigo refletir, eu consigo ver o que foi que aconteceu realmente. Então eu aprendi muito, eu saí refletindo muitas vezes, saí cansada, mas também me acabando de rir, porque é divertido, é gostoso trabalhar com jogos, com brincadeiras, não é aquele clima pesado onde você “tem que aprender”, em que você é a “dona do saber” a gente está ali só para absorver. Existiram trocas eu acredito, e mesmo que a gente não soubesse as técnicas que você sabe a gente trouxe alguma coisa e você conseguiu aprender, absorver, e a gente também absorveu muito. Então foi maravilhosa essa troca, é sempre bom quando rola essa troca, porque, quando é um estudo engessado como os das escolas, fica chato, fica cansativo de vir, aí não tem ânimo, não tem o porquê sair de casa aos domingos, 9 horas da manhã, pra vir ficar até 1 hora da tarde, fazendo o que, se é a mesma coisa de escola? Então esse é o diferencial de trabalhar com arte, e reinventar a forma de aprender e de ensinar, então foi muito maravilhoso.

Quero saber se de alguma forma esse trabalho colaborou para o crescimento e fortalecimento desse grupo, no sentido de mobilização e articulação; se você acha que a partir do que a gente improvisou e debateu foram buscadas soluções para problemas coletivos do cotidiano de vocês e acha que nessa prática os interesses de vocês foram contemplados, como grupo, como comunidade.

Eu acho que o grupo tem uma questão muito forte quando o assunto é se mobilizar para fazer algo. Ele gosta, ele faz isso com muita garra e com muita vontade; a prova disso são as coisas que a gente já construiu, que a gente já fez. Mas o processo ele sempre nos ajuda, porque ele traz essa conscientização, ele traz esse conjunto, a importância desse grupo estar junto, então a gente conseguiu ver o porquê de cada um estar presente nesse grupo, o porquê da importância do outro estar presente em um processo, enquanto o outro também está, que precisamos caminhar juntos, precisamos mesmo para que a coisa possa fluir, então acho que fortaleceu mais, pois nessa nova temporada do espetáculo foi um momento que a gente parou para se ouvir, foi uma temporada bem mais tranquila para a gente. Pois na primeira temporada a gente ficou todo mundo querendo arrancar os cabelos e avançar no outro; nessa temporada

não, foi tranquila, a gente conseguiu se ouvir, se mobilizar pra conseguir se articular com as pessoas. Uma coisa que a gente vem comentando é o quanto, quando a gente sai do nosso umbigo, a gente conhece a dimensão do nosso corpo, porque, assim, quando a gente fica só no nosso grupo a gente tem a impressão de que está dando murro em ponta de faca, parece que só tem a gente lutando por aquilo, que só tem a gente se importando com determinadas coisas. Quando você traz a importância de estar aqui com a gente, quando você traz esse desejo de trazer essa consciência, de brincar, de trazer o aprendizado de uma forma mais leve, que você brinque, mas que você aprenda, que você tenha paciência, que você tenha respeito com o outro, então isso pra gente ficou muito forte, a gente ficou sentindo: “poxa, ela realmente é sensível a essas coisas, ela não fala”, porque muita gente tem textos prontos e é tudo da boca pra fora, está cheio disso aí no mundo, não só no mundo das artes, mas em todos os nossos ambientes de trabalho, tem muitos discursos bonitos, mas prática que é bom, nada. Então assim: “poxa, ela é mesmo sensível, ela está mesmo disposta a ajudar e a estar presente nessa mudança, ela não quer só trazer a teoria, mas ela também está pronta para a prática dessa situação.” Então isso nos fez repensar: “poxa, será que ela está pronta para fazer determinada coisa, porque a gente não pode?” e “se ela está, sozinha, pensando dessa forma, porque o grupo, que somos mais pessoas, não pode?” A gente pode, basta a gente querer e estar disposto, aberto, para realizar essas coisas. Então houve fortalecimento, houve interesse a partir do momento em que você traz essas informações para a gente, o Eugênio (*diretor do grupo*) ficou com a cabeça borbulhando de ideias, e de coisas que a gente poderia estar fazendo com essa sociedade. A gente participou e participa de um projeto para políticas públicas para a juventude, mas que vai impactar com certeza em toda a sociedade, e no início quando Eugênio trazia a gente dizia: “tá...políticas públicas para a juventude...” a gente não consegue dimensionar, até porque é tudo novo para a gente, que não tinha acesso a nada disso. Então quando você traz conscientização para a gente, você traz informação, que eu acho que é uma palavra chave para a nossa sociedade hoje, se informar; se você tem informação hoje você tem tudo, você pode ir aonde você quiser, lutar a favor do que você quiser, se você tiver argumentos para estar debatendo com determinada pessoa. Então você trouxe informação para a gente, você trouxe argumentação, para que a gente possa chegar na nossa sociedade, na nossa comunidade, com muita tranquilidade e falar : “isto está errado!”, “para que um celular a cada ano ou a cada seis meses se você ainda pode utilizar o mesmo? Se você não sabe o que vai acontecer depois desse celular ir para o lixo?” Então é muita informação, que você vai arrumando de acordo com o seu processo, uns são rápidos, outros são mais devagar, mas a gente aprende com certeza.

O trabalho que vocês já desenvolvem busca tratar dos problemas da comunidade? Como é a comunidade de vocês?

A gente não busca tratar somente dos problemas da comunidade, a gente busca também tratar dos problemas internos do grupo, os problemas da gente, e os problemas entre família, dentro de casa mesmo. Eu acho que um dos processos mais dolorosos é a aceitação dessa arte entrar na sua casa, quando você tem uma dificuldade de mostrar que a arte não é só vagabundo que faz, que não é só desocupado, e que através dela você traz toda uma conscientização de outras coisas que precisam ser discutidas e até hoje não são discutidas por questões de medo, ou por questão de não querer mesmo se aprofundar em determinadas coisas. Então assim, você levar determinados assuntos para dentro de casa já é complicado, para a sociedade então é complicadíssimo, mas ainda assim a gente vai trabalhando. A nossa comunidade, nós temos um determinado problema porque é uma comunidade periférica, então tem todo o problema do tráfico, tiroteio, consumação de drogas, é a coisa que a gente já está acostumado a ver em televisão, em todas as comunidades periféricas que a gente já está acostumado a ouvir e a conviver. Então assim, trazer esse grupo para essa comunidade, e mostrar para essa comunidade que nós estamos discutindo esses problemas dentro de um grupo, de uma ONG, e de uma forma totalmente diferente, mais leve, mais tranquila, a princípio tem essa rejeição: “ah, pelo amor de Deus, vai procurar o que fazer, vocês são malucos? Vai tratar disso dentro da comunidade do que está acontecendo o tempo todo?” A gente fala sobre drogas, a gente fala sobre tráfico, prostituição, a gente tem o interesse, e é um interesse do grupo, de implantar projetos dentro da comunidade, para trazer essa comunidade para dentro do grupo; não é só levar o grupo para a comunidade, é trazer a comunidade para o grupo, a gente quer se sentir abraçado pela comunidade mas a gente também quer abraçar. Então é existir essa troca; a comunidade apoiou? A gente também quer apoiar, a gente também quer entender o porquê de tantas coisas acontecendo ao nosso redor. Então a gente busca, a gente esclarece muita coisa. Eu lembro de quando a gente estava construindo nosso espetáculo pesquisamos “n” acontecimentos na comunidade, e aí tinha uma das cenas, que hoje já não existe no espetáculo, que era falando dessa juventude nessa sociedade, que tem que trabalhar, que tem que estudar, que tem que fazer “n” coisas e que ao mesmo tempo tem que ser jovem, tem que brincar, porque senão acaba morrendo, tem que sonhar, porque esse é o combustível do ser humano, é sonhar. Então, se a gente não consegue ligar tudo isso, não tem o porquê mais existir. Quando a gente fez essa cena, consegui trazer dores que a gente sentia, foi um processo muito doloroso, eu lembro que diversas vezes eu saí chorando, o Júnior saiu

chorando, várias pessoas saíram muito pensativas, refletindo bastante, pois a gente mexe no nosso passado e não conseguia separar as coisas, até hoje eu acho que mexer com determinadas emoções a gente não consegue separar a ficção da realidade porque a gente passou por aquilo, então é impossível. Se quando você já não passou por determinada coisa, já é complicado, quando a gente vive aquela coisa e depois tem que contar novamente, aí acho que fica mais complicado a gente falar sem ter emoção, sem sentir determinadas perdas, pois a gente passa por um processo de perder mesmo, perder jovens, perder vidas, perder sonhos, desejos, futuros; então é todo um processo que a gente tem que estar vencendo aos poucos e que a gente busca o apoio da sociedade, da comunidade, porque é ela que nos sustenta, é ela nos traz ideias, histórias, e também ela que apoia quando a gente mais precisa. Então esse processo é isso.

Você acha que, além de ter debatido e ampliado a consciência crítica, esse trabalho contribuiu para a melhora na linguagem teatral do grupo?

É...acho que melhorou na questão de cena, na questão de se preocupar não só em dar certo o espetáculo, mas em estar bem, em passar mensagens de forma coerente e clara. Então assim, melhorou a gente no nosso espetáculo, mas em outro processo não sei porque a gente não viveu ainda nenhum outro processo que a gente possa estar ligando uma coisa à outra e lembrando do processo. A gente lembra de vez em quando numa discussão ou outra, e quando a gente está no palco. Mas a gente vai iniciar um novo processo ainda no segundo semestre aí eu acho que vai contribuir muito, porque a gente passou por um processo com Eliane, dramaturgia da memória, em que a gente aprendeu muito e trouxe muito para a cena desse espetáculo, então a gente vai aprender muito e vai trazer muito desses exercícios, desses jogos, desses temas abordados aqui, porque a gente vai precisar, não só no grupo, porque eu acho que não fica só nesse grupo, só nesse corpo, só nesses textos, nessa interpretação, eu acho que vai além, vai para o ser humano e vai para dentro de casa, vai para os grupos, para as escolas, para todos os lugares em que a gente estiver presente, porque a gente aprende e vai passando aos poucos, mesmo que seja mínima a nossa ação e a gente achar que está no inconsciente ali, quando a gente vai refletir a gente vê: “olha isso , estava lembrando disso, foi ali que eu aprendi, e por isso estou passando agora”. Eu acho que vai sim, eu tenho certeza que vai, passar para os nossos processos e pela nossa vida.

Obrigada, querida, agradeço muito por sua participação e pela colaboração que você deu.

Obrigada.

Participante do sexo feminino

Você acha que essas práticas que a gente fez, esses jogos, improvisações e debates, foram importantes para gerar reflexão no grupo? E geraram reflexão em você?

Em mim gerou essa consciência, pois quando você senta para discutir questões políticas, o que é certo e o que é errado, quem é opressor e quem é oprimido, então eu nunca havia parado para pensar nessas questões políticas, a gente é um ser político o tempo todo, mas eu não tinha essa consciência, já tinha ouvido falar, já tinha pesquisado em alguns momentos na escola, mas não tinha essa consciência, então você despertou essa consciência, da gente estar pensando sobre isso, e colocando nosso corpo e mente para trabalhar sobre isso.

Então você acha que essas práticas foram úteis para modificar o pensamento, modificou sua forma de enxergar o mundo e as suas relações com as pessoas de alguma forma?

Eu sempre pensava, depois que eu tive minha filha Maisa, qual o mundo que ela iria encontrar quando estivesse maior, pois a gente está em um mundo onde as pessoas não se respeitam, não têm cuidado com o outro, não têm cuidado com a natureza, com o meio ambiente...Então isso me despertou e mexeu comigo de fazer algo para mudar isso, seja falando com meus colegas, seja em casa, economizando água, tendo cuidado com o meio ambiente, então isso mexeu comigo de certa forma e me instigou a querer realmente botar em prática, realmente fazer.

Então você acha que foi um processo de aprendizado? Que tipo de aprendizado você acha que a gente teve aqui? Foi voltado para a cidadania? Foi um aprendizado a partir da sua própria prática?

Uma coisa que me despertou durante esse processo foi quando você propunha a gente fazer um personagem e depois trocar de papel e se colocar no lugar do outro, inverter a situação, e aquilo para mim era maravilhoso, não só como ser humano, mas como atriz também, você fazer um papel e depois inverter, e você ver que a interpretação era diferente, o sentimento era diferente, inevitavelmente, não tinha como ser igual, é diferente. Então para mim, esse aprendizado foi ótimo, você se colocar no lugar do outro, exercer outro papel, com outros sentimentos, e pensar de outras formas, que não somente uma, mas várias e isso foi o maior aprendizado para mim.

Você acha que os temas abordados aqui são parte do contexto da comunidade e contribuíram para essa reflexão crítica?

Sim, e acho que você trouxe temas que tinham a ver com a região, como a história do parque de Pituaçu, que tem uma grande lagoa, que as pessoas usufruíam dessa lagoa, que agora está poluída. Então você trouxe essa reflexão de como até hoje está poluída e de como até hoje não existe movimento das pessoas, houve um movimento de “salve a lagoa”, mas hoje em dia não existe mais, então você levou a gente a refletir sobre isso: “porque não existe mais esse movimento?” E a gente ficou atento a isso. A história do Tito que você trouxe para a gente estar refletindo também, e que a gente fez não imbuídos de um sentimento ruim, mas de um outro sentimento, a gente fez uma coisa chamando atenção para o lado social e político.

Você acha que esse trabalho colaborou de alguma forma para o crescimento e fortalecimento do grupo?

Eu acredito que sim, acho que as pessoas ficaram politicamente mais fortalecidas, porque a gente não parava para discutir questões políticas propriamente ditas, então acho que isso em grupo foi o que mais ficou vivo. Então acho que realmente você trouxe essa questão e o grupo vivenciou isso e de alguma forma está colocando em prática.

A partir do que a gente improvisou e debateu, foram buscadas soluções para problemas coletivos do cotidiano de vocês?

Acho que sim, isso aconteceu, pois a gente sentava, elaborava a cena, a interpretação, e depois conversávamos sobre de que forma poderíamos estar levando de novo essa questão, fazendo, atuando.

E essa prática contemplou os interesses de vocês como grupo, como comunidade?

Acho que sim, pois a gente parou para refletir: quando a gente fala em comunidade é algo forte para nós, pois pertencemos a essa comunidade, e quando a gente pertence é com tudo o que acontece de ruim, o que acontece de melhor, então é inevitável não pensar nessas questões, e você trouxe essas questões para a gente realmente pensar com verdade, então acho que a gente pensou sim e tentou resolver as coisas.

O trabalho que vocês já desenvolvem como grupo já busca trabalhar os problemas da comunidade? Como é a comunidade de vocês?

Então, até onde eu sei a gente sempre procurou se envolver com a comunidade, então a gente mostra nosso trabalho, haja vista alguns trabalhos que a gente fez como o bazar na comunidade, e faz festas como o Arraial da Lua, em que nosso principal interesse sempre é englobar mesmo nossa comunidade para que conheçam nosso trabalho, e que a gente também conheça essas pessoas, que até então algumas são distantes, outras são mais próximas, então esse trabalho na verdade já existe, mas de uma forma que ainda não é fixa, pois o trabalho que a gente tem é como o da Bumbá, e que a gente tenta de qualquer forma envolver nesse sentido para que a comunidade faça parte, aqueles que se sentirem à vontade, é claro.

Você acha que além de a gente ter debatido e ampliado nossa consciência crítica, esse trabalho também contribuiu para aprimorar a linguagem teatral de vocês?

Eu acho que sim, acho que o pessoal se jogou muito e acho que ninguém ficou preso ou não quis se soltar, e eu falo particularmente por mim, voltando àquele jogo de inverter papéis, que até então eu nunca havia feito esse jogo teatral então para mim foi maravilhosa essa experiência, foi uma técnica que eu adquiri e acredito que meus colegas também. A questão de pensar também quem é o opressor e quem é o oprimido foi muito legal também, porque até então quando a gente faz teatro ou qualquer atividade a gente não pensa nestas questões: “quem está realmente oprimindo? Quem realmente é o oprimido?” Então a gente não se coloca nesse lugar, para mim foi “dez”, foi “show”.

Como você me avaliaria como facilitadora, como mediadora? Conseguimos gerar esse processo educativo juntos? Você acha que esse processo foi de “igual para igual” ou “de cima para baixo”? Houve diálogo real por meio dos debates?

Então, eu acho que você chegou “chegando” mesmo, teve todo um cuidado com esse grupo, acho que você desde o princípio mostrou a pessoa maravilhosa que você é, e foi de igual para igual. Eu aprendi muito contigo, mesmo, assim...de verdade, achei que você foi excelente no que diz respeito a mediar, a ensinar, a propor, de uma forma até leve, questões que para nós, no momento, eram pesadas, como a morte de Tito, você trouxe isso com leveza, com cuidado, com todo o profissionalismo que você tem, e eu também não posso deixar de ressaltar o ser humano maravilhoso que você é que eu pude conhecer há poucos dias, de estar se doando para a gente e também estar entendendo que arte é essa, que projeto é esse, que trabalho é esse que a gente está fazendo, e só quem faz arte para perceber. Eu fiquei muito sensibilizada quando você chegou para mim e disse que até cenário do lixo, na época que você fazia teatro, você chegou a pegar, e isso para mim me tocou muito e eu até comentei com os meninos o

quanto eu fiquei sensibilizada, então a gente só tem esse sentimento quando a gente entende o que é a arte, e quem faz arte passa por várias coisas, e você passou, você tem uma experiência vasta, e essa experiência você tentou passar para a gente, então para mim você foi nota dez, maravilhosa.

Obrigada, eu tentei não impor as coisas, por isso que eu fiz essa pergunta, não é nem para ficar ouvindo elogios, mas porque o tempo todo eu tentei não impor...

Mas os elogios acontecem quando a pessoa é merecedora desses elogios e você é merecedora.

Obrigada, minha querida, eu te agradeço muito pelas suas contribuições todas.

Obrigada você. Sucesso!

Para todos nós!

Participante adolescente do sexo masculino

Primeiro eu gostaria de perguntar se a prática que a gente fez gerou reflexão, qualquer forma de reflexão para você, e se isso foi importante e porquê.

Para mim foi muito importante, eu consegui fazer coisas, tipo o exemplo de Tito, o dia que você trouxe aquele texto para a gente fazer aquela reflexão (*eram reportagens de jornal sobre a morte do professor italiano Attílio Piscitelli*), eu consegui fazer numa boa, sem me deixar prender pelo caso que aconteceu, e foi importante sim, porque eu aprendi histórias que eu não sabia, tipo do homem que trabalhava aqui (*no parque de Pituçu*) que foi despedido, pois queria proteger o rio de Pituçu. Então com isso aprendi coisas que não sabia, a história de Pituçu que eu também não sabia. Foi importante sim esse momento para mim, porque eu saio outra pessoa, saio realizado.

Você achou que os jogos, improvisações e debates ajudaram a trabalhar a reflexão?

Ajudaram sim, pois a partir do momento em que os jogos, improvisações e debates foram feitos, me ajudaram a ser outra coisa em cena, eu sinto que mudei em cena, sinto que pego as coisas com mais facilidade, sinto que acrescentou ao meu personagem na peça (*do espetáculo do grupo*), pois quando Eugênio fala para fazer improvisações agora vou com facilidade, pois

aqui a gente fez improvisações fazia várias coisas que aprendi com facilidade. E qual era a outra pergunta?

Se os jogos e improvisações e debates auxiliaram a trabalhar isso da leitura de mundo.

Acho importante sim o debate também, acho importante ter debate para a gente colocar nossa opinião, nossas críticas na roda, acho importante.

E você acha que as práticas foram importantes para ajudar a modificar o pensamento? Se seu pensamento se modificou de alguma forma, da forma de você enxergar o mundo que está ao seu redor e as suas relações com as pessoas...

Se mudou alguma coisa? Como eu te falei, mudou muito, pois hoje eu já sei chegar num lugar e falar minhas opiniões, pois antes eu me prendia, eu me lembro que no começo da oficina (*nossa prática*) eu não falava muito minhas opiniões, hoje em dia já falo mais, já expesso minhas opiniões, acho importante isso, pois a gente tem que expressar nossas opiniões, a gente tem que falar o que sente no momento.

Você acha que esse processo que fizemos aqui foi um processo de aprendizado? Se sim, que tipo de aprendizado? Houve aprendizados a partir da sua própria prática?

Como eu disse no começo, houve aprendizado sim, antes eu me prendia um pouco para poder me soltar e fazer as improvisações, eu olhando o “Ícaro ator” antes e o “Ícaro ator” de agora eu acho que mudou muito, eu consigo fazer improvisação com facilidade, pois antes eu pensava, e me prendia: “estou com vergonha de fazer isso”, e hoje eu não tenho mais isso, vem na minha cabeça: “eu estou fazendo” e teve um aprendizado sim nisso tudo.

Que aprendizados você pode ter tido além desse, você acredita que aconteceu um aprendizado a partir da sua própria prática, você crê que foi a prática teatral que proporcionou o aprendizado? Você acha que a questão da leitura crítica e social levaria a uma formação voltada para a cidadania?

Teve aprendizado sim, coisas da cidadania, coisas daqui de Pituaçu, das histórias que foram trazidas, foram aprendizados sim. Eu me lembro de um assunto que você trouxe, acho que era direitos e deveres, que através das improvisações nos fez refletir e aprender um pouco sobre isso, eu achei que cada um, a partir daquele momento, foi pensando no caminho de casa, por que a sociedade está acostumada a abandonar os direitos e deveres, pois acha que é difícil seguir e acaba abandonando, e a gente foi pra casa, pelo menos eu fui pra casa, pensando:

“Nossa, como eu posso fazer isso, mas acabo deixando de fazer porque é difícil a gente seguir em frente”. A gente acaba aprendendo as coisas, tem que aprender, como ator e como ser humano, isso dos direitos e deveres eu não me ligava muito para isso, eu não sabia coisa de direitos e deveres e fui me conscientizando...

Qual foi esse de direitos e deveres?

Foi quando você trouxe aqueles papéis com as situações tipo “som alto de carro na rua...”, e eu fiquei interessado e acabei estudando sobre os direitos e deveres, sobre as leis, e isso é importante, pois antes eu não sabia que existia leis, porque a gente não pratica e então eu não sabia que existia, e a partir do momento que eu saí daqui e fui para casa pensando naquilo e estudei mais foi que eu acabei descobrindo as coisas.

Você acha que esse trabalho que a gente fez colaborou de alguma forma para o desenvolvimento e fortalecimento desse grupo teatral, e se sim, de que forma?

Olha, Anita, eu acho que contribuiu bastante, pois quando, antes desse processo, o diretor falava: “vamos fazer uma improvisação”, o grupo se prendia e tinha vergonha, e não fazia tudo o que estava na nossa mente. A partir desse trabalho que teve, a gente conseguiu fazer, estudando junto com o grupo, tudo que tinha na nossa mente, se jogando, sem vergonha, sem nada. E uma coisa que eu aprendi a fazer aqui, e que todos do grupo aprenderam foi aquilo de fazer a cena e depois trocar de personagem, acho que isso foi interessante sim, pois a partir daquele momento o grupo cresceu, sim, pois agora a gente está preparado para o que o diretor fala, de trocar de personagem na peça, acho que o grupo cresceu com isso, pois antes a gente se perguntava: “como é que eu vou trocar de personagem se a estou acostumado com o meu, se já estou acostumado com minhas falas?” Então, praticando aquilo eu acho que a gente já está preparado para meter a cara e fazer acontecer.

E você acha que a troca de personagens ajudava a fazer você enxergar as coisas de uma outra forma, a se colocar em uma outra posição e refletir sobre isso?

Eu acho que isso aconteceu sim, eu me lembro que, quando eu fiz um padre (*nas improvisações sobre a morte de Atílio*), estava na dúvida de como faria, não sabia fazer um padre de jeito nenhum, e quando eu fiz o jornalista eu já fiz de outro jeito, já fiz me soltando, fazendo outras coisas também, eu acho que a gente se desenvolveu e fez coisa diferente, entendeu? Eu me soltei mais e foi legal.

E você acha que isso contribuiu para a mobilização e articulação de vocês como grupo fora, de uma forma fora do palco, do ponto de vista social, de vocês lutarem pelos direitos de vocês?

Acho que colaborou sim, como eu te falei antes, a coisa das leis, que eu acho que o grupo também foi para casa pesquisando, hoje eu já sei que a gente tem o direito de, por exemplo, ficar ensaiando em uma escola, tipo o IMEJA (*escola pública*), temos o direito de ocupar aquele espaço, aquele espaço ali é da comunidade, sabe? E disso eu não sabia, era desligado daquilo e a partir daquele momento que eu fui para casa, pesquisei mais sobre isso, e acabei aprendendo que isso é um direito nosso, e é um dever nosso lutar pelas nossas coisas, e que a maioria das vezes a gente acaba deixando de lado, pois é difícil conseguir aquilo, e pronto é aquilo mesmo. Assim, acho que acrescentou muito, porque agora a gente está correndo atrás daquele espaço, entendeu? Então gente está fazendo acontecer.

Você acha que a partir do que a gente improvisou e debateu, procuramos buscar soluções para problemas coletivos, do cotidiano de vocês, ou se você acha que a partir da prática que a gente fez os interesses de vocês como grupo e como comunidade foram contemplados?

Eu acho que sim porque a gente sempre trazia histórias que aconteciam na comunidade, eu lembro que, quando a gente fez uma improvisação, eu trouxe o som alto nas ruas e isso é o cotidiano que a gente tem na nossa comunidade, dia de domingo está ali o som alto até a madrugada e as pessoas precisam trabalhar na segunda feira não conseguem descansar, pois o som incomoda. Acho que a gente buscou solução sim, tudo o que as pessoas traziam para improvisação a gente reconhece que acontece na nossa comunidade, já aconteceu nas nossas vidas.

Você acha que os trabalhos que vocês já desenvolvem no grupo buscam tratar dos problemas da comunidade? Como é a comunidade de vocês?

É assim, a gente se importa sim com a comunidade, a gente tem objetivos para fazer coisas dentro da comunidade, para poder fazer oficinas de teatro na escola lá, de fazer uma oficina na comunidade; lá tem uma associação que é abandonada, a gente estava querendo fazer coisas dentro daquela associação. Assim, a comunidade é dividida, tem gente que apoia a gente, que torce para que a gente cresça enquanto ator, mas tem gente que não está nem aí, falam que teatro não dá futuro para a gente, que é perdição e que a gente está se perdendo, acham que a gente não tem o que fazer.

E como é o contexto do dia a dia, o cotidiano da comunidade de vocês, em termos assim sociais, de violência, da condição de vida das pessoas?

No lugar onde eu moro eu gosto de morar sim, porque desde pequeno eu sou criado lá, tenho dezessete anos vivendo lá, mas a violência acontece em qualquer lugar, lá tem violência sim, às vezes tem tiroteio, e se a gente está na rua conversando com os amigos naquele momento, quando rola o tiroteio, a gente tem que sair correndo para dentro de suas casas, mas é um lugar bom de morar. Lá tem os traficantes envolvidos com o mundo do tráfico, mas se você não mexer com eles, eles não estão nem aí. Se entram pessoas desconhecidas lá, eles ficam olhando para saber o que é, mas eles não mexem, eles só mexem com as pessoas desconhecidas se desconfiarem de alguma coisa, mas pessoas desconhecidas que chegam com conhecidos eles não mexem, nem se importam. Eu acho legal de se morar. Uma coisa também que eu comento bastante é que, assim, quando vão fazer ou vai ter alguma coisa ali com eles, eles (*os traficantes*) saem de porta em porta avisando: “tal hora vai ter isso, tal hora vai ter aquilo, então pegue seus filhos pequenos e bote dentro de casa para não acontecer nada”. Sabe, acho que tem essa preocupação, quando é dia das crianças eles distribuem presentes para as crianças. Eu acho que tem essa preocupação, eles são envolvidos com aquele mundo do tráfico ali, mas acho que eles se preocupam com a comunidade.

Você já me respondeu antes se esse trabalho melhorou a linguagem teatral do grupo; então, para finalizar, como você me avaliaria como facilitadora, como mediadora, no sentido de que, assim, conseguimos gerar um processo educativo, mas você acha que foi um processo de cima para baixo ou de igual para igual? Eu tentei não impor as coisas, queria que você dissesse o que acha, e também se você acha que nos debates aconteceu um diálogo real entre todos, entre a gente, se eu consegui mediar isso.

Eu acho que você como educadora, eu acho que foi uma coisa, foi maravilhoso, você dava, assim, espaço para a gente expor nossa opinião, dava espaço para a gente criar nossa própria cena, e quando a gente estava com dúvidas: “Anita, a gente não está conseguindo fazer isso”, você ia lá e fazia de tudo para poder ajudar a gente, e no debate também, você lançava perguntas e esperava o grupo todo responder, e havia aquele diálogo no grupo, aquele debate que a gente falava nossa opinião, você falava a sua, tinha aquela conversa. Então, assim, acho que foi bom, acho que você deixou a gente livre, leve e solto, não pôs uma regra assim: “eu quero fazer isso”, ou “eu quero que aconteça isso”, você lançou um tema para a gente fazer deixou a gente livre para escolher o jeito que a gente ia fazer e como ia terminar. Eu acho que

isso é legal porque a gente tem mais facilidade para criar nossa própria cena, e para trazer coisas do nosso cotidiano para poder trazer para a cena, eu acho que é legal deixar a gente fazer como a gente quer e não com aquela regra: “vai fazer isso”, você trouxe isso para a gente e acho que o processo ficou mais fácil por causa disso, porque você trouxe uma coisa e deixou que o grupo resolvesse como iria fazer, foi bastante importante.

Que bom, meu querido, quero agradecer...

Eu que agradeço, foi muito importante para a gente.

Participante adolescente do sexo feminino

Você acha que essa prática de jogos, improvisações e debates foram importantes para gerar reflexão?

Eu vi que as improvisações foram bem importantes sim, acho que todo o trabalho trouxe uma reflexão diferente, com um aprendizado diferente, que você vai certamente usar para outra coisa que vai fazer, entendeu?

E você sente que essas práticas foram úteis para modificar o pensamento de alguma forma? Mudou a forma de enxergar o mundo, ou de se relacionar com as pessoas?

Sim, acho que a cada processo a gente vai aprimorando mais nossos conhecimentos, tipo, uma dinâmica que a gente faz, em relação à fala, em relação ao cidadão, vai fazer com que a gente entenda que lá fora é outra coisa. Exemplo: a gente vai poder se pronunciar, vai poder falar melhor, vai ter mais opinião, sabe, porque a gente aprendeu aqui. Acho que tudo isso ajuda a gente a ter palavra, a ter opinião, para quando a gente chegar lá saber falar as coisas, defender a opinião.

Você acha que nosso processo foi de aprendizado? Que tipos de aprendizado?

O que eu via era que com certeza como atriz foi bom, porque a gente tem aquela coisa do ridículo, né? Acho que para a gente, que está começando ainda, a gente tem medo do ridículo, então essas dinâmicas estão me fazendo perder totalmente esse medo, o medo do ridículo. Mas enquanto cidadã, com certeza foi importante, porque eu presenciei dinâmicas sobre a violência, sobre a natureza e isso faz com que a gente reflita, com certeza eu aprendi coisas, a me pronunciar, sabe, ter liberdade para falar ao ver uma coisa errada sem medo do que os

outros vão pensar, que eu sei que eu estou certa, entendeu? Então isso para mim foi importante.

Você acha que os temas que a gente abordou estão ligados com o contexto daqui, o contexto da sua comunidade; se foram importantes para a modificação do pensamento, para a forma de enxergar o mundo?

Sim, com certeza, de tudo um pouco a gente trouxe da nossa comunidade, a gente pensava na nossa comunidade, usamos a comunidade como referência.

Você acha que esse trabalho colaborou de alguma forma para o fortalecimento do grupo, para o seu desenvolvimento, mobilização, e articulação?

Sim, com certeza o grupo hoje está mais maduro, a cada trabalho que a gente fez, a cada dinâmica, o grupo foi amadurecendo, então com certeza.

E você acha que a partir do que a gente improvisou e debateu foram buscadas soluções para problemas coletivos, do nosso cotidiano, do cotidiano da comunidade?

Quando a gente fazia a dinâmica, no final tinha um debate, então nesse debate tinha uma pergunta, tinha uma reflexão de como a gente poderia fazer para ajudar. Então isso fez com que a gente pensasse em como a gente pode fazer. Teve uma vez uma improvisação sobre Pituvaçu, aí eu fiquei refletindo depois, teve a pergunta e depois eu fiquei refletindo: “o que eu faço para mudar isso, para que o rio seja despoluído?” Com certeza, se a gente levar a sério, a gente pode mudar sim, a gente pode fazer com que as coisas melhorem, a partir da improvisação.

Você acha que os interesses do grupo, como grupo e como comunidade, foram contemplados? Esse trabalho que eu fiz com vocês veio ao encontro das necessidades, aos interesses de vocês?

Sim, acho que a gente precisa conhecer mais sempre, precisa estar aberto a qualquer novo conhecimento, principalmente quando o conhecimento é rico desse jeito, entendeu? Então eu acho que a gente estava necessitando sim, veio em ótima hora, pena que já está acabando, pena que eu não pude estar em todos os encontros, acredito que o grupo está satisfeito com o trabalho, querendo mais, e o grupo ficou bem contente com a sua proposta, com o que foi feito, e como foi concluído.

Você acha que a abordagem que eu assumi, como professora, como facilitadora, mediadora, foi um processo de “igual para igual”, houve diálogo real, ou foi assim “de cima para baixo”, impondo...

Não, de jeito nenhum (*risos*), eu até comentava com uma amiga: “poxa, ela participa de tudo que a gente faz, superaberta.” Acho que existem lugares que, talvez isso não seja ruim, de a pessoa querer mostrar: “olha, eu sou a professora, e você é o aluno, então você vai fazer o que eu disser e eu vou fazer assim”. Eu não acho ruim, mas também acho legal quando o professor se envolve, porque a gente acaba se sentindo mais à vontade, então eu achei supertranquilo, não tive problema nenhum em relação a isso.

Você acha que além da consciência crítica, o trabalho ajudou a melhorar a linguagem teatral do grupo?

Sim, eu acredito que agora a gente pode ter uma visão diferente, uma visão melhor, acho que a gente poder ter mais consciência, em algumas improvisações que a gente for fazer, da cena que a gente for fazer, de ter mais consciência como ator, para poder fazer uma coisa melhor, então eu acho que, com certeza, tudo o que a gente fez aqui serviu, não foi nada à toa, sabe, acho que tudo tem um propósito, então cada dinâmica, cada reflexão foi uma aprendizagem nova, um conhecimento novo para, mais tarde, a gente poder colocar isso em prática, então a gente usa, a gente vai usar, a gente está aprendendo, a gente vai aprender, então é isso.

O trabalho que vocês já desenvolvem como grupo, independente desta prática, tem a preocupação de trabalhar as questões da comunidade? Como é a comunidade de vocês?

Eu acho que só a proposta de montar uma ONG (*a Bumbá Escola de Formação Artística*) na comunidade, de buscar os jovens, já mostra essa preocupação, com certeza existe a preocupação, tanto que a gente está querendo fazer o projeto de uma rádio comunitária, eu acho que é mais ou menos isso, então existe a preocupação sim. Olha, a minha comunidade é bem comunidade mesmo (*risos*), existem os problemas, mas existem também as coisas boas, sabe, como toda comunidade, existe o perigo, que é a parte ruim da história, né? que infelizmente você vê jovens se perdendo hoje, no mundo do tráfico, sabe, esse mundo errado, mas também existem as coisas boas. Eu acho que o que falta nas comunidades, pelo menos na minha, é muita falta de cultura, da arte, existem locais como a Escologia (*local das oficinas: é um Ponto de Cultura desativado, localizado na comunidade do Alto de São João, em Pituaçu, onde consegui o espaço para ministrar a prática*), mas é tão escondido, e muitas pessoas nem

sabem que a Escologia ainda está funcionando, então a rotina lá é normal. Tem as vizinhas, que levantam já fofocando no meio da rua, sabe? (*risos*) Então é uma coisa bem interessante, engraçado. A partir do momento que eu entrei no teatro, e que eu pude refletir como era a comunidade, do jeito que funciona todo o padrão, eu passei a achar mais engraçado acordar com as vizinhas na rua conversando, de todo mundo se preocupar com o outro: “Você já almoçou? Você já tomou banho?” É todo um cuidado com o outro que até no nosso espetáculo a gente fala sobre isso, que é esse cuidado que um tem com o outro na comunidade. Claro que existem os lados ruins, mas eu gosto de levar esse lado em consideração, que é o lado do cuidado um com o outro, então para mim é tranquilo.

Quero agradecer muito, viu?

Imagina!

Participante adolescente do sexo masculino

Você acha que essa prática de jogos, improvisações e debates foram importantes para gerar reflexão?

Então, Anita, eu acho que, quando se fala em fazer uma oficina, participar de algo, acho que a gente sempre tira uma reflexão disso, então teve sim reflexões, eu acho que tudo o que a gente faz nessa vida é voltado para reflexão, a gente tem que pensar sobre aquilo que a gente está falando e além de tudo trazer para a nossa vida, então é importante você estar trazendo isso para a gente, estar trazendo as brincadeiras, debates, diálogos, improvisações, que eu acho que é interessante para um ator, para se formar melhor, então foi e é interessante você estar fazendo isso.

E você acha que essas práticas foram importantes para transformar o pensamento, você acha que mudou de alguma forma a maneira de enxergar o mundo, ou de se relacionar com os outros?

Com certeza muda, pois, a partir de uma vivência que a gente vai tendo, que a gente vai construindo, passando por um processo onde todos tem que viver em grupo, eu acho que a gente passa a respeitar mais, passa a entender mais o outro, passa a saber viver e a se colocar no lugar do outro, que é o que a gente tem que saber hoje na vida, que é a gente se colocar no lugar do outro, porque a gente não pode machucar a pessoa sem saber o que ela está sentindo e com que direito eu posso machucar ela? Porque ninguém tem o direito de machucar

ninguém. Então trouxe essa reflexão, de pensar sim no outro, eu acho que são esses pensamentos, essas reflexões, que a gente traz para a vida da gente, e a gente vai melhorando a cada dia.

Eu propus aquele exercício da Troca de papéis justamente por isso...

Porque é interessante a gente estar se colocando no lugar do outro, é sempre bom. Isso a gente já leva, não só para dentro do teatro em si, mas para a vida toda, porque é legal a gente estar aprendendo em um espaço de arte, e estar levando para fora, levando para praticar com nossas famílias, com nossos amigos.

Você acha que o trabalho que a gente fez contemplou os interesses de vocês como grupo, como comunidade?

Eu creio que sim, pois como o grupo já trabalha com a comunidade, contando a história da comunidade, e trazendo as problemáticas do nosso dia a dia, eu acho que é um trabalho que flui melhor, é um trabalho que é de nossa vivência, que a gente está passando por isso, então é mais fácil da gente falar, ou às vezes não é tão fácil para a gente estar falando, mas pode se tornar mais fácil: como a gente estava passando pelo problema de Tito ter falecido e aí você trouxe, e aí a galera: “ai, gente, não estou me sentindo bem”, mas aí eu falei: “ galera, a gente tem que fazer pois a gente vai se bater com isso, então esse é o momento da gente discutir, da gente abrir nossa mente, e a gente vai ter que saber que vai ter que falar sobre isso que a gente passa, sobre todos os nossos problemas, entende, porque a gente vai chegar um dia e ter que falar, desabafar. Pois mesmo que doa, mas com a dor a gente aprende a suportar tudo aquilo.

Você acha que além de a gente ter ampliado a consciência crítica, esse trabalho melhorou a linguagem teatral do grupo?

Muito, às vezes a gente pensa em questões de personagem mesmo, em como eu vou fazer meu personagem e aí a gente chega numa aula em que você traz: “ah, vamos improvisar!”, então você pega um personagem da rua, ou uma pessoa que você conhecer, ou melhor, você cria um personagem, “invente agora, pegue os objetos que você encontrar e use de forma diferente”, então isso desperta o senso do ator, isso desperta para a gente aprender, para a gente criar, para a gente estar vivendo esse momento de ser ator mesmo, porque somos atores natos, de uma certa forma, porque eu acho que para a gente fazer teatro tem que ter o dom, acho que a gente já nasce com esse dom. A gente pode não ter o dom de ser ator, mas podemos ter o dom de ser diretor, de ser roteirista, de ser qualquer outra coisa, então é isso.

E você acha que o trabalho que o grupo já desenvolve busca trabalhar as questões da comunidade? Como é a comunidade de vocês?

Eu acho que já busca sim, pois o grupo já trabalha dentro da comunidade, com a comunidade e nos espaços da comunidade, pois, como você sabe, o grupo não tem uma sede própria, a gente depende muito da comunidade para estar fazendo isso, então eu creio que a comunidade já conhece um pouco da gente, e é interessante a gente estar trocando isso com a comunidade, pois a gente leva a cultura para a comunidade, leva conhecimento para a comunidade e eu acho que a comunidade recebe a gente, abraça a gente, com aquilo que a gente faz, a nossa arte, a gente leva tudo o que a gente quer passar para eles, e eles assim como a gente, eu acho que é uma troca, assim como a gente faz, eles nos ajudam e nós retribuímos com o que sabemos fazer, com a nossa arte.

E você acha que vocês também trabalham sobre os problemas do contexto cotidiano de lá, como a violência e o tráfico?

Trabalhamos sim, e isso também desperta o senso crítico na gente e a se defender também, porque eu tinha um exemplo que é o “Se liga, Bocão” (*programa de televisão que explora a criminalidade de maneira apelativa*). Gente, qual pessoa pode se sentar na hora do almoço e assistir a um programa em que estão passando seres como eu e você ali mortos, e mostrando os corpos? A pessoa está almoçando e vendo ali aquele corpo! Não é saudável para mim, não é saudável para você, até porque a hora da alimentação é uma hora boa.

É uma exploração da miséria humana...

Isso! Isso é uma coisa ruim, então eu não assisto! Mas quando eu chego na casa de algum parente meu e vejo, eu digo: “gente, porque estão assistindo isso, é legal? Se fosse um parente seu, se fosse você, se fosse um filho seu, você não ia gostar porque isso não é legal, horário de almoço você estar assistindo isso. Então aos poucos a gente vai despertando esse senso, a gente vai levando o aprendizado da comunidade para isso, para a violência, é uma questão de entendimento (*sic*) mesmo, de compreender, por que ele está indo para a droga, por que um marido bate na mulher, por que ela é descarada? Não é isso, ninguém gosta de apanhar. Então, com isso, a gente vai levando para a comunidade, que vai aprendendo e passando a diminuir mais a violência, as drogas, e a comunidade aprende a se respeitar entre um todo.

Como você analisaria meu trabalho como facilitadora, como mediadora? No sentido de, se conseguimos gerar um processo educativo e sobre como foi a abordagem, se foi impondo, de

“cima para baixo”, ou se conseguiu ser de “igual para igual”, no sentido de ter um diálogo real por meio dos debates.

Como facilitadora você facilitou (*risos*). Eu acho que esse é o papel de uma facilitadora, eu acho que não teve diferença, você estava ali em todo momento participando com a gente, então foi de igual para igual, viver esse processo não seria legal se você tivesse “lá em cima” e a gente estivesse “cá em baixo”: “Ah! Vocês vão ter que fazer isso”, mas não, é você propor para ver se a gente vai querer fazer, ou você ver como está o clima do grupo para ver: “ah, hoje eu estava pensando em fazer essa dinâmica, mas eu não vou fazer, pois o astral do grupo não está para isso, eu posso fazer uma outra dinâmica” E aí de igual para igual a gente se entende e você acaba concluindo o trabalho, o que é muito bom para a gente, porque quando a gente trabalha com uma pessoa que age de “igual para igual” com a gente, em que a facilitadora está ali com a gente é interessante de estar vivendo, pois a gente não vê muita diferença e não está sendo obrigado a fazer, é mais uma questão de proposta mesmo, você propõe e a galera topa, é simplesmente isso, é muito interessante.

Quero te agradecer por você ter feito a entrevista e colaborado!

Obrigada por facilitar como facilitadora. (*risos*)

ANEXO B

ANEXO B- Descrição detalhada das cenas improvisadas e dos debates

DESCRIÇÃO DAS IMPROVISAÇÕES

*Improvisações de situações da comunidade em que residem**Traficante morto com a chegada da polícia*

Duas participantes do sexo feminino, uma jovem e outra de onze anos, e um do sexo masculino, de cerca de quinze anos, construíram e apresentaram esta cena: elas eram “pagodeiras”, que iniciavam a cena ouvindo som e dançando na frente do ponto de venda de drogas, e o “traficante” ficava esperando os compradores. Fingindo que estavam festejando, utilizaram até música do celular como recurso para a composição da cena.

Enquanto as garotas dançavam animadamente, uma delas passava um pacotinho disfarçadamente para o traficante. De repente, ele gritou, usando gírias, que a polícia chegou e todos correram para se esconder. O traficante, aparentemente, foi atingido por balas dos policiais e seu corpo todo estremeceu convulsivamente, sob risos escandalosos da plateia. As personagens das pagodeiras chegaram e o encontraram caído, acusaram-no de ter “vacilado” e reviraram os bolsos dele em busca de dinheiro ou algo de valor, fugindo rapidamente e agradecendo ao traficante morto. A cena se encerrou e receberam aplausos dos observadores. Os atores voltaram rindo.

Competição entre vendedores do bazar da comunidade

O primeiro participante entrou em cena parecendo um poeta declamando, era um vendedor de pipas. O segundo entrou como um vendedor de bebidas alcoólicas. O conflito surgiu com a entrada de uma terceira participante, representando uma vendedora evangélica de bíblias, cantando alto suas glórias a Deus, e dizendo que iria ajudar a comunidade na construção da praça.

Apesar de a praça oferecer espaço suficiente para todos, os outros vendedores reclamaram dela, afirmando que a venda das bíblias poderia atrapalhar a venda de bebidas, tentando proibi-la de comercializar seu produto, gerando uma discussão calorosa entre os personagens. No ápice do conflito, uma quarta personagem interveio, afirmando para todos que o objetivo de estarem ali era uma ação pela própria comunidade, tentando conciliar os

opponentes. Os personagens a escutaram e após mais um pouco de desentendimento concordaram em dividir o espaço da praça para suas vendas.

Cenas sobre situações gerais de opressão

Som alto de carro na rua incomodando morador

Duas participantes entraram em cena “dirigindo” um carro com o som alto ligado. O ator que representava o morador aproximou-se delas, pedindo que abajassem o som, mas sua voz era praticamente inaudível devido ao volume alto da música. As participantes fingiam não ouvir o pedido do morador incomodado; uma delas até o convidou com um gesto para desfrutar do som com elas, mas ele pegou uma vassoura e começou a fazer movimentos como se estivesse destruindo o carro com muita agressividade. Uma das personagens ficou transtornada, gritando com ele, e depois “atirou” no mesmo e fugiu, terminando a cena dessa forma.

Assédio contra mulher no ônibus

A improvisação foi construída por uma dupla masculina de participantes, em que um deles representou a mulher, que iniciava a cena sentada no ônibus, e o outro interpretou o homem que a assediava, o qual, em pé, chegou encostando-se de forma invasiva na personagem. Esta pedia para o homem “desencostar o instrumento” dela, causando muitos risos em quem observava, parecendo que, em alguns momentos, os atores se esforçavam para não rir em cena, pois o efeito cômico era agravado pelo fato de um homem estar representando uma mulher e principalmente por envolver questões “sexuais”. Apesar disso, a cena não perdeu a “seriedade”, e os atores a sustentaram com firmeza até o final.

Além da opressão de um homem contra uma mulher, esta improvisação mostrou também uma situação de omissão: apesar da personagem da mulher ter pedido ajuda ao motorista e ao cobrador do ônibus, eles não se manifestaram, nem fizeram nada. A mulher não encontrou apoio de ninguém no ônibus, e o homem seguiu a assediando e oprimindo, elogiou seu decote e comprimiu-se contra ela. A personagem ficou indignada, pedindo respeito, mandou-o ir embora, mas este respondeu que por ter pago para estar no ônibus, teria tanto direito de estar ali quanto ela. O ator que representava a mulher procurou diversas soluções tentando expulsá-lo, até que uma funcionou, encerrando a representação: ela ameaçou o opressor, dizendo que seu namorado iria subir no ônibus no próximo ponto, e então o rapaz amedrontou-se e se retirou com medo.

Despejo de mãe de família que não consegue pagar o aluguel

Na improvisação o personagem de um oficial de justiça chegou com brutalidade para retirar a personagem da mãe de família da casa, ofendendo-a pela demora em abrir a porta. Este notificava que, devido à falta de pagamento do aluguel por cinco meses, a moradora tinha três minutos para sair da casa. Apesar de parecer não se importar com os apelos da mulher, que dizia que seus filhos estavam dormindo e que não tinham para onde ir, o oficial cedeu, informando que iria “dar uma volta” e que, quando voltasse ela já deveria estar pronta para sair. A mulher decidiu ficar e colocar um cadeado na porta. Quando o oficial voltou ela resistiu, dizendo que dali não iria sair. Este então conseguiu arrombar a porta e arrastá-la à força, bradando que a “culpa” era do governo e não dele. A mulher saiu chorando, e pareceu não conseguir resgatar seus filhos.

Improvisações ligadas ao contexto de justiça ambiental do dia a dia dos participantes

Artista manifestante em protesto é ameaçado pela polícia

Esta cena foi construída por um trio de participantes do sexo feminino, na qual duas delas entravam protestando, uma batendo um rastelo no chão e outra carregando uma placa de protesto, gritando em conjunto: “Lagoa sim, verde também, isso é nosso e pode ser seu também!”. A ideia de que os recursos naturais são um bem coletivo foi uma constante na prática com este tema. As manifestantes não necessariamente pareciam ser artistas como indicado, mas protestavam aos gritos, como se estivessem em uma multidão. A participante que representava o policial entrou com um pau na mão, e perseguiu as manifestantes. Sua brutalidade criou forte impacto no público observador, em especial nas crianças: a filha de dois anos de uma das atrizes, que assistia à encenação, foi para a frente da cena e jogou uma bola no personagem do policial, causando risos no público.

No final desta representação, o policial levou as manifestantes detidas, e uma das atrizes então quebrou a quarta parede, saindo da personagem num autêntico gesto de distanciamento, e, dirigindo-se para o público, declarou que esta é como toda manifestação, que sempre acaba em morte ou prisão. Nesta cena o distanciamento foi utilizado como forma de comentário a respeito da situação, denunciando a maneira com que manifestantes em geral são tratados pela polícia. Embora eu não houvesse falado sobre distanciamento com os participantes, eles se utilizaram desse recurso, falando diretamente ao público.

Troca de papéis

No caso da reencenação, a atriz que representou o policial entrou sozinha dessa vez, como manifestante, bradando falas parecidas com as das manifestantes da cena prévia. Ela procurava manter bastante contato visual com o público, carregando a mesma placa de protesto. Entraram os policiais armados, e, com uma espécie de chicote reprimiram a manifestante. A personagem ameaçada resistiu e tentou continuar, bem mais firme que as da primeira cena, bradando seu direito de protestar e a defesa do meio ambiente. Os policiais a retiraram com dificuldade, ela gritou que lutaria até a morte.

Funcionário que denuncia poluição do parque de Pituçu é demitido

Duas participantes do sexo feminino entraram em cena correndo como crianças, e se jogaram no chão como se estivessem nadando numa lagoa, brincando e jogando água para cima, gritando de alegria. Cantavam juntas um trecho muito conhecido de uma canção do artista brasileiro Gilberto Gil: “andar com fé eu vou, que a fé não costuma falhar...”. De repente entrou o personagem do guarda, interpretado por um participante do sexo masculino, que ordenava que saíssem da água, ameaçando reclamar com a mãe delas. Quando as personagens das crianças saíram assustadas, o guarda aparentou perceber algo na água, abaixou-se e pegou algo nas mãos, saindo de cena em seguida.

Logo após, as personagens das crianças voltaram correndo para a lagoa, mas desta vez não entraram na água, permanecendo acoradas na margem, parecendo tristes ao fitá-la, como se estivesse vendo os peixes mortos. Cantaram novamente a mesma música de antes, mas em volume baixo e desanimadas. O guarda então retornou, silencioso, e sentou-se ao lado delas. Uma das crianças perguntou se ele estava triste, e ele respondeu que ao defendê-los da água poluída foi despedido. As crianças permaneceram em silêncio, então saíram de cena, cantando a mesma música para ele, só que desta vez parecendo muito chateadas.

Troca de papéis

O guarda demitido anteriormente tornou-se a personagem criança. Entrou correndo para a lagoa e brincava na água. As atrizes representaram dois guardas do parque, que entraram na cena bem sérios, um deles expulsando a criança da lagoa de maneira ríspida. Ele não pareceu se importar com o primeiro, mas então o outro guarda ameaçou ir até a casa do menino e reclamar com sua mãe, o que o fez sair correndo da lagoa. Os guardas do parque fitaram

juntos a água da lagoa por um longo tempo, em silêncio, até um deles “pegar” da água um peixe morto.

Entreolharam-se e saíram juntos de cena. O personagem criança voltou até a margem da lagoa, cantando a mesma música da improvisação anterior, até que os guardas retornaram, posicionando-se um de cada lado dele, demonstrando uma postura modificada em relação à do início da cena, que era agressiva, agora parecendo parceiros, unidos. A personagem da criança perguntou se estavam tristes e um dos guardas, o que o havia abordado rispidamente no princípio, respondeu que foram lutar pelo bem maior que é a lagoa e foram demitidos.

Pescador que perde seu sustento com a poluição da lagoa

O personagem do pescador iniciou a cena, pescando tranquilamente quando de repente foi abordado por um guarda do parque, que o informa que a pesca está proibida devido à poluição da lagoa. O pescador argumentou que sempre pescara ali, que sustentava sua família dessa forma, assumindo uma postura de resistência. O personagem do guarda afirmou que recebia ordens e não poderia deixá-lo continuar. Quando o conflito estava tomando proporções maiores, chegou um terceiro personagem, que aparentemente estava a passeio no parque, e assumiu uma postura mediadora intervindo na situação, informando a respeito da poluição da lagoa e sobre os possíveis danos à saúde para quem ingerisse peixes oriundos dela.

O personagem mediador conseguiu fazer com que os outros dois o escutassem, mobilizando-os no sentido de levá-los a solicitar explicações da secretaria do parque, e também a conversar com toda a comunidade, para que exigissem mudanças. A cena se encerrou com os três saindo juntos para tomar providências a respeito. Nesta cena os participantes propuseram uma maneira de solucionar o problema, pois nas apresentações anteriores desse mesmo encontro, os participantes apenas expuseram os problemas, relatando e criticando as situações, apesar da sugestão inicial ser de que experimentassem soluções e escolhessem uma delas para representarem.

Troca de papéis

O pescador foi representado pelo guarda da primeira cena, e o mediador de antes entrou como guarda, com um caráter bastante opressor, bem mais brutal que o primeiro. Ao iniciar-se o conflito, o personagem mobilizador entrou em cena correndo, como um esportista, e interveio no conflito entre guarda e pescador comentando acerca da poluição da lagoa e

ressaltando o risco de contaminação de quem comesse o peixe. Ele afirmou possuir amigos na Secretaria do Meio Ambiente e os convidou para ir até lá, enfatizando que sozinho não se conseguiria muita coisa, e propôs a mobilização das pessoas da comunidade para uma manifestação.

O personagem mediador ressaltou bastante a questão da necessidade de união da coletividade para conseguir as coisas por meio da luta conjunta, tendo os outros personagens concordado com ele, reforçando a noção de importância da união da coletividade, a qual o grupo como um todo em geral se mostrava consciente.

Improvisações baseadas em reportagens de jornal sobre o caso Atílio Piscitelli

Missa de sétimo dia da vítima

Os participantes solucionaram a questão cênica da narração utilizando a representação de um telejornal, afastando-se parcialmente da proposta inicial de um narrador distanciado, que não fosse personagem, mas a solução apresentada construía um efeito dinâmico. O personagem apresentador do telejornal iniciou relatando a respeito da missa de sétimo dia de um jovem que havia sido assassinado na cidade de Salvador, passando a palavra para o personagem de um repórter, interpretado por outro participante, que estava no local da missa.

A ação deslocou-se para dentro da igreja, onde o personagem de um padre dizia algumas palavras de bênçãos para a alma da vítima. Novamente a ação retornou para a repórter, que informou que o jovem morto dirigia-se para a casa da namorada, quando foi assaltado e alvejado com dezoito tiros. Esta então devolveu a palavra ao apresentador, que encerrou lamentando mais um crime envolvendo um jovem brutalmente assassinado.

Troca de papéis

A participante que antes era narradora/jornalista agora interpretava o padre; o apresentador do telejornal que abria a cena era o repórter anteriormente, que abriu a cena lendo o texto preparado por eles, de maneira distanciado, intitulado de “cena da missa do sétimo dia”, e passou a palavra ao repórter, que foi interpretado com grande animação pelo ator que o representava, causando risos nos observadores. Ao deslocar-se para dentro da igreja, a cena foi centrada no padre, que fez gestos de sinal da cruz e bênçãos, dizendo que estavam ali para entregar a Deus a alma do rapaz morto. A cena foi tão estimulante que, além

de gerar risos e reações na plateia, esta passou a participar da ação como se fosse o coro da missa, respondendo ao sermão do padre.

O narrador passou a palavra ao repórter, que informou sobre o ocorrido de forma a gerar um efeito cômico agudo, e relatou a situação contando um breve resumo do crime. A plateia gargalhava, enquanto o personagem contava sobre o crime, dizendo que a vítima saiu para visitar a namorada e foi baleado com dezoito tiros, passando de volta a palavra ao apresentador e prometendo voltar em breve com mais notícias.

Desaparecimento e reconhecimento do corpo da vítima

Na respectiva improvisação, o narrador iniciou explicando a situação por meio da simples leitura de trechos da notícia real, em uma dinâmica em que se alternava a leitura e a ação cênica, que correspondia diretamente aos fatos que eram lidos.

A ação iniciou-se com o narrador relatando que a vítima não havia ido buscar seu primo no aeroporto conforme estava combinado, causando as primeiras desconfianças de seu desaparecimento. O personagem do primo entrou em cena falando nervoso ao celular, em “italiano”; o ator que o representava gesticulava bastante, como se estivesse reclamando. O narrador informou que o professor estava desaparecido desde o domingo daquela semana, e que o corpo foi encontrado pela polícia e reconhecido por uma amiga da vítima. Nesse momento, a cena encaminhou-se para outro local, como se fosse o Instituto Médico Legal ou algo do tipo, em que um corpo jazia inerte no chão.

A personagem da amiga da vítima entrou com um acompanhante, e reconheceu o corpo, gritando que este era o amigo dela, lamentando sua morte com tristeza e ajoelhando-se ao lado dele no chão. O narrador retomou informando que a amiga estava agora prestando depoimento na delegacia. Esta se disse indignada e pediu justiça ao delegado, que fez algumas perguntas sobre a última vez que ela o viu, e prometeu investigar o caso. A cena esvaziou-se e o narrador concluiu informando que a família da vítima deveria chegar naquela mesma semana para formalizar o reconhecimento do corpo, trecho lido na reportagem-modelo.

Troca de papéis

A atriz que representou a amiga da vítima não inverteu sua personagem, mantendo-a a pedido dos colegas de cena, sob o argumento de que era a única mulher e que seria melhor que não trocasse de papel, privando-se dessa experiência. Esse fato fez com que a segunda

cena fosse muito parecida com a primeira, com o agravante de que os atores pareciam menos motivados e coesos ainda.

Ao ser reencenada a ação, porém, algumas diferenças foram notadas, como o narrador que desta vez era representado por um ator que parecia envolver-se bem mais com a cena do que o anterior, mais distanciado, e que explicava em boa articulação e projeção vocal a respeito da situação como um todo. A participante que representava uma amiga da vítima repetia sua ação como na improvisação anterior. No final da cena o narrador enfatiza que os amigos da vítima saíram da delegacia com sede de justiça, sendo largamente aplaudido pelo grupo que assistia.

Investigação na delegacia

A improvisação baseada nessa notícia incluía duas atrizes, que, ao iniciarem a cena, pareciam estar em um escritório, como uma delegacia, e discutiam sobre a investigação de um assassinato. A narradora foi uma participante de onze anos, que lia a reportagem. As personagens em cena defenderam pontos de vista diferentes, uma delas afirmou ter certeza de que o assassino era o irmão do rapaz, e outra estava na dúvida e apresentou argumentos contrários, dialogicamente.

Durante o desenrolar da ação uma das participantes parou de responder, permanecendo imóvel, fitando a outra atriz, que tentou suprir a dificuldade da primeira improvisando em sua fala. Assim, a atriz desenvolta apresentou mais argumentos e conduziu para a conclusão da cena, em que saíram juntas com esta última afirmando que deveriam decidir como iriam interrogar o suspeito. A narradora finalizou a cena lendo o trecho final da reportagem, que revelava que a vítima fora morta a facadas.

Troca de papéis

A narradora iniciou com a leitura do texto que haviam escrito, assemelhando-se a um título de reportagem: "Polícia diz que ambulante premeditou crime contra italiano morto na Bahia". A atriz que havia tido dificuldades em levar a cena adiante anteriormente, desta vez representou lendo, com o texto nas mãos, afirmando para a parceira de cena que o crime foi premeditado pelo ambulante de 22 anos que era namorado da vítima.

A outra personagem de investigadora, representada pela atriz mais nova do grupo, questionou a primeira perguntando se ela achava que era só isso. Esta insistiu em seu ponto de

vista, mas então a segunda concordou e calou-se, estagnando a ação, que permaneceu sem dialogicidade, pois não gerou discussão. A cena ficou silenciosa, as duas atrizes se olhavam, imóveis, pareciam paralisadas. Então a narradora, a mesma atriz que havia improvisado a conclusão da cena anterior, tentou continuar dizendo que a delegada e a investigadora poderiam pesquisar o caso com mais profundidade, lançando novamente a palavra para as atrizes em cena, que não responderam, deixando a narradora um tanto embaraçada.

Esta cena gerou risos nos observadores, pois as participantes aparentemente não reagiam às tentativas da narradora, que, decidida, ao perceber que as outras haviam desistido de continuar, pronunciou-se de novo dizendo que a humanidade vinha desacreditando no amor e dando muito espaço à violência, no caso um professor morto a facadas num beco da Ladeira dos Aflitos. Ela perguntou ao público quando estas situações iriam parar, e concluiu acrescentando que o sonho levaria à esperança de um mundo melhor. Foi um momento emocionante que gerou fortes aplausos.

Improvisações individuais

Cena com chapéu e guarda-chuva

A cena iniciou-se como se ele estivesse se arrumando, vestiu o chapéu, pegou o guarda-chuva e pareceu que saía de casa, parando de repente na rua como que esperando o ônibus no ponto, olhando para os lados. Ao “subir” no ônibus, atrapalhou-se para sentar-se, como se estivesse cheio. Desceu com dificuldades do transporte, chegando a um lugar onde tirou o chapéu e deixou o guarda-chuva, e realizou algumas ações de forma um tanto mecânica, com visível tédio e impaciência: abriu uma bolsa imaginária e maquiou-se, “digitou” e olhou por diversas vezes para o relógio no pulso, como que aflito para que aquilo terminasse logo.

Um pouco depois ao repetir esta última ação, reagiu levantando os braços para o alto, parecendo querer mostrar que era a hora de ir embora, pegou seus pertences e saiu. Repetiu a ida para o ponto de ônibus e “subiu” novamente no coletivo, movendo o corpo com visível dificuldade, como se estivesse apertado entre pessoas, buscando deslocar-se dentro do transporte. Ao chegar em “casa”, pendurou novamente o chapéu e o guarda-chuva, de maneira cíclica à forma com que havia desenrolado as ações desde o princípio da cena, concluindo.

Cena com panela e rolo de macarrão

O participante seguinte, ao apresentar-se, tinha o olhar desolado; mexia uma panela com um rolo de macarrão e, por vezes, provou a comida, olhou para os lados, acorrou-se para tapar a panela e tornou-se a levantar-se. Após um tempo, colocou a panela e o rolo de macarrão no chão e fez uma reverência de agradecimento, encerrando a cena.

Cena com sandálias

O ator iniciou sentado no chão. De repente levantou-se, realizando a técnica circense do malabares com as sandálias com grande habilidade, por um curto período em que ao final agradeceu e pareceu pedir dinheiro no semáforo, dirigindo-se depois para sentar-se no mesmo local que estava no princípio. Repetiu algumas vezes essa ação, esbravejando em um dado momento com alguém, como se expulsasse essa pessoa de seu lugar de trabalho, numa disputa. Quando o semáforo abriu, o personagem reiniciou a ação com os malabares pedindo dinheiro, e quase foi “atropelado” em uma das vezes.

Como conclusão de cena, o personagem permaneceu por um tempo esperando o semáforo ficar vermelho, o que não acontecia, levando-o a levantar-se e sair de cena reclamando que o semáforo quebrava constantemente, sendo bastante aplaudido pelos observadores.

Cena com bebê-boneco

Uma das participantes trabalhou com um bebê de brinquedo, que carregou nos braços ao entrar em cena, mancando de uma perna, construção corporal que reconheci ser repetidamente usada por ela em outras práticas. Além disso, pareceu que pedia dinheiro, ninando por vezes o bebê e balançando um chocalho para chamar a atenção das pessoas. Em alguns momentos, sentou-se com a criança, guardando o dinheiro que conseguia nas fraldas do neném, deixando-o no chão enquanto, em pé, agitava o chocalho pedindo mais dinheiro. Após um tempo contou o dinheiro que conseguiu e, comemorando, saiu de cena.

Cena com saia e cachecol

A improvisação foi desenvolvida com base na utilização de um figurino como objeto, uma longa saia que a participante vestiu no início da cena, caminhando de forma provocante pelo espaço, segurando a ponta da saia na altura dos quadris, como se estivesse em uma passarela. Colocou outros adereços como um cachecol na função de um bustiê, pulseiras e

amarrou atrativamente um lenço de contas douradas nos quadris. Deslocou-se até chegar a um ponto aparentemente definido e sentou-se no chão, local em que manipulou alguns papéis cortados, que parecia organizar, constantemente manipulando-os, como num jogo de cartas.

Aparentemente a personagem buscou contato com alguém ou esperou que algo acontecesse. Sentada no chão, abriu as pernas provocantemente, criou uma atmosfera de mistério no ambiente, similar a uma cigana. Em certo momento apoiou a cabeça nas mãos e pareceu cansada de esperar. Por vezes parecia forçar um sorriso para alguém que passava, mas logo ficava clara sua angústia. Então levantou-se e arrancou o bustiê, jogando-o no chão. Também tirou o pano do quadril, a saia e a pulseira, atirando tudo ao chão e saindo de cena.

Cena com livro

A atriz que trabalhou com um livro para a experimentação com o objeto caminhou em linhas retas pelo espaço da cena, sempre sorrindo de maneira forçada e acenando com a cabeça, com um ar jovial de adolescente. Em um dado momento pegou um livro posicionando-o sobre a cabeça, tentando caminhar dessa forma, como um ensaio de *top model*, mas derrubava-o a todo momento. Parecia estar seguindo ordens, por vezes sorriu como se houvesse mais alguém em cena que assistia sua ação, e concordava afirmativamente com a cabeça, obediente. Aborrecia-se com o trabalho, mas disfarçava para essa outra pessoa e seguia concordando. Chegou a abandonar o livro e sair de cena, mas voltava e retomava o trabalho até conseguir caminhar com o livro na cabeça, concluindo a cena.

DEBATES

Traficante morto com a chegada da polícia

Após a representação, pedi que os atores explicassem o conflito da situação apresentada. Eles fizeram gestos de esquiva, como se estivessem acanhados para falar, então pedi para quem havia assistido contar o havia compreendido da situação. Uma das participantes que atuou na cena explicou que, na realidade o traficante não foi atingido por balas da polícia, mas teve uma overdose no momento em que a polícia chegava. Porém as pagodeiras não sabiam ao certo o que estava acontecendo, ficando agitadas e sem saber para onde fugir.

Competição entre vendedores do bazar da comunidade

Uma das participantes que atuou na cena a explicou da seguinte forma: preparavam um bazar em que cada morador disputava o espaço para vender seu próprio produto, entrando em

conflito sem se recordarem que estava se fazendo algo para o bem coletivo, a construção da praça da comunidade. Os outros participantes concordaram de forma unânime, acrescentando que esse tipo de problema acontece muito na comunidade, envolvendo inclusive questões religiosas.

Som alto de carro na rua incomodando morador

Uma primeira participante respondeu que o oprimido era aquele que estava em casa e queria descansar quando surgiu o som alto, completando que geralmente pessoas que colocam som no carro não têm moderação no volume, sem se importar sobre o quanto isso incomoda os outros, portanto o oprimido seria o morador.

Os participantes que atuaram na improvisação expuseram que esta situação de som alto nos carros acontece com frequência onde moram, sem respeito ao próximo, agravada pelo fato de que a venda de bebidas alcoólicas fomenta esse hábito, pois em geral os carros estacionam em frente a bares, e os donos dos estabelecimentos são coniventes com essa prática, pois querem vender seu produto. Quando questionei a respeito das atitudes dos personagens, uma das atrizes respondeu que o morador incomodado também teve uma atitude agressiva ao reagir com violência, quebrando o carro. Defendeu que as personagens que ouviam o som não perceberam que ele pediu para abaixar o volume antes da briga. Perguntei se ela achava que elas poderiam ter resolvido a questão de outra maneira, ela respondeu que não, que hoje em dia se resolve tudo na violência.

Um dos participantes concordou, compartilhando que essa situação é muito comum onde vive, pois há um bar na rua de sua casa e muitas vezes sua mãe passou pela situação de trabalhar durante toda a semana e estar muito cansada no domingo, único dia que tinha para descansar, e o som permanecer alto durante a noite. Ele completou que essa situação é muito desgastante, e os que estão desfrutando não consideram quem trabalha e precisa de descanso, por isso defendeu que o oprimido da cena é aquele que está em casa e opressor é o quem colocar o som alto.

O participante que interpretou o morador incomodado na cena defendeu seu personagem lembrando que em um primeiro momento ele havia tentado uma conversa, mas que não havia surtido resultados. A atriz que representou a dona do carro então opinou que o morador a chamou apenas duas vezes, e que sua personagem não entendeu, convidando-o

para dançar. O morador, segundo ela, apesar de perceber que ela não havia compreendido, já partiu para a violência.

O ator intérprete do morador retrucou que, em sua visão, o fato da personagem convidá-lo para dançar era uma forma de dizer que não se importava. Indaguei então se as partes não se esforçaram para se entender. Os atores da cena concordaram juntos que não. Uma participante observadora sugeriu que uma solução para o caso poderia ser a de telefonar para que as autoridades responsáveis resolvessem. Quando questionada se pensava realmente ser eficaz ligar para as autoridades, ela respondeu que ao menos deveria ser assim, e compartilhou um exemplo como desdobramento para outra face da questão, a respeito dos evangélicos de sua rua que geravam conflitos, pois costumavam realizar os cultos de madrugada e suas músicas eram altas.

Ela contou que moradores de casas vizinhas começaram telefonar para o órgão responsável e a situação se resolveu, pois os fiéis pararam de louvar de madrugada. Mas a mesma reconheceu que com carro com som alto não é a mesma situação, pois, mesmo que as autoridades cheguem e a resolvam momentaneamente, os infratores podem retornar e que seria perigoso se indispor com eles.

Um dos participantes relatou que muitas vezes passa por essa situação e não reclama, por haver muitas pessoas divertindo-se com o som alto e que ficariam zangadas. Outro colocou que compreendia os moradores incomodados que reagem com violência, causando indignação em uma colega, que questionou se essa seria uma postura correta. Ele garantiu que não, mas afirmou que compreende o sentimento de raiva que surge num momento como esse.

A questão da violência oriunda do sentimento de raiva gerou reflexões entre os participantes. Um deles comentou que, apesar de sermos seres racionais, muitas vezes podemos nos deixar levar por uma avalanche de emoções. Ele confessou já haver passado por uma situação semelhante, na qual um carro estacionou na porta de sua casa tarde da noite, ligando o som muito alto. Seu pai estava doente dentro da residência, e nem a polícia nem o órgão responsável apareceu apesar das ligações. Nesse momento, segundo ele, se tivesse uma arma nas mãos, não conseguiria se controlar, completando que não é necessário ser uma pessoa desequilibrada para perder o controle numa situação dessas.

Quando indaguei ao grupo se enxergavam alguma forma de resolver a situação sem violência, todos permaneceram em um silêncio um tanto prolongado, até que uma das

participantes respondeu que eu havia “pegado” eles, causando gargalhadas. Isso pareceu motivar a resposta de um participante, que sugeriu como solução a realização de um trabalho de conscientização com a comunidade, sendo necessário, segundo ele, conquistar o apoio da maioria, pois, se várias pessoas fossem reclamar do mesmo problema em conjunto, com o apoio da polícia e do órgão responsável, seria possível levar quem permite que esse fato aconteça, como o dono do bar, a respeitar quem não quer ouvir o som.

Uma participante levantou então uma contradição que dificultaria essa solução proposta pelo colega: o dono do bar, na comunidade dos participantes, é o presidente da associação de moradores. Além disso, existe uma coordenação desse coletivo que é permissiva a esse tipo de abuso, pois são proprietários de outros bares e possuem interesses comerciais. Indaguei se esse poderia ser um exemplo de situação em que interesses individuais colocavam-se acima de interesses coletivos; a mesma participante concordou, acrescentando que essa associação divulga que fazem ações pela comunidade, mas é mentira.

Perguntei a eles se existe alguma mobilização da comunidade a respeito dessa questão, e não houve resposta. Um deles falou que tinha receio de reclamar e a comunidade ficar contra ele. Outra relatou que já conseguiram que um morador, com histórico de som muito alto na comunidade, reduzisse um pouco o volume. Em seguida, o integrante que propunha a mobilização completou que, se as decisões da comunidade fossem tomadas em grupo, esse coletivo é que deveria dar o limite a essas ações, considerando também que o dono do bar necessitaria dessa atividade para sobrevivência.

Assédio contra mulher no ônibus

Ao ser questionado sobre a atitude feminina, quando se encontra em situação similar à apresentada, o participante que interpretou a mulher assediada contribuiu com o comentário de que em geral as mulheres ficam constrangidas, acentuando o fato de que nem o motorista nem o cobrador, que deveriam ser os responsáveis por chamar as autoridades, e nem os passageiros tomaram qualquer atitude para ajudá-la.

Perguntei se achava que algum passageiro reagiria para ajudá-la na realidade cotidiana e ele respondeu que não, devido ao constrangimento causado, completando que enxerga a situação como tão absurda que acredita que as pessoas não sabem como agir e não querem envolver-se em complicações, por não conhecerem com quem estão lidando e do que podem ser capazes.

Ao indagar às mulheres do grupo a respeito da atitude de passageiras que sofrem esse tipo de assédio na realidade, algumas concordaram que em geral por medo ficam passivas diante dessas situações. Uma das participantes compartilhou que já presenciou e vivenciou fatos desse tipo, relatando que sua postura foi de retirar-se do ônibus após pedir por algumas vezes que o agressor a deixasse em paz. Ele, segundo ela, possuía uma postura muito próxima à do personagem masculino na improvisação, no sentido de pensar que, por ter pagado a passagem do ônibus, teria o direito de estar ali agindo da forma que desejasse, e que se alguém se sentisse incomodado deveria se retirar.

A mesma participante contou já ter assistido até uma situação em que uma senhora idosa foi assediada e gritou por ajuda para os presentes no ônibus, que a ignoraram. Ao dizer que iria chamar a polícia, a idosa foi ameaçada de agressão física pelo rapaz que a assediou. A atriz confessou ter ficado com muito medo, pois os resultados de brigas em ônibus, segundo ela, é o de morte.

Questionei então sobre o medo de reagir à opressão, e se pensavam que a omissão de socorro nesse caso poderia ser considerada uma atitude “egoísta”. Um participante do sexo masculino respondeu que talvez sim, mas que as pessoas tinham medo de morrer. Com base nas colocações de um dos integrantes, que disse acreditar que algumas mulheres “provocam” essa situação, os pontos de vista divergiram bastante, até quase ao ponto dos participantes se desentenderem. Uma das atrizes do grupo também concordou com essa ideia, completando que muitas “atiçam” e depois não querem.

Essas colocações causaram indignação em outras mulheres do grupo, assim a participante que havia concordado com a opinião de que as mulheres “provocam” defendeu, por outro lado, que nada justificaria o estupro. A discussão evoluiu para um caso que ganhou as manchetes dos jornais na cidade de Salvador, em que integrantes de um conjunto musical³⁰ foram acusados de violentarem duas fãs após um *show*. Apesar da discussão, acalorada, o posicionamento dos participantes encaminhou-se para uma concordância no sentido de afirmação de que nada justifica a violência sexual, por mais uma mulher possa ter “atiçado” o homem.

Um participante do sexo masculino colocou que sairia em defesa do primeiro colega, mas que principalmente gostaria de concordar que estupro é crime. O ator ressaltou que

³⁰ Informações sobre o caso: <http://mariadapenhaneles.blogspot.com.br/2013/09/caso-new-hit-2-garotas-estupradas-por-8.html>, acesso em 18 set. 2013.

atualmente há grande liberdade sexual, e que esta foi anteriormente reivindicada pelas mulheres, que agora podem vestir-se de maneira provocante e manifestar claramente para os homens seu desejo sexual.

O mesmo participante completou que entende que muitas mulheres querem apenas sexo, como um direito, perdendo o “romantismo feminino”, e que antigamente era comum que os maridos violentassem suas esposas, porém agora as mulheres seriam capazes de abandonar o homem por não haver mais pressão social sobre ela para que mantivesse o casamento. Essa afirmação gerou protestos por parte das mulheres, contra a forma com que o colega estava se posicionando, por parecer não existir opressão. Foi lembrado também o fato de a mulher que depende financeiramente do homem e tem filhos estar em uma posição de submissão.

Uma das participantes criticou o julgamento feito pela sociedade sobre a mulher, seu comportamento até as roupas que usa, acrescentando que, se existe liberdade para vestir o que se quer, a mesma roupa não deveria consistir motivo para que alguém a violente.

Despejo de mãe de família que não consegue pagar o aluguel

A conversa sobre esta cena voltou-se para a brutalidade com que a mãe de família foi tratada. Um participante que observou a cena respondeu que o opressor foi o oficial de justiça, por sua atitude diante da personagem da mãe de família. Outro apresentou o contraponto de que esta última não pagava o aluguel há cinco meses, dividindo as opiniões do grupo. Uma das integrantes então acusou a sociedade e o governo de forçarem a população a arcar com gastos com os quais não tem condições de cumprir, defendendo a personagem da mãe de família, que, segundo ela, são como muitas outras famílias, que não têm como pagar o aluguel e manter um lugar digno para viver.

Indaguei então às atrizes que haviam construído a cena o que estas pensavam sobre a atitude de suas personagens, e se poderiam ter sido diferentes. A participante que representou o oficial de justiça realizando o despejo com brutalidade disse tinha exagerado na postura tomada pelo oficial, que não era correta, mas que atuou daquela forma por entender que o oficial de justiça deveria cumprir aquela ordem, vinda de seus superiores.

Essa mesma participante confessou que acredita ser muito difícil colocar uma pessoa para fora de sua casa, inclusive estando consciente de que ela tem filhos e não tem para onde ir, e acrescentou que não se sentiu bem interpretando o papel, segundo ela, ruim e engraçado ao mesmo tempo. Ao ser questionada a respeito da atitude de sua personagem, ela respondeu

que poderia ter sido diferente, pois não precisava ter sido tão violenta e ter quebrado os utensílios da personagem da mãe de família, nem tê-la retirado à força da casa. Quando indaguei a respeito de como ela pensava que acontecia na realidade, respondeu que é muito pior e despejam sem consideração.

Indaguei ao grupo se reconheciam uma situação de opressão, um dos participantes que observou a cena fez comentários sob a perspectiva de que o oficial de justiça também pode ser um oprimido pelo seu trabalho, por ser obrigado a fazer com que a ordem de despejo seja cumprida, acrescentando que ele também tem uma família para sustentar e depende daquela atividade. Outro participante trouxe um caso acontecido na cidade de Salvador, no qual um tratorista se recusou a atender a ordem do oficial de justiça de demolir uma casa em que morava uma família carente que seria despejada, mesmo sob ameaça de perder o emprego.

Com base nisso, perguntei à atriz que construiu a personagem da mãe despejada se enxergava possibilidades de escolha para ela, e qual a atitude que a personagem assumiu perante o oficial de justiça. Ela fez afirmações no sentido de que, apesar de não saber o que faria se estivesse em um contexto daquele, acredita que as situações da vida transformam o indivíduo, que se redescobre ao passar por dificuldades, encontrando novas formas de viver no mundo.

Ao ser questionada sobre se pensava que a situação da personagem dependia das escolhas que esta havia feito, a participante respondeu que até certo ponto sim, mas afirmou que, sozinha, aquela mãe de família não teria como mudar a realidade e dificilmente encontraria possibilidades de solucionar o problema. Essa atriz agradeceu o espaço aberto de nossos encontros, em que todos os participantes podiam opinar, completando que considera importante discutir e refletir sobre a violência, tratando de questões de opressor e oprimido, trazendo uma questão que impactou de maneira forte o grupo, o caso de Attílio Piscitelli, diretor italiano de teatro assassinado a facadas uma semana antes desse encontro. Disse estar angustiada e se perguntando o que o grupo poderia fazer a respeito, sugerindo que nossas discussões deveriam ser ampliadas para fora dos encontros semanais e mobilizar mais pessoas, encontrar possibilidades. Ao final de sua fala o grupo estava aos prantos.

Debate ligado ao contexto de justiça ambiental

Após a exibição do filme, indaguei o que pensavam sobre os temas abordados. Um dos participantes respondeu que já havia assistido o filme na escola, acrescentando que esse era

um filme para causar “preocupação”, pois a maioria das pessoas não tem consciência, e que devido aos interesses de alguns que têm o poder econômico, como indústrias, a maioria da população arca com os prejuízos.

Essa observação tem grande correspondência com a ideia de injustiça ambiental, tema principal do encontro, que inclui a relação entre degradação ambiental e desigualdade social, diretamente relacionadas na percepção do participante e retratadas pelo filme, que mostra como populações de baixo poder aquisitivo sofrem parcelas muito maiores de problemas relacionados à poluição em todos os seus níveis do que pessoas com alto poder aquisitivo.

Comentei que o vídeo trazia questões que já havíamos abordado, como de opressão, em que alguém abusa de seu poder sobre outro, que se encontra em posição de fragilidade. Aproveitei para ressaltar que opressor e oprimido são relações que se dão e acontecem a cada momento e não podem ser encarados como posições fixas, pois um oprimido em uma situação pode muitas vezes ser opressor em outra, sendo preciso enxergar os fatos de maneira relativa, considerando as visões diversas das partes envolvidas.

Expliquei que havia trazido o vídeo não apenas para levantar a questão ambiental, mas para fazer uma tentativa de enxergar exemplos de relações de opressão que possam se dar entre pessoas nos contextos colocados pelo filme, perguntando se eles poderiam enxergar alguma relação de opressão dentro dessas situações. A princípio ficaram um tanto confusos, então trouxe um exemplo concreto de opressão e injustiça ambiental que o filme aborda: todos os dias cerca de duzentas mil pessoas abandonam o ambiente que sustentou sua família por gerações para ir para um ambiente urbano trabalhar como mão de obra barata, relembrando que comunidades inteiras são desfeitas.

Um dos participantes então contribuiu dizendo que vivemos situações de opressão o tempo todo, e citou o exemplo de uma das atrizes do grupo, que segundo ele vive uma realidade de opressão por querer fazer e viver de arte, mas que necessita trabalhar para pagar suas contas, em um emprego que não a satisfaz. A atriz a quem ele se referia permaneceu calada, apenas sorria um tanto encabulada.

Outra integrante colaborou com a discussão afirmando que o vídeo traz reflexões sobre a questão da sustentabilidade, mas opinou que infelizmente hoje em dia as pessoas não querem refletir. Relatou um exemplo de situação que viveu com um dos atores do grupo, que não estava presente no encontro, em que se viu como uma opressora, apesar de acreditar ser o

contrário. Contou que foram a um restaurante que, segundo ela, era barato e farto, e que não aguentou comer tudo; então o colega perguntou o que ela iria fazer com as sobras, se ia jogar fora, ela respondeu que sim, achando que ele queria forçá-la a comer, e levantou-se para ir embora.

Ele então chamou a garçonete e pediu para que embrulhasse as sobras para levar, a atriz revelou que ainda insistiu que não iria levar para casa, pois não come comida requeitada, e ele perguntou se ela não enxergava outra possibilidade para isso. Ela respondeu que não, e seguiram andando até passarem por um local em que havia meninos morando na rua. O ator então ofereceu a comida para os meninos, que aceitaram, e então a atriz confessou que havia recebido uma lição, pois se viu no papel de opressora de modo inconsciente, completando que muitas vezes pensamos como opressores sem nos darmos conta, e que com base nessa reflexão sofreu uma transformação em sua forma de agir e pensar.

Todos concordaram e completei que pode ser comum o pensamento de que se é um oprimido, mas, ao surgir uma oportunidade de ter poder sobre o outro, a tendência seria de agir oprimindo; disse ainda que com base nessa conscientização seria possível, no momento que estivermos em situação de poder, não oprimir, seja qual for o contexto.

Uma questão relevante foi colocada por um participante que disse enxergar várias situações de opressão trazidas pelo filme, como a atitude de grandes corporações, que submetem o governo por serem mais poderosas, levando à opressão da população, e o sustento dessa estrutura. Esse ator completou que somos bombardeados o tempo todo pela mídia para consumir, e que ele próprio se viu fechado no ciclo “trabalho-consumo-televisão”, apresentado pelo vídeo, e criticando o modo de trabalho exploratório que produz em grande escala.

Esse participante compartilhou a ideia de que conheceu no interior de Pernambuco um local em que se produzia farinha de mandioca com trabalho infantil, e as crianças operavam a máquina em condições terríveis. Segundo ele, algumas crianças bem pequenas já haviam perdido membros do corpo decepados e também se queimavam. Antes dessa vivência, confessou que muitas vezes fazia farofa e jogava fora as sobras, sem refletir sobre a origem da farinha, e que agora reflete bastante sobre a complexidade que envolve casos de injustiças sociais.

Completo dizendo que o desperdício também é uma questão a se refletir, principalmente sobre o recurso da água, e que precisamos nos reeducar em relação a questões do meio ambiente, para que se renove a forma de pensamento e atitude. Aproveitei a oportunidade para reafirmar a importância da reflexão, lembrando que em geral não somos levados a refletir, pois muitas vezes somos conduzidos apenas pelo desejo do consumir, sem nos perguntarmos sobre a origem do produto ou para onde são destinados os resíduos após o uso desse produto; ou seja, não temos consciência nem da destruição realizada para a extração dos recursos necessários para a produção, nem do destino final do lixo que é produzido, que permanece distante de nossa vista.

O filme alerta no sentido de que as mensagens passadas pela televisão e a propaganda fomentam a insatisfação pessoal com o que temos e com o que somos. Perguntei se concordavam com esse conceito ou se já haviam vivenciado esse sentimento em suas próprias histórias, e em que situações a experiência aconteceu. Uma das participantes trouxe o exemplo do celular, afirmando que as pessoas querem comprar um mais atual, mais novo, e relatou que uma amiga a desprezou certa feita dizendo seu celular era velho. Ela recusou-se a comprar um novo, um colega do grupo julgou a atitude da amiga como opressora.

Outro integrante confessou nesse momento que estava envergonhado, pois havia comprado seu celular novo sem nenhuma necessidade, apenas porque tinha acesso à internet, mas que não precisa disso, pois tem acesso à rede tanto no trabalho como em casa. Finalizou dizendo que devemos parar para analisar nossas atitudes, e compartilhou suas reflexões sobre como nós mesmos “alimentamos o sistema”, contribuindo para que tudo fique da mesma forma. Ele trouxe como exemplo o caso de, quando possuímos um produto, sermos bombardeados com informações que dizem que este está obsoleto criando a necessidade de outro novo.

Neste ponto reafirmei a importância da análise das atitudes e lancei um olhar para o surgimento dessa questão da criação de uma necessidade “desnecessária”, que levaria o indivíduo a trabalhar mais para ter mais dinheiro. Foi trazida pelos participantes a situação da “moda”, abordada no vídeo com o exemplo do salto alto, que a cada ano tem o estilo modificado e que, se uma mulher não compra um par novo, é ridicularizada ou ignorada, pois percebem que ela não tem consumido muito ultimamente.

A contribuição de uma participante revelou que, apesar de muitas vezes não precisar de sapatos novos e ter um par em casa, quando vê alguma amiga usando um par novo, sente que

precisa comprar um também, pensa somente nisso, sente-se mal se não compra algo como pelo menos um par de brincos, e fica pensando em formas de trabalhar e conseguir dinheiro. Outro integrante admitiu que há algum tempo se “iludia” com roupas caras e “de marca”, relatou que as associava com as pessoas importantes ou com o poder, e que ele nunca teve esse tipo de roupa, mas sempre teve vontade.

Uma atriz compartilhou o caso de sua amiga, que utiliza o ato de fazer compras como forma de relaxar, que, quando se percebe tensa, vai às compras e depois retorna, segundo ela, já com um olhar diferente. Essa participante ainda contou que tinha outro amigo que agia de forma oposta, e não comprava nada novo a não ser que o produto não tivesse mais conserto, e confessou que tinha vergonha de sair com esse rapaz, pois suas roupas eram velhas.

A mesma refletiu que esse amigo a ensinou a só se desfazer do que já não serve mais e que, ao ficar na frente da televisão, só pensamos em comprar e comprar. Ela completou que em seu ambiente de trabalho, se você não “tem”, infelizmente fica à margem, sem entrar no “grupo”, e que era criticada por não ter um comportamento muito consumista. Ela reforçou que procura dar funcionalidade ao dinheiro que ganha, e que está mais independente da opinião alheia, preferindo ajudar as pessoas de sua família do que gastar com o que não precisa.

As contribuições dessa atriz foram valiosas, no sentido da criação de um diálogo sobre a questão da influência social e a pressão dos amigos, sobre julgamentos a respeito do “valor” da pessoa ser medido por seu poder aquisitivo. Exemplos em comum trazidos pelo filme e pelos participantes foram aprofundados. Um participante colocou que muitas vezes chega em sua casa e ao olhar ao seu redor acha “tudo sem graça”, e que, quando consegue comprar algo novo, parece que a casa “tomou outro brilho”, sentindo satisfação.

Esse ator concluiu que hoje em dia os produtos são criados para serem descartáveis e que, se algo quebra, não se manda para conserto e sim compra-se outro. Uma colega concordou, acrescentando que o valor do conserto não seria compensatório. Recordei com eles que no filme a autora traz a questão da *obsolescência programada*, que é o planejamento intencional dos produtos serem feitos para quebrarem rapidamente e o consumidor precisar adquirir um novo devido ao alto preço do conserto.

Foi destacada por um participante a necessidade do ser humano de pertencer a um coletivo, refletindo que a pressão por “ter” se caracteriza como forma de opressão, por

querermos ser aceitos por um grupo, concluindo que é necessária a consciência de que, para estar num grupo, não é necessário possuir os mesmos costumes que ele, pelo contrário, somos capazes de influenciá-lo para que mude seus hábitos.

A partir desse momento da discussão, quis provocar esse assunto do ponto de vista feminino, questionando às participantes do sexo feminino, em especial, o que percebem acerca da questão do consumo em relação à mulher na sociedade, expressa pelos meios de comunicação: preconceitos e cobranças sobre seu corpo, a sua forma de vestir e se comportar, pressionando-a a encaixar-se em padrões definidos *a priori*, como um produto a ser consumido.

Então uma das participantes confidenciou uma situação que experienciou, relativa ao que chamou de “padrão de beleza”, e que a deixou muito chateada e indignada. Ela, que é negra e robusta, foi procurar emprego temporário como “Mamãe Noel” em um shopping no período natalino e foi dispensada na seleção, por não ser considerada “o perfil” do shopping, que preferiu contratar uma mulher branca, magra e de cabelos lisos. Completando a fala dessa atriz, outro participante adolescente e negro relatou que sofria muito *bullying* na escola por sua cor, e que no ônibus sente-se mal quando é tratado como suspeito, ou desconfiam que ele é ladrão, reclamando que já sofreu muito preconceito racial.

Uma participante do sexo feminino compartilhou que desde pequena não se aceita como pessoa e que sente inveja ao ver uma mulher bonita na rua, com roupas ou cabelos atraentes, acreditando que não tem beleza alguma e por isso ninguém a ama. Ela acrescentou que, se não tiver roupas e sapatos para ir a uma festa, prefere ficar em casa chorando, pois acha que será menosprezada pelos outros, que irão falar mal a seu respeito.

Os colegas de grupo protestaram, dizendo que ela é muito bonita. Então questionei essa atriz se observava que esse fator de alguma forma a limitava ou prendia. Ela respondeu imediatamente que sim, mas que tem vergonha e acaba não fazendo muitas coisas. Insisti perguntando se ela enxergava uma perspectiva de se libertar dessa situação e ela abaixou a cabeça respondendo negativamente. Um dos participantes criticou a situação da colega, que considerou difícil, colocando que não é apenas o indivíduo que cria essa cobrança sobre si, mas a sociedade também, que segundo ele, nos cobra para estarmos na moda, e se não refletirmos se isso é realmente importante ou não, nos sentimos presos. A atriz em questão concordou com a fala do colega.

Improvisações ligadas ao contexto de justiça ambiental do dia a dia dos participantes

Artista manifestante em protesto é ameaçado pela polícia

Na discussão após a cena, ao perguntar para as atrizes que a haviam construído como se deu a percepção com base na *Troca de papéis*, uma delas respondeu que a maneira de enxergar as coisas muda, pois ao interpretar o policial, “teve” que chegar com brutalidade, refletindo que os policiais talvez não precisassem chegar daquele jeito para fazer seu trabalho, e que um bom diálogo muitas vezes poderia resolver a situação.

Perguntei se a personagem do policial, representada pela mesma participante, acreditava que tinha razão; ela respondeu que ele julgou que os manifestantes estavam errados e os reprimiu, pois quis evitar que o protesto incomodasse seus superiores.

Funcionário que denuncia poluição do parque de Pituvaçu e é demitido

Questionei inicialmente o que apreenderam com a *Troca de papéis*. Uma das atrizes participantes compartilhou a ideia de que representar os papéis de criança que brinca na lagoa e de guarda demitido foram experiências muito diferentes, e quando representou o adulto sentiu com intensidade o sentimento de injustiça e responsabilidade, ao contrário da personagem da criança, que, segundo ela, apenas se surpreendia ao ver os peixes mortos boiando, mas não enxergava nenhuma consequência a não ser o fato de não poder mais banhar-se na lagoa.

Um dos participantes da cena relatou ter ficado satisfeito em representar o papel da criança, pois interpretar o guarda é “mais sério”, assumindo o dever de repreender e proteger a criança, que estava apenas se divertindo e brincando, sem responsabilidade. Perguntei com intenção de provocar se no caso da cena que construíram, o guarda agiu oprimindo ou protegendo, ou ambos, e o integrante respondeu que estava protegendo as crianças, para que não pegassem nenhuma doença.

Pescador que perde seu sustento com a poluição da lagoa

Ao perguntar a um dos atores da cena como percebeu a situação ao trocar de papel, ele respondeu que, como mediador da cena, não sabia muito bem sua função, pois não se viu nem como opressor nem como oprimido, mas sim a favor dos dois, e que procurou solucionar aquela situação buscando o apoio da comunidade. O outro participante que também

representou o mediador afirmou o contrário, que apreciou esse personagem por manter-se fora do conflito, e conseguir assim auxiliar no apaziguamento da situação de conflito.

Esse ator colocou que o guarda tinha seu dever, e por isso mantinha-se fechado para ouvir a visão do pescador, sem sequer saber informar o motivo da proibição de pesca. O personagem mediador, segundo ele, por ter o acesso à informação, compartilhou-a, auxiliando na união dos personagens para tomarem uma atitude em favor da solução do problema. Concluiu que foi confortável representar esse personagem, ao contrário de quando representou o pescador, que se encontrava em uma situação complicada de sobrevivência.

Um terceiro ator da mesma cena contribuiu que, ao interpretar o policial, não teve intenção de agir como um opressor, e que buscou ter cuidado para apenas realizar sua função, mas quis também demonstrar que tinha o poder na situação. Ao ser indagado sobre se pensa que em geral os guardas se preocupam em ter cuidado, respondeu positivamente.

Improvisações utilizando reportagens de jornal do contexto próximo do grupo

Inicialmente justifiquei ter trazido este assunto por possuir ligação direta com o contexto do grupo, propondo que investigássemos as cenas aprofundando o estudo sobre um tema que poderia ser base para o processo criativo de uma mostra teatral no final da prática de campo.

Missa de sétimo dia da vítima

Uma das participantes que atuou na cena pediu a palavra e revelou que, ao terem recebido a reportagem sobre a morte do diretor italiano para que construíssem uma cena, o trio na qual era integrante perguntou-se por que eu havia escolhido aquele tema, questionando se era necessário lembrar esse caso. Então decidiram construir uma improvisação em que não tratassem diretamente sobre a situação, mas inspiraram-se no texto para criar um fato próximo do real, desenvolvendo a ideia da missa, em que existisse um padre, um repórter e um narrador.

Relembrei a eles que, apesar de propor a cena utilizando a reportagem sobre o assassinato de Atílio, a improvisação não precisaria necessariamente ser sobre o caso, mas sim ser inspirada por ele. A atriz respondeu que esse fator foi importante, pois tornou a situação um pouco mais “leve” para que fizessem a cena sem pensar no amigo morto, como numa espécie de distanciamento, que terminou por facilitar o trabalho em cena, com resultado produtivo e dinâmico ao ser comparado às outras cenas criadas no mesmo encontro.

Investigação na delegacia

A atriz contou ter lembranças de pouco tempo atrás, em que Attilio propunha ao grupo montagens de cenas, e surpreendia-se agora com a ironia dos fatos, em que estava construindo uma cena sobre a morte dele. A mesma participante completou que não se sentiu à vontade durante as improvisações, e não sabia explicar a razão de não conseguir ter fluidez na apresentação, sentindo-se muito presa.

Outro participante relatou que, ao assistir a uma cena desse encontro em que o corpo de Attilio jazia representado no chão, recordou-se de toda a situação de quando soube que ele havia morrido, situação ainda latente e difícil para ele, que afirmou possuir uma grande proximidade com a vítima. Mencionou que o diretor influenciou o trabalho da própria *Companhia de Teatro Na Boca de Cena*. O participante ainda se disse grato ao teatro por permitir falar sobre o tema de maneira “não realista”. Ele elogiou o texto criado pelo trio que improvisou a cena *Investigação na delegacia*, em que apreciou a inclusão da ideia de esperança, de refazer o homem.

Improvisações individuais

Cena com chapéu e guarda-chuva

As opiniões dos participantes do grupo foram diversas, alguns pensavam que se tratava de uma mulher, ou um homossexual na cena; outro sugeriu que a personagem trabalhava em alguma repartição pública, e que permanecia esperando o momento de ir embora, além de ter que suportar o transtorno de utilizar o transporte público de Salvador. O ator da improvisação explicou que era um personagem de mulher realmente, que não suportava a convivência social, nem o ônibus lotado, muito menos seu trabalho, e que se via como oprimido e opressor, concordando com a participante que havia dado sua opinião.

Ao ser questionado sobre qual era a atitude opressora o participante falou que não sabia. Perguntei se ele estava dominando ou tendo poder sobre alguém ou alguma coisa, ele respondeu que não. Minha percepção da cena foi que o transporte público exercia uma opressão maior que o trabalho, no qual ele parecia simplesmente entediado. Mesmo assim, o personagem da improvisação não revelou nenhum *gestus social* claramente. Indaguei a eles se o personagem estaria numa relação de opressor/oprimido, e uma das participantes respondeu que era uma mulher oprimida, pois parecia que, quando pegava o ônibus, os outros se

esfregavam nela. Uma participante colocou que viu as duas relações, tanto oprimido como opressor, mas não soube explicar o porquê.

Cena com panela e rolo de macarrão

Entre os comentários dos observadores, uma delas sugeriu que o personagem era cozinheiro, e que estava chateado pelo fato de sofrer preconceito por ser um cozinheiro homem. A maioria não concordou. Alguns participantes do sexo masculino se manifestaram dizendo que não gostam de fazer comida, outro revelou que era “dono de casa”. Uma participante comentou que uma situação de preconceito pelo fato de ser um cozinheiro do sexo masculino não correspondia à realidade, pois existem muitos cozinheiros homens, acrescentando que enxergava o personagem como oprimido por trabalhar muito em algo que não gosta.

Cena com sandálias

Aplaudido por todos, a conversa foi iniciada com dois participantes dizendo que o personagem era um opressor e só. Perguntei opressor de quem, um deles respondeu que ele impediu outros de compartilhar seu “território” e por isso era um grande opressor, que não via oprimido algum. Uma participante se indignou dizendo que ele era oprimido, pois era um jovem que estava no semáforo enquanto poderia estar estudando ou fazendo outras coisas e está ali tentando ganhar um dinheiro. Outro participante colocou que era um oprimido pelo sistema. Coloquei que achava muito interessante que aparecesse um exemplo em que o personagem fosse ao mesmo tempo opressor e oprimido, e que o ator colocou pra nós essa contradição, lembrando que Boal coloca que todo oprimido tem o opressor dentro de si. O ator então tomou a palavra dizendo que realmente quis colocar esta contradição de ser opressor e oprimido, completando que o personagem é oprimido pois faz coisas que não deveria estar fazendo, como ficar na rua pedindo dinheiro, que é muito comum ver jovens nessa situação, e que é opressor pois enxerga alguém na mesma condição que ele e se nega a compartilhar seu espaço de trabalho.

Cena com bebê-boneco

As opiniões dos participantes observadores a respeito desta cena também divergiram. Uma das participantes chegou a gritar para a própria personagem ao final da cena que esta era

uma opressora. Essa representação causou certa agitação geral, um dos participantes disse que a personagem era opressora e oprimida, pois apesar de estar pedindo esmola, usava a criança para conseguir dinheiro das pessoas. Além disso, colocou em dúvida o fato dela ser ou não deficiente física, mas, caso não estivesse fingindo, então defendia que ela seria uma personagem oprimida, por ter dificuldades em conseguir trabalho devido a sua deficiência física.

Um ator determinou que ela era apenas opressora, pois explorava uma criança para conseguir dinheiro, e não quis concordar com a relativização do fato, que ela poderia ser oprimida socialmente. Alguns discordaram dele, e outro participante opinou que a situação da personagem é complexa, e que o fez refletir, assim como acontece quando vê outras pessoas pedindo dinheiro na rua, segundo ele, questionando a postura de alguns em não dar esmola, justificados pelo fato de que este ato pode reforçar o comportamento de mendigar, mantendo a pessoa naquela situação; por outro lado, reflete que para alguém que já esteja nessa situação é muito difícil conseguir trabalho.

Este integrante compartilhou outra ponderação, de que não considera que dar esmola seja um ato político, nem construtivo, pois não consegue fazer com que a pessoa saia da condição de miserável, mas apenas satisfaz uma necessidade urgente do momento, completando que ao dar esmolas não se transforma as condições sociais da pessoa. Para ele, a situação de opressora em usar a criança é revoltante, e muitas vezes nas ruas as pessoas não se sensibilizam mais com isso. Completa que também existe a dúvida a respeito de se a personagem seria realmente deficiente, pois conhece exemplos de casos de pessoas que se fingem de deficiente e depois que recebem a esmola descuidam-se, revelando-se sadias.

A atriz que construiu esta improvisação reconheceu sua personagem como opressora e oprimida ao mesmo tempo, acrescentando que sua deficiência física permitiria apenas essa forma de trabalho, pois a personagem da mãe do neném não recebia ajuda do pai da criança, alcoólatra segundo a participante, e então levava a criança para ficar mais fácil de ganhar mais dinheiro, mas reconheceu que assim seguia oprimindo seu filho, apesar de também ser oprimida pela questão da miséria e da deficiência. A mesma ainda concorda que existe muita desconfiança de mulheres que pedem esmola com crianças de colo, que muitas vezes as pessoas não sabem se ficam com pena ou a recriminam por estar usando o bebê. Segundo ela, alguns ainda pensam que o dinheiro é para gastar com drogas, ou ficam penalizados ao ver a situação da criança.

Cena com saia e cachecol

Alguns participantes observadores começaram a opinar defendendo que era uma cigana, ou uma garota de programa, até dançarina do ventre e cartomante: ocupações sugeridas. Um participante colocou que parecia que ela queria atrair clientes, mas não conseguia e outro sugeriu que era uma cartomante que usava a sensualidade para atrair as pessoas, e que ficou triste por não conseguir desta vez, ou então atendeu muitos clientes e ficou cansada, não aguentava mais. Uma das atrizes opinou que a personagem da cena era oprimida, pois seu trabalho é aquele na rua e ela não conseguia obter seu sustento. A mesma observadora tocou ainda em outra questão: não sabia dizer se era cartomante de verdade ou apenas fingia para ganhar dinheiro.

A atriz que construiu a cena então se pronunciou, dizendo que, de início, não sabia como representar uma situação de opressão no trabalho, mas quando preparou a cena, decidiu fazer e desfazer o processo que a cigana realiza até chegar seu momento de trabalhar.

Cena com livro

Um participante tentou adivinhar a ocupação da personagem, opinando que ela fazia curso preparatório para ser modelo, pois caminhava com o livro na cabeça, e que alguém permanecia dirigindo a ação dela. Outra integrante defendeu que a personagem já era uma modelo, que estava aborrecida com a profissão, que no princípio exercia com vontade e beleza, mas que depois foi se chateando, pois havia sempre alguém dizendo a ela como devia fazer as coisas, sendo ela oprimida por se submeter aos padrões que eram exigidos. Outro opinou que ela estava cansada do trabalho de modelo, pois tinha que estar o dia todo à disposição da agência ou do cliente para o qual fosse desfilar.