

MÁRCIA CRISTINA CEBULSKI

**O TEATRO, COMO ARTE, NA ESCOLA:  
possibilidades educativas da tragédia grega *Antígone***

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Cultura, Escola e Ensino. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientação: Profª Drª Maria Inês Hamann Peixoto

CURITIBA  
2007

A Conrado João Cebulski, meu pai.

## AGRADECIMENTOS

Com especial carinho, agradeço a  
Natália Bocon Cebulski, mãe corajosa como todos os povos eslavos das montanhas  
Janine, irmã e incentivadora  
Maria Inês, orientadora e amiga  
René, companheiro de sonhos e de jornada.

Agradeço também a todos meus familiares, amigos, alunos e professores,  
com os quais compartilho a existência e que conhecem e sentem  
o real sentido do trabalho do educador.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>1 POSSIBILIDADES DO TEATRO COMO ARTE NA EDUCAÇÃO</b> .....	07
1.1 OS NEXOS ENTRE TEATRO COMO ARTE, EDUCAÇÃO ESCOLAR, CULTURA E ÉTICA.....	08
1.1.1 Educação Escolar.....	09
1.1.2 Arte e Cultura.....	12
1.1.3 Ética.....	18
1.2 O TEATRO, COMO ARTE, NA EDUCAÇÃO.....	23
1.2.1 A Práxis Teatral como Fonte de Humanização.....	27
<b>2 POSSIBILIDADES DO TEATRO NA ESCOLA:</b>	
<b>DIMENSÕES E FUNÇÕES SOCIAIS</b> .....	33
2.1 O TEATRO NA ESCOLA.....	33
2.1.1 Narração de Histórias.....	34
2.1.2 Improvisação.....	36
2.1.3 Jogos Dramáticos.....	37
2.1.4 Jogos Teatrais.....	39
2.1.5 Montagem de Texto.....	40
2.2 TEATRO E SUAS FUNÇÕES HUMANO-SOCIAIS.....	42
2.2.1 O Teatro e as Dimensões Corporal, Intelectual, Estética, Ética e Política.....	45
2.2.1.1 O teatro como expressão humana: uma pausa para a palavra, uma ocasião para a sensibilidade.....	53
2.2.1.2 O teatro como forma de conhecimento.....	62
2.2.1.3 O teatro como crítica.....	68
2.3 POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DA TRAGÉDIA GREGA: A <i>ANTÍGONE</i> , DE SÓFOCLES.....	74
2.3.1 Teatro Grego: origens mitológicas.....	76
2.3.2 A Tragédia na Família dos Labdácidas.....	83
2.3.3 A Tragédia e os Valores.....	84

2.3.4 A <i>Mimesis</i> e a Tragédia.....	86
2.3.5 Possibilidades Educativas da Tragédia Grega.....	90
<b>3 DIALOGANDO COM A EXPERIÊNCIA: RELATO E ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>93</b>
3.1 DADOS CONTEXTUAIS: A CIDADE, O COLÉGIO E A OFICINA DE TEATRO.....	93
3.1.1 Sobre a 5ªTH (período da tarde), Objeto da Oficina.....	96
3.1.2 Sobre o Planejamento da Oficina.....	97
3.1.3 A Oficina.....	98
3.2 ANÁLISES.....	157
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>190</b>

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo dimensionar a prática do teatro como arte na educação escolar, apresentando suas possibilidades para o desenvolvimento do homem omnilateral, em suas dimensões corporal, estética, intelectual, ética e política. Para tanto, fez-se um estudo de caso do processo de montagem do texto trágico grego *Antígone*, de Sófocles, numa oficina com alunos de uma 5ª série de uma escola da Rede Estadual, no município de Piraquara – Região Metropolitana de Curitiba, Paraná. A pesquisa pauta-se pela metodologia dialética, estabelecendo os nexos entre arte, teatro, educação, cultura e ética, a partir da concepção do teatro como fonte de humanização – concepção esta que ressalta suas funções humano-sociais: o teatro como forma de expressão, como forma de conhecimento, de autocrítica e crítica da realidade.

Palavras-chave: Teatro na escola, educação escolar, Tragédia Grega e educação.

## **ABSTRACT**

The main purpose of this research is to measure the dimension of theater practice as art in School Education, showing its possibilities of developing the omni-lateral man in its corporal, aesthetics, intellectual, ethic and political dimensions. Therefore, the research used a case study methodology focusing the mounting process of the Greek tragedy *Antigone*, by Sophocles, in a workshop with 5th grade students in a public school in Piraquara City, Curitiba Metropolitan Region, in Paraná, Brazil. The research is based on the dialectics methodology, and establishes the nexus between art, theater, education, culture and ethics, considering theater as a source of humanization that emphasizes its social-human functions: theater as a way of expression, knowledge, self-criticism and reality criticism.

Key-words: Theater in the School, School Education, Greek Tragedy and the Education.

## INTRODUÇÃO

O teatro, como parte da disciplina de Artes, tem importância fundamental no processo educativo, por estar voltado ao conhecimento sensível, apesar de que, enquanto disciplina, não tem o mesmo peso que as de cunho lógico-matemático ou as que visam à comunicação em bases fundamentalmente racionais, como o Português.

Dessa forma, o currículo promove a dicotomia razão e sensibilidade, pois somente conteúdos disciplinares que ensinem a analisar, calcular e classificar são relevados e ganham destaque no currículo; ao contrário disso, tudo que diz respeito à sensibilidade, isto é, à percepção sensorial e à afetividade, tem lugar, quase sempre, em ocasiões festivas do calendário escolar. Apesar de garantida a sua presença na grade curricular, perante a comunidade escolar a arte é depreciada e, na prática, acontece mais como “atividade” do que como “disciplina”.

A partir de uma concepção unilateral do homem do materialismo histórico e dialético, entende-se que este enfoque lógico-matemático e racionalista não atinge a totalidade das necessidades do desenvolvimento humano. As disciplinas de cunho humano-social – Filosofia e Sociologia –, que não se enquadram nesse parâmetro, são desconsideradas no Ensino Fundamental e lhes são atribuídas um número muito pequeno de horas-aula no Ensino Médio.

Organizado dessa forma, o currículo aponta, simultaneamente, para uma suposta incapacidade da criança e do adolescente de organizar o pensamento e estabelecer os nexos para a compreensão do real, bem como para a depreciação do conhecimento humano crítico, reflexivo e sensível.

Para o Ensino Fundamental, apenas a disciplina de Artes, por sua especificidade criativo-sensível, pode oferecer novas e diferentes possibilidades de acesso à investigação e reflexão da realidade que fogem ao postulado comum de uma lógica científico-matemática. Tais possibilidades se efetivam no teatro, pois, sendo Arte, no seu ensino convergem a sensibilidade, a imaginação e a criação, envolvendo o conhecimento, o raciocínio, a crítica e a afetividade, de forma a abranger o desenvolvimento humano de forma muito mais extensa e significativa.

Levando-se em consideração que a carga horária da disciplina de Artes, no Ensino Fundamental, é de apenas duas aulas semanais (50 minutos cada) – e que o teatro deve dividir essa carga horária com as áreas de música, dança e artes visuais –, tem-se um quadro das limitações do ensino para esta área.

Assim, o teatro tem sido vivenciado na educação escolar de modo tênue, quase sempre como um instrumento de apoio de caráter didático-pedagógico de outras disciplinas. Quase nada do seu vigor artístico tem possibilidade de se concretizar. Desta maneira, muito se perde: o teatro, a arte, a educação, o homem, a sociedade, a realidade.

No sentido de abrir à educação, por meio da arte e do teatro, novas possibilidades didático-pedagógicas de acesso ao conhecimento e de sua concretização na realidade escolar, foi eleita como caminho, entre os muitos possíveis, a tragédia grega *Antígone*, de Sófocles. Tal escolha se deve à amplitude e força expressiva e estética com que a tragédia clássica trata a condição humana e como a traduz em ações sobre a realidade. Entende-se que isso leva à concretização de um aprendizado e de uma reflexão mais aprofundados e condizentes sobre as atitudes e ações humanas.

Desta maneira, ao realizar, junto com os alunos, a montagem de *Antígone*, tentar-se-á promover a educação de maneira tal em que “o passado não é apenas aceito ou repetido; muito mais ele é repensado, procurando dar-se ao que parece anacrônico novas possibilidades, num processo inventivo que recusa limites” (BORNHEIM, 19992b, p. 18).

Ao se perscrutar sobre as possibilidades educativas da tragédia grega *Antígone*, de Sófocles, e propor sua montagem em sala de aula com os alunos, acredita-se estar contribuindo também para dimensionar a presença do teatro na escola, no momento tido apenas como um dos conteúdos da disciplina de Artes. Nesse intuito de propor à educação um trabalho específico em teatro, parte-se da premissa de que ele, enquanto uma modalidade de arte, traduz o homem e a realidade por ele criada. Desta feita, é possível ao aluno, ao encenar uma peça teatral, promover vivências e discussões sobre quem é o homem e por que e como se construiu tal realidade, estabelecendo-lhe os nexos entre sua vida pessoal e a realidade sócio-econômica, política e cultural em que está inserido.

Por isso, o teatro impulsiona e fomenta o processo de desenvolvimento da omnilateralidade humana, pois incide na construção da consciência e autoconsciência do aluno. Neste sentido, o instrumentaliza para exercício da autonomia e liberdade com vistas a agir no mundo e transformá-lo.

A partir do que foi exposto, ressaltam-se algumas questões prementes, as quais se procurou, neste trabalho, averiguar: De que maneira o ensino do teatro pode se efetivar na escola e quais as possibilidades educativas trazidas pelos variados elementos que compõem o teatro?

Certas preocupações se evidenciam a todos que lancem um olhar de sobrevôo na escola, procurando vê-la com amplitude, e o quadro que se mostra parece desolador. A escola se defronta com muitos desafios, sendo talvez, o maior deles, educar. Pois que a realidade, como está posta, mostra uma sociedade calcada na desigualdade social, econômica e cultural, cujas conseqüências nefastas são os altos índices de criminalidade, violência, desemprego. No Brasil, a escola pública apresenta altos índices de analfabetismo funcional, evasão e repetência. Em Piraquara, cidade da Região Metropolitana de Curitiba, na Escola Estadual na qual foi efetuada a pesquisa de campo, a situação apresenta o mesmo quadro melancólico: os alunos são filhos da classe trabalhadora, na grande maioria prestadores de serviço na “capital” ou zona rural. Muitos deles, moradores de bairros sem infra-estrutura, outrora “invasões”, estão desempregados ou conseguem o suficiente para se manterem um pouco acima da “linha de pobreza”.

Não há, deste modo, espaços dedicados ao lazer e às atividades culturais; resta à comunidade, portanto, a escola. Esta, porém, com relação aos seus alunos, enfrenta altos índices de evasão, repetência e defasagem idade-série, principalmente no Ensino Fundamental. Tal quadro explica-se parcialmente pelo fato de que a grande maioria dos alunos apresenta históricos familiares comprometidos pela falta de perspectiva, desestruturados por condições deficitárias e uma falta de perspectivas quanto ao que é possível fazer, o que importa transformar e o que se quer mudar nesse estado de coisas.

Os alunos repetem em sala de aula os comportamentos aprendidos fora dela. Além disso, chama a atenção o fato de que crianças de 5ª série, na faixa de dez a doze anos, tragam ainda o viço da alegria e o empenho em estudar, o

que logo se perde no decorrer do ano letivo. Já, no outro ano, a 6ª série, os alunos se encontram quase sempre “preguiçosos”, tristes, desestimulados para aprender o que a escola oferece.

Mas o quê a escola oferece? A experiência de magistério da pesquisadora em turmas iniciais do Ensino Fundamental mostrou que a escola não está pronta para lidar com a realidade do aluno, como por exemplo: um conformismo ou um inconformismo sem direção, um não-enfrentamento das situações (um dos motivos que os levam a “gazejar” as aulas), um erotismo precoce, que caminha ao lado de um não-envolvimento em atividades escolares que permitam uma maior e melhor consciência do próprio corpo. Como dar acesso e construir o conhecimento com os alunos sem, antes, internalizar a importância de se agir com conhecimento de causa, de exercer a crítica e a autocrítica, a autonomia, o livre-arbítrio?

Nesse sentido, a escolha de trabalhar o teatro através da tragédia grega *Antígone* veio ao encontro da expectativa de contribuir para a educação do aluno, nas condições acima descritas, porque tal tragédia permite uma amplificação da visão da realidade humano-social. No caminho adotado por essa pesquisa, acredita-se que esses alunos poderão perceber que suas realidades particulares são parte integrante de uma realidade mais ampla que pode e deve ser transformada coletivamente, no próprio movimento dialético da história.

A partir destas considerações, levantam-se três hipóteses:

1) É possível, para os alunos – ao analisar os personagens, ensaiar e apresentar a tragédia *Antígone* – refletir sobre e dimensionar as paixões humanas, os sofrimentos, os desatinos, a coragem e a determinação nela presentes.

2) É possível aos alunos – ao representar as emoções dos personagens e compreender suas razões – ampliar as condições de construção da consciência e da autoconsciência, fazendo uso da sua liberdade de imaginar/criar, de analisar e interpretar, com maior autonomia.

3) O exercício do teatro – no caso, a montagem da tragédia *Antígone* – favorece ao aluno o desenvolvimento do senso crítico em relação a si mesmo e aos acontecimentos próximos a ele, no âmbito das amizades, da escola e da família.

Assim, no intento de provocar o confronto entre teatro e a realidade, envolvendo o embate teórico da concepção materialista de arte frente tal realidade, isto é, aquela vivida pelos alunos de uma 5ª série de um Colégio Estadual da Região Metropolitana de Curitiba, com vistas a perceber a extensão das possibilidades educativas do teatro na formação do homem omnilateral, este trabalho foi organizado conforme se expõe a seguir.

O capítulo 1 trata de estabelecer os nexos entre teatro, educação escolar, cultura e ética no contexto da sociedade capitalista. Tais nexos buscam estabelecer o significado de uma educação que tenha em vista a totalidade humana, bem como qual sociedade se quer ajudar a formar por meio dessa educação, tendo-se em conta a importância do ensino do teatro para a escola, para o alcance de tais objetivos.

Ainda outras questões: no interior da cultura, quais manifestações devem ser privilegiadas, para fins educativos, no sentido de dimensionar o homem e seus questionamentos e descobertas, enfim, sua trajetória no movimento da história? A sociedade, como está posta, permite que o homem se desenvolva plenamente? Ou as multideterminações sociais impedem que se desenvolva em toda humanidade possível, na construção da sua consciência e autoconsciência da realidade? Como o fazer teatral reconhece e educa o aluno para o uso da liberdade e responsabilidade no seu agir e, assim, promover as transformações necessárias rumo a uma sociedade igualitária e justa? Ao encaminhar o exercício das atividades teatrais com crianças e adolescentes, deve-se privilegiar a questão educacional ao transmitir conhecimentos e valores, ou seja, seu caráter instrumental, ou o teatro pelo seu valor intrínseco como manifestação artística?

No capítulo 2, intenta-se apresentar algumas formas de se trabalhar o teatro na escola a partir da montagem de uma tragédia grega, no sentido de apreender a suas funções humano-sociais.

Procurou-se, então, responder: dentre as muitas formas que o teatro apresenta no curso da história, quais devem ser contempladas em sala de aula? Qual é o papel do teatro na educação escolar e quais as funções que desempenha junto à sociedade rumo à transformação da realidade? Em que medida o teatro trabalha as dimensões humanas presentes na arte? Quais as possibilidades educativas da tragédia grega *Antígone*, de Sófocles?

O capítulo 3 contém o relato comentado de um estudo de caso realizado em trinta horas-aula, em que a pesquisadora agiu como “participante total”, ministrando uma oficina de teatro, nas aulas de Artes, com os alunos do Ensino Fundamental (5ª série) de uma Escola Estadual no município de Piraquara – Região Metropolitana de Curitiba –, na qual realizou a montagem de *Antígone*, de Sófocles. Por último, apresenta-se a análise da experiência, a partir da qual os dados extraídos da observação direta e prolongada das atividades com os alunos são analisados de forma a comprovar, ou não, as hipóteses do trabalho, bem como levantar questões novas e relevantes à pesquisa, surgidas no decorrer deste estudo de caso.

## 1 POSSIBILIDADES DO TEATRO COMO ARTE NA EDUCAÇÃO

A arte teatral, provocadora dos sentidos, instigante para o pensamento e a ação, exalta uma característica peculiar humana: a possibilidade de expansão e redirecionamento do seu modo de ser, pensar e agir, ou seja, usar a liberdade para transformar a si e o seu meio. O entendimento do teatro como forma manifesta da criação e expressão humana enquanto indivíduo e ser genérico, que ocorre no âmbito social e histórico, possibilita ao homem nele reconhecer-se como também ver sua realidade e aquilo que a transcendeu, ou seja, a realidade transformada artisticamente.

Em todas as épocas, em todos os tempos, para além da arte, o teatro sempre cumpriu um papel didático: ensinar e instruir sobre valores que contribuem para a educação e para a completude do homem enquanto ser que age no mundo, pensa e sente - com a preocupação específica de cumprir essa função ou sem tal preocupação.

A história do teatro mostra que o teatro grego tinha uma função didática muito importante no sentido de organizar o pensamento e a vida comunitária das cidades gregas. Os festivais, organizados por ocasião da primavera, movimentavam a vida da *polis* e multidões formavam o público que acorria aos teatros ao ar livre para apreciar encenações que versavam sobre temas profundamente humanos: suas paixões e desatinos, os valores éticos que permeavam ou não as suas ações e as conseqüências advindas do uso ou da falta da liberdade nas decisões e no posicionamento perante a realidade. O teatro grego era o teatro cívico por excelência, pois dialogava com o povo incitando-o a conhecer sua história e a se reconhecer na história, num caráter francamente pedagógico, o que não interferiu na qualidade artística a qual lhe conferiu seu valor universal.

Do período clássico grego aos dias de hoje, séculos se passaram e o teatro seguiu muitos caminhos na busca do entendimento sobre o homem e sua ação no mundo, o que revela o caráter crítico da arte teatral. Nesse intento, assumiu inúmeras formas expressivas e especificidades de linguagem, consoante o momento e ambiente cultural, porém, quanto ao conteúdo, o teatro sempre exprimiu e exprime o homem e sua humanidade, ou seja, sua capacidade de agir enquanto sente, imagina, pensa e abstrai, o que lhe permite, então, criar e construir atribuindo significados. Para se compreender o

teatro e suas possibilidades na educação é, assim, imprescindível que em algum momento no processo do seu ensino e aprendizagem ele seja contextualizado no tempo e no espaço, num exercício de crítica e conhecimento, ressaltando todos os seus elementos que aproximam o homem de uma plenitude humana, possibilitando-lhe uma vida mais rica de sentidos e possibilidades de existir e atuar na realidade social, transformando-a e, simultaneamente, sendo transformado por ela. A sociedade, como está posta, privilegia uma formação do homem como totalidade para que possa existir de modo pleno? De que maneira o teatro na educação pode contribuir para que o homem crie e desenvolva condições dentro de uma multiplicidade de condicionantes materiais, rumo à totalidade da sua humanidade?

No sentido de promover uma reflexão mais cuidadosa do que se entende por teatro e educação, e de como esses dois campos distintos não só podem como devem dialogar e promover uma intersecção tendo em vista a criação e o desenvolvimento de possibilidades humanas – um movimento transformador da realidade em busca de uma sociedade mais justa –, tomar-se-ão, como ponto de partida, as contribuições do materialismo dialético para o teatro e para a educação, procurando dialogar com algumas abordagens nesta área.

Neste capítulo, parte-se da concepção do teatro como manifestação/expressão do homem enquanto ser histórico e social, indivíduo/ser genérico, para o qual o teatro, ao propiciar educação estética pode, ao mesmo tempo, resgatar o entendimento do homem a respeito de si mesmo, dos seus semelhantes e dos valores humanos, tendo como ponto de partida uma reflexão, de modo amplo, sobre educação, cultura e ética e seus desdobramentos na sociedade e no(s) sujeito (s).

## **1.1 OS NEXOS ENTRE TEATRO COMO ARTE, EDUCAÇÃO ESCOLAR, CULTURA E ÉTICA**

A atividade dramática é uma característica humana, um fazer que está atrelado à busca do entendimento do mundo através de uma prática na qual se destaca o teatro, que, como manifestação artística, envolve múltiplas dimensões do humano em sua inserção cultural, ética e política em uma dada sociedade. Pelo fato de se tratar de um fazer humano, no qual o homem se

encontra e se reconhece nos planos histórico, filosófico, ético-social, espiritual, corporal e sensível, apenas para citar os mais importantes, pode-se, por meio do teatro, apreender a totalidade das manifestações e idéias humanas. Deste fato, decorre que o teatro, além de arte, é educação, já que a educação se constitui num “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1997, p. 17). Então, no sentido de compreender e justificar a presença, na escola formal, do teatro como arte, primeiramente, há de se explicitar em que se constitui o processo da educação, levando-se em consideração seus vínculos com a arte, a ética e a cultura, na construção da consciência<sup>1</sup> e a autoconsciência dos sujeitos.

### 1.1.1 Educação escolar

A educação, enquanto um fenômeno essencialmente humano, deve garantir o processo de hominização, em que o homem, cuja existência é datada, ou seja, circunscrita à realidade de um tempo e um espaço e suas determinações históricas, possa desenvolver-se em direção à totalidade, tendo como substrato toda a produção humana acumulada até então. Pois que, como afirma MANACORDA (1979, p. 11), “admitindo-se que se nasça homem, nem por isso se nasce homem do século XX”, cabendo à educação tornar realidade aquilo que, ao nascer, tratava-se somente como possibilidades. Por meio do processo de hominização, ou seja, de educar, é que o homem pode chegar a “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de satisfazê-las” (MANACORDA, 1987, p. 87).

Para esse autor, no esforço em empreender a educação humana sintetiza-se o sentido da omnilateralidade, um dos conceitos fundamentais da pedagogia marxiana<sup>2</sup>:

---

<sup>1</sup> Neste texto, entende-se por *consciência*, o processo de conhecimento, historicamente construído, no qual o indivíduo, segundo Heller, é “todo o ser particular para o qual a própria vida converteu-se conscientemente em objeto. [...] precisamente por se tratar de um ser capaz de se assumir conscientemente como membro de uma espécie”; *autoconsciência* é quando o sujeito toma a si como objeto de reflexão, num exercício permanente de escolha dos meios para se posicionar enquanto ser social e individual frente à realidade (HELLER apud PEIXOTO, 2001, p. 106-108).

<sup>2</sup> A pedagogia marxiana, segundo o autor, foi estabelecida pelo próprio Marx de forma diluída em suas obras, mas, principalmente nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* e *O*

Omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades e, por conseguinte, a uma totalidade de capacidades de consumo ou satisfações, dentre as quais, como se sabe, há que se considerar, sobretudo, a satisfação dos bens [necessidades] espirituais, além dos materiais, dos quais o trabalhador tem sido excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 1979, p. 89-90)

Sendo o objetivo maior da educação o desenvolvimento do homem pleno, de suas possibilidades e capacidades, o grande desafio é encontrar maneiras de ampliar essa condição, de forma concreta, a todos os indivíduos. Tal tarefa, nas sociedades capitalistas, parece ser condição *sine qua non* para romper as barreiras promovidas pelas desigualdades entre as classes sociais e erigir uma nova sociedade humana.

Uma das maneiras estratégicas de estender as possibilidades da educação ao maior número de pessoas seria através da educação escolar, que procura garantir, segundo Libâneo, a instrução, ou seja, a “formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados”. O ensino “corresponde a ações, meios e condições para realizar a instrução” (LIBÂNEO, 1991, p.23).

Já Saviani entende que o objeto da educação possui dois elementos distintos. O primeiro deles diz respeito à “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos”, tema a ser desenvolvido no decorrer deste capítulo. O segundo elemento versa sobre o aspecto formal da educação (organização dos conteúdos, espaço, tempo e procedimentos), ou seja, a educação escolar, meio institucional “cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, ou seja, a própria ciência, o “saber metódico” (SAVIANI, 1997, p.17-19). Pode-se concluir que, para Saviani, a função da educação escolar é garantir que o saber científico seja proporcionado ao maior número de pessoas de forma progressiva e seqüencial num determinado espaço e durante certo tempo. Quanto aos outros saberes, ele mesmo afirma: “O que foi dito [...] a respeito da escola, em que sobressai o aspecto relativo ao conhecimento elaborado (ciência), parece-me ser válido também para outras modalidades de prática

---

*Capital*. Sobre a pedagogia marxiana, Manacorda escreveu o livro *Marx y la pedagogia moderna*.

pedagógica, voltadas precipuamente para outros aspectos, tais como o desenvolvimento da valorização e simbolização” (SAVIANI, 1997, p.27). Eis aí o espaço para o ensino da arte na escola.

Mas é através da análise do currículo que Saviani denomina como sendo as atividades básicas da escola “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (1997, p. 19) - que é possível verificar o grau da importância dada aos saberes ditos “não científicos”, como têm sido colocadas a filosofia e a arte. A história recente da educação escolar nas sociedades capitalistas revela um grande apreço aos currículos que destacam o conhecimento científico e o pensamento lógico-matemático. Nesse contexto, até mesmo as disciplinas não-científicas – a filosofia e a arte –, quando abordadas, têm enfatizado os aspectos do sensível e do pensamento quase que exclusivamente voltados ao cálculo: as técnicas de desenho<sup>3</sup> em arte e um apreço à análise dos textos dos pensadores consagrados sob a marca da lógica, na filosofia, por exemplo. A crise vivenciada na atual educação escolar está muito atrelada ao exacerbado enfoque na exaustiva transmissão de conteúdos científicos, com prejuízos irreparáveis à educação integral dos indivíduos. Não obstante a questão curricular exija uma análise mais demorada sobre o enfoque dado às disciplinas de caráter lógico-matemático e suas conseqüências no ensino da arte, no presente estudo, do ensino do teatro na educação escolar, tal análise não será feita pela delimitação do problema.

Sobre os nexos entre educação e instrução, Gramsci alerta que “*no es completamente exacto que la instrucción no sea también educación*”, pois isso implicaria em que o aluno fosse “*um mecanismo receptor de nociones abstractas*”. A consciência da criança, por estar inserida numa determinada sociedade, reflete o que nela acontece e a “*mayor parte de los niños refleja relaciones civiles y culturales diversas y antagónicas con respecto a las que están representadas em los programas escolares*”. A vida deve estar presente na escola, aproximando a cultura trazida pela criança com o legado cultural da

---

<sup>3</sup> Sobre esse tema, Barbosa apresenta sua pesquisa feita de programas de arte em escolas paulistas no início da década de 70, na qual demonstra a forte presença do desenho nos currículos escolares (BARBOSA, 1995, p.85-87).

humanidade, de modo que ela possa “concebir la actualidad como síntesis del pasado, de todas las generaciones pasadas, que se proyecta em el futuro” (GRAMSCI, 1984, p. 122). Para realizar essa mediação o autor traz a figura do professor, com a condição de que seja ele mesmo consciente dessa sua tarefa:

En la escuela el nexo instrucción-educación sólo puede estar representado por el trabajo viviente del maestro, em tanto el maestro es consciente de los contrastes entre el tipo de cultura y de sociedad que él representa y el tipo de sociedade y de cultura que representan los alumnos, y si es consciente de su tarea, que consiste en acelerar y disciplinar la formación del niño conforme al tipo superior en lucha con el tipo inferior (GRAMSCI, 1984, p. 123)

O professor de teatro, na educação escolar, seguindo a orientação do pensador italiano, antes e durante a sua prática pedagógica, deverá ter consciência da realidade, através de acurada leitura da sociedade e da cultura que a cerca, para, então, proceder a mediação entre educação e instrução, conduzindo o seu fazer de modo a poder garantir a transmissão da cultura superior<sup>4</sup>, síntese de toda a produção do passado.

Barbosa adverte sobre a importância do próprio professor alcançar o significado e função da arte, para então poder elucidá-los aos alunos e também à sociedade, pois “o papel da Arte na Educação é grandemente afetado pelo modo como o professor e o aluno vêem o papel da Arte fora da escola” (BARBOSA, 1995, p. 90). Entende-se que o indivíduo-professor precisaria ter bem claras as suas posições estéticas, filosóficas, ideológicas e políticas frente à realidade, além de sólida formação<sup>5</sup> intelectual, para trabalhar com o teatro de modo a conferir maior significado à sua prática no ensino da arte, na escola.

### **1.1.2 Arte e Cultura**

O ser humano, na produção material da sua existência, necessitou não só intervir na natureza, mas dominá-la. O ato de dominar implica conhecer, desvendar paulatinamente suas leis, sempre aprimorando o saber e criando técnicas para o manuseio e uso do objeto que se precisa. Deste modo, é da natureza do homem intencionalmente transformar a natureza para dela extrair

---

<sup>4</sup> Seguindo a concepção gramsciana, Saviani desenvolveu o conceito daquilo que é clássico na cultura, e que será objeto de análise no próximo item, sobre Arte e Cultura.

<sup>5</sup> O problema da formação dos professores em teatro tendo em vista os aspectos legais, pedagógicos e estéticos nas licenciaturas brasileiras, está contido na tese de doutorado de Arão Paranaguá de Santana (2000).

os meios para sua subsistência, “criando um mundo humano (o mundo da cultura)” (SAVIANI, 1997, p.15).

O autor explica que, no interior da cultura, o trabalho humano configura a produção de bens materiais e imateriais de formas cada vez mais complexas e dinâmicas. Com base em Marx, Saviani distingue o trabalho material do trabalho não-material: o primeiro, diz respeito à produção dos bens materiais que garantam ao homem sobreviver na sua luta para dominar a natureza. O segundo refere-se à antecipação feita pelo sujeito representando os objetos mentalmente. São trabalhos não-materiais: a) o mundo da ciência, da técnica e da tecnologia; b) o mundo da ética ou dos valores; c) o mundo da arte ou da estética (SAVIANI, 1997, p. 16 -17).

Deste modo chega-se ao caráter da educação, como trabalho não-material, intimamente ligado à produção de “idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades” (SAVIANI, 1997, p.16).

Para Álvaro Vieira Pinto<sup>6</sup>, a cultura é criada quando o homem organiza sua vida de modo coletivo num processo em que produz a própria existência, acumulando experiências, “discerne entre elas, fixa as de efeito favorável e, como resultado da ação exercida, converte em idéias as imagens e lembranças, a princípio coladas às realidades sensíveis, e depois generalizadas, desse contato inventivo com o mundo natural” (PINTO, 1985, p.123). Desse modo, são componentes da cultura: os instrumentos que o homem intencionalmente fabrica para dominar a natureza; as idéias advindas do esforço para melhor agir coletivamente antevendo resultados; a técnica, ou o saber codificado para uma correta preparação do instrumento, que surge como componente de ligação entre os dois primeiros. Para o autor, esta é a principal questão da teoria da cultura, que “mostra a cultura indissociável do *processo de produção*, entendido este, em sentido supremo, como produção da existência em geral” (PINTO, 1985, p. 123), com a qual o homem interfere e extrai da natureza o sustento de si e de sua prole, processo em que desenvolve a capacidade ideativa.

---

<sup>6</sup> Na sua obra **Ciência e existência**, capítulo VI, intitulado Teoria da Cultura, o autor faz uma análise marxista da cultura para chegar à ciência, formada como um “aspecto particular da realidade geral da cultura”. (p. 120)

A partir de uma concepção histórica e dialética de “cultura”, Pinto aponta sua *dupla natureza*: ao mesmo tempo, cultura é um bem de consumo e de produção. Quando o homem interfere na natureza para dela extrair sua subsistência, materializa sua ação “em coisas e artefatos e subjetivado em idéias gerais”, que passam a ser objetos de consumo (PINTO, 1985, p. 124). Por idéias gerais entende-se o resultado da ação humana sobre a natureza, as quais, ao serem transmitidas, estabelecem um “acervo cultural”. A partir do acúmulo de saberes, calcado na experiência e na capacidade de dominar mais e mais o ambiente natural - antecipando resultados pela ideação e criando novas tecnologias - a cultura passa a configurar um bem de produção. A educação, deste modo, configura uma instituição que, ao transmitir, recria nos indivíduos a cultura, possibilitando condições de sua superação. As sociedades, entretanto, por conterem interesses opostos, contraditórios, acabam por proporcionar de forma diferenciada a educação aos membros das classes antagônicas (PINTO, 1985, p. 124 – 125).

Do que foi exposto, ficam evidenciados os nexos entre cultura e educação: a cultura como a totalidade de intervenções, descobertas e criações feitas pelo homem – produção material e espiritual – transformando a natureza e a si próprio no processo de prover sua existência, e a educação, como processo de transmissão, criação, recriação, superação desse legado da humanidade (PEIXOTO, 2006. Conferência de abertura do II Simpósio Estadual de Artes/Arte, promovido pela SEED/PR, em Faxinal do Céu).

Sendo a cultura uma construção histórico-social, são extremamente ricas e variadas suas manifestações, não havendo de per si uma hierarquia entre elas<sup>7</sup>; por isso, na escola não se deveria privilegiar uma manifestação em detrimento de outra. Deste fato advém uma indagação: por onde começar? Pela cultura local extraída da realidade do educando ou partir de outras realidades culturais, que através dos tempos o consenso histórico declarou como sendo de vital importância por configurar o patrimônio da humanidade?

---

<sup>7</sup> Álvaro Vieira PINTO (1985, p. 121 – 132) explica que, nas sociedades capitalistas, a hierarquia que se faz da cultura, dividindo-a em categorias, foi estabelecida seguindo os interesses de uma classe social, a burguesia, cujos interesses de manutenção do *status quo* conduzem a uma distribuição desigual dos bens culturais produzidos, bem como do conhecimento necessário para se chegar a tais bens.

No intuito de responder a essa questão, entende-se que a chave deva ser a distinção entre os elementos culturais que são fundamentais para que o homem se torne humano e humana a sua existência, em detrimento dos elementos acessórios, secundários. Aí reside a importância de resgatar a concepção de clássico, na educação, como “aquilo que se firmou como fundamental, essencial” (SAVIANI, 1997, p. 17-18). De tudo que a humanidade produziu culturalmente, somente aquilo que perdurou, resistiu à ação do tempo, pode-se considerar um “clássico”: “é nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como sendo clássica, que Descartes é um clássico da filosofia, Dostoiévski é um clássico da literatura universal, Machado de Assis um clássico da literatura brasileira, etc” (SAVIANI, 1997, p.23).

O autor finaliza a questão afirmando que “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado” (SAVIANI, 1997, p.23), ou seja, no currículo escolar devem estar contemplados os conhecimentos essenciais, que permaneceram e constituem um “acervo da humanidade”.

Sendo o próprio homem produtor/produto da história e da sociedade, está ele sujeito ao caráter alienador que permeia as relações humanas de produção, na sociedade capitalista ocidental, no que diz respeito à produção material de sua existência e, assim, dos bens culturais. Ao produzir a cultura, e dela não se apropriando para seu bem viver, a visão burguesa “transforma-a numa realidade entificada, superior a ele”.(PINTO, p. 126). Reconhece-se como sendo “culto” aquilo que é “superior”, estranho, tornando-se algo distante, inalcançável, que não faz parte da realidade imediata, concreta, das classes subalternas. Cria-se, então, uma consciência estranhada daquilo que, no interior da cultura, diz respeito ao sujeito e ao mundo por ele produzido, pois, no momento do consumo dos bens culturais, sobrevaloram-se aqueles que são exóticos ou são impostos pela sociedade em geral – família, escola, etc. - como sendo melhores e significativos. A raiz dessa posição adotada pelo senso comum é a existência das classes sociais e da desigualdade entre elas, nas sociedades capitalistas, onde o processo de hominização está fadado a uma grande disparidade em termos das possibilidades concretas de acesso à produção material e espiritual humana; assim, a cultura se vê fragmentada em diferentes concepções que se contrapõem, particularmente a cultura erudita e a popular. A classe dominante, minoritária, detém os meios de produção e

acumula a riqueza, o que lhe permite consumir em alta escala uma enormidade de produtos, inclusive “de bens culturais, especialmente os de valor suntuário, lúdico ou de pura fruição do espírito” (PINTO, 1985, p. 128).

Já para Bourdieu, a “cultura erudita”, assim denominada pela burguesia, consagra tanto a produção cultural do passado como a do presente, de modo a abarcar todos os produtos culturais destinados ao seu consumo, conferindo-lhes *status* de refinamento pessoal. Os produtos da cultura erudita são referidos, consagrados e controlados por instituições criadas e controladas pela burguesia, tais como universidades, academias, ordens profissionais (por exemplo, dos médicos, dos advogados). Em contraposição, a cultura popular compõe-se da produção das classes dominadas, pelos trabalhadores, a qual traduz em bens culturais específicos seus anseios, interesses, suas ações no mundo. Sabe-se da necessidade de superar a dicotomia arte popular x arte erudita, mesmo tendo em conta que ela só será totalmente erradicada com a transformação da sociedade de classes em sociedade socialista. Entretanto, há muito a ser feito de imediato na educação escolar, de forma concreta, por meio da arte – e neste caso, do teatro –, para se chegar a uma melhor distribuição/acesso e gozo dos bens culturais produzidos pela humanidade (BOURDIEU, 1992, *passim*).

Historicamente, a cultura foi, ao longo da modernidade, configurando um campo social circunscrito, com suas instituições, seus códigos de funcionamento, processos de mediação e legitimação específicos. Para Gramsci, a “arte faz parte da cultura” e, sendo esta parte da superestrutura<sup>8</sup>, é preciso que nesse campo haja a transformação, ou seja, na interpretação de Konder “não se deve falar em *luta por uma nova arte* e sim em *luta por uma nova cultura*” (KONDER, 1967, p. 114). Só assim um “novo humanismo” aconteceria, através da luta, na esfera da arte, um espaço possível para

---

<sup>8</sup> Para o materialismo histórico, as formas assumidas pela sociedade ao longo de sua história dependem das relações econômicas predominantes em certas fases dela. MARX, na *Contribuição à crítica da economia política*, escreve: “Em sua vida produtiva em sociedade, os homens participam de determinadas relações necessárias e independentes de sua vontade: relações de produção que correspondem a certa fase de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. Esse conjunto de relações de produção constitui a *estrutura* econômica da sociedade, que é a base real sobre a qual se erige uma *superestrutura* jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas sociais de consciência. (...) Portanto, o modo de produção da vida material em geral condiciona o processo de vida social, política e espiritual” (1983, p. 25).

estabelecer a fusão da “crítica dos costumes, sentimentos e concepções do mundo [com a crítica estética]” (GRAMSCI apud KONDER, p. 117).

Embora o próprio Gramsci não tenha tentado uma teoria de como proceder esta fusão, Konder aponta alguns conceitos legados pelo pensador italiano, como indicação de pistas, ao mencionar que uma arte universalmente válida não é necessariamente aristocrática, mas “quando falta ao artista, em sua criação, a *seiva nacional* (...) (que impossibilitaria de se aproximar do povo), ele não consegue se elevar à grande arte. Para Konder, Gramsci equiparou “a *universalidade* artística ao caráter *nacional-popular*”, o que, por si só, não resolveria o problema, pois se trata de uma *solução populista*, por fazer “concessões substanciais ao atraso da consciência das massas populares e subestimando as responsabilidades relativas à arte e às possibilidades culturais que lhe são próprias”. (GRAMSCI apud KONDER, p. 118). Konder alerta sobre a dificuldade de um dos maiores pensadores marxistas em resolver tal questão, devido às dificuldades específicas do seu tempo em definir qual a função da arte. E termina afirmando que:

A busca da qualidade artística (isto é, da riqueza gnoseológico-estética), se levada a cabo com rigor e seriedade, é um caminho para o artista elevar a sua produção ao nível de força cultural e de necessidade histórica. É uma possibilidade que se abre aos artistas do presente para eles ajudarem a plasmar a arte de amanhã (KONDER, p. 119–120).

De tal assertiva depreende-se que o rigor está no artista estabelecer como parâmetro a qualidade da arte produzida, ou seja, o seu “vigor” como fonte de conhecimento de uma dada realidade e de suas propriedades estéticas, para obter o reconhecimento de sua relevância no campo da cultura.

Para VÁZQUEZ (1978) o critério de qualidade em arte estaria atrelado a uma verdadeira arte popular, que revela “a profundidade e riqueza com que a arte expressa a vontade e as aspirações de um povo ou de uma nação numa fase histórica de sua existência”, o que revela seu caráter ideológico e um conteúdo moral e político (p. 303 -304), entendendo-se que o indivíduo-artista vive em um contexto social, histórico e cultural datado e é marcado por ele.

Foi a partir dos escritos de Gramsci, sobre literatura popular, e de Engels que Vázquez<sup>9</sup> estabelece a relação entre arte e política, constatando que toda a arte produzida no interior de uma sociedade dividida em classes revela uma tendência ideológica, ou seja, os interesses de uma ou outra classe. Mas isso não significa que “a arte se reduza à sua tendência e que o artístico se dissolva no político”, pois a transformação operada na realidade é distinta: a política tem a “capacidade de transformar esta realidade de um modo efetivo, real, ao passo que a arte a transforma, transfigurando-a, para fazer com ela uma nova realidade que é a obra de arte” (VÁZQUEZ, 1978, p. 305), que, por certo, terá repercussões individuais, sociais e políticas. O caráter político está ligado ao da dialética histórica, cujo movimento leva à superação de uma realidade por outra. Já o caráter artístico, por ser criador, incide na realidade de forma única, fixando-a, conferindo-lhe durabilidade, o que, contraditoriamente, tanto remete à permanência da obra de arte no tempo, quanto à sua transcendência, visto que ela “continua vivendo com o próprio movimento da vida real” (VÁZQUEZ, 1978, p. 306).

Desta maneira, reforça-se o valor do teatro – enquanto expressão da cultura humana –, no âmbito da educação escolar desde que o desmascaramento das ideologias seja uma constante, na prática pedagógica.

Embora a discussão sobre a validade da inserção da chamada “arte popular” na escola seja importante e premente, devido à delimitação dos objetivos da presente pesquisa, ela é apenas apontada.

### **1.1.3 Ética**

Enquanto ser que se organiza em sociedade, dada a necessidade de sobrevivência, o homem estabelece regras de convívio baseadas na observação e constatação de condutas que deveriam permitir não só sua sobrevivência e perpetuação como espécie, mas uma existência em que se partilham percepções, saberes, experiências. Entretanto, sendo o homem um ser livre e contraditório, nas inúmeras manifestações concretas da existência material humana, ele entra em divergência com seus pares: nas guerras; nas

---

<sup>9</sup> Vázquez faz remissão à obra de Gramsci, *Literatura e Vida Nacional* e ao escrito de Engels *Carta a Mina Kautsky*, de 26 de novembro de 1885 (VÁZQUEZ, 1978, p. 304).

inimizades; na desonra das enganações mútuas; na injustiça da distribuição da riqueza socialmente produzida; no desrespeito às regras por ele mesmo criadas sobre a prática do viver; enfim, na falta de solidariedade com as dores da humanidade, que cada ser deveria sentir, na ausência de condições concretas do desenvolvimento da humana omnilateralidade que todos devem construir coletivamente. Como o próprio Marx alertou no último dos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, obra de sua juventude:

Suponhamos que o homem é homem e que é humana a sua relação ao mundo. Então, o amor só poderá permutar-se com amor, a confiança com a confiança, etc. Se alguém deseja saborear a arte, terá de tornar-se uma pessoa artisticamente educada; se alguém pretende influenciar os outros homens, deve tornar-se um homem que tenha um efeito verdadeiramente estimulante e encorajador sobre os outros homens. Cada uma das nossas relações ao homem e à natureza deverá ser uma *expressão definida*, correspondendo ao objecto da vontade, da sua vida *individual real*.

Se alguém amar, sem por sua vez despertar amor, isto é, se o seu amor enquanto amor não suscitar amor recíproco, se alguém através da *manifestação vital* enquanto homem que ama não se transforma em *pessoa amada*, é porque o seu amor é impotente e uma infelicidade (MARX, 1989, p. 235).

Nessas palavras de Marx está expresso o seu humanismo, que pode ser traduzido como sendo o amor um valor a ser cultivado e que deveria permear as relações entre os homens e entre estes e a natureza. “Há que se evitar, antes de tudo, fazer de novo da ‘sociedade’ uma abstração frente ao indivíduo. O indivíduo é o ser social”. É no interior da sociedade que a individualidade se constrói, exterioriza-se, transmuta-se e reafirma o homem como ser genérico. Entre o ser genérico e o individual não há distinção; somente no plano individual reside maior grau de particularidade, que o torna distinto, o particular real (MARX, 1989, p. 195).

Na ocasião em que trata do dinheiro este autor faz uma crítica severa do seu poder atribuído de comprar o que quer que seja, de inverter e transmutar valores, de confundir todas as qualidades humanas:

Por consequência, o dinheiro surge como um poder *disruptivo* em relação ao indivíduo e aos laços sociais, que pretendem ser *entidades* subsistentes. Muda a fidelidade em infidelidade, o amor em ódio, o ódio em amor, a virtude em vício, o vício em virtude, o servo em senhor, o senhor em servo, a estupidez em inteligência, a inteligência em estupidez. Uma vez que o dinheiro, enquanto conceito de valor existente e activo, confunde e permuta todas as coisas, é a *confusão e a transposição* universal de todas as coisas, portanto, o mundo invertido, a confusão e a transposição de todas as qualidades naturais e humanas (MARX, 1989, p. 234).

Assim, no decorrer do movimento histórico-dialético os valores humanos foram construídos e reconstruídos no sentido de superação das contradições, a partir de numerosas sínteses valorativas, aceitas ou não pelos indivíduos. Desta maneira, a esfera dos valores pertence ao humano, sendo por ele criado e que se traduz em princípios éticos erigidos no meio social, por consenso.

Como isto ocorre? Na concepção marxista, o contato dos indivíduos com a produção humana, ou seja, a cultura, define o processo de hominização e é dela coetânea “até os graus superiores, em que o caráter de ‘humano’ se apresenta como um conteúdo de valor ético” (PINTO, 1985, p. 123). Depreende-se desta afirmativa que é no interior da cultura que os preceitos éticos são construídos, precedidos de um certo tempo de maturação dos componentes (a ação, seus instrumentos e idéias) do processo da existência material do homem.

SAVIANI, no livro **Escola e Democracia**, define a educação como uma atividade mediadora no seio da prática social. Assim, a educação é entendida como um processo por meio do qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto é, a produção humana historicamente acumulada (2003, passim). Nestes termos, a educação fará a mediação entre o homem e a estrutura ética de sua sociedade e de seu tempo, possibilitando-lhe formar uma consciência da dimensão ética de sua existência, a compreensão teórico-prática de seus fundamentos e critérios, regras e princípios gerais, com todas as implicações para sua vida em sociedade.

Na ação educacional importa estabelecer seus objetivos. É quando se adentra na esfera dos valores, pois escolhas são feitas no sentido de estabelecer as prioridades educacionais. E quais seriam elas? Saviani afirma categoricamente que “a educação visa o homem”, variando os tipos humanos consoante as exigências históricas (SAVIANI, 1980, p. 39).

Para o autor, o fenômeno da valoração é próprio do homem que, diante de situações de sobrevivência frente à natureza e ao mundo humano-cultural, decide, numa atitude axiológica, de não-indiferença, sobre suas relações com os elementos com que se defronta. Situado em determinado contexto, o homem é simultaneamente determinado-determinante por/de tal contexto. Na ação transformadora que opera sobre o meio e que caracteriza a cultura, está a sua capacidade “de superar os condicionamentos da situação; ele não é

totalmente determinado; é um ser autônomo, um ser livre”. Frente às situações está o homem, dotado de liberdade, de poder optar, engajar-se ou não nesta ou naquela ação, assumindo a responsabilidade pelas conseqüências decorrentes. O ato de reconhecimento da objetividade, do movimento da história, atua na consciência humana, reconhecendo-lhe o seu valor, e isto, para Saviani, “significa aceitar o valor da verdade. E esta transcende as pessoas como tais, tornando-se fonte de comunicação e entendimento entre os homens” (SAVIANI, 1980, p. 40-41).

Numa educação em que se faz presente esta relação de livre colaboração entre os homens, os valores desempenham função vital na superação humana, e a valoração, seu esforço maior:

Os valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica; como tal, marcam aquilo de *deve ser* em contraposição àquilo que *é*. A valoração é o próprio esforço do homem em transformar o *que é* naquilo que *deve ser* (SAVIANI, 1980, p. 41).

O autor adverte que, numa posição idealista – assumida pelo senso comum –, ao se estabelecer de antemão uma hierarquia de valores, ocorre a perda do seu vínculo com a concretude, com as condições concretas em que tais valores existem; a conseqüência maior disso é hierarquizar, nas sociedades, valores atrelados a interesses das classes dominantes. A solução estaria no estabelecimento de prioridades, por necessidade real, da maioria, no qual os valores são extraídos a partir da realidade humana concreta. Por exemplo, numa favela, em que a necessidade de sobrevivência se sobrepõe às demais, o valor econômico prepondera; caso fosse seguida a classificação feita por Scheller<sup>10</sup>, de cunho idealista, que não parte da realidade concreta para a hierarquização de valores, o valor intelectual prevaleceria, sempre, em relação ao econômico (SAVIANI, 1980, p. 42). Se nas classes sociais privilegiadas importa manter o *status quo*, a educação estará voltada para os valores morais hierarquizados, que dão suporte à forma de organização posta na sociedade, mantendo seus privilégios e regalias. Entre os favelados, a sobrevivência diz respeito a algo mais vital e premente: o alimento que mata a fome física.

---

<sup>10</sup> A seguinte classificação hierárquica dos valores segundo Max Scheller é, segundo citação de Saviani, a mais aceita e generalizada: a) valores úteis ou econômicos, b) valores vitais ou afetivos, c) valores lógicos ou intelectuais, d) valores estéticos, e) valores éticos (ou morais), e f) valores religiosos. (SAVIANI, 1980, p.42)

Segundo Saviani, nas favelas importa priorizar o valor econômico. Porém, como a vida humana não se resume à materialidade, e sua identidade se amplia na competência do pensamento, a conservação do ser humano prescinde também a valoração de ações dimensionadas no contexto, na devida medida, intelectual. Ao mesmo tempo em que se prioriza o econômico, outros valores precisariam permear as ações, principalmente as educativas, para que transformações realmente efetivas acontecessem no âmbito social e individual, sobretudo em espaços não devidamente organizados, como as favelas.

Do que foi aqui exposto depreende-se a necessidade de, ao se traçar os objetivos educacionais, ter em conta a realidade concreta e dela extrair as prioridades emergenciais sem reduzi-la, no entanto, a alguns valores (como o econômico, por exemplo), os quais fragmentarão o humano, não promovendo o homem na sua totalidade. A valoração daquilo que é clássico na cultura, daquilo que, pelo seu valor, permaneceu no tempo, é condição *sine qua non* para o homem perceber-se como parte integrante do movimento dialético da história, como depositário do legado cultural da humanidade e também como criador da cultura, em cujo âmbito a liberdade é exercida dentro dos parâmetros da alteridade, da colaboração e engajamento nos princípios éticos para a construção de uma sociedade calcada na igualdade e no estreitamento dos “laços sociais, que pretendem ser *entidades* subsistentes”, como bem disse Marx (MARX, 1989, p. 234).

A essa altura cabe perguntar: quais seriam as expectativas e possibilidades para o teatro na escola, a partir dessas afirmações e do entendimento de que a educação deve promover o homem, transmitindo e promovendo condições de conhecer, criar, recriar e superar a herança cultural da humanidade, ao mesmo tempo em que se enfatize, junto ao educando, a importância da ação calcada no conhecimento e escolha de valores que enaltecem o humano e para o estabelecimento das prioridades a serem levadas em conta para as transformações necessárias nos planos individual e social? Como o fazer teatral pode educar para o uso da liberdade e responsabilidade no agir e, assim, promover as transformações necessárias rumo a uma sociedade igualitária e justa?

O teatro, como uma modalidade da arte, é fruto da atividade humana numa dada realidade histórica, social e cultural, na qual o artista, usando de

sua liberdade transcende a essa mesma realidade, criando uma outra, simbólica, que, pelo processo dialético, intervirá possibilitando sua superação/transformação. Por isso, tanto no teatro quanto na arte, está presente não apenas o homem e seu caráter estético - da sensibilidade, mas o político – ou de intervenção do real –, e o ético – dos valores e valoração (PEIXOTO, 2002, p. 1-2).

Caberia ao professor, no decorrer das práticas teatrais na escola, e num plano educacional (de ensino) de agregação dos diversos aspectos do desenvolvimento humano, ressaltar e promover a discussão do caráter ideológico, social, político e humano-genérico da peça a ser encenada, da importância do seu conteúdo ético e político no que diz respeito à valoração e sua transmutação em ações que repercutem no humano enquanto indivíduo-ser genérico, confrontando-o com os dados da sua própria realidade, extraindo desse processo dialético o fomento das transformações individuais-sociais.

## **1.2 O TEATRO COMO ARTE, NA EDUCAÇÃO**

O homem é um ser de relações, e não apenas de contatos,  
 não apenas está no mundo, mas com o mundo.  
 De sua abertura para a realidade,  
 da qual surge o ser de relações que é,  
 resulta o que chamamos estar com o mundo.  
 (PAULO FREIRE)

O teatro como trabalho de criação artística humana é o espaço em que o próprio homem em toda a sua extensão se desvela, como indivíduo/ser histórico e social. Pertencente ao campo da arte, acolhe a realidade para conhecê-la, interpretá-la e recriá-la por meio de símbolos. Neste sentido, são tomadas por empréstimo formas de expressões de outras áreas das artes, como a literatura, a música, a dança e as artes plásticas, para compor ou sobrepor o foco em questão da realidade, conferindo-lhe um caráter particular. Por exprimir o homem do seu tempo nas suas relações com a realidade, o teatro acaba por realizar uma função crítica, pois, ao pôr em cena as ações e as relações humanas, bem como os valores que lhes subjazem, promove uma visão objetiva da realidade, uma reflexão, e abre possibilidades para o redirecionamento das suas práticas no âmbito da sociedade.

Para artistas, teóricos, educadores e pesquisadores que trabalham a questão da arte e, especificadamente, do teatro na educação, grande tem sido

o esforço em estabelecer os fundamentos que permeiam e, talvez, unifiquem esses dois campos do saber, cada qual com uma vasta área a ser compreendida e posta em prática. Segundo Ana Mae Barbosa (1995, p.11-25) os estudos e a reflexão a respeito avolumaram-se após a obrigatoriedade da inclusão das artes no currículo escolar em países como os Estados Unidos e o Brasil (neste, a partir da última reforma de ensino, ao final do século XX).

A importância em se estabelecer as determinantes histórico-sócio-culturais do ensino da arte, e por conseqüência, do teatro, reside em compreender a sua evolução, situar a atual prática pedagógica teatral para proceder a sua crítica no sentido de constituir novas bases teórico-práticas que fundamentem a presença do teatro na escola.

Aníbal Ponce analisa a extensão da educação pública como uma necessidade do modo de produção capitalista de proporcionar à grande massa a formação mínima para atender à demanda da sociedade industrial e às necessidades que dela derivam: um conhecimento técnico para manejar aparelhos e invenções cada vez mais sofisticados e a prestação de serviços cada vez mais complexos, o que passou a exigir do trabalhador mais do que um simples fazer mecânico e pontual, uma certa criatividade para se desembaraçar e contribuir, até certo ponto, para o incremento das atividades desenvolvidas, ao menos no início e consolidação da industrialização (1995, p.145-146). Para o autor, a laicização da educação é explicada no quadro da revolução burguesa, como decorrência do modo de produção capitalista, sistema que passou a vigorar com força total no ocidente desde a Revolução Industrial e que perdura, em sua essência, nos tempos atuais (PONCE, 1995, p.145-146). Desta maneira, no que diz respeito ao ensino da arte, salientou-se a necessidade do ensino do desenho geométrico, como preparação do operariado para o trabalho nas indústrias, fato que no Brasil consolidou-se no decorrer do século XX.

Assim, a partir da Revolução Industrial, influenciaram o pensamento educacional, primeiramente, os princípios herdados da Revolução Francesa, como o liberalismo, que exalta a liberdade e as habilidades individuais, e a escola positivista, fundada por Augusto Comte, baseada no racionalismo e na exatidão científica, seguidos pelos ensinamentos e experimentos advindos de um novo ramo científico, a psicologia, impulsionada pelo austríaco Sigmund

Freud (FERRAZ, 1993, p. 28). Desde então, acirrados discursos ideológicos, fundamentados principalmente na filosofia, psicologia e sociologia se sucederam no intuito de justificar e fundamentar a presença da arte na educação escolar. Courtney, no livro **Jogo, Teatro & Pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação** faz um longo estudo sobre as principais teorias extraídas daqueles campos das ciências humanas que colaboraram para a compreensão e criação de novas práticas pedagógicas no que se refere ao teatro na educação (COURTNEY, 2001, passim).

No Brasil, outras determinantes para a presença das Artes no currículo escolar são apontadas por Ferraz: a grande celeuma provocada pela implantação da Educação Artística no currículo das escolas brasileiras pela Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, fortemente marcada pelo tecnicismo e “dependência cultural”, o que gerou desordem e conflitos na área; a retomada dos movimentos organizados pelos educadores brasileiros a partir da década de 80, principalmente dos professores de Artes, na luta pela obrigatoriedade do ensino de Artes, após a promulgação da Constituição Brasileira de 1988<sup>11</sup>; os novos impulsos gerados pelas pesquisas e experiências acadêmicas no campo da arte, em especial no nível da pós-graduação; a influência da arte contemporânea no que diz respeito a novas tendências e concepções estéticas; e, por último, “os debates sobre conceitos e metodologias do ensino de arte, realizados em caráter nacional e internacional, a partir dos anos 80” (1993, p. 28-29).

Depreende-se desta enumeração feita pela autora uma preocupação em destacar os elementos que determinaram a presença da Arte na escola, enfatizando, no último item, a questão dos conceitos e metodologias. Tal fato, de inquestionável relevância, na verdade antecipa-se a uma discussão que deveria anteceder-la: a dos fundamentos que regem a Arte na escola. No sentido de contribuir, então, para esse importante debate – sobre os fundamentos do Teatro na Educação –, deve-se esclarecer e tomar uma posição quanto a uma questão de fundo: no que tange ao ensino do teatro, qual seja, a de como encaminhar o exercício de atividades teatrais com

---

<sup>11</sup> Tal luta obteve êxito com a obrigatoriedade da disciplina de “Artes” no Ensino Fundamental e Médio, somente oito anos após, a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96.

crianças e adolescentes, deve-se privilegiar a questão educacional ao transmitir conhecimentos e valores, quer dizer, dando ênfase ao seu caráter instrumental, ou visar o teatro como arte, pelo valor intrínseco que possui enquanto manifestação artística?

Explicitando a questão, para Elliot Eisner o ensino da arte (do teatro) pode seguir, então, duas posições. A primeira delas e a mais difundida entre os profissionais da educação é a contextualista, na qual o ensino do teatro é posto com o objetivo pedagógico de difundir outros saberes, desenvolver um ou outro aspecto psicológico ou corporal ou então contextualizar conflitos subjetivos ou sociais estimulando a compreensão do homem enquanto ser político, que não só pode como deve fazer uso da liberdade para atuar/transformar o meio em que vive (EISNER apud KOUDELA, 1992, p. 17-18).

A segunda vertente para o autor é a essencialista, que vê na arte – e no teatro - um campo específico do conhecimento humano que possibilita ao aluno, visto como indivíduo, experiências únicas de caráter estético, que podem auxiliar na condução e construção de sua formação educacional.

Argumentar que a justificativa para a arte-educação reside nas contribuições que pode dar para a utilização do lazer, que auxilia o desenvolvimento da coordenação motora da criança pequena, que fornece liberação de emoções é algo que pode ser realizado por uma série de outros campos de estudo da mesma forma. O valor primeiro da arte reside, a meu ver, na contribuição única que traz para a experiência individual e para a compreensão do homem. As artes visuais lidam com um aspecto da consciência humana a que nenhum outro campo se refere: a contemplação estética da forma visual. As outras artes lidam com outras modalidades sensoriais diferentes, enquanto a ciência e as artes práticas têm outros objetivos (EISNER apud KOUDELA, 1992, p. 18).

A abordagem essencialista apregoa o ensino do teatro enquanto uma forma de educação estética, mediante a qual o aluno, através de estímulos advindos de diversas experiências expressivas (corporal, vocal, por exemplo), pode melhor expressar sua imaginação criativa: “Na visão tradicional, o teatro tinha apenas a função de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo” (KOUDELA, 1992, p.18).

Para JAPIASSU, embora o ensino do teatro, para fins de estudo e delimitação científica, esteja dividido em duas vertentes, a contextualista e a essencialista, no plano da prática pedagógica essas duas dimensões estão presentes, ora com fronteiras bem definidas, ora se interpondo,

interpenetrando-se, de modo a ampliar ao máximo as possibilidades educativas (2003, p. 24).

No presente estudo defende-se que não se deve restringir o ensino do teatro somente a uma das concepções vigentes - contextualista ou essencialista -, e sim promover uma aliança entre ambas, cujo efeito imediato é resgatar a totalidade das possibilidades estéticas e pedagógicas do teatro, tendo-se em vista a educação do homem pleno. Essa é a proposta que vem a seguir, na qual se enuncia e se procura exemplificar os seus conceitos fundamentais, a partir de questões de base, tais, como: porque teatro na educação? Qual homem se tem em vista educar com o teatro nas aulas de Artes? Qual sociedade se quer ajudar a construir com o teatro na disciplina de Artes?

### 1.2.1 A práxis teatral como fonte de humanização

O teatro, como manifestação cultural que intenta tratar sobre a complexidade e completude do homem, pode promover ações em que se ressalte o seu caráter humano, em todas as dimensões trabalhadas pela práxis artística.

A concepção da arte como trabalho criador ou *práxis*<sup>12</sup> *artística* foi articulada por Vázquez<sup>13</sup> a partir da exegese dos **Manuscritos econômicos-filosóficos**, de 1844. Nesta obra Marx evidencia as relações entre a natureza criadora do trabalho e da arte. Como é sabido, nas sociedades capitalistas divididas em classes sociais, a liberdade de criar fica restringida pela alienação que envolve a atividade produtiva: nela, o homem é transformado em “mercadoria e força de trabalho”, destituído dos meios de produção, e separado daquilo que produziu, produto este que se transforma, indistintamente, em mercadoria. Entretanto, mesmo nessas sociedades, a arte mantém uma certa autonomia, preservando-se como trabalho de criação. Erich Fromm, no Prefácio aos **Manuscritos econômicos-filosóficos**, de 1844, afirma que

<sup>12</sup> PEIXOTO explica que “VÁZQUEZ usa o termo ‘práxis’ tal como empregado pelos gregos na Antiguidade, no sentido de ‘ação propriamente dita’, desvinculada do caráter utilitário, portanto. Prefere-o à ‘prática’ para evitar conotações utilitárias ou pejorativas, que marcam o senso comum. Entretanto, emprega-o igualmente para designar a atividade humana que produz objetos, como o fazer artístico – o que, para os gregos, seria a *poiesis* -, a fim de evitar a palavra ‘poesia’, que em português tem um sentido literário específico” (2001, p. 119).

<sup>13</sup> Vázquez interpreta como sendo três as concepções da arte: como ideologia, como forma de conhecimento e como criação (VÁZQUEZ, 1978, p. 25–50).

através de um processo de desalienação da sociedade - e da conseqüente liberdade para criar - está implícito o que Marx denomina como humanização, “a liberdade, a dignidade e a actividade que constituem as premissas fundamentais da *genuína sociedade* (grifo da autora)” (p.13). Ressaltam-se, a propósito, as palavras de Marx, no fim de **O Capital**, volume III, em que explica como o “reino da liberdade” se efetiva:

A liberdade neste campo só pode consistir no facto de a humanidade socializada, os produtores associados, regularem racionalmente o intercâmbio com a Natureza, submetendo-a ao seu comum controle, em vez de serem governados por ela como por um poder cego, e cumprindo a sua tarefa com o menor dispêndio de energia possível e em condições tais que sejam próprias e dignas de seres humanos. No entanto, aqui encontramos-nos ainda no reino da necessidade. Para além dele começa o desenvolvimento da potencialidade humana como fim em si mesma, (grifo da autora) o verdadeiro reino da liberdade que, no entanto, só pode florescer tendo como base o reino da necessidade (1989, p. 12–13).

Assim, a práxis teatral como atividade artística livre (não alienada) pode auxiliar no processo de humanização conquanto que crie algo inédito (cada representação é única!), a partir da realidade concreta, histórica, superando-a, ao criar uma nova realidade, que traduza e transcenda seu criador (PEIXOTO, 2001, p. 119).

A partir do exercício da práxis artística – atividade (ação) humana através da qual o ser humano supera o estágio da necessidade e passa a exercer livremente a sua capacidade de criar – o homem gera modelos cujos cânones são obedecidos até serem dialeticamente superados por outros cânones. Importa, nessa argumentação, então, indagar o porquê das regras estabelecidas arbitrariamente, seja por um indivíduo ou um grupo social, passem a ser seguidas, copiadas e até exaltadas. Uma provável resposta estaria no sentimento da admiração, um dos elementos que impulsionam a ação e o pensamento humanos, no qual o homem se vê perplexo e extasiado diante da incrível e transcendente capacidade humana de criar e recriar. A práxis teatral, ao representar o homem na sua totalidade, passa a efetivar a admiração do homem pelo próprio homem, pela natureza, pela infinidade dos objetos e formas artísticas criadas e pelas diferentes formas de criação que a sociedade apresenta. Na admiração está imbuída a necessidade de compreender do homem enquanto ser histórico e social, o que leva à necessidade do entendimento e da crítica do seu processo formativo. Para

Vieira é desta maneira que deve ser vista a máxima socrática ‘conhece-te a ti mesmo’, pois “fazer esse inventário é, segundo Gramsci, o primeiro passo para uma eficaz ação sobre a questão da formação humana” (VIEIRA, 1999, p. 235). Pois a ação humana propulsiona a admiração e esta permeia e move o pensamento e a reflexão num movimento próprio, dialético, cuja síntese seria o estímulo à curiosidade que pode gerar ações no sentido da busca da aprendizagem, uma vontade de aprender movida pela necessidade de sobreviver e dominar as circunstâncias para prover sua existência material e, assim, sucessivamente. Deste modo, a práxis e a admiração seriam o fomento da ação, do pensamento filosófico, da educação, da arte e da ciência.

Embora o marxismo não tenha desenvolvido a admiração como categoria, o próprio Marx, revela este sentimento ao afirmar que “a dificuldade não está em compreender que a arte e a épica gregas se achem ligadas a certas formas de desenvolvimento social e sim no fato de que elas possam, ainda hoje, proporcionar-nos um deleite estético, sendo consideradas, em certos casos, como norma e modelo insuperáveis” (MARX, 1983, p. 229).

Pode-se deduzir, seguindo as palavras de Marx, estar ele admirado com a beleza e o vigor dos textos dramáticos gregos (que se consubstanciaram no modelo clássico, o qual inspira e influencia o teatro até os dias atuais) e, a partir disso, os filósofos marxistas que se dedicaram à estética procuraram uma explicação, nos parâmetros do materialismo histórico, para a perenidade da obra de arte.

Da admiração como categoria filosófica tratou Aristóteles e depois outros tantos filósofos<sup>14</sup>, não ligados ao materialismo histórico-dialético, que, no decorrer dos séculos, ressaltaram a presença desse sentimento humano no

---

<sup>14</sup> Com o fim de exemplificar tal assertiva, a fala de dois renomados pensadores, extraídas do texto de Abbagnano: “No princípio da Idade Moderna, Descartes exprimiu o mesmo conceito: Quando se nos depara algum objeto insólito, que julgamos novo ou diferente do que conhecíamos antes ou supúnhamos que fosse, admiramos esse objeto e ficamos surpresos; e como isso ocorre antes que saibamos se o objeto nos será ou não útil, a Admiração me parece a primeira de todas as paixões; e não tem oposto porque, se o objeto que se apresenta não tem em si nada que nos surpreenda, não somos afetados por ele e o consideramos sem paixão” (Paixões da Alma, II, 53). Por sua vez, Kierkegaard definia a Admiração como ‘o sentimento apaixonado pelo ‘dever’ e a reputava própria do filósofo que considera o passado, como um sinal da não-necessidade do passado. ‘Se o filósofo não admira nada (e como poderia, sem contradição, admirar uma construção necessária?), é por isso mesmo estranho à história, já que, onde quer que entre em jogo o dever (que certamente é no passado), a incerteza do que seguramente se transformou (a incerteza do dever) só pode exprimir-se por meio dessa emoção necessária ao filósofo e própria dele’ (Philosophische Brocken, p. IV, §4). (ABBAGNANO, 2003, p. 18).

processo de conhecimento do mundo. Sendo a filosofia grega “a mãe de todas as filosofias” e Aristóteles um grande estudioso da tragédia, que integra o objeto de estudo deste trabalho, importa em dar voz ao que o filósofo entendeu como sendo a admiração:

Devido à Admiração os homens começaram a filosofar e ainda agora filosofam: de início começaram a admirar as coisas que mais facilmente suscitavam dúvida, depois continuaram pouco a pouco a duvidar até das coisas maiores, p. ex., das modificações da lua e do que se refere ao sol, às estrelas e à geração do universo. Aquele que duvida e admira sabe que ignora; por isso, o filósofo é também amante do mito, pois o mito consiste em coisas admiráveis. (Metafísica, I, 2. 982b 12ss.).

Assim, o homem admira, busca entender e quer participar ativamente do movimento do mundo físico (da natureza) e do mundo criado por ele (da cultura, das artes, da filosofia, da religião, das sociedades humanas). Para conhecer todas as coisas, descobrir as suas leis e mecanismos de ação e assim, poder atuar de forma plena, é preciso fazer uso de todas as suas possibilidades humanas para criar, transformando ao mesmo tempo em que é transformado pelo seu fazer. Deste modo, o homem se humaniza pela sua práxis que abarca ação-reflexão, sensibilidade e projeção, pela capacidade de imaginar e criar, concretizada em algo material ou intelectual. A busca do homem omnilateral requer que ele se desenvolva em todas as direções, e isto somente é possível se o processo educativo der condições de desenvolvimento à totalidade de suas capacidades historicamente desenvolvidas, inclusive os sentidos:

O objeto só existe para o sujeito na medida em que o sujeito desenvolveu a faculdade necessária à apreensão do objeto. O desenvolvimento da capacidade do homem de criar objetos através do trabalho, o desenvolvimento da capacidade do homem de plasmar o mundo objetivo à sua feição, se faz acompanhar de exigências no sentido de que se desenvolva, também, uma rica sensibilidade humana subjetiva (KONDER, 1967, p. 27).

O teatro, como práxis humana criadora e livre (GRAMSCI apud KONDER, 1967, p.116) proporciona à educação o desenvolvimento do homem na sua totalidade também por trabalhar com o indivíduo (o ator) no campo das suas emoções, do autoconhecimento corpóreo e das suas possibilidades expressivas e comunicativas, ampliando-lhe os modos de pensar sobre si próprio e o outro, pois que “empresta” seu ser para “dar vida” a um personagem, cada qual, ator e personagem, inseridos em diferentes contextos

culturais, sociais e históricos. Tais possibilidades estão presentes no teatro de forma ampliada, pois se trata de uma arte coletiva: mesmo quando um ator representa um monólogo, na encenação é obrigatória a presença do texto (o que implica num dramaturgo), do iluminador, do contra-regra, etc, e do público, sem o qual a arte teatral não se completa. Este, por sua vez, pode descobrir possibilidades de ser, de interagir e transformar-se que instigam a transposição da experiência para o contexto histórico-sócio-cultural a que pertence. Tais possibilidades ampliam-se quando este é convidado a atuar em algumas modalidades de encenação teatral<sup>15</sup>.

A dinâmica que envolve o processo histórico pelo qual a humanidade se constrói envolve a totalidade do homem e a sua relação com o meio circundante. Concomitante ao estabelecimento do modo de produção capitalista, que fragmentou o trabalhador na produção de mercadorias, na “Era das Luzes” o conhecimento humano, para fins de estudo, foi segmentado em muitas ciências, o que contribui sobremaneira para que também o homem se construa enquanto homem de forma fragmentada, incompleta. (ADORNO, 1985, *passim*). Resulta disso a dificuldade, no campo da educação, de proporcionar o desenvolvimento do homem total, pois que o que se intenta fazer na práxis educativa escolar é abarcar alguns fragmentos daquilo que deveria constituir a sua formação, ou seja, a relação humanizada entre as diversas formas que a cultura adquiriu no decorrer da história, e, por assim dizer, “costurá-los com muitas agulhas, cores e linhas diferentes”, em várias disciplinas que, na prática, não dialogam, em geral centradas num mínimo possível de conhecimentos técnicos, que conferem ao seu portador capacidades irrisórias para manusear os equipamentos tecnológicos do mundo do trabalho, criando um “Frankenstein” humano e não o homem omnilateral. O esforço de empreender o conhecimento de forma ampla num corpo único de saberes exige, primeiramente, uma leitura e compreensão de mundo que explicita/defina o que é efetivamente necessário para dar condições do

---

<sup>15</sup> No livro **Teatro do Oprimido**, de Augusto Boal (1991, p. 213-220) o dramaturgo explica o sistema curinga, onde o público participa do espetáculo de forma ativa. Eis algumas regras: a) são distribuídas funções aos atores, não mais personagens, de acordo com a estrutura geral dos conflitos identificados no texto; b) há uma única estrutura de espetáculo para todas as peças, composta por sete unidades de ação – Dedicatória, Explicação, Episódio, Cena ou lance, Comentário, Entrevista e Exortação. Nesta última, “o curinga cobra uma ação da platéia segundo o tema tratado em cada peça. Pode ser em forma de prosa declamada, canção coletiva ou uma combinação de ambas” (JAPIASSU, 2003, p. 40).

desenvolvimento da totalidade das dimensões humanas: a corporal, a da sensibilidade (dimensão estética), a intelectual, a dimensão ética (valores humanos - respeito, justiça, honestidade, amizade, solidariedade) e a dimensão política (da ação/intervenção na realidade) quando será possível detectar e proceder à crítica de como, dentro da historicidade humana, sua ação enquanto sujeito/ser social contribui (ou não) para a melhoria das condições de vida do todo social, o que implica em equidade na relação entre os homens, e destes com a natureza.

De que maneira a práxis teatral pode colaborar neste intento? A emancipação do homem pressupõe um conhecimento sobre como age a ideologia nas sociedades. Pois que, por meio do processo pelo qual os atores (no caso, os alunos) passam ao encenar uma peça de teatro, ora improvisando, ora estudando os personagens de forma minuciosa – desde a compleição física, emocional e espiritual, até o seu contexto histórico, econômico e social – e, a partir destes elementos, como se relacionam e percebem o mundo, é possível reconhecer as ideologias impregnadas nas ações humanas presentes no texto teatral e evidenciá-las para o público, fomentando a reflexão e uma tomada de posição que pode resultar em ações no sentido da transformação das condições concretas, em dada sociedade, superando as contradições e relações de dominação nela existentes.

Assim, a reversão do quadro atual da sociedade capitalista, de imensa desigualdade social que se traduz em miséria cultural, econômica, política e ética (de valores) para a maior parte da população, a luta educacional é a de que a todos seja facultada a possibilidade de se desenvolver o mais amplamente possível, cabendo às artes – e ao teatro –, a chance de trabalhar a pessoa omnilateralmente, principalmente na educação escolar, que tende a atingir a maioria, para que o humano se faça o mais plenamente possível e a sociedade se torne mais solidária e mais justa.

## 2 POSSIBILIDADES DO TEATRO NA ESCOLA: DIMENSÕES E FUNÇÕES SOCIAIS

Sendo a arte uma práxis criadora e livre, o teatro se consubstancia como um modo de representar, expressar, construir e transformar o homem, em cuja ação/atuação não há ruptura entre a emoção (sentimento), e a idéia (a razão), entre pensamento e ação. Enquanto arte, o teatro educa, pois representa ações humanas que, por sua vez, são impulsionadas pela consciência formada no âmbito social e cultural.

Deste modo, o teatro atua em todas as dimensões: humana/corporal (sensório-motora), intelectual (teórico/histórico/filosófica e técnico/científica), estética (sensibilidade), ética (dos valores, das avaliações, escolhas e decisões) e política (social e comunicação/ação/intervenção sobre o real) (PEIXOTO, 2006, p. 10). Cumpre uma função social ao agregar o humano em torno das questões fundamentais do seu existir, propiciando-lhe o conhecimento e promovendo a crítica, através de meios expressivos metafóricos e simbólicos.

Discutir as possibilidades do teatro na escola bem como a presença das suas dimensões e funções sociais na educação escolar, eis ao que se propõe o presente capítulo.

### 2.1 O TEATRO NA ESCOLA

No Brasil, principalmente a partir dos anos 80 e 90, avolumaram-se as pesquisas desenvolvidas sobre o teatro na educação e o teatro escolar. Pode-se destacar as vertentes que trabalham com os alunos, através da abordagem estética: o Teatro de Animação<sup>16</sup>, os Jogos Dramáticos e Teatrais, a Improvisação e a Montagem de Texto. Já em relação à abordagem instrumental do ensino do teatro, ganharam força as pesquisas na linha do Psicodrama Pedagógico<sup>17</sup>, já que no espaço escolar incidem fortíssimas repercussões de ordem emocional sofridas pelos alunos.

---

<sup>16</sup> O Teatro de Animação ou Formas Animadas compreende o teatro de máscaras, de bonecos (luva, vara, fantoches, marionetes, sombra, ator-boneco), de objetos e de imagens. Ana Maria do Amaral desenvolve pesquisas nesta área, junto à educação escolar, na USP, e escreveu **Teatro de Formas Animadas: Máscaras, Bonecos e Objetos**.

<sup>17</sup> O Psicodrama Pedagógico funda-se no teatro da espontaneidade, de J. L. Moreno (1890-1974), a partir do qual se percebe as suas qualidades terapêuticas nas vivências catárticas dos atores, “paralelamente ao uso de técnicas para o engajamento espontâneo do paciente na

Acredita-se que em todas estas formas de se desenvolver o teatro na escola estão presentes todas as dimensões presentes numa atividade artística, desempenhando, ao mesmo tempo, a sua função humano-social: o teatro como forma de conhecimento, de expressão e desenvolvimento da consciência crítica.

Para fins do presente estudo, dadas as formas escolhidas para desenvolver a pesquisa de campo, o enfoque será nos Jogos Dramáticos e Teatrais, Improvisação e Montagem de Texto. Também a Narração de Histórias será apreciada, dado o seu estreito vínculo com a experiência teatral, como se procura evidenciar.

### 2.1.1 Narração de Histórias

O teatro, na sua origem, tem um vínculo estreito com a Narração de Histórias, dadas as suas origens míticas e rituais<sup>18</sup>, atreladas às explicações para a realidade circundante. Antes das narrativas serem incorporadas nos textos dramáticos representados em forma de espetáculo, histórias eram contadas, com ou sem pantomima, pelos sacerdotes e, mais tarde, quando os povos antigos já tinham desenvolvido suas mitologias, pelos rapsodos<sup>19</sup>, nos territórios helênicos (GASSNER, 1991, pp. 4-16).

Assim, a Narração de Histórias representa a tradição oral de todos os povos e remonta a tempos imemoriais. Graças a ela, primeiramente, e depois, à escrita, que a história humana se fez e pôde ser transmitida e compreendida pelos seus próprios agentes e por outros, ouvintes e leitores. Narrar e ouvir histórias configura, dessa maneira, o próprio ato de existir, de compreender a sua cultura, a si próprio e ao outro como partícipes de numa determinada

---

reconstrução dramática improvisada de situações traumáticas (em que o sujeito pudesse experimentar diferentes papéis e assim conseguir enxergar-se 'de fora', de diferentes perspectivas), que ele pôde desenvolver a *terapêutica psicodramática*". No Brasil, destacam-se nas pesquisas sobre o psicodrama pedagógico as professoras Maria Alicia Romana (1996) e Gleidemar Diniz (1995) e as pesquisas feitas sob orientação do professor doutor Clóvis Garcia, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (JAPIASSU, 2003, pp.28-30).

<sup>18</sup> Sobre as origens míticas do teatro, ver item 2.3.1 Teatro grego: as origens mitológicas.

<sup>19</sup> Na Grécia antiga, cantor ambulante de rapsódias, fragmentos dos poemas épicos de Homero. (HOLANDA, p. 1187, [s.d.]). Escolhidos pelos próprios deuses, com eles aprendiam a origem de todos os seres e coisas para transmiti-las aos ouvintes.

sociedade bem como o de criar e transformar a história,<sup>20</sup> ou seja, coincide com os próprios objetivos da educação. Nesse sentido, Benjamim (1993) desenvolveu uma alegoria, como bem escreve Desgranges, “que sugere que o ouvinte de uma história – ao ouvi-la, compreendê-la em seus detalhes e empreender uma atitude interpretativa – choca os ovos da própria experiência, fazendo nascer deles o pensamento crítico”. O ouvinte, desta maneira, a partir da sua realidade e do que constitui sua vida, da sua visão de mundo, filtra a história ouvida, e ao aproximar de si os acontecimentos de outrora pode confrontá-los com os acontecimentos da sua existência, num exercício de reflexão e de crítica “assumindo-se enquanto sujeito da própria história, tornando-se capaz de (re) desenhar um projeto para seu futuro” (DESGRANGES, 2006, p. 24).

Na educação escolar, com a Narração de Histórias, além das implicações já mencionadas que repercutem na formação humana, o aluno trabalha suas emoções ao sentir aquelas que, para ele, se destacam da história – raiva, medo, tranquilidade, alegria, só para citar algumas –, pois, como diz Abramovich, por meio das histórias é possível “viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário”. Simbolicamente, uma história pode auxiliar a resolver questões de cunho pessoal e social através das atitudes dos seus personagens e as suas conseqüências. (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

A abrangência da Narração de Histórias, em sala de aula, entretanto, transcende o imaginário, por adentrar outros campos da vida humana, e é preciso tomar o cuidado de não utilizá-la somente como recurso didático, como bem alerta Abramovich:

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos

---

<sup>20</sup> Flávio Desgranges relata pesquisa feita em 1992 pelo educador francês Meirieu com meninos da periferia da cidade de Lyon, dentre os quais muitos revelaram grande dificuldade de relatar a própria história, o que não se dava com aqueles habituados a ir ao teatro, cinema e ouvir histórias, o que demonstra que tais práticas auxiliam “conceber um discurso narrativo, de criar histórias, e de organizar e apresentar os acontecimentos da própria vida. [...] Quem ouviu histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer história” (DESGRANGES, 2006, p. 22-23).

achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser este prazer (...) (1997, p. 17).

Segue-se disso, justamente pela abrangência estética e educativa da Narração de Histórias, bem como do seu estreito vínculo com o teatro<sup>21</sup>, que, na pesquisa de campo desta dissertação, a narração teve o seu lugar garantido ao “preparar o terreno” para o fazer teatral, ao apresentar a cultura (a riqueza da mitologia e costumes gregos), além de outros dados, como, por exemplo, dados geográficos do lugar onde tal teatro ocorrera (o território grego com suas numerosas ilhas e cidades-estados) e dados históricos (os festivais de teatro), de forma lúdica, exercitando nos alunos a capacidade de ouvir e sonhar, sonhar e aprender, aprender e transformar.

### 2.1.2 Improvisação

Segundo Diniz, “Improvisar consiste em inventar uma seqüência dramática, num conjunto de ações que se encadeiam umas às outras. É tudo no momento; não há combinação prévia (...) os atores não têm falas para memorizar, nem ensaios para realizar. Tudo é improvisado, desde a cena, os papéis, as falas e o cenário” (1995, p. 39).

Acredita-se que a Improvisação, como técnica dramática, esteve sempre presente no fazer teatral, aperfeiçoando-se ao longo do tempo. Na história do teatro, a Improvisação ganhou destaque na *Comédia Dell’Arte*, forma de teatro basicamente popular, em que os atores improvisavam a partir de um tema, “orientando-se apenas por um *canevas*, espécie de roteiro onde se anotava a seqüência das cenas e se indicavam as entradas e saídas da situação a interpretar. O diálogo ou monólogo, as tiradas cômicas ou trágicas, os movimentos, os saltos ou danças eram inteiramente improvisadas pelos atores” (REVERBEL, 1989, pp. 101-102).

Na educação escolar, a Improvisação pode se efetivar pedagogicamente como uma técnica específica do ensino do teatro<sup>22</sup>, ou atrelada a outras

---

<sup>21</sup> Alessandra Ancona de Faria (2002) em sua dissertação de mestrado na ECA-USP intitulada **Contar histórias como jogo teatral** (ECA-USP, 2002) objetiva investigar possíveis relações entre o conto da tradição oral e os jogos teatrais, com a intenção de contribuir para a reflexão de novas perspectivas para o ensino do teatro.

<sup>22</sup> Neste sentido, a pesquisa de Sandra Chacra exposta no livro **Natureza e sentido a improvisação teatral** (1983).

formas, como o Jogo Dramático ou Teatral, nas quais a Improvisação é um dos fundamentos, como será analisado a seguir.

### 2.1.3 Jogos Dramáticos

Peter Slade desenvolveu o *Child Drama*, traduzido no Brasil como Jogo Dramático Infantil, em escolas inglesas na primeira metade do século passado, entendendo-se como “uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade *inventada* por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos” (SLADE, 1978, p. 17). A base do Jogo Dramático é a brincadeira, essencial para o desenvolvimento infantil no que diz respeito à sua capacidade cognitiva e emocional. O jogo pode se dar de forma projetada (quando a ação do corpo é mínima em relação à projetada mentalmente num objeto, por exemplo, o que confere ao jogador grande poder de absorção) ou de forma pessoal (a criança representa com seu corpo a ação, de maneira sincera). Caso a criança não jogue, não brinque com essas duas formas de jogo, poderá não saber dosar essas forças, a absorção e a sinceridade, comprometendo o seu equilíbrio na fase adulta, a própria “construção do Homem, em todo o seu comportamento e na sua capacidade de se adaptar à sociedade” (1978, p. 20).

No Jogo Dramático não há público no sentido tradicional, “*todos são fazedores*, tanto ator como público, indo para onde querem e encarando qualquer direção que lhe (sic) apraz (sic) durante o jogo”; todo o espaço é utilizado para que haja a ação e “a tarefa do professor é a de aliado amoroso”. O envolvimento no jogo deve ser sincero, no qual “o sentimento intenso de realidade e experiência [só é] atingido totalmente no processo de atuar, representar, com absorção” (SLADE, 1978, p. 18).

Desta maneira, Slade defende o Jogo Dramático como atividade lúdica que auxilia na preparação da personalidade, e não como atividade teatral em si, com o qual concorda Desgranges, “já que não estabelece uma relação palco-platéia, ou a preocupação de construção de um discurso cênico” (2006, p. 93).

Porém, a gradual evolução<sup>23</sup> do Jogo Dramático até os dias atuais<sup>24</sup> o caracteriza, segundo Desgranges, como...

---

<sup>23</sup> Segundo Flávio Desgrandes (2006, p. 94-95) o jogo dramático, surgido na França no início do século XX como brincadeiras variadas e em vários contextos, foi objeto de estudo de muitos

(...) uma atividade grupal, em que o indivíduo elabora por si e com os outros as criações cênicas, valendo-se das apresentações no interior das oficinas como um meio de investigação e apreensão da linguagem teatral. Desenvolvem-se, no decorrer do processo, as possibilidades expressiva e analítica, exercitando o participante tanto para dizer algo através do teatro, quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral; estimulando-o, ainda, a tornar-se um observador atento em sua relação com as diversas produções espetaculares (2006, p. 95).

O Jogo Dramático propicia, para o autor, uma forma de trabalhar conteúdos específicos do teatro de forma educativa através de atividades em que é possível analisar a realidade do mundo em suas ações cotidianas, vistas e repetidas no jogo, às vezes exaustivamente, de modo que todos os elementos expressivos ganhem destaque e não só o verbal, a palavra. O caráter improvisacional do Jogo Dramático é ressaltado: os jogadores-atores são livres para criar a partir de determinada proposta, indo, por vezes, além do inicialmente solicitado ou acordado, pois a intensidade e sinceridade, se preservadas, podem conduzir a tal desfecho. Caberia ao professor garantir esse clima de liberdade e responsabilidade, como também preservar o caráter estético do jogo, no sentido de que a ação não se torne “mera cópia dos padrões estéticos difundidos pelos veículos de comunicação de massa...” (DESGRANGES, 2006, pp. 95-96).

Na pesquisa de campo da presente dissertação, o Jogo Dramático é trabalhado da seguinte forma: os alunos-jogadores são escolhidos pela figura do narrador da história, no caso, a história mítica da família dos Labdácidas<sup>25</sup>. Os demais alunos assistem ao jogo, fazendo o papel de público. O cenário e o figurino são compostos a partir de objetos, panos e roupas velhas, de forma improvisada e espontânea, pelo aluno-jogador, com auxílio do narrador. As falas seguem os ditames da história original, transformados numa espécie de roteiro, porém os diálogos são também improvisados, cabendo ao narrador cuidadosamente manter os nexos com a história narrada. O narrador inquire, provoca, brinca, de modo a manter o foco no jogo, no seu caráter lúdico, mas permanece crítico e distanciado, através de perguntas: Por que você acha que

---

autores após o reconhecimento de sua importância educacional. No Brasil, ele destaca os trabalhos de Olga Reverbel (1989) e as pesquisas teóricas realizadas na USP pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (1986).

<sup>24</sup> Para fins de localizar as pesquisas no Brasil sobre o jogo dramático na educação, Japiassu (2003, p. 34) menciona aquela desenvolvida por Beatriz A. V. Cabral na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

<sup>25</sup> Ver item 2.3.2 do presente capítulo.

fulano fez isso e não aquilo? O que você faria no lugar dele? Quais as conseqüências do que ele fez? As respostas dos alunos-jogadores podem confrontar com as ações dos personagens da história e criar cenas derivadas, não previstas no roteiro original. Terminado o jogo, terminada está a atividade, sem o objetivo de uma Montagem de Texto, mas, sim, de fazer conhecer e interpretar uma história, de forma lúdica e improvisada, onde estão presentes os três elementos fundamentais do teatro: ator, público e texto (história). Os outros elementos são também trabalhados de forma improvisada: a expressão corporal, vocal, figurinos, cenários e sonoplastia, só para citar os mais importantes. As cenas improvisadas podem servir de base para as marcações<sup>26</sup> de cena, na montagem final da peça.

Esta forma de trabalhar o Jogo Dramático difere do modo tradicional por constituir um jogo que parte de um enredo, de uma história, extraída da literatura dramática ou não, que conduz a atividade teatral com os alunos. Mas exige a mesma sinceridade e absorção que Peter Slade preconiza como sendo fundamentais nos Jogos Dramáticos, para que tenham efeito educativo e possam se consolidar na construção de sua personalidade.

#### 2.1.4 Jogos Teatrais

O sistema de Jogos Teatrais, desenvolvido por Viola Spolin, na metade do século XX, foi divulgado no Brasil com a tradução do seu livro **Improvisação para o Teatro**<sup>27</sup> (1987). Nele, o trabalho pedagógico com o teatro na educação está fundamentado na improvisação e nas interações ocorridas no interior dos sujeitos, bem como na assimilação de algumas formas convencionais de expressão teatral. O autor fornece, resumidamente, os elementos fundamentais para operacionalizar o seu “sistema”:

- 1) O *foco* ou *ponto de concentração* do jogador durante a busca de solução para os desafios postos pelo professor ou coordenador; 2) a *instrução* do professor ou coordenador dos trabalhos durante a resolução do problema pelos jogadores; 3) a *platéia* ou os observadores do jogo teatral, constituída por parte dos jogadores que integram o grupo de trabalho com a linguagem teatral; 4) a *avaliação coletiva* dos resultados obtidos, compartilhada por todos os membros do grupo (jogadores-atuantes e jogadores-observadores) (JAPIASSU, 2003, p. 35 ).

<sup>26</sup> Segundo Vasconcelos, termo utilizado para se referir “aos deslocamentos do ator. A marcação engloba todos os movimentos executados pelo personagem, inclusive entradas e saídas de cena” (1987, p. 122).

<sup>27</sup> Livro traduzido no Brasil por Ingrid D. Koudela, que orienta trabalhos na área do teatro e educação através de jogos teatrais, na ECA-USP.

Os Jogos Teatrais têm sido aplicados no Brasil - com o enfoque na educação escolar - para o ensino do teatro numa perspectiva pedagógica essencialista, embora Spolin, reconheça, também o seu caráter instrumental, por ser o jogo “uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência”, fornecendo um ambiente favorável para um entendimento mais verdadeiro entre os sujeitos (SPOLIN, 1987, p. 04).

Trabalhos acadêmicos<sup>28</sup> feitos no interior das universidades brasileiras a partir da década de oitenta e mais recentemente trazem como objeto de estudo a presença e as possibilidades do Jogo Teatral na escola. Japiassu (2003, p. 36) destaca, entre outros, os trabalhos realizados por Ingrid Koudela, que tem se dedicado a investigar uma prática teatral tendo como pressuposto o Jogo Teatral a partir da estética das peças didáticas de Bertold Brecht (KOUDELA, 1991, 1992, 1996) e de Maria Lúcia de S. B. Pupo (PUPO, 1991, 1997).

### 2.1.5 Montagem de Texto

A Montagem de Texto na escola pode-se dar a partir de textos da literatura dramática ou adaptações de textos de autor, ou ainda, criações coletivas sobre um determinado tema. Para Reverbel, nas escolas de Arte Dramática e nas faculdades de Letras, o cuidado maior, quando se trata de um texto dramático literário ou de autor (por exemplo, poetas ou cronistas) é fazer “um trabalho dramatúrgico, isto é, de análise literária que abrange estudos de semântica, poética, discurso, ideologia da peça teatral, e também um estudo histórico envolvendo as condições em que a peça foi escrita, representada e recebida pelo espectador do seu tempo”<sup>29</sup>. A autora alerta que nas escolas de teatro variam o enfoque no que diz respeito ao tratamento dado ao texto dramático: em alguns, o enfoque é na literatura dramática, importando em

---

<sup>28</sup> Beatriz de C. Boriollo (2003) desenvolveu pesquisa sobre o jogo teatral na educação infantil numa abordagem Histórico-Cultural da Escola de Vigotski no que diz respeito à *criação* e o seu desenvolvimento na infância.

<sup>29</sup> Olga Reverbel é pesquisadora e professora de teatro, em cujo prefácio do livro **Um caminho do teatro na escola** (1989), Ana Mae Barbosa afirma ter a autora uma concepção de Teatro na Escola que “envolve o jogo dramático, a improvisação teatral, mas também tem lugar o exercício baseado na *commédia dell’arte* e na encenação de peças, como a *Antígone*, de Sófocles”.

estabelecer os nexos entre o fazer teatral e o texto em questão; em outros estabelecimentos, o objetivo é “estimular o aluno a criar peças, ensejando assim o aparecimento de novos dramaturgos” (REVERBEL, 1989, p. 120).

Na escola a Montagem de Texto implica, numa menor escala, promover previamente os mesmos estudos feitos no Ensino Superior, condizentes com a faixa etária e série dos alunos. Deste modo, para exemplificar, numa montagem de um texto clássico com alunos da 5ª série, há que se verificar o entendimento do texto também quanto ao vocabulário e construções gramaticais, fazendo possíveis adaptações, com o cuidado de não comprometer o texto original, tarefa que caberia aos alunos com o acompanhamento mediador e de intervenção do professor. No mesmo texto, com alunos do Ensino Médio<sup>30</sup>, tal tarefa poderia ser incumbida aos alunos, sob uma orientação mais discreta do professor.

Os demais elementos da encenação teatral, desde a definição de cenário, figurino, sonoplastia, iluminação, maquiagem, adereços, a marcação das cenas, os ensaios até o dia da estréia, da apresentação da peça, são tarefas que, para os fins educacionais a que se propõe a atividade teatral na escola, importa serem exercidas coletivamente, como, por exemplo, a pesquisa sobre a ambientação histórica da peça, a definição e confecção de materiais, os efeitos sonoros e a iluminação.

Importa ressaltar que na proposta educativa de Montagem de Texto na escola, ainda que resulte num espetáculo final, o objetivo maior é o aprendizado que ocorre durante o seu processo, como atesta Reverbel após o momento da avaliação da montagem de *Antígone*: “O resultado (...) das avaliações demonstrou que o crescimento do aluno como pessoa foi bem mais significativo do que o trabalho final – o espetáculo -, pois este dependia, é claro, das condições intelectuais e físicas dos alunos, de um treinamento mais longo, de um maior domínio das técnicas dramáticas, de maiores recursos materiais, etc” (REVERBEL, 1989, p. 126).

---

<sup>30</sup> Reverbel (1989) relata uma experiência com alunos do Ensino Médio, na montagem de *Antígone*, de Sófocles, que foi dirigida coletivamente por eles sob orientação do professor. O roteiro seguido foi: a) leitura da peça; b) análise da peça (tema, fábula, onde acontece a história, quem são os personagens, como são, a que classe social pertencem, quais os seus objetivos de vida, qual é seu tipo físico, o que acontece na peça – fatos, situações do enredo; c) escolha dos personagens pelos alunos-atores; d) marcação das cenas – dinâmica da movimentação dos atores em cena; e) definição de cenário, sonoplastia, figurino; f) ensaios; g) apresentação; h) avaliação final por todos do grupo (REVERBEL, 1989, pp.122-126)

Segundo pesquisa<sup>31</sup> feita no banco de teses da CAPES, no Colégio Aplicação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Cap/UFRJ), Cleusa J. Machado (2004) analisa o processo de Montagem de Texto como “uma nova proposta didática para o ensino de Artes Cênicas no Ensino Médio (...) desde a preparação corporal e composição cênica até a concepção dos elementos que compõem o espetáculo e a captação de recursos necessários para a sua realização”.

Na pesquisa de campo que integra esta dissertação, a proposição de montar a tragédia grega *Antígone* de Sófocles, com alunos de 5ª série de uma escola pública, teria como objetivo também vivenciar os rudimentos de uma Montagem de Texto com os recursos disponíveis no contexto da realidade do aluno, o que poderia incitar a sua prática de forma lúdica e recorrente, afastando a idéia de que é preciso material e espaço próprio, bem como de “atores” profissionais ou “gente que saiba” fazer teatro.

## 2.2 OTEATRO E SUAS FUNÇÕES HUMANO-SOCIAIS

Ó deuses!  
Que maior prazer poderia haver no mundo do que este,  
Proporcionar ao homem reformar seus costumes?  
(SÓFOCLES)

Toda obra de arte revela a história, a sociedade e o homem que a produziu. Ao se inquirir sobre a(s) função(ões) que o teatro pode desempenhar, parte-se do pressuposto de que, sendo a arte “um fenômeno social”, o teatro tem igualmente uma função social que, segundo Bornheim, consolida-se na “tomada de consciência do processo histórico” (1992b, p. 18). Na educação escolar, o teatro propicia uma tomada de consciência do real pelo que seria possível não apenas conhecer a realidade representada, mas proceder à sua leitura crítica, observando suas contradições, bem como as formas de expressão humana nela presentes, sua riqueza simbólica e de possibilidades de expressão/representação.

Desta maneira, a arte (e o teatro) tendo por substrato a própria realidade recriada em cena, expressa o homem na sua “individualidade real, concreta, não da individualidade abstrata, concebida à margem da comunidade”

---

<sup>31</sup> CAPES. **Banco de Dados**. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html>> Acesso em: 01/01/2007.

(VÁZQUEZ, 1978, p.122). O autor justifica tal assertiva pontuando três questões: a) “o artista (...) é um ser social (...) por mais originária que seja sua experiência vital”; b) a obra de arte é um fator de ligação entre os homens, entre o artista e o público, “por mais profunda que seja a marca nela deixada pela experiência originária de seu criador, por singular e *irrepetível* que seja sua plasmação, sua objetivação nela”; c) a obra de arte repercute em todos os que com ela entram em contato e, por isso, “contribui para elevar ou desvalorizar neles certas finalidades, idéias ou valores”. Vázquez conclui sua argumentação afirmando: “Ninguém continua a ser exatamente como era, depois de ter sido abalado por uma verdadeira obra de arte” (VÁZQUEZ, 1978, p.122).

Toda a riqueza do existir humano pode ser expressa pelo artista quando ele se objetiva numa obra, compartilhando e comunicando experiências que, na verdade, são de toda a humanidade. Por estar inserido num meio social, o artista objetiva também as aspirações, desejos e interesses da classe a que pertence, por isso se diz que nisto reside a função social da arte – a sua “carga emotiva e ideológica” (VÁZQUEZ, 1978, p.123).

O teatro promove um recorte da realidade, por ser fruto de um contexto histórico e cultural específico, que afirma o homem do seu tempo; cumpre, deste modo, a sua função social. Porém, transcende essa realidade histórica específica, ao passar pelo crivo da criação artística, enfatizando aspectos comuns a toda a humanidade. Para Vázquez, esse é o ponto que traduz a natureza problemática da arte:

Toda grande obra de arte tende à universalidade, a criar um mundo humano ou humanizado que sugere a particularidade histórica, social ou de classe. Integra-se assim num universo artístico onde se instalam as obras das épocas mais distantes, dos países mais diversos, das culturas mais dessemelhantes e das sociedades mais opostas. Toda grande arte, por isso, é uma afirmação do universal humano (VÁZQUEZ, 1978, p.123).

Trata-se, para o autor, de uma questão dialética, já que a arte “é particular em suas origens, mas universal em seus resultados” (p. 124). Resulta dessa união a riqueza do fazer artístico e do próprio homem, que vê, na arte, a possibilidade de ampliar as condições do seu ser, enquanto indivíduo-ser social, em direção a uma totalidade da vida. Para Hauser, tal totalidade humana implica no...

(...) conjunto espontâneo do sentir e pensar, no qual o homem se deixa envolver com todos os seus projectos e inclinações, interesses e esforços, com todo o seu pensamento e querer. Uma tal totalidade só se encontra duas vezes em toda a existência humana: uma das vezes, no conjunto colorido, movimentado e indissolúvel da práxis do cotidiano; a outra, nas diversas formas de arte, singulares, homogêneas, reduzidas a um mesmo denominador (HAUSER, 1984, p. 07).

Na educação, a práxis teatral possibilita ao aluno analisar os méritos da ação dos personagens, os determinantes sociais, culturais e econômicos do sujeito e do corpo social enquanto participantes de um dado momento histórico, como também aquilo que o transcende no tempo e no espaço e que confere o caráter universal a um texto da literatura dramática ou de uma Montagem de Texto. Pois, repetindo as palavras de MARX “a dificuldade não está em compreender que a arte e a épica gregas se achem ligadas a certas formas de desenvolvimento social e sim no fato de que elas possam, ainda hoje, proporcionar-nos um deleite estético, sendo consideradas, em certos casos, como norma e modelo insuperáveis” (MARX, 1983, p. 229).

Embora os gregos tenham desenvolvido uma sociedade baseada na aristocracia, em que o destaque era dado a ações excepcionais, heróicas – o que se faz presente nos textos dramáticos, tragédias e comédias (HAUSER, 1982, p.124) –, Marx atenta que tal estágio de desenvolvimento social não interferiu no seu caráter artístico, na sua qualidade estética - cujos efeitos, que lhe são indissociáveis, são atemporais, não sendo possível, desse modo, “dizer que a obra de arte possa ser reduzida às condições da sua gênese histórica e social” (KONDER, 1967, p. 32).

Deste modo, a tragédia grega enquanto uma produção cultural e artística da humanidade traz no seu bojo a possibilidade educativa do homem do nosso tempo, pois que cumpre de modo exemplar a função pública e social do teatro, sendo possível, na prática pedagógica, percorrer, com o educando, o traçado histórico e social do teatro, como forma de conhecimento daquela realidade, de modo crítico, ressaltando suas contradições, bem como suas formas de expressão humana.

O fazer teatral promove também a educação estética ao colocar o educando em confronto com essa “nova realidade”, a representação de uma realidade – tanto pelas obras contemporâneas como pelas obras clássicas (no presente trabalho, a tragédia grega *Antígone*, de Sófocles) –, quando o aluno, a

partir dessa nova visão, aprofunda conhecimentos e passa a ter melhores condições – pelo distanciamento – para proceder a crítica da sua realidade, melhor instrumentalizado pelos recursos apreendidos na práxis teatral. Tais recursos podem, igualmente, auxiliar no reconhecimento e análise dos valores presentes nas ações humanas, contribuindo para a construção de sua dimensão ética; isso permite a cada um desenvolver-se de forma mais ampla e, assim, poder atuar com maior nível de consciência, na construção de uma sociedade humana mais justa e igualitária.

### **2.2.1 O Teatro e as Dimensões Corporal, Intelectual, Estética, Ética e Política**

Como apreender a importância do ensino do teatro na educação escolar? Como ponto de partida, assume-se o pressuposto de que, nesta forma de arte, estão presentes todas as dimensões do humano e, portanto, cabe aqui uma compreensão do que consiste cada uma dessas dimensões e como elas se consolidam no teatro, de maneira a fundamentar a sua aplicação na escola. Para tanto, parte-se de referências teóricas, exemplos da história do teatro e de trabalho de ator, no intuito de dar a esta forma de arte a amplitude a ela condizente na promoção humano-social do indivíduo pela via da educação.

No entanto, as pesquisas disponíveis sobre o teatro na escola, nos programas de pós-graduação, sobretudo em universidades brasileiras, têm o inconveniente de contemplar, um tanto que fragmentariamente, somente a escolha de uma ou outra dimensão no objeto de estudo, sem abarcar uma dimensão ampla e de totalidade do universo humano. Ao se debruçar sobre essas pesquisas, entende-se que, ao proceder de tal maneira, restringe-se as possibilidades da realidade humana e, por remissão, das expectativas educativas da arte e, por conseguinte, do teatro.

No que diz respeito à dimensão corporal, o corpo humano poderá ser conhecido e explorado nas suas possibilidades expressivas, de forma lúdica, através de jogos e brincadeiras, ou através de um trabalho corporal intenso, demorado, que pode ser até doloroso. Isso acontece em várias técnicas utilizadas em diversas modalidades de dança (dança clássica, por exemplo), ou

no método de formação do ator stanislavskiano<sup>32</sup>, que influenciou a prática do professor de teatro Richard Boleslavski, em Nova York, em seis lições<sup>33</sup> contidas no livro **A arte do Ator**: O rigor do método se justifica, para os adeptos do método naturalista de Stanislavski, na medida em que os atores necessitam ter o domínio dos próprios sentidos para, então, “concentrar-se espiritualmente” e poder criar a “mais simples porção da alma humana”, o que é aprendido, segundo Boleslavski, por meio de “árduos exercícios diários” (BOLESLAVSKI, 1992, p. 28).

O naturalismo no teatro foi combatido por Meyerhold, contemporâneo de Stanislavski no Teatro de Moscou, ao desenvolver a biomecânica<sup>34</sup>, ou o teatro de convenção consciente<sup>35</sup>, pois que, segundo Aslan, “o palco é por sua essência convencional [e essa] convenção precisa ser consciente”. Nesse intento, o ator também deve estar consciente de que representa o tempo todo, inclusive para si próprio: “O espectador tem consciência dessa convenção e não identifica o ator com o personagem”. Alguns dos exercícios da biomecânica podem ser incorporados à encenação, explicitando a classe social do personagem, de maneira que ela, a encenação, venha a “ser talvez integrada numa preocupação social” (ASLAN, 1994, p. 145).

Para se entender a abolição de qualquer ilusionismo ou naturalismo na encenação por parte dos atores formados na biomecânica de Meyerhold, deve-se levar em conta o contexto revolucionário russo das primeiras décadas do

---

<sup>32</sup> Stanislavski foi ator, diretor e teórico do teatro realista russo do fim do século XIX e início do XX. Suas elaborações estéticas, soluções artísticas e propostas metodológicas sobre o trabalho do ator desenvolvidas no Teatro de Arte de Moscou conferiram-lhe o título de um dos grandes pensadores do teatro ocidental.

<sup>33</sup> “A educação do ator consiste em três partes. A primeira é a educação do corpo, de todo o complexo físico, de cada músculo e cada fibra. (...) Uma hora e meia diárias nos seguintes exercícios: ginástica, ginástica rítmica, dança clássica e interpretativa, esgrima, todo o tipo de exercícios respiratórios e exercícios de impostação de voz, dicção, canto, pantomima, maquiagem. Uma hora e meia por dia, durante dois anos, e depois uma prática constante daquilo que tenha aprendido farão dele um ator que *agrade ver*” (BOLESLAVSKI, 1992, p. 29).

<sup>34</sup> O princípio da biomecânica está num trabalho exaustivo de treinamento corporal (adestramento) no sentido de adquirir “reflexos vivos”. Segundo Vasconcellos, tal treinamento baseava-se em movimentos acrobáticos e visava “uma abordagem do personagem de fora para dentro, ou seja, o ator desenhava com seus gestos e movimentos o que seria a atitude comportamental do personagem”, o que resultava num trabalho de ator e, por consequência, num espetáculo “bastante estilizado”. Tal trabalho “devia incluir o estudo da dança e da música; a prática de esportes, como o atletismo, a esgrima, o tênis, o lançamento de disco e a competição em barco à vela; e o exercício das técnicas acrobáticas usadas na ‘COMMÉDIA DELL’ARTE’” (VASCONCELLOS, 1987, p. 29-30).

<sup>35</sup> Segundo Aslan, denominação dada por Valeri Briussov, ao atacar o naturalismo de Stanislavski (ASLAN, 1994, p.145).

século XX na qual a arte revolucionária buscava meios para eliminar qualquer resquício do capitalismo, suprimindo aquilo que pudesse remeter a aspirações individuais em detrimento do coletivo. Nesse sentido, combateu-se o método de Stanislavski, acusado de estar impregnado do “espírito burguês”, ao colocar em evidência dramas individuais representados de forma a não perceber as fronteiras com a realidade. Entende-se que Meyerhold, por sua vez, ao intentar combater o naturalismo através da biomecânica, caminhou em direção a uma proposta mecanicista de trabalho corporal do ator, de “adestramento” dos movimentos, o que não condiz com o caráter de criação da arte.

Embora os sistemas criados tanto por Stanislavski quanto por Meyerhold abranjam um leque muito grande de trabalho corporal e, neste sentido, possam contribuir no acréscimo das possibilidades expressivas do aluno e no alargamento da sua dimensão corporal, é fato que as escolas públicas de Ensino Fundamental brasileiras não dispõem de estrutura física e de profissionais habilitados para desenvolver tais atividades da maneira que pedem tais sistemas.

Outra possibilidade de se trabalhar o corpo no teatro é referida por Courtney no que diz respeito às experiências nas escolas inglesas do movimento criativo a partir do teatro e da dança, influenciados pelo trabalho em dança moderna de Rudolf Laban<sup>36</sup>, cuja base está no livre curso do movimento. Desta maneira, deve-se estimular nas crianças o impulso e os esforços dispensados (oito, no total: torcer, pressionar, deslizar, flutuar, sacudir, talhar, socar e pontuar) para que ocorram os seis elementos do movimento: forte, leve, contido, rápido, direto e flexível. Embora o trabalho com os esforços seja intencional para o domínio dos elementos do movimento, não se pode extrair deles a espontaneidade “essencial para o despertar de uma visão mais ampla das atividades humanas através da observação do fluxo de movimento nelas usado” (COURTNEY, 2001, p. 49).

Além desses exemplos, há muitos outros extraídos de culturas as mais distintas, nos quais o ator recebe uma formação rígida e sistemática de

---

<sup>36</sup> Laban baseou suas idéias no livre fluxo do movimento, inerente na dança de Isadora Duncan, a partir da qual “tentou desenvolver uma forma de expressão que contivesse, [...] a riqueza das formas livres de movimento, gestualidade e passos, assim como o uso dos movimentos que o homem contemporâneo utiliza em sua vida cotidiana” (COURTNEY, 2001, p. 49).

movimentos corporais expressivos, consubstanciados numa rica tradição simbólica, começando por vezes na infância, cujo aprendizado se estende a toda a sua vida, como o teatro Kabuki.<sup>37</sup> Porém, até a presente data, se desconhece a transposição de outras tradições teatrais, como a asiática ou africana, para o teatro ocidental e deste para a educação escolar, feita de maneira sistematizada e conceitual. Embora o levantamento dessa questão seja relevante e possa trazer muitas contribuições ao teatro na educação escolar, devido à delimitação desta pesquisa ela não será contemplada.

Do que foi exposto, depende-se que a práxis teatral como fomento à educação estética do homem pode desenvolver modalidades sensoriais específicas, pois que trabalha primeiramente o próprio sujeito que representará, já que toda a sua compleição física e psicológica, por alguns momentos, será a de um personagem interagindo com outros tantos personagens em cena. A intencionalidade do movimento, do gesto; as pesquisas com as possibilidades sonoras da voz no que diz respeito à sua projeção, timbre, altura, intensidade.

A presença do teatro na educação escolar, no que diz respeito à dimensão corporal, também se justifica ao proporcionar ao aluno, no jogo do faz-de-conta, a criação de outras vidas (de outras épocas e lugares), com seu aparato sensório-corporal, emprestando seu próprio corpo para tal intento. Deste modo, estabelece um diálogo entre as diferentes culturas humanas, ao mesmo tempo em que cria uma nova realidade: uma encenação inédita, pois que nela interferiu com o seu olhar, primeiramente a conhecendo<sup>38</sup>, para depois poder nela transformar-se.

Ao conhecer o corpo, criticar e transformar, a práxis teatral envolve, condensa, num movimento dialético, consciência e autoconsciência, pensamento, razão e emoções ao processar todos os dados pela via dos sentidos. Como afirma Hauser:

A arte é uma fonte de conhecimento, não só na medida em que dá continuidade imediata à obra das ciências e complementa as suas descobertas, como nomeadamente as da psicologia, mas também na medida em que chama a atenção

---

<sup>37</sup> No *Kabuki*, teatro clássico japonês, por exemplo, os atores, todos homens, são hábeis dançarinos, cantores e acrobatas, cuja destreza se revela principalmente na interpretação de um gestual simbólico estilizado, que traduzem “emoções muito complexas” (VASCONCELLOS, 1987, p. 112).

<sup>38</sup> Sobre o tema do teatro como forma de conhecimento ver o item 2.2.1.2 do presente capítulo.

para as fronteiras onde a ciência falha, e entra em cena, quando se considera capaz de adquirir novos conhecimentos, inviáveis fora do campo da arte (HAUSER, 1984, p. 9).

Para o autor, a arte avança mais rapidamente nas investigações sobre a realidade, antevendo fenômenos, pois “a noção artística prevê juízos, que apontam o caminho a seguir pela investigação”. A isto se referia Marx quando afirmou “ter conseguido saber mais sobre a história da França moderna através dos romances de Balzac, que dos livros de história do seu tempo” (MARX apud HAUSER, 1984, p. 10).

Sobre a questão da segmentação do conhecimento na era moderna em disciplinas nas quais ocorre alto grau de especialização, Courtney alerta sobre o risco do homem se afastar do essencial:

Sistemas categóricos de conhecimento são o modo exclusivo pelo qual somos ajudados a entender o processo de vida. (...) Com relação às suas próprias referências, podem ser completamente válidas. Mas, em termos da vida em si e dos processos educacionais que permitem à vida crescer e desenvolver-se, podem apenas fornecer resposta parcial (COURTNEY, 2001, p. 58).

O teatro, enquanto disciplina escolar, propicia a reunião do conjunto de conhecimentos<sup>39</sup> para ajudar a compreender e instrumentalizar o homem na construção da sua omnilateralidade. Na educação dramática<sup>40</sup>, apregoada por Courtney, a unificação das disciplinas ocorre pela agregação da filosofia, da psicanálise, da sociologia, da psicologia social, da matemática, física, engenharia, estética, entre outros campos do saber, que contribuem para entender o homem, suas experiências, sua atuação e compreensão do mundo (COURTNEY, 2001, p.58-59).

Porém, tanto quanto o conhecimento, a diversidade de emoções e sentimentos que a criação artística pode suscitar no homem é essencial ao seu processo de autoconstrução. Sendo ele portador de necessidades humanas

<sup>39</sup> André dos Santos Brilhante (2004) desenvolveu uma pesquisa sobre a questão do conhecimento no teatro para crianças a partir da articulação de três áreas de interesse: educação, didática e diversão, sob o enfoque teórico das discussões sobre o “teatro didático” de Bertold Brecht. O teatro didático proposto por Brecht leva em conta os *modelos de ação*: as possibilidades de ação para transformação da realidade que serão discutidos pelo jogadores (atores e público) envolvidos no momento da representação, mas somente quando atuam. Deste modo, o público, quando participa ativamente junto com os atores, deixa de ser público para ser um jogador e pode ser influenciado socialmente a agir.

<sup>40</sup> As principais características da educação dramática: é “pedocêntrica, se inicia com a criança. (...) abarca todas as abordagens dramáticas criativas da educação. (...) A imaginação dramática está por trás de toda a aprendizagem humana, tanto do aprendizado social quanto do ‘acadêmico’. (...) é a parte mais vital do desenvolvimento humano, e assim a promove e a auxilia a crescer” (COURTNEY, 2001, p. 56-57).

que se resolvem pela práxis coletiva, à medida que provê os meios de subsistência, concomitantemente desenvolve um outro aspecto da sua humanidade – a sensibilidade –, ou seja, a dimensão estética<sup>41</sup>.

É numa práxis dialética que o homem se humaniza: ao agir sobre a natureza ocorre a objetivação de si, imprime sua subjetividade à matéria, deixando suas marcas no mundo objetivo (natureza), humanizando-o (PEIXOTO, 2006, p. 10-11), ao mesmo tempo em que se transforma em homem. Tal ocorre igualmente na criação artística:

Só através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (...) a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico como prático, é necessária para humanizar os sentidos do homem e criar a sensibilidade humana correspondente a toda a riqueza do ser humano e natural (MARX, 1989, p. 199-200).

Deste modo, a formação dos sentidos, para Marx, é coletiva: ocorre no interior das sociedades onde se dá a práxis humana que é o próprio existir humano: “O olho tornou-se um olho *humano*, no momento que o seu *objecto* se transformou em *objecto humano*, social, criado pelo homem para o homem. Por conseguinte, os sentidos tornaram-se diretamente *teóricos* na sua prática” (MARX, 1989, p. 195).

Depende-se das palavras de Marx que no processo de humanização do homem a educação dos sentidos, ou seja, a educação estética, é fundamental para melhor compreensão do significado histórico do todo social, da sua própria existência, estimulando o exercício da liberdade e dos valores éticos.

No teatro (na arte) a sensibilidade humana é trabalhada intensamente de modo a conferir ao homem plenitude, a posse da sua totalidade, o que, para Marx, constitui o “homem rico”, que “é ao mesmo tempo o homem que necessita de uma totalidade de manifestações humanas; é aquele cuja realização existe como urgência natural interna, como necessidade” (1989, p. 202).

Além do trabalho do corpo e do intelecto, há um encontro do estético com o ético. Sendo assim, o teatro contém a riqueza das possibilidades humanas também pelo fato de que, sendo uma atividade situada

---

<sup>41</sup> Carla Mendes O. Santos (2002) descreve sua pesquisa feita com ênfase nas dimensões estéticas e éticas do teatro na escola, de modo a propor de forma teórica e prática o encaminhamento dos temas transversais no Ensino Médio.

historicamente, apresenta/representa os valores da sociedade em que o autor viveu e produziu. Muitas vezes, o teatro justamente traz para a cena o momento em que há uma tensão entre os valores, como na tragédia grega do século V a.C.<sup>42</sup>.

Na escola, a práxis teatral pode contribuir para o desenvolvimento da dimensão ética no educando em duas esferas: a primeira, na compreensão do que se constitui a ética, pelo incitamento à reflexão e discussão dos valores e da valoração vivida pelos personagens do texto a ser encenado; a segunda, à medida que o próprio fazer teatral promove no aluno a autoconsciência e a consciência do outro como sujeito ético igual a ele; assim como incita ao exercício da vontade (controle e orientação dos desejos e sentimentos), a responsabilidade pelas próprias ações e a autodeterminação pelo uso da liberdade, ao pôr em evidência as normas de conduta social e culturalmente construídas e aceitas.

Neste sentido, Amirtes M. de Carvalho e Silva (2003, *passim*) desenvolveu pesquisa no Ensino Fundamental em escola pública, num enfoque sobre a dimensão ética do teatro enquanto ação pedagógica, de caráter instrumental, visando a uma postura mais crítica do aluno sobre a realidade e sobre si mesmo, através do conhecimento e da ação social que o teatro enseja. Neste intuito, a autora partiu das hipóteses de que o teatro, para a sua produção, exige: a participação coletiva, a elaboração e criação de idéias e expressões novas, a ação de um coordenador e de um objetivo a ser alcançado. A pesquisa aponta que os indivíduos envolvidos, alunos e professores, ao organizarem o modo de agir, pensar e sentir, puderam ter um entendimento mais crítico da realidade e de si mesmos. Além disso, ao conhecer, por meio do teatro, outros períodos da história, foi possível apreender a dinâmica de como agir socialmente, modificando concepções, comportamentos e emoções, tornando as pessoas mais conscientes.

Assim como toda criação artística, o teatro possui uma dimensão política, pois constitui uma intervenção no real, que repercute tanto entre os seus criadores/produtores, incluindo todos os envolvidos no processo de encenação, como também no seu destinatário, o público.

---

<sup>42</sup> Sobre a questão dos valores na tragédia grega, ver item 2.3.3 do presente capítulo.

A relação direta da arte com a vida humana apresentada pelo teatro acaba por trazer e traduzir a ideologia presente na esfera social da qual se originou. A realidade apresentada em cena - e que pode estar em vias de transformação pela ação política dos seus personagens - revela interesses individuais/sociais, de cunho ideológico das classes sociais e pode incitar ações que reproduzam tais interesses na realidade de quem assiste a representação. Assim, cabe à práxis teatral na educação identificar as condutas e os posicionamentos trazendo à discussão os seus pressupostos histórico-sociais e culturais, incitando o aluno a uma tomada de posição. Este, por sua vez, refletirá sobre a fundamentação da criação artística do próprio grupo envolvido no espetáculo e sobre a reação do público, podendo traduzir-se em ações de transformação no plano individual ou coletivo.

Geraldo Salvador de Araújo (1999, *passim*) pesquisou o teatro como sendo um lugar passível de construir a consciência político-estética, a partir da análise da Peça Didática de Brecht em comparação com as técnicas do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, buscando contribuir com renovações na metodologia do ensino do teatro nas escolas. Percebeu-se, neste trabalho, que o método aplicado pelo autor trouxe grandes possibilidades educacionais porque entendeu o educando como um agente ativo na aquisição do conhecimento, ao capacitá-lo para, a partir do seu próprio entendimento da realidade, e instigado pela práxis teatral, construir novos conhecimentos.

A partir do que foi exposto, fundamenta-se a presença do teatro na educação por ser uma modalidade de arte, ou seja, um modo de conhecer, contextualizar, analisar criticamente, criar e transformar realidades através de uma forma característica de expressão/comunicação que trabalha o homem num processo de criação, em sua totalidade: sentidos, corporeidade, emoção e razão, vinculados à ação pautada numa ética; por possibilitar ao sujeito um melhor conhecimento e domínio de si e a possibilidade de expandir sua capacidade criadora e, desse modo, exercer mais plenamente sua liberdade frente aos valores e princípios éticos, no âmbito individual-social e cultural.

Deste modo, a educação não deve prescindir do teatro, já que a práxis teatral enfoca o homem como indivíduo enraizado num contexto histórico-social e suas possibilidades de existir e se fazer enquanto gênero humano. Tal concepção coincide, de modo amplo, com o que é, para SAVIANI, o fim

precípua da educação: o homem omnilateral, ou seja, aquele que domina um conjunto de saberes e práticas culturais historicamente construídos que lhe possibilita constituir-se enquanto tal, de modo pleno, cômico de suas capacidades e de como implementá-las, como também de promover uma leitura acurada do mundo, dominando as ferramentas não só para intervir como para transformar a realidade.

A partir da educação, desta forma concebida, o exercício da práxis teatral no âmbito escolar é, sem dúvida, uma forma de propiciar ao aluno a compreensão de si mesmo enquanto ser social e, simultaneamente, de se construir enquanto homem. O teatro propicia o conhecimento e a produção de “idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades” (SAVIANI, 1997, p. 17), pois que pode trazer no seu bojo uma multiplicidade de aspectos da cultura, a evidência e a crítica dos interesses e dos valores que balizam as ações humanas e as contradições sociais a serem superadas dialeticamente pela ação política.

Entendendo-se que esta compreensão de si mesmo no plano social, para se construir enquanto homem, passa pela questão de como comunicar e expressar o próprio ser, abordar-se-á a função humano-social do teatro como expressão humana.

### **2.2.1.1 O teatro como expressão humana: uma pausa para a palavra\*, uma ocasião para a sensibilidade**

O amor, quando se revela,  
 Não se sabe revelar.  
 Sabe bem olhar p'ra ela,  
 Mas não lhe sabe falar.

Quem quer dizer o que sente  
 Não sabe o que há de dizer.  
 Fala: parece que mente  
 Cala: parece esquecer

Ah, mas se ela adivinhasse,  
 Se pudesse ouvir o olhar,  
 E se um olhar lhe bastasse  
 Pr'a saber que a estão a amar!

Mas quem sente muito, cala;  
 Quem quer dizer quanto sente  
 Fica sem alma nem fala,  
 Fica só, inteiramente!

Mas se isto puder contar-lhe  
 O que não lhe ousou contar,

---

\* No caso, a palavra literal, científica, lógica, das disciplinas escolares (pelo menos como a maior parte delas são ensinadas).

Já não terei que falar-lhe  
Porque lhe estou a falar...

**Fernando Pessoa\*\***

Se o teatro, como forma de expressão humana, usa a linguagem para se fazer ou se é uma linguagem à parte, com a possibilidade de um estatuto particular a se teorizar, trazendo de roldão tudo que isso acarreta, não configura como sendo a questão principal, num primeiro momento. O que se espera do teatro, enquanto difusor das possibilidades de existir do homem, é que este, ao transmitir sensações, ao fazer este “jogo”, una as emoções do que é existir, e na maior identidade humana, que é o pensamento. Enfim, que se possa possibilitar ao homem de – nesse momento de interpretação e expressão, de construção artística – poder pensar, raciocinar, encontrar os eixos das várias facetas do sensível, e se construir, realizar sua autonomia de ser autoconsciente e consciente da realidade que o cerca. Isso, pois, o teatro tem condições de articular, de forma igualitária; as sensações que o homem tem do mundo e o pensamento resultante destas sensações, não estabelecendo prioridades, nem a sensação nem a razão. Assim, sem descentralização dos componentes do humano (razão e emoção), a verdadeira linguagem se faz, aquela que possibilita às pessoas entenderem a totalidade de tudo e de todas as situações (ROSENTOCK-HUESSY, 2002, passim).

E o que está em jogo em todas as situações humanas, e o teatro é o exercício, o treino, a simulação, de todas as possibilidades das situações humanas, é a articulação desta linguagem plena que autoriza a consciência e a autoconsciência a manusear os conteúdos do mundo (da realidade objetivada) e a ‘re-integrar’ aqueles que a inventam e a descobrem (realidade subjetivada), efetivando a vida humana.

Nesse processo, o homem caminhou para além do sagrado<sup>43</sup>, pois que se admira, questiona a natureza, constrói o saber no confronto com a

---

\*\* Poema intitulado **O amor**, deste poeta português.

<sup>43</sup> É praticamente aceito por todos historiadores que a origem social do teatro está ligada ao sagrado, primeiramente nas formas rituais elaboradas pelos primitivos na sua compreensão e relação com a natureza que depois adquiriu o caráter de mito. “Anteriormente, o ritual dança-sonho, realizado durante as diferentes estações, era essencialmente simples. Depois, o intercâmbio foi substituído pelos feitos de um determinado sacerdote, ou rei, ou, finalmente, um deus. A figura central da representação periódica passou a ser uma certa personalidade. Com o tempo, mais feitos e ações foram narrados, e o mito se desenvolveu” (COURTNEY, 2001, p.

realidade. Seu percurso vai sendo construído mediante a ação sobre a natureza e nas relações que estabelece: a práxis humana acumula experiências; estas se transformam em memória que, num dado momento, traduzem-se em palavras ou em uma ou muitas formas de arte, através de símbolos, como fenômeno expressivo. Desta forma, mediante a capacidade humana para codificar suas vivências, memorizando-as ou transmitindo-as aos da sua espécie dá ao homem a possibilidade de se comunicar, de forma emblemática, através da linguagem falada ou escrita, através da arte (do teatro).

A criação artística, ao fazer uso da linguagem e de inúmeras formas expressivas, contribui para a formação dos sentidos<sup>44</sup>, processada no meio social, segundo Marx, é fundamental para que o homem se desenvolva de forma plena, “o homem *rico* e dotado de *todos os sentidos*, como sua permanente realidade” (MARX, 1989, p. 200).

Na sua constituição, o homem está munido de um complexo sistema fisiológico através do qual as sensações são percebidas e processadas. Os sons da natureza, do próprio corpo; as imagens que sua vista abarca; os objetos que toca e utiliza, ou contra os quais seu corpo colide; o paladar, que revela os sabores; odores que expõe e exalam os seres e as coisas – tudo o que existe e é percebido/transmitido pelo indivíduo humano, pois como disse Rousseau, “Desde que um homem foi reconhecido por outro como um ser (...) semelhante a si próprio, o desejo e a necessidade de comunicar-lhe seus sentimentos e pensamentos fizeram-no buscar meios para isso” (ROUSSEAU, 1999, p. 259).

Essa busca por meios expressivos mobiliza a totalidade das capacidades humanas: físicas, sensíveis e intelectivas, que o homem traduz em gestos, sons, produção de objetos, interferência na natureza e, fundamentalmente, na organização metódica de todos estes elementos garantindo um significado inteligível para todos ou os que lhe são próximos, o que consubstancia e define a linguagem escrita ou falada. Porém, consoante o

---

166) As origens mitológicas do teatro grego, por conseguinte, do teatro ocidental, será tratado no item 2.3.1 do presente capítulo.

<sup>44</sup> O tema da formação social dos sentidos em Marx já foi exposto no item 2.2.1 O Teatro e as Dimensões Corporal, Intelectual, Estética, Ética e Política.

ambiente físico e a maneira com que um grupo de pessoas se relacionou com o ambiente e entre si, a linguagem falada permitiu a criação de outras simbologias e códigos, formas expressivas particularizadas, ou seja, linguagens específicas, como a corporal e a sonora, só para citar as mais evidentes.

A origem da linguagem é uma resposta a necessidades essencialmente humanas: do sentimento de domínio com a natureza, por isso imitando seus sons (onomatopéia) e movimentos (pantomima); dos imperativos da existência, desde a alimentação ao abrigo, proteção e defesa da vida; e da representação dos sentimentos e emoções, como a felicidade, os medos, as dores, as paixões. Quando os meios de expressão passaram a constituir meios de significação, eis aí o princípio da linguagem, onde se define e se produz o conteúdo de todas as coisas, explica e revela, define e nomeia o que se quer comunicar.

Mas, o que é a linguagem? Diz o verbete no dicionário Aurélio: “Linguagem é todo sistema de signos<sup>45</sup> que serve de meio de comunicação entre indivíduos e pode ser percebido pelos diversos órgãos dos sentidos, o que leva a distinguir-se uma linguagem visual, uma linguagem tátil, etc., ou, ainda, outras mais complexas, constituídas, ao mesmo tempo, de elementos diversos” (p. 841, [198?]). A linguagem escrita ou falada permite ser conhecida através de seus princípios e leis que confluem em uma totalidade; sendo formada por sinais ou signos, através deles é possível que algo possa ser indicado, designado ou representado por outra coisa, por palavras (sons e letra). Porém a palavra e os demais meios expressivos – ilimitados no campo da arte – e nela, do teatro – vão além dos significados a eles atribuídos de forma convencional, ao enveredar pela dimensão poética, metafórica que os recria, e pela força ideológica dada pelo seu criador e, da mesma forma, pelo público que o assiste – produtor e fruidor da obra de arte.

No teatro há que se comunicar e, nesse intuito, buscar as formas necessárias e adequadas, o que é de competência máxima do diretor e do ator: “O verdadeiro artista é o homem capaz de estabelecer uma nova linguagem no ponto em que a linguagem ordinária se detém” (VÁZQUEZ, 1978, p. 129). Em

---

<sup>45</sup> “Qualquer objeto ou acontecimento, usado como menção de outro objeto ou acontecimento” (ABBAGNANO, 2003, p. 894).

uma sociedade dividida em classes, cujos interesses são antagônicos, tal como nas sociedades capitalistas, o homem perde o poder de comunicação entre seus pares, de si e para si (sua autoconsciência), afetados pela não-linguagem. Neste contexto, de “falta de linguagem”, faz-se necessário recriar aquilo que auxiliou na consolidação das sociedades humanas: a fala e os meios expressivos que permitem a comunicação.

Além de indicar coisas, segundo Chauí (2001, p. 141), a linguagem faz a difusão das idéias, valores e sentimentos humanos. Deste modo, sua função se estende a fazer conhecer e expressar aquilo que diz respeito a si, sua consciência/autoconsciência, pois deles é instrumento, exprimindo através de símbolos e conceitos os seus sentimentos, idéias e valores. Por seu caráter instrumental, pois a linguagem fornece ao indivíduo a capacidade de expressão do seu ser, ela é eminentemente social e cultural, fruto de um contexto que explica sua história, sua formação e gênese, bem como os elementos articuladores de mudança, de novos signos e significados. Por isso se pode afirmar que a linguagem não é mera tradutora dos pensamentos e sentimentos; antes, a eles se associa para conceber e expor de forma mais abrangente possível idéias e valores. Desta maneira, o homem é dotado pela natureza de um aparelho fisiológico tal que lhe permitiu a expressão daquilo que desenvolve no seu interior, sentimento e pensamento, mediante a criação de signos e símbolos codificados em determinado âmbito social e cultural.

Por sua vez, é no campo da linguagem, da sua estrutura e funcionamento que está a causa da capacidade e do desempenho do homem em criar e compreender significações. Quanto maior for o domínio da linguagem por alguém, maior será sua capacidade expressiva, de entender e fazer entender suas idéias e sentimentos. Quanto mais elaborada for a linguagem no que tange à sua composição e forma de exercício, maior será a habilidade para gerar e conter em si novas acepções a respeito de um significado, de uma simbologia. Sons, imagens, palavras podem conter significados abrangentes, concomitantes, criando um universo simbólico. Deste modo, o imaginário tem lugar e vazão por meio dos mitos, da religião, da poesia, da arte, do teatro.

No que tange ao mito e seu caráter simbólico importa enfatizar que o uso de simbologias não o afasta da realidade do mundo. Na verdade, é a

realidade do mundo e de suas verdades, explicada de forma concreta - o que fomenta a busca do seu sentido mais profundo, para além das aparências -, que confere ao mito seu valor. Nos primeiros tempos, não sendo possível explicar o mundo e as coisas pela forma conceitual, o homem o fez por meio de símbolos.

Atente-se para a etimologia de *símbolo*, do grego *sýmbolon*, do verbo *symbálllein*, “lançar com”, arremessar ao mesmo tempo, “com-jogar”. De início, símbolo era um sinal de reconhecimento: um objeto dividido em duas partes, cujo ajuste, confronto, permitia aos portadores de cada uma das partes se reconhecerem. O símbolo é, pois, a expressão de um conceito de equivalência. Assim, para se atingir o mito, que se expressa por símbolos, é preciso fazer uma *equivalência*, uma “con-jugação”, uma “re-união”, porque, se o signo é sempre menor do que o conceito que representa, o símbolo representa sempre mais do que seu significado evidente e imediato (BRANDÃO, 1986, p.38).

A arte e, por conseguinte, o teatro, como expressão humana, revelam a realidade e os significados no plano histórico - da humanidade - e cultural/contemporâneo do homem que a produziu. Deste modo, através da escolha, numa determinada época por um ou outro meio de expressão, é possível não só o conhecimento aproximado do tempo em que o teatro tomou esta ou aquela forma expressiva, mas também conhecer o humano que a nomeou e a elaborou. Como exemplo, segundo seus biógrafos, pode-se citar o grande tragediógrafo Sófocles<sup>46</sup>, cuja notável personalidade, serena e equilibrada - mas, não por isso, imune à angústia e ao sofrimento -, era a de “um poeta com uma pureza de expressão que não encontrou paralelo no teatro até que Racine começou a escrever peças para a corte francesa, vinte séculos mais tarde. E, como todos os poetas maiores, conhecia tanto os abismos quanto as alturas” (GASSNER, 1991, p. 47). Sua maneira de escrever tragédias, retratando as pessoas como eram e não como deveriam ser, mas que poderiam transformar-se e atingir um equilíbrio maior, expressa um homem que deve “esforçar-se para introduzir ordem em seu próprio espírito. Se o universo está desprovido de justiça, devemos concluir que pode produzir esse artigo pessoalmente - em sua própria pessoa e no mundo que é de sua própria criação” (GASSNER, 1991, p. 49). No sentido de demonstrar a possibilidade de conhecer Sófocles a partir da palavra, um dos meios expressivos que utilizou na sua tragédia, Matthew Arnold (apud GASSNER) aponta como o

---

<sup>46</sup> Sobre alguns dados biográficos de Sófocles, ver nota de rodapé 73 do presente capítulo.

dramaturgo grego “compreendia tanto a alegria como a dor de viver, sua beleza e seu horror, seus momentos de paz e sua incerteza básica (...) tão concisamente expressos por sua frase: *a vida humana, mesmo em seus mais altos esplendores e lutas, pende à beira de um abismo*”. Para Gassner, “sua serenidade nascia do conhecimento, não da ignorância” (1991, p. 48).

Isto posto, pode-se afirmar que o teatro é também expressão criadora que interfere na realidade transfigurando o visível, o sonoro, o movimento, a linguagem, os gestos; ao mesmo tempo em que revela o real, desmascara-o, questiona-o e propõe mudanças na realidade sócio-econômico-político-cultural em que se funda.

De várias maneiras o teatro realiza essa tarefa: para os gregos, na sua origem, o teatro expressa o homem frente ao sagrado e aos ditames do destino<sup>47</sup> (segundo a exegese de boa parte dos estudiosos da tragédia), elaborado pelos deuses devido a uma falha sua na conduta moral e ética, o que paulatinamente, no decorrer dos séculos, vai perdendo força para o querer, o livre-arbítrio. Os dramaturgos se utilizavam dos recursos da retórica e da poesia na elaboração dos textos, da grandiloqüência dos diálogos carregados de metáforas, da criação do coro cuja função é esclarecer o público sobre o contexto passado ou presente da tragédia ou servir de consciência dos personagens trágicos, como um alerta para as conseqüências das ações humanas. O século de ouro dos festivais (V a.C.) dos grandes dramaturgos gregos – Ésquilo, Sófocles e Eurípedes –, no palco somente três atores masculinos se revezavam na interpretação dos papéis. O gestual era simplificado ao máximo uma vez que a locomoção era restringida pelos coturnos de até trinta centímetros, pelo uso de grandes máscaras<sup>48</sup> esculpidas em madeira e as longas túnicas, recursos utilizados para ampliar a figura do ator e a sua voz, em teatros ao ar livre, com público de até vinte mil pessoas. Os atores desenvolveram uma composição específica para o movimento

---

<sup>47</sup> O crítico teatral brasileiro Gerd Bornheim (1992b), na sua obra **O sentido e a máscara**, defende da tragédia grega como atrelada a valores, tese a partir da qual o tema será desenvolvido no item 2.3.3 deste capítulo.

<sup>48</sup> Usavam enormes máscaras, uma para cada personagem, feitas originariamente de trapos engomados e pintados, que com o decorrer do tempo, segundo Martins “esse recurso cênico passou a ser desenvolvido por uma carcaça de tela ou de madeira, sobre a qual se estendia uma camada de gesso, que se modelava ou se pintava. Cobria o rosto e parte do crânio, e dela pendia uma cabeleira longa ou curta, ou ainda uma barba. A boca era formada por enorme abertura que, segundo alguns estudiosos, servia de alto-falante” (2003, p. 49).

corporal, principalmente os olhos, braços e mãos, já que a face do ator, escondida atrás da máscara, e os braços envolvidos por panos, enfatizavam aquilo que era possível ser visto, mesmo a longas distâncias. O coro<sup>49</sup>, liderado por um corifeu<sup>50</sup>, cujo número de integrantes variava de cinco a vinte membros, entre uma fala e outra dançava uma coreografia um tanto rígida, ao som de música executada por uma orquestra que também sublinhava os momentos trágicos com o som ensurdecido dos tambores. Uma simbologia foi criada para expressar a tragédia grega, o que constituiu uma linguagem própria que os gregos conheciam e partilhavam, renovando e inovando o seu teatro e, por conseguinte, sua leitura de mundo, contribuindo para a humanização do homem do seu tempo (DEGAINE, 1992, p. 20-35).

Através dos séculos, o teatro ocidental desenvolveu muitas possibilidades expressivas, recebendo influências de culturas de todos os povos, as quais, devido à delimitação dos objetivos da presente pesquisa, não será abordado. Para situar o teatro moderno, entre muitas tendências e pesquisas, o teatro épico de Brecht também se destacou ao propor uma expansão de formas de expressão teatrais, presentes, por exemplo, no teatro oriental, ou seja uma renovação não só do conteúdo, mas também na forma teatral, uma renovação na linguagem, através de um conhecido esquema<sup>51</sup> (BRECHT, 1978, p.16):

**Forma dramática do teatro**

1. o palco “corporifica” uma ação
2. envolve o espectador numa ação, e
3. consome sua atividade
4. torna possíveis seus sentimentos
5. proporciona-lhe emoções, vivências
6. o espectador é transportado para dentro de uma ação
7. trata-se de suggestionar
8. os sentimentos são conservados
9. pressupõe-se o homem como já conhecido

**Forma épica do teatro**

- relata a ação  
 torna-o um observador  
 desperta sua atividade  
 força-o a tomar decisões  
 proporciona-lhe conhecimentos  
 ele é contraposto a ela
- trabalha-se com argumentos  
 eles são levados até o reconhecimento  
 o homem é objeto de investigação

<sup>49</sup> Os integrantes do coro, os coreutas, não utilizavam máscaras e executavam movimentos coreográficos acompanhados do som de címbalos e tambores. Esses atores, em número de quinze na época de Sófocles, representavam “o personagem coletivo”, em cuja função dramática, segundo Rosenfeld, “prepondera certo cunho fortemente expressivo (lírico) e épico (narrativo). Através do coro parece manifestar-se, de algum modo, o ‘autor’, interrompendo o diálogo dos personagens e a ação dramática, já que em geral não lhe cabem funções ativas, mas apenas contemplativas, de comentários e reflexão” (ROSENFELD, 1965, p. 30).

<sup>50</sup> Regente ou diretor do coro do antigo teatro grego.

<sup>51</sup> Sobre a dicotomia deste esquema brechtiniano, consultar Bornheim, **Brecht: a estética do teatro** (1992, p.137-163).

10. o homem é imutável	o homem é mutável e agente de mutações
11. tensão em relação ao desfecho	tensão em relação ao andamento
12. cada cena liga-se à outra	cada cena para si mesmo
13. os acontecimentos decorrem linearmente	decorrem em curvas
14. a natureza não dá saltos ( <i>natura non facit saltus</i> )	dá saltos ( <i>facit saltus</i> )
15. o mundo tal como ele é	o mundo tal como ele se transforma
16. o homem como deve ser	o que é imperativo que ele faça
17. seus impulsos	seus motivos de movimento
18. o pensamento determina o ser	o ser social determina o pensamento

O teatro épico brechtiniano configurou-se como a busca de um teatro novo, porém a novidade estaria na relação com o contexto social em que foi produzido, pois, como dito anteriormente, muitas das técnicas por ele utilizadas já haviam sido empregadas em outros momentos históricos, por outras culturas. Neste intuito, foi preciso buscar novas formas de desenvolvê-lo, como também um palco épico. São características do teatro épico:

A presença do discurso de um narrador, o que imediatamente ocasiona uma outra característica: o distanciamento entre sujeito (narrador) e objeto, (mundo narrado); o conjunto dos discursos do narrador e dos personagens forma a representação já aludida. O estilo épico é fragmentário, ou seja, ele não exige uma relação de dependência estreita, causal, entre as partes de que é composto (Brecht fala no “salto dialético” entre as partes, e o “acontecer em curvas”). É um estilo ficcional, por excelência, já que a presença do narrador estabelece, de saída, o jogo do “faz de conta” (RODRIGUES, 1983, p. 126).

Em relação ao palco, Brecht eliminou a “quarta parede”<sup>52</sup>, tendo por objetivo extirpar a ilusão do que está sendo representado, bem como a catarse (aqui entendida na concepção aristotélica, de descarga das próprias emoções suscitadas na representação teatral, provocando uma reação no público, na direção da transformação de si e da realidade que o cerca). Sobre as técnicas de distanciamento, Brecht utilizou, conforme já mencionado por Rodrigues, a figura de um narrador que comenta a cena, bem como a presença de outros comentários, via cartaz, imagens cinematográficas, entre outras tantas. A paródia, ou seja, a criação de “um texto paralelo e não reverenciador do texto anterior” também foi muito utilizada, pelo seu valor crítico ao estabelecer um “diálogo criativo” com o texto originário; a autora ainda cita, como técnica de distanciamento, a ironia e riso impregnados nas peças brechtinianas (1983, p. 131-132).

<sup>52</sup> Segundo Vasconcellos, “termo cunhado por André Antoine (1858-1943) para designar a parede imaginária [que separa] o palco da platéia (...) em consequência, o ator representa ignorando a existência do espectador diante dele” (1987, p. 163).

Há que se ressaltar que a procura por uma nova forma teatral é também a de (re)estabelecer a comunicação com o público através de meios expressivos, ou seja, investigar as possibilidades da linguagem para que as dimensões presentes na arte (e no teatro) se efetivem no humano, tanto no plano da consciência como da autoconsciência. Essa busca por renovação faz parte do caráter dialético do movimento do mundo, da história humana que, ao fazer o uso da linguagem, anseia por uma síntese na qual a vida humana possa se desenvolver na direção da omnilateralidade, sendo o homem instrumentalizado para elaborar a sua própria tese–antítese–síntese, ou seja, possa transformar a realidade transformando a si mesmo e, talvez, viver de forma mais fraterna e justa, quiçá, feliz.

A linguagem, desta maneira, ao instrumentalizar o homem para elaborar os meios para transformar a realidade, o faz também quando lhe dá acesso ao conhecimento, conforme se verá, a seguir.

### **2.2.1.2 O teatro como forma de conhecimento**

A história do teatro apresenta um painel de como, no interior da cultura, o homem se humaniza através da arte, pois que o teatro trabalha com dimensões da realidade de forma a captar sua totalidade, recriando-a através de uma práxis criadora e livre. Ao fornecer a possibilidade de conhecer a realidade, tanto à arte em geral quanto ao teatro é conferido um caráter gnoseológico que não pode ser descartado quando se trata da educação do homem omnilateral. Neste sentido, pode-se aplicar ao teatro as palavras de Konder:

Admitido o valor cognoscitivo da arte, seremos forçados a concluir que a arte proporciona um conhecimento particular que não pode ser suprido por conhecimentos proporcionados por outros modos diversos de apreensão do real. Se renunciarmos ao conhecimento que a arte – e somente a arte – pode nos proporcionar, mutilamos a nossa compreensão da realidade. E, como a realidade de essência a arte nos dá a imagem é basicamente a realidade humana, isto é, a nossa realidade mais imediata, a renúncia ao desenvolvimento do conhecimento artístico (e, por conseguinte, a renúncia ao desenvolvimento do estudo das questões estéticas) acarreta a perda de uma dimensão essencial na nossa autoconsciência (KONDER, 1967, p. 10–11).

A possibilidade de conhecer, pela práxis teatral e pela história do teatro, o homem e o seu ambiente sócio-econômico, político e cultural em direta conexão com um tempo determinado não significa que o teatro esgote a sua

leitura de mundo numa determinada época. A obra de arte, embora datada, tem sua durabilidade garantida por trazer aquilo que torna o homem humano – sua capacidade de agir, sentir, pensar de modo criativo e livre –, em unidade e ao mesmo tempo se relacionando com seus semelhantes e com a natureza na medida em que se torna um organizador e produtor de cultura. O teatro, ao mesmo tempo em que afirma o homem do seu tempo, traz os momentos de crescimento e os dramas humanos enquanto ser genérico, e, a partir do momento em que esses momentos são compartilhados, o produto artístico “realiza a sua verdadeira essência”. A obra de arte satisfaz a necessidade humana de criação, fruto da sua necessidade de expressão, uma necessidade espiritual que se completa no ato de fruir (VÁZQUEZ, 1978, p. 252-253).

Compartilhar a obra de arte: eis um dos fundamentos para que a arte cumpra a sua função social como forma de conhecimento, ao comunicar o conteúdo emocional e ideológico conferido pelo artista, seja um seu contemporâneo ou não. Trata-se de um “caminho que, ao ser percorrido, coloca em relação diversos sujeitos, épocas ou mundo humanos (...) um caminho sempre aberto, que pode ser percorrido várias vezes, deixando viva e aberta a comunicação humana, ainda que se modifiquem os sujeitos individuais, as sociedades, as épocas, as idéias, ou os interesses humanos concretos” (VÁZQUEZ, 1978, p. 253). Nisto reside também a perenidade da arte: propicia que se expresse uma particularidade do homem, por ele recriada a partir de uma dada realidade, configura a riqueza humana numa forma concreto-sensível que humaniza o mundo, passando a ter caráter universal, podendo ser comunicado e consumido independentemente do seu contexto histórico e social. Nesse sentido, argumenta Vázquez:

O que é *Antígona* de Sófocles, escrita na Grécia há 25 séculos, nas condições da sociedade escravista, senão uma ponte estendida entre os homens daquela época e daquela sociedade e os homens de outras épocas e de outras sociedades, os quais, atravessando-a, podem se encontrar e comunicar várias vezes? É um caminho firme e perdurável, pelo qual, em todas as épocas, os homens poderão transitar. Assim, pois, o objeto criado, há dois milênios e meio, lá na longínqua Grécia, continua sendo não um objeto em si, mas um objeto para outros, isto é, uma linguagem viva (1978, p. 253).

Dessa maneira, percorrendo as infinitas “pontes” estabelecidas pela arte, é possível conhecer a sociedade e o homem que estão nela expressos. Através da tragédia grega, o aluno percorrerá a trajetória do homem, não só do

homem helênico de séculos atrás, mas o caminho percorrido pelo humano no seu fazer-se enquanto tal; neste sentido, amplia-se a consciência de sua própria história, pois, ao representar os temas e personagens trágicos, estará representando questões humanas relacionadas à sua própria realidade.

Mas como se dá o conhecimento artístico? Para o materialismo histórico, a criação da arte pressupõe do artista uma aproximação da realidade para poder captar suas características essenciais a partir do qual cria uma outra realidade: a obra de arte. A arte e, por conseguinte o teatro, é fruto de uma criação, algo inédito que expressa o seu criador ao mesmo tempo em que reflete o contexto sócio-econômico, político e cultural, com a diversidade de nuances e aspectos (MARX *apud* PEIXOTO, 2001, p. 129 -134). Porém, não se trata de uma realidade congelada, fixa; pelo contrário, o artista lida com o movimento do real, ou seja, com o movimento dialético da história. Nesse aspecto, o teatro contribui para o alargamento e desenvolvimento da consciência humana, na medida em que amplia a visão de mundo, "representando sensivelmente uma etapa do desenvolvimento da humanidade" (PEIXOTO, 2001, p. 148). Konder completa tal pensamento ao afirmar que "Desenvolvido o intelecto humano, o conhecimento artístico (que é, por natureza, sensível) pressupõe sentimentos vinculados a uma cada vez maior riqueza de idéias na consciência" (1967, p.29), dado que o homem é uma totalidade:

De um ponto de vista marxista, não é admissível a contraposição mecânica de inteligência e sensibilidade no ser humano; primeiro, porque as duas faculdades só têm significação concreta na unidade da consciência como forças propulsoras do dinamismo psíquico (não sendo a consciência uma realidade quantificável, não podemos conceber suas faculdades como vasos comunicantes); depois, porque elas cobrem áreas amplamente coincidentes na atividade psíquica (KONDER, 1967, p. 28).

A construção da consciência se dá na objetivação da realidade do homem enquanto ser social, pois o homem se reconhece como homem, seus sentidos e pensamento, pela objetivação de si mesmo ao agir sobre a natureza, num processo de criação e recriação, interação e modificação de si, do outro e do coletivo.

O teatro, como conhecimento e como ação, propicia condições para que o ato educacional aconteça de modo pleno, pois que atua tanto no plano da autoconsciência quanto da consciência, ao trabalhar em uníssono o indivíduo-

social, por exigir uma interação entre os personagens, entre os atores e o público, o que possibilita a percepção do homem total. Trata-se de um processo dialético, em que é fundamental a reflexão e a ação para acessar e produzir conhecimento. Na seqüência, isso será evidenciado, por meio de recortes da história ocidental em que o teatro cumpriu, de modo explícito, sua função social como forma de conhecimento.

### Na Grécia

Courtney afirma que a educação ateniense do século V a.C. estava baseada na arte, cujo tripé era a literatura, a música e o esporte. Para os cidadãos abastados, os preceptores contratados ensinavam a ler, escrever e, principalmente, recitar, com todos os recursos dramáticos de expressão vocal e corporal, a poesia dos escritores da terra, principalmente Homero. A eles também era ensinada música, sobretudo tocar lira e flauta. Para os gregos, amantes da proporção e harmonia, o esporte era a via através da qual o corpo adquiria saúde, força, leveza e graça. Eram várias as modalidades esportivas praticadas, mas a dança detinha maior relevo: “fundamental a todas as religiões e cerimônias dramáticas; sua forma era intensamente dramática e exigia grande habilidade” (2001, p. 05). Em que pese que a maior parte da população grega não tinha acesso a essa educação, o teatro passou a desempenhar uma função pedagógica, no sentido de contar sua história, seus heróis, sua mitologia:

O próprio teatro foi um importante instrumento educacional na medida em que disseminava o conhecimento e representava, para o povo, o único prazer literário disponível. Os dramaturgos eram considerados pelos professores tão relevantes quanto Homero, e eram recitados de maneira semelhante. O teatro, em todos os seus aspectos, foi a maior força unificadora e educacional no mundo ático (COURTNEY, 2001, p. 05).

Desta maneira, o teatro grego propiciava ao povo o prazer de ouvir textos de grande qualidade poética ao mesmo tempo em que podiam ver os atores representando personagens referentes a episódios históricos helênicos em ações trágicas ou cômicas, que simbolizavam todas as dimensões humanas e suas contradições,<sup>53</sup> num caráter explicitamente pedagógico e educacional.

---

<sup>53</sup> Sobre a abrangência da temática da tragédia grega ler o item 2.3 da presente dissertação.

### Na Idade Média

Foi no período compreendido entre a Plena Idade Média e a Baixa Idade Média (por volta do século IX ao XV) que o teatro, antes uma atividade proibida e condenada pela Igreja Católica, passa a ser um instrumento de disseminação de sua ideologia. A sociedade feudal, rigidamente estratificada, compunha-se, basicamente, de duas classes sociais: a primeira delas, aristocrática, compunha-se da nobreza com o clero; na outra classe, estavam servos e camponeses livres que, mesmo sendo analfabetos, poderiam conhecer os princípios religiosos da fé católica através do teatro litúrgico. Por esse motivo, o teatro medieval é eminentemente popular: “Por cinco séculos, os Mistérios<sup>54</sup> e Moralidades<sup>55</sup> constituíram-se no único prazer intelectual das multidões. Escolas e livros, a bem da verdade, eram privilégios de poucos. Foi o teatro que propiciou às massas a sua educação” (COURTNEY, 2001, p. 09).

A ação educativa no teatro medieval se dava, também, no processo de montagem, pois os executantes<sup>56</sup> pertenciam ao mesmo nível social do público. Por ação educativa aqui se entende a comunhão de esforços, no caso dos servos e camponeses ao encenar Mistérios ou Moralidades, condizentes com o propósito educacional de mobilização social para trabalhar projetos coletivos. As pessoas comuns do povo, pelo teatro litúrgico, se organizavam e atuavam

---

<sup>54</sup> O Mistério “extrai seus temas das Sagradas Escrituras, para transmitir ao povo, de forma acessível e concreta, a história da religião, os dogmas e os artigos de fé. Transpõe os versículos da Bíblia em quadros vivos, que no seu efeito espetacular revelam para o povo o segredo que o latim dos livros sagrados ocultava. Pretende dar conta de tudo o que se passa no Céu ou na Terra, psicológica e teologicamente. Contém por isso elementos teológicos, verossimilhança moral e psicológica, observação da realidade, patético e diabruras. Transforma-se em espetáculo de longa duração, em determinadas épocas do ano (Páscoa, Natal, Corpus Christi). É a mais importante criação do teatro religioso medieval. Narra toda a história do homem, da Criação à Redenção” (VASSALO, 1983, p. 41).

<sup>41</sup> “A Moralidade serve de continuação aos Mistérios: o tema concreto-histórico dos acontecimentos bíblicos dá lugar a um argumento abstrato-típico, que analisa o microcosmo em relação ao sobrenatural. Ou seja, o homem em conflito com as correntes opostas do Bem e do Mal. Baseia-se no princípio universal decorrente da Queda e da Redenção da humanidade: o homem é destinado a morrer em pecado, a menos que seja salvo pela intervenção divina. Este tema é informado em estrutura alegórica, uma das grandes linhas que perpassa a arte medieval. Seus personagens encarnam abstrações e valores morais, que lhes absorvem até os próprios nomes: Juízo, Perdão, Boas Ações... (...) Por meio destas personificações e de outros recursos formais, a moralidade visa à edificação do ser humano. Dentre todos os tipos de peças medievais, é a que mais se aproxima da tragédia” (VASSALO, 1983, p. 42).

<sup>56</sup> Não se pode falar em atores, já que eram pessoas comuns do povo que organizavam junto aos líderes da Igreja as encenações religiosas. Como exceção, por vezes participavam das representações jograis e dos mimos ambulantes, “que fazem os papéis cômicos ou burlescos, de malvados, de judeus ou de diabos (...)” (VASSALO, 1983, p. 40).

em prol de uma manifestação espiritual e cultural que lhes era própria, com vigor e prazer.

#### No Teatro Jesuítico

Em 1540 foi fundada a Companhia de Jesus, por Inácio de Loyola (1491-1556), como arma da Igreja Católica contra a reforma de Lutero. Assim, seu objetivo maior era propagar e fomentar a fé católica, principalmente nas terras d'além-mar, nos continentes distantes da Europa. Nesse intento, o ensino do latim era da maior importância no sentido de que esse idioma se internacionalizasse. Nas escolas jesuítas, o teatro, feito em latim, era um dos principais instrumentos para realizar o seu intento: as peças eram didáticas e os espetáculos, magníficos (COURTNEY, 2001, p. 11).

No Brasil, o teatro catequético do jesuíta José de Anchieta (1533-1597) foi a principal ferramenta utilizada pelos colonizadores portugueses para doutrinar e “civilizar” os índios. Para tanto, utilizavam todos os recursos disponíveis na natureza para criar figurinos, cenários e efeitos especiais, além dos recursos sonoros (música instrumental, canto), corporais (dança, mímica) e plásticos (máscaras). No texto dramático alternavam o latim, o castelhano, o português e o tupi-guarani nos diálogos entre os personagens (VASCONCELLOS, 1987, p. 188).

As escolas jesuíticas, espalhadas em vários lugares do mundo, contribuíram para que o teatro tivesse um lugar de destaque junto à educação formal, ainda que, nesse caso, o teatro pedagógico estivesse vinculado aos preceitos e dogmas religiosos da Igreja Católica e à manutenção e perpetuação do poder eclesiástico, também nos continentes colonizados.

Do que foi possível apurar sobre o teatro como forma de conhecer a realidade, entende-se que o acesso ao conhecimento, via educação escolar, pode levar a ações transformadoras, desde que permeadas pela postura crítica, conforme será exposto, no texto a seguir.

### 2.2.1.3 O teatro como crítica

A atitude crítica  
 É para muitos não muito frutífera  
 Isto porque com sua crítica  
 Nada conseguem do Estado.  
 Mas o que neste caso é atitude infrutífera  
 É apenas uma atitude fraca. Pela crítica armada  
 Estados podem ser esmagados  
  
 A canalização de um rio  
 O enxerto de uma árvore  
 A educação de uma pessoa  
 A transformação de um Estado  
 Estes são exemplos de crítica frutífera.  
 E são também  
 Exemplos de arte.\*

O fazer artístico se consubstancia materialmente numa obra de arte, a qual reflete uma realidade vista pelo sujeito que a cria. Seu olhar se faz e se refaz consoante o que sua consciência acolhe, independentemente do estágio ou dimensão de humanização em que se encontre: a depuração dos sentidos, da percepção, da sua capacidade de abstrair e relacionar as informações que lhe chegam “às mãos”; ou seja, transformar os dados em conhecimento através do que o meio sócio-cultural proporciona, seja através dos meios institucionais (família, escola) ou de comunicação de massa (televisão, periódicos, Internet, etc.). A ação do artista é sempre de intervenção sobre o real e de invenção de uma forma e conhecimento sensível: promove um recorte na realidade cuja percepção, pelo distanciamento, permite o olhar crítico do real.

No caso do teatro, consubstancia-se a representação de modos de ver o mundo, de vícios e virtudes humanas, de suas paixões e escolhas, maneiras como o homem atua e vive em sociedade, usando para isso simbologias, códigos específicos e variados meios de expressão. Para o artista, a possibilidade da representação e de comunicação de uma realidade pede um distanciamento calculável da mesma, possibilitando uma leitura crítica que tende a valorar certos aspectos em detrimento de outros, numa dialética artista-realidade.

No caso do teatro, então, o dramaturgo promove tal recorte ao escolher e desenvolver um tema. O encenador, num segundo momento – e de outra forma –, vai privilegiar certos aspectos e valores quando dirigir a encenação;

---

\* BRECHT, B. Sobre a atitude crítica. In: **Poemas - 1913-1956** (1986).

cada personagem, ao ser interpretado, recebe um tratamento específico do ator que lhe empresta sua pessoa para obter uma vida momentânea. O público e cada indivíduo, por sua vez, consoante o momento histórico e o ambiente sócio-cultural, acolherá o espetáculo de uma ou outra forma. Em cada uma destas ocasiões, uma análise da realidade é feita segundo as condições concretas e o grau de consciência e de autoconsciência que o indivíduo tenha desenvolvido.

Portanto, a crítica subjaz ao teatro, no sentido de promover a discussão e a reflexão sobre os sentimentos, costumes, valores e condutas humanas, sem abdicar das questões estéticas específicas (pesquisas quanto às possibilidades formais e de linguagem). “A luta por uma nova cultura, isto é, por um novo humanismo, a crítica dos costumes, sentimentos e concepções do mundo, com a crítica estética” (GRAMSCI, apud KONDER, 1967, p.117), faz-se imprescindível quando a sociedade impede o acesso ao conhecimento, cerceando a ação sobre a realidade, sendo, portanto, necessário transformá-la.

Por ser intrinsecamente crítico, o teatro exerce função pedagógica, sofrendo variações, no decorrer da história, quanto ao conteúdo e forma de exercer essa função. Segundo Courtney houve períodos da história do teatro ocidental em que seu caráter pedagógico foi francamente admitido sem restrições: na Antiguidade Clássica, para os gregos; em alguns países europeus, na Idade Média; o teatro jesuítico, na Renascença (COURTNEY, 2001, p. 4-11). Na Modernidade, Bertold Brecht denomina o seu teatro de “teatro épico” e afirma o seu caráter didático (BRECHT, 1978, p. 45-50). No Brasil, Augusto Boal, a partir da década de 70, desenvolve o seu “teatro do oprimido”, o qual, segundo Fernando Peixoto, vai além das idéias de Brecht, que já havia subvertido as “categorias clássicas da estética, mas que para as tarefas agora necessárias lhe parece insuficiente” (PEIXOTO, *In*: BOAL, 1988, p. 10). Por “tarefas necessárias”, leia-se “a revolução” a ser feita na sociedade, no sentido de derrocada do capitalismo rumo à implantação do regime socialista.

No intento de melhor pontuar o teatro que assumiu francamente o caráter crítico e, por isso, pedagógico, será feito um breve relato histórico para referenciar suas principais características:

### O Teatro Épico de Bertold Brecht

Ao escrever o seu *Pequeno Organon*<sup>57</sup> (1948), expressão teórica de sua maturidade artística, o autor resume sua concepção de teatro épico, agora chamado também de teatro científico, no qual a transposição dos saberes proporcionados pela ciência deverá ser feita para o “plano da poesia”, cuidando para que tanto os prazeres da descoberta científica como a fruição da poesia sejam mantidos (BRECHT, 1978, p. 52). Apesar de reconhecer que a ciência e o teatro atuam de formas distintas, e de ser essa aliança bem complicada, Brecht confessa: não poderia “subsistir como artista sem me servir da ciência” (p. 50). O apoio científico prestava-lhe serviços, por exemplo, na composição das bases de ação de um personagem:

Tal como sucede a um vulgar juiz no momento em que é proferida a condenação, sou incapaz de imaginar satisfatoriamente o estado de espírito de um assassino. A moderna psicologia, da psicanálise ao behaviorismo, proporciona-me conhecimentos que me facilitam uma apreciação totalmente diversa do caso em questão, muito especialmente se tomar em conta os dados da sociologia e não desprezar a economia e a história (BRECHT, 1978, p. 52).

Sem perder seu caráter didático-político, deveria continuar plenamente teatro e, enquanto teatro, divertir o público. Brecht admite a emoção, desde que permitisse o raciocínio e o conhecimento, e utiliza o efeito do distanciamento para produzir - no espectador e no próprio ator – ambos situados em pontos de vista socialmente distintos, um estado de surpresa e estranhamento que os leve a uma revisão crítica dos fatos e atitudes apresentados no decorrer da encenação teatral (BRECHT, 1978, p. 46-54).

Tal revisão compreende a atitude crítica, “Pois ao estranhar as coisas ou as relações inter-humanas que, pelo hábito, se lhe afiguravam familiares e, por isso, naturais e imutáveis, o espectador se convenceria da necessidade da intervenção transformadora” (RODRIGUES, 1983, p.130). Desse modo, ficam evidenciadas as condições de vida e os determinantes sociais, com intuito didático, ou seja, torna-se clara para o público a possibilidade de transformar, dialeticamente, consoante o processo social, essas condições e determinantes, superando-as, criando novas condições, mais humanizadas e igualitárias, para o desenvolvimento das sociedades humanas. Ao propiciar a crítica, o interesse do teatro épico é, por conseguinte, eminentemente político. O comportamento

---

<sup>57</sup> Na tradução brasileira, *Estudos sobre teatro*, publicado pela Editora Nova Fronteira (1978).

humano é apresentado, no teatro épico, como sendo susceptível de transformação e o homem como determinado pelas condições sócio-econômico-políticas, condições que ele é, simultaneamente, capaz de modificar (BRECHT, 1978, p. 185).

Quanto às inovações que o teatro épico apresenta, o próprio Brecht alertou: “No que respeita ao estilo, o teatro épico nada apresenta de especialmente novo. Assemelha-se ao antiqüíssimo teatro asiático, pelo seu caráter de exposição e pelo realce dado ao aspecto artístico. E já os mistérios medievais, o teatro clássico espanhol e o teatro jesuíta evidenciavam tendências didáticas” (BRECHT, 1978, p. 54). A novidade estaria então, segundo Rodrigues, em perguntar qual a função social desempenhada pelo teatro épico, “em que contexto teatral e social ele foi produzido, pois para Brecht (como para a arte em geral) é impossível separar a produção artística da situação político-social da qual ela emerge” (RODRIGUES, 1983, p. 127).

Cabe, então, lembrar que o teatro épico de Brecht surgiu na Alemanha da República de Weimer<sup>58</sup> (1919-1930), na mesma época em que teve impulso o expressionismo alemão<sup>59</sup> cuja influência estendeu-se à dramaturgia, na qual escritores vanguardistas se calçaram para criar um teatro semi-ilusionista (o público não podia ou devia esquecer que está no teatro, embora a teatralidade fosse enfatizada através do caráter simbólico de coisas e pessoas) como Büchner, Wedekind, Carl Sternheim e o próprio Brecht, no início da sua trajetória artística. A partir de 1926, com a intensificação dos seus estudos sobre o marxismo, Brecht se afasta do expressionismo ao constatar “os perigos da concepção de mundo subjacente a essa estética: um certo idealismo e subjetivismo exibiam o homem mergulhado e esmagado pela história, passivo” (RODRIGUES, 1983, p.127-128). Em suas peças e escritos, o dramaturgo passa a privilegiar “a tese de que objeto é princípio de constituição do sujeito”,

---

<sup>58</sup> Neste período, após a 1ª Guerra Mundial, a Alemanha passava por graves problemas sociais, econômicos e políticos (desemprego e miséria) o que permitiu a ascensão do nazismo e, depois, a eclosão da 2ª Guerra Mundial, declarada por Adolf Hitler (RODRIGUES, 1983, p. 127).

<sup>59</sup> O expressionismo teve início na cidade de Dresden, expandindo-se para outros países e continentes, posteriormente. A idéia era “expressar a grande verdade do ser humano, mesmo que essa verdade fosse diferente da que se vê no olhar comum, rápido e superficial que normalmente se aplica às coisas do cotidiano. Por esse desejo de expressão verdadeira, profunda, internalizada, foram chamados de expressionistas” (CANTON, 2002, p.42).

ou seja, mesmo sendo o homem fruto de múltiplas determinações sociais, é simultaneamente seu determinante (BORNHEIM, 1992a, p.149).

O dramaturgo Bertold Brecht foi um incansável pesquisador e teórico da arte dramática, ele próprio encenador de sua obra. Para Bornheim, suas idéias sobre o teatro “atingem a função da arte em sua raiz, mergulhando, assim, na própria estrutura da civilização contemporânea”, pois se preocupou em elevar sua arte para além do esteticismo<sup>60</sup>, que é “alienador da densa realidade humana”, o que vai contra os objetivos do “autêntico teatro: o alargamento da consciência humana” (BORNHEIM, 1992b, p.111–114).

Brecht, por ocasião da montagem de *Antígone*, de Sófocles, escreve um pequeno texto no qual aponta os motivos de tal escolha:

(...) porque, do ponto de vista do tema, podia conseguir uma certa atualidade e, do ponto de vista da forma, levantar problemas interessantes. Quanto ao teor político do tema, verificou-se que as analogias que este encerrava em relação à atualidade e que se haviam revelado espantosamente intensas, após uma completa racionalização do drama, resultavam prejudiciais; a grande figura de resistência, do drama antigo, não representa os combatentes da Resistência alemã, a quem deveremos conferir importância muito maior (1978, p.168).

Naquele momento e contexto histórico-social Brecht conclui que a ele interessava “ver com proveito o que nesta peça é, de fato, notável, ou seja, o recurso à força quando da queda dos dirigentes de um Estado” (Idem, ibidem).

Desta maneira, o dramaturgo alemão, perante o texto clássico sofocliano, tem uma atitude crítica ao promover uma leitura da peça aproximando-a da sua contemporaneidade: tal como o uso da força bruta, da violência, por Creonte e seus partidários, na Alemanha de Brecht agiam os dirigentes nazistas e seus seguidores. O sentido da montagem de *Antígone*, por Brecht, estaria em incitar a discussão sobre os valores e condutas do povo alemão frente à realidade cercada por um regime político que ficou para a história como sendo um dos mais autoritários e violentos, exterminando milhares de pessoas em nome da superioridade da raça alemã.

---

<sup>60</sup> Para o autor, o esteticismo é “entendido como o produto de uma civilização na qual se atingiu uma tão aguda diferenciação entre os diversos aspectos da cultura, que a idéia de organicidade, de sentido, entre estes aspectos, passa a ser atingida apenas como objeto de abstratas análises, quase sempre decepcionadas e decepcionantes: a organicidade deixa de ser vivida, talvez por já não mais existir. A fragmentação, a ausência de conotação vivida como impossibilidade, passa então a ser lei, e o sentido da totalidade, orgânica e concreta, se esfumaça” (BORNHEIM, 1992b, p.112).

Em outros contextos e momentos históricos, o enfoque crítico à mesma *Antígone* pode sofrer variações, como, por exemplo, o do crítico teatral e escritor brasileiro Sábato Magaldi:

De nossa parte, sentimos na Antígone sofocliana a heroína que faz da exaltação a sua força e afirma o seu ser frágil e indefeso contra os poderes temporais, por estar impregnada de verdade mais profunda. As “não escritas e intangíveis leis dos deuses”, que “não são de hoje, ou de ontem: são de sempre” – justificadoras da sua revolta –, definem-se antes como o produto de uma moralidade congênita, de fé enraizada nos direitos do homem, do que como preceitos de religião, embora essa religião fosse inventada pelos homens. Antígone vai ao encontro da morte em defesa de um princípio” (MAGALDI, 1989, p. 14-15).

Para Gassner, crítico, autor e professor, *Antígone* é um drama social que trata dos conflitos do interesse do Estado e os da consciência individual, no qual Sófocles, apesar de sua simpatia pela heroína, reconhece os direitos do Estado e do interesse público. No entanto, “as reivindicações de Antígone são mais fortes, emanadas da piedade e do amor. E também é o amor que se reafirma no suicídio de Hemon”. O autor alerta que esta tragédia deixa “em suspenso diversos problemas que não entregam com facilidade seu significado ao leitor casual”. Por isso, a amplitude desta tragédia serve de lição aos dramaturgos sociais contemporâneos, que podem ver em *Antígone* “o quão eficaz é expressar problemas comunitários com comedida objetividade através de personagens significativas que falarão por toda a alma humana” (GASSNER, 1991, p. 58-59). O que muito bem compreendeu Bertold Brecht.

#### Teatro do Oprimido

O dramaturgo brasileiro Augusto Boal, a partir de suas vivências como diretor teatral do Teatro Arena<sup>61</sup> em São Paulo, durante a década de 60, formulou “uma poética teatral genuinamente brasileira: nascia o teatro do oprimido” (JAPIASSU, 2003, p. 37).

O próprio Boal explica no que constitui o seu pensamento sobre teatro:

(...) todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas. Os que pretendem separar o teatro da política pretendem conduzir-nos ao erro – e esta é uma atitude política. (...) pretendo igualmente oferecer algumas provas de que o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso, é necessário lutar por ele. Por isso, as classes dominantes

---

<sup>61</sup> Boal foi diretor artístico do Teatro Arena no período de 1956 a 1971, quando foi exilado, devido à instauração da ditadura militar no Brasil. Os integrantes da companhia iniciaram seus trabalhos num laboratório de interpretação, pesquisando o método de Stanislavsky. Com o tempo, incorporaram elementos da estética brechtiana e da Pedagogia da Libertação de Paulo Freire.

permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. Ao fazê-lo, modificam o próprio conceito do que seja o “teatro”. Mas o teatro pode igualmente ser uma arma de libertação. Para isso é necessário criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar (BOAL, 1991, p.13-14).

As novas formas teatrais a que o autor se refere têm suas bases fundadas numa atuação teatral improvisada a que ele denominou “sistema curinga”,<sup>62</sup> no qual os atores exercem funções, “de acordo com a estrutura geral dos conflitos identificados no texto” (JAPIASSU, 2003, p. 38).

Um dos propósitos da renovação formal do teatro feito por Boal é a participação direta do público, o que lhe confere o caráter popular: “O teatro, para ser ‘popular’, tem de ser ‘revolucionário’, não importando onde se realiza o ato teatral. E o teatro chega ao seu maior grau revolucionário quando o próprio povo o pratica, quando o povo deixa de ser apenas o inspirador e o consumidor e passa a ser o produtor. Quando se comunica através do teatro” (BOAL, 1985, p. 27). A transformação do espectador em “espectATOR”, explica Japiassu, “significa a liberação e a libertação do espectador da “opressão” que lhe foi imposta pela tradição teatral ocidental. O *teatro do oprimido* interessa-se pelo teatro como ação cultural estético-pedagógica que conduz e ensaia uma revolução política, econômica e histórica nas sociedades humanas” (2003, p. 47). E é também nesse sentido, do estético, como também do teatro como uma maneira de ação pedagógica – que pode levar a mudanças no social via educando –, que será abordada a possibilidade educativa da tragédia grega, tema a ser discorrido no próximo item.

### **2.3 POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DA TRAGÉDIA GREGA: A ANTÍGONE, DE SÓFOCLES**

*Se as paixões se excitam no olhar e crescem pelo ato de ver, não sabem como se satisfazer; o ver abre todo o espaço ao desejo, mas ver não basta ao desejo. O espaço visível atesta ao mesmo tempo minha potência de descobrir e minha impotência em realizar. Sabemos o quanto pode ser triste o olhar desejante.*

Jean Starobinski, *L'oeil vivant*.

---

<sup>62</sup> Sobre o sistema curinga, ver nota de rodapé número 15 do Capítulo 1. Sua descrição, pelo próprio Boal, está no livro *Teatro do Oprimido* (1991), p. 213 -220.

A tragédia grega, no seu tempo, protagonizou o esforço de educar o cidadão sobre as questões da *polis*, ou seja, era representada com caráter cívico, político, movimentando multidões atraídas pela força e vigor das histórias dos seus reis, rainhas, deuses, heróis e encerrava temas <sup>63</sup> profundamente humanos, o que lhe conferiu o caráter de universalidade, atravessando os séculos, instigando o homem a refletir a respeito de si e das relações que estabelece com seus pares, a natureza e a sociedade.

Considerando-se que o teatro, além de promover, por meio da pura representação, a educação, ou seja, o desenvolvimento da omnilateralidade humana, exerce também uma função social ao expor as contradições das ações e pensamentos humanos, pergunta-se: qual seria a importância de se trazer especificamente a tragédia grega para a educação escolar?<sup>64</sup>

Para Bornheim, “o que nunca deve ser perdido de vista é a necessidade de dar ao teatro uma função viva, atual, que consiga realmente atingir o espectador de hoje, que diga algo ao homem sobre a sua situação no mundo” (1992b, p. 23). A tragédia grega, nesse sentido, pode realmente atingir o aluno, auxiliando-o a entender e quiçá, instigá-lo a agir sobre a sua situação no mundo, constituir-se como sujeito autônomo e, assim, posicionar-se com conhecimento frente às múltiplas determinações sociais que pesam sobre sua existência, objetivo pelo qual se empenhou Brecht, conforme assinala Bornheim (1992a, p.149). Atingir, no sentido de despertar o humano no sentido de o trabalhar em todas as suas dimensões, o livre-arbítrio, o espírito crítico, de forma lúdica, simbólica, na qual a realidade se apresenta passível de transformação, não algo imutável, ou mesmo triste e desolador.

---

<sup>63</sup> Sobre a questão da temática da tragédia grega, Bornheim afirma que o esplendor e a perfeição por ela atingidos acabaram por determinar “os marcos” da sua evolução: “mesmo os temas da tragédia, ainda em nossos dias, continuam sendo, freqüentemente, os velhos mitos do drama ático” (1992b, p. 70).

<sup>64</sup> Guaraci Martins (2003) desenvolveu pesquisa nesse sentido, intitulada **Teatro na escola: contribuições do estudo e da representação da tragédia grega na formação de alunos do Ensino Médio**. Estão presentes, neste texto, a concepção da representação teatral como forma de conhecer a realidade à medida em que possibilita ao aluno a experiência da alteridade, ou seja, “ser um outro”. No caso da tragédia grega, os alunos representam personagens em situações-limite, cujos valores, atitudes e suas consequência podem levar à reflexão e à construção da sua autonomia intelectual e pensamento crítico. Entende-se que, nesta pesquisa, há ênfase numa das dimensões da arte, a dimensão estética, com vistas a proporcionar o exercício da criatividade para o desenvolvimento das potencialidades do educando, comprometida com a formação e identidade do cidadão.

Na tentativa de explicitar as possibilidades educativas da tragédia grega, de modo específico a *Antígone*, de Sófocles, far-se-á uma breve incursão na história do teatro helênico, trazendo à tona algumas discussões que envolvem o tema a partir de autores em filosofia, história e antropologia, para citar apenas algumas áreas de conhecimento da realidade, que se debruçaram sobre essa instigante produção cultural da humanidade.

Neste sentido, a Grécia Antiga, assinalada como o berço da cultura ocidental, desenvolveu o teatro de modo a fornecer um modelo que iria influenciar todo o fazer teatral vindouro. Como era, então, o teatro grego? Qual a sua função e forma? Quais os temas tratados? Quais foram as reflexões estéticas extraídas da tragédia pelos grandes filósofos helênicos?

Responder a estas questões requer um percurso necessário para a compreensão da origem do teatro na Grécia, o que significa adentrar, ainda que timidamente, no labiríntico caminho da mitologia e apontar sua presença e influência no teatro grego. Importa narrar sobre as Dionisíacas que deu origem aos grandes festivais de teatro da primavera patrocinados pelo poder local, um evento cívico prestigiado por multidões e por cuja participação o dramaturgo vencedor passava a merecer as honras de herói. É necessário entrever o nascimento da tragédia e da comédia como gêneros dramáticos que juntamente com a ética e a moral, permearam intensos e brilhantes debates e reflexões dos grandes filósofos de então, principalmente Platão e Aristóteles. Por último, urge apontar as dimensões humanas presentes na tragédia grega, a partir de *Antígone*, de Sófocles, e que podem contribuir para desenvolver o aluno na sua totalidade através do ensino do teatro na educação escolar.

### **2.3.1 Teatro Grego: origens mitológicas**

O teatro, enquanto manifestação humana e artística, se encontra presente desde os tempos primordiais na totalidade dos grupos humanos. Quando não separado da religião propriamente dita, está presente nos rituais sagrados, ainda próximo da “Natureza”, das suas leis e movimentos. O homem, na sua ação sobre a realidade e busca da compreensão do movimento que rege todas as coisas, criou códigos e símbolos cada vez mais fascinantes e complexos - os mitos: “Rememorando os mitos, reatualizando-os, renovando-os por meio de certos rituais, o homem torna-se apto a repetir o que os deuses

e os heróis fizeram ‘nas origens’, porque conhecer os mitos é aprender o segredo da origem das coisas” (BRANDÃO, 1986, p. 39).

Para Brandão, (1986, *passim*) a humana admiração perante si próprio, seus semelhantes e toda a criação, ou seja, o mundo profano (a Natureza em todos os seus elementos) marcou sua relação com o sagrado (as divindades que habitam a Natureza ou um lugar separado dela). A consagração do espaço sagrado vem na ordem primeira das coisas, quando da fundação de um novo lugar a ser habitado, aldeia, vila ou cidade, com a edificação de um santuário ou templo. Neste lugar, “a moradia dos deuses”, transcorre a vida espiritual: cerimônias e oferendas de preces, pedidos e agradecimentos às divindades.

Brandão explica que a marca do sagrado perpassa as narrativas, na busca de explicar a origem de todas as coisas. São as histórias sagradas que no seu princípio se dividem em cosmogonias (do grego: *cosmos*, mundo; *gonia*, geração) e teogonias (do grego: *theos*, deus; *gonia*, geração). Há dois lugares sagrados: o período anterior às coisas criadas em que habita o caos e aquele em que se dá a gênese das coisas criadas e a geração ou o nascimento dos deuses, semideuses e heróis. A teogonia de um povo revela como narram, para si próprios, sua origem e a de tudo o que os cerca, inclusive a origem de todas as divindades. O momento seguinte, da cosmogonia, é o da composição e ordenamento que regula a cadência e o compasso do movimento do mundo e do ciclo da vida no qual os humanos nascem, crescem e morrem sob a regência do sagrado, ou seja, pelo desejo e ação dos deuses (BRANDÃO, 1986, p. 153-163).

As teogonias e cosmogonias exercem grande fascínio e admiração porque falam diretamente ao coração dos homens despertando emoções e sentimentos como horror, piedade, compaixão, medo e amor. Os povos da Hélade<sup>65</sup>, cuja origem e formação se perdem na Idade do Bronze construíram a sua cosmogonia<sup>66</sup>, da qual podem-se extrair das muitas reflexões sobre o

---

<sup>65</sup> Povos que habitavam a península grega após a invasão jônica, originários dos Bálcãs, aproximadamente no ano 1950 a.C.

<sup>66</sup> Conta o mito que no início, havia somente o Caos, uma garganta profunda e sonora. Havia também o escuro Érebo e luminoso Éter. Do profícuo Caos, surgiu Gaia, a Mãe-Terra, para ser a habitação de todas as coisas criadas, e o Tártaro, um lugar escuro, feio e bolorento, nas entranhas da própria Terra, localizado muito abaixo do próprio Hades, moradia de todos os mortos. O Tártaro é o destino de todos os grandes criminosos, mortais e imortais, local do suplício eterno. Consoante a Teogonia, Gaia gerou Urano, que a fecundou e deu nascimento aos primeiros seres divinos: os Titãs, Hecatônquiros e Ciclopes. Da união do titã Chronos e da

homem enquanto humano, dotado de paixões e razão: quais os limites da autoridade paterna? O que pode justificar a tirania seja de um chefe de família ou do soberano de uma cidade? Quais as conseqüências das ações perpetradas por um déspota entre aqueles que lhe são próximos e os outros, súditos ou não? Estas questões estão presentes no mito grego da criação do mundo<sup>67</sup>, cujos relatos sobre sua origem bem como das primeiras linhagens divinas está contida a profunda admiração humana provocada por tudo aquilo que o Universo lhe descortina: os astros e o firmamento, os planetas e todas as suas substâncias, os seres vivos e seus mecanismos e, como figura régia, o homem e tudo o que nele incide e nele é revelado – seu espírito e matéria, suas emoções e sua razão, sua perenidade e aquilo que está em permanente mudança.

Assim, a afirmação de Aristóteles “... o filósofo é também amante do mito, pois o mito consiste em coisas admiráveis”<sup>68</sup> muito bem se aplica à tragédia grega, lugar por excelência para se abordar as questões humanas de forma viva, pulsante, sendo o próprio homem protagonista e espectador das histórias que lhe são pertinentes, através do mito ou não, na busca da completude do seu ser.

---

titânide Réia surgiu a segunda geração divina, a dos deuses: Héstia, Deméter, Hera, Hades, Posídon e Zeus. (BRANDÃO, 1986).

<sup>67</sup> Urano, o deus celeste, num abraço apertado com seu manto noturno bordado de estrelas mantém prisioneiro sua mulher, Gaia (a Terra) e os filhos desta união, os Titãs, Ciclopes e Hecatônquiros. Contra a tirania do esposo, Gaia fornece ao seu filho, Chronos, uma foice dourada para libertar a todos do abraço que os mantém cativos. Num só golpe, Chronos decepa os testículos do pai celeste que urrando de dor se retira para os confins do universo, não sem antes proferir a terrível sentença: “Maldito és tu, Chronos, que um dia será também destronado por um dos seus filhos!”. Segue que Chronos, temendo a maldição paterna, engole, um a um, ao nascer, os seus filhos com a titânide Réia. Não podendo ver suas crianças, os pequeninos deuses, crescerem brincando condignamente, decide agir e pede conselho à sua mãe, Gaia. Ao nascer seu sexto filho, Zeus, enrola uma pedra em um manto e o entrega a Chronos, que na pressa em engolir o filho, não percebe o que acontecera. Zeus é levado para a Ilha de Nisa, onde é criado pelas ninfas e pela cabra Amaltéia, que o alimenta com seu leite e com carinhos de mãe. Zeus partilha de outra grande amizade com uma águia, animal que tudo sabe, porque tudo vê, e que se torna sua mestra. Graças a esse pássaro, Zeus, além de belo, se torna um sábio. Quando chega à juventude a águia conta-lhe sua história, quem eram seus pais e onde estavam seus irmãos. Decide então salvá-los. Aconselhado por sua primeira esposa Métis, a deusa da prudência, ao visitar Chronos como presente lhe entrega uma bebida que o faz vomitar todos os seus irmãos. Estes se unem a Zeus, menos Posídon, que não achava certo os filhos se unirem contra o pai, mesmo sendo um pai terrível como Chronos, e tem início uma terrível batalha que irá mudar tudo que está sobre a Terra: a Titanomaquia. Depois de muito tempo de guerra e destruição, onde montanhas surgiram das lavas dos vulcões, mares foram criados pela violência dos maremotos, Chronos foi vencido por Zeus, seu filho, que se torna o novo soberano, construindo no Olimpo sua morada divina (BRIOSCHI, 2004, passim).

<sup>68</sup> ARISTÓTELES, *Metafísica*, I, 2. 982b, p.12 e ss.

Deste modo, se pode afirmar que a mitologia representa as potencialidades naturais do homem: seus desejos, aflições, paixões; a ânsia em conhecer, descobrir as leis que regem o nascimento e a morte; buscar o entendimento daquilo que constitui seu ser, pelo uso da razão, observando como a Natureza se organiza e se perpetua. As divindades gregas atuam de forma humana, possuem seus vícios e virtudes: quando Hera<sup>69</sup> teve seu primeiro filho com Zeus e viu que ele era feio e manco, jogou o pequeno Hefesto do alto do Olimpo, pois não condizia aos deuses supremos terem uma prole defeituosa. Hefesto caiu no mar e foi criado pelas criaturas das águas, numa caverna ao lado de um vulcão. Recebeu proteção da poderosa deusa marinha Tétis, que lhe ensinou os mistérios da ourivesaria e do entalhe de todos os minérios das profundezas da terra. Mais tarde Hefesto se vingou da mãe ao lhe esculpir magnífico trono com correntes invisíveis que só ele conseguia enxergar. Hera só foi libertada após muitos expedientes de Zeus, sendo a cartada final dada por Dioniso, deus do vinho, que lhe fez chegar à consciência, de forma contraditória, o erro de aprisionar sua progenitora, através de uma grande embriaguez, cujo torpor lhe mostrou o ridículo do sentimento de vingança (POUZADOUX, 2001, p. 15).

Para Aristóteles, no culto ao deus Dioniso<sup>70</sup> está à origem do teatro grego: em sua forma ditirâmbica, a tragédia; dos solistas dos cantos fálicos, a

---

<sup>69</sup> Sobre o mito de Hera, ver BRANDÃO, 1986, p. 279-283.

<sup>70</sup> Diz o mito: “Quando Hera soube que Zeus andava apaixonado por uma belíssima mortal, a princesa Sêmele, tramou logo uma vingança. Num belo dia, longe de Zeus, Hera se disfarçou numa simpática velha e foi visitá-la. Sêmele a recebeu hospitaleiramente e as duas começaram a conversar. A anciã, que falava muito e parecia tão amiga, perguntou a Sêmele quem era seu amado. A princesa contou toda orgulhosa que ele era o próprio Zeus, o soberano dos deuses e dos homens.

- Como você pode ter tanta certeza disso? – perguntou então a velha mulher.

- Muitos homens falam a mesma coisa, que prova você tem disso? Peça para ele se mostrar em todo o seu esplendor, se é mesmo quem diz ser!

Depois de dizer isso, foi-se embora. Sêmele ficou muito pensativa. Quando viu Zeus novamente, perguntou se ele satisfaria um desejo seu.

- Mas é claro – disse ele, que a amava com todo carinho.

- Então mostre-se a mim em todo o seu esplendor! – pediu Sêmele.

Zeus sabia que os mortais não podiam suportar uma visão como aquela e implorou que pedisse qualquer outra coisa. Era tarde demais. Ela estava dominada pela dúvida que Hera havia plantado em seu coração. Pensava que esta seria a única prova possível de que ele era realmente Zeus. Como não poderia quebrar sua promessa, junto nuvens bem pequenas e escolheu seu menor raio, para mostrar-se a Sêmele como o poderoso Zeus. Mesmo assim, Sêmele virou cinzas imediatamente e ele não pôde fazer nada para salvá-la. Entretanto, conseguiu salvar seu filho, que ainda não havia nascido. Mais que depressa tirou-o do ventre da mãe e costurou-o dentro de sua própria coxa.

comédia (ARISTÓTELES, 1993, p.31). Em tempos remotos, por ocasião do outono, após a vindima, os povos helênicos cultuavam o deus que lhes mostrara os segredos do cultivo da uva e da sua transformação no vinho, a bebida dos deuses. Também denominado deus bode<sup>71</sup>, em sua homenagem ostentavam um grande falo, ornamento em procissão, símbolo da fertilidade. Na celebração do deus, o ritual, provido de sacrifícios, cânticos salmodiados em que se narrava os feitos divinos, regado a vinho e as danças lascivas permitidas pela liberação dos sentidos, era finalizado de forma orgiástica, onde “as Bacantes cobriam-se com peles de cabritos degolados” (BRANDÃO, 1986, p. 34).

Tal ritual, na sua evolução, tomou uma forma pré-dramática, os ditirambos, onde sob o comando de um líder e regente - o corifeu - cinquenta membros de um coro entoavam um cântico, a partir de poemas líricos escritos em honra a Dioniso. Aristóteles afirma que no ditirambo reside uma das fontes da tragédia, fruto do diálogo estabelecido entre o coro e o corifeu transformado em protagonista.

A festividade transpõe os limites do campo e passa a vigorar no calendário da *polis* no governo de Psístrato, durante as chamadas dionisíacas urbanas, comemoradas na primavera. Nestas, uma tragédia foi pela primeira vez representada, escrita por Téspis, criador da figura do primeiro ator que dialogará com o coro, o corifeu (GASSNER, 1991, pp. 14-15).

A partir de 534 a.C., o governo democrático ateniense estabelece os concursos públicos realizados durante três festivais anuais, em honra a Dioniso: os de Lenaia, a dionísia rural e a dionísia urbana.

A criança que veio a nascer era o imortal Dioniso. Dos deuses, ele era o único que tinha uma mãe mortal.

Zeus pediu a Hermes que protegesse seu filho dos ciúmes de Hera, escondendo-o no vale de Nisa. Então, deixou o pequeno deus aos cuidados das mônades, as ninfas daquela região. Nas encostas ensolaradas deste vale cresciam e amadureciam doces e uvas; ali Dioniso cresceu e descobriu o vinho, feito com o suco destas frutas.

Logo se tornou um jovem belo – sempre vestido com túnicas leves, de cor púrpura – e saiu pelo mundo. Percorreu terras distantes e voltou para a Grécia, transmitindo aos mortais, de ilha em ilha, o cultivo das uvas e a fabricação do vinho, sempre acompanhado pelas mônades, leopardos e tigres, num cortejo sempre alegre, despertando o prazer e a euforia por onde quer que passasse. Zeus, do alto do Olimpo, assistia a tudo isso com grande prazer, pois via como seu filho era adorado por todos os mortais” (BRIOSCHI, 2004, p. 77 – 80).

<sup>71</sup> Zeus, por vezes, transformou seu filho Dioniso em boi ou bode, para protegê-lo da ira de sua esposa Hera, enciumada por suas infidelidades conjugais.

A administração desses festivais ficava a cargo de um arconte, o principal magistrado civil de Atenas. O custo da produção era dividido entre o Estado, responsável pela manutenção do teatro, pelo pagamento do coro e dos prêmios e os coregos, espécie de mecenas da época, escolhidos entre os poderosos da cidade, que subvencionavam os atores, os cenários e os figurinos. Cada concurso comportava três concorrentes trágicos e cinco cômicos. Os prêmios eram destinados aos poetas e, mais tarde, também aos atores e coregos. Não é conhecido, porém, o critério que estabelecia quem recorria à premiação (VASCONCELLOS, 1987, p. 196).

A adoração a Dioniso era notadamente popular, pois era ligada a todos os rituais de fertilidade, do crescimento, do milagroso espetáculo da primavera e, depois, o do vinho, após a colheita da uva, no outono. Tal adoração foi um dos substratos temáticos das obras dos grandes tragediógrafos Ésquilo<sup>72</sup>, Sófocles<sup>73</sup> e Eurípedes<sup>74</sup>, representadas nos festivais de teatro primaveris e outonais, principalmente na Grande Dionísia, em Atenas. Como exemplo, na tragédia *As Bacantes*, de Eurípedes, o deus do vinho é o protagonista que trama a morte do rei de Tebas, Penteu, por se negar a cultuá-lo. Suas seguidoras, as bacantes, terríveis e detentoras de grande força física, lideradas pela sacerdotisa Agave, mãe do próprio rei, o dilaceraram num intenso e macabro ritual.

A mitologia grega foi a matéria prima, inspiração máxima dos dramaturgos para desenvolverem os textos trágicos. Extensa galeria de deuses, semideuses, heróis, criaturas fantásticas em convívio com famílias

---

<sup>72</sup> Ésquilo (525-456) viveu 69 anos. Nascido em Elêusis, em Atenas, de família nobre, esse autor grego começou a fazer sucesso aos quarenta anos. Como era de família nobre, teve oportunidade de estudar e viajar por toda a Grécia e Sicília. Especialista em espetáculos, inventou um novo tipo de traje e estabeleceu normas para a encenação. Foi também grande ator. Autor de pelo menos noventa peças, somente sete tragédias sobreviveram até os tempos atuais. Sua primeira peça, *As Suplicantes*, é de 499 a.C. Mas as três peças que englobaria sob o título de *Trilogia de Orestes*, publicada no ano 458 a.C., são consideradas a raiz e a origem da própria tragédia grega: *Agamenon*, *As Coéforas* e *As Eumênides*.

<sup>73</sup> Sófocles (496-406) viveu 90 anos. Nasceu em Atenas, no bairro de Colona, filho de ricos fabricantes de armas. Estudou, quando adolescente, os poetas nacionais e música. Quando adolescente lutou na batalha de Salamina e dirigiu, como corifeu, os cantos comemorativos da vitória, nessa batalha. Requitado e elegante privou da amizade de Péricles que o nomeou guarda dos tesouros da Acrópole. Seus biógrafos mencionam a possibilidade de ter escrito mais de cem tragédias, porém somente sete são conhecidas. Entre elas, as mais famosas são *Ájax*, *Antígone* e *Rei Édipo*.

<sup>74</sup> Eurípedes (480-406) viveu 74 anos. Solitário e melancólico, esse autor grego foi um dos primeiros atenienses a constituir um acervo literário importante. De suas noventa e três peças, apenas dezenove chegaram ao dias atuais. Diz uma lenda que, no meio de uma guerra, os atenienses feridos recitaram versos de Eurípedes aos sicilianos que iriam decapitá-los. Emudecidos, estes o perdoaram. Seus pais eram de origem modesta, mas Eurípedes recebeu instrução e educação aprimorada. Como todo o grego de sua época, quando jovem se dedicou aos esportes, sobressaindo-se entre muitos atletas. Além disso, estudou filosofia e ciências e também se destacou por construir personagens femininos com individualidade e análise psicológica.

reais das lendárias cidades-estado da Ática e de outros reinos do período que segue a Idade do Bronze, cujos feitos foram cantados e exaltados através da oralidade e, depois, a começar por Homero, registrados poeticamente, como a *Iliada* e a *Odisséia* (BRANDÃO, 1986, p. 115-146).

Aristóteles, em sua **Poética** (1993), afirma que o mito é um dos elementos da tragédia, no que tange ao enredo ficcional e, ao mesmo tempo, à narrativa sagrada ou tradicional. A interferência divina incide no destino do herói trágico quando este comete a “falha trágica”, a *harmatia*, que o levará à “catástrofe”. A falha advém do caráter do personagem ou de alguma enfermidade do espírito, o que causa a ação cujo desenlace obrigatoriamente conduz à morte ou ao sofrimento.

Assim, para o filósofo, a forma trágica se configura quando, no mito, há uma ação complexa, na qual devem incidir os seguintes elementos: *peripécia*, a mudança da boa para a má fortuna, o *reconhecimento*, o erro que originou a ação da peça e a *catástrofe* (*pathos*), ou cena de sofrimento.

Como a composição das Tragédias mais belas não é simples, mas complexa, e, além disso, deve imitar casos que suscitam o terror e a piedade (porque tal é o próprio fim desta imitação), evidentemente se segue que não devem ser representados nem homens muito bons que passem da boa para a má fortuna – caso que não suscita terror nem piedade, mas repugnância – nem homens muito maus que passem da má para a boa fortuna, pois não há coisa menos trágica, faltando-lhe todos os requisitos para tal efeito; não é conforme aos sentimentos humanos, nem desperta o terror e a piedade. O Mito também não deve representar um malvado que se precipite da felicidade para a infelicidade. Se é certo que semelhante situação satisfaz os sentimentos de humanidade, também é certo que não provoca terror nem piedade; porque a piedade tem lugar a respeito do que é infeliz sem o merecer, e o terror, a respeito do nosso semelhante desditoso, pelo que, neste caso, o que acontece não parecerá terrível nem digno de compaixão (ARISTÓTELES, 1993, p. 67).

Vasconcellos, no entanto, alerta que há muito foi superada a interpretação dada a *harmatia* como falha trágica atribuída a uma “enfermidade do espírito” ou falha na personalidade do herói trágico: “Uma interpretação correta do conceito de *harmatia* não pode prescindir dos elementos ‘escolha’ e ‘vontade’, por parte do herói, nem de uma ‘tomada de decisão’” (1987, p. 101).

Embora presente em toda a tragédia grega, o imiscuir dos deuses nas questões terrenas vai, paulatinamente, cedendo terreno ao livre-arbítrio, às escolhas humanas. Da aceitação ao questionamento das influências e desígnios dos deuses, paulatinamente os tragediógrafos gregos se distanciam do ritual para o teatro, onde a ação de seus personagens é conduzida cada vez

menos pelos ditames divinos e cada vez mais pela própria consciência, guiada pela razão e emoção humanas. No teatro de Sófocles, segundo Gassner, a influência dos deuses encontra-se diminuída: a tragédia torna-se mais humana e mais moral (1991, p. 48-49). O herói já não será tão cruelmente ferido pela fatalidade, mas reage e se reabilita, comprovada a sua inocência. Édipo, apesar do desespero em que se debate, não perde a serenidade do raciocínio e a energia de sua vontade. Sua filha, Antígone, heroicamente vai contra as leis das cidades e segue o vaticínio do seu coração ao cumprir os ritos fúnebres do irmão Polinice. Diz em sua defesa: “Eu não nasci para partilhar de ódios, mas somente de amor!” (SÓFOCLES, [198?], p. 88).

### 2.3.2 A Tragédia na Família dos Labdácidas

Com relação à mitologia, a apresentação do resumo<sup>75</sup> da história de Édipo Rei e de sua aristocrática família dos Labdácidas foi escolhida entre as inúmeras histórias da mitologia grega, porque Sófocles escreveu sua trilogia trágica a partir desta mitologia, em particular. Para que haja um entendimento mais amplo de *Antígone*, a segunda peça da trilogia, importa conhecer a sua história desde a origem para então se chegar ao seu desfecho, que, segundo se acredita, é a vitória da autoconsciência norteadas por princípios éticos cujos efeitos têm a força imperiosa de provocar mudanças no indivíduo e no social.

O jovem Laio, da casa real de Tebas, destituído do trono e expulso da cidade, conseguiu abrigo no reino de Pélops, na Élide. Loucamente apaixonado por Crisipo, príncipe herdeiro, com ele foge. Pélops o amaldiçoa e Hera, a deusa dos amores legítimos, anatemiza a ambos. Essa dupla maldição irá acompanhar Laio e sua descendência e conduzirá ao desfecho trágico, imortalmente celebrado por Sófocles em *Édipo Rei* e *Antígone*.

Mais tarde, Laio reassume o trono e, como rei de Tebas, se casa com Jocasta. Quando esta fica grávida, consultam o oráculo de Delfos que lança a terrível profecia: “O filho que tivessem viria a ser o assassino de seu pai e o marido de sua mãe”. Quando a criança nasce, manda um servo matá-lo: mas este não o faz. Com uma corda amarra os pés do menino e o suspende numa árvore do monte Cíteron. Um pastor que por ali tomava conta dos rebanhos de Políbio, rei de Corinto, enternecido com o choro da pequena criatura, o levou ao seu rei que, sem filhos, o adotou. Criado como príncipe, Édipo, (em grego, *pés inchados*) destacava-se por sua sagacidade e destreza nas lutas e esportes. Uma vez, a inveja de um seu competidor faz com que lhe revele que é filho adotivo. Inquiridos, seus pais negam. Desassossegado, Édipo também vai consultar o Oráculo de Delfos e então fica sabedor do seu triste destino. Transtornado, resolve fugir de Corinto para evitar a todo o custo a má sina. Na estrada encontra uma pequena comitiva liderada por um homem de meia-idade que vem ao seu encontro e lhe ordena, arrogantemente, que lhe dê passagem na estreita estrada. Tal ordem acende a fúria do príncipe. Num confronto com os estrangeiros, superior na força e

<sup>75</sup> Resumo feito a partir do livro **Contos e lendas da mitologia grega**, de POUZADOUX (2001).

destreza, acaba por matar a todos. Sem rumo segue até se deparar com a cidade de Tebas, desolada por calamidades e destruição após a morte do seu rei. Outra desgraça aflige a cidade: o portal que lhe dá acesso é vigiado pela esfinge<sup>76</sup>. A cidade e seus habitantes seriam salvos se seu enigma fosse desvendado. Arguto, Édipo o faz e, como prêmio, recebe a rainha viúva como esposa e o trono de Tebas. Com Jocasta têm quatro filhos: Polinice, Etéocles, Ismênia e Antígona. Rainha com justiça e propriedade; por isso, é admirado por todos seus súditos. Anos após, novo flagelo acomete a poderosa Tebas; pragas e doenças dizimam a população. Novamente se consulta o oráculo de Delfos que prediz: somente após a punição do assassino de Laio a cidade será purificada. Édipo começa intensa investigação para apurar os fatos ocorridos antes da sua chegada à cidade. Pede ajuda ao adivinho Tirésias que num primeiro momento se recusa a lhe ajudar. Após ser ameaçado, de forma ainda enigmática diz que o próprio rei Édipo é o assassino do seu antecessor. A investigação segue de forma vertiginosa até que toda a luz venha confirmar os terríveis fatos: de que Édipo cumpriu a sentença oracular assassinando seu pai e se casando com sua mãe. Jocasta se suicida e Édipo, após arrancar seus olhos, é banido de Tebas. Sua filha Antígone é a única a lhe acompanhar no desterro, em Colona, nas vizinhanças de Atenas, até sua morte.

A segunda geração dos Labdácidas, os filhos de Édipo vivem sob a guarda de Creonte, irmão de Jocasta. Num duelo pela posse do trono, os dois irmãos morrem, um pelas mãos do outro. Creonte, impondo-se como tirano de Tebas, resolve prestar homenagens fúnebres a Etéocles, ao passo que proíbe, sob pena de morte, o funeral de Polinice. Sua irmã, Antígone, contrariando o decreto real, realiza os ritos tradicionais para Polinice, pagando tal ação com a própria vida. Hémon, filho de Creonte e amado de Antígone, suicida-se; sua mãe, Eurídice, não resiste à dor causada pela morte do filho querido. Creonte está só, até o dia derradeiro. O destino trágico dos Labdácidas chega ao fim.

### 2.3.3 A Tragédia e os Valores

Chega-se ao momento em que muitas teorias tentam compreender a tragédia como o resultado de “forças” do destino ou do exercício do livre-arbítrio, na qual concorreu a ação humana. Segundo Bornheim, na tragédia se depara “com uma situação humana limite, que habita regiões impossíveis de serem codificadas. As interpretações permanecem aquém do trágico, e lutam com uma realidade que não pode ser reduzida a conceitos”. Após este alerta, o autor diz ser possível fazer então uma “aproximação do problema”, sem, contudo, intencionar desenvolver uma “teoria sobre a tragédia” (1992b, p. 71).

A partir da afirmação de que a tragédia é inseparável da própria realidade, Bornheim faz a seguinte pergunta: “Como explicar a dimensão trágica da realidade humana?” A resposta poderia estar no próprio homem; algo que possibilite que o trágico aconteça, embora ele, o homem por si só, não seja trágico, apesar da sua finitude ou “separação ontológica”. Para o autor, a separação ontológica “é muito mais o elemento possibilitador do

---

<sup>76</sup> Monstro nascido de Equidna e Tifon, enviada pela deusa Hera contra os tebanos, possuía cabeça, face e mãos de mulher, cauda de dragão, voz de homem, corpo de cão, asas de pássaro e garras de leão. A todos os viajantes propunha um enigma dizendo-lhes: “Decifra-me ou te devoro”.

trágico, é aquele rasgo na natureza humana que em tais e tais circunstâncias adquire ou não uma coloração trágica”. Decorre disto que a tragédia está atrelada a valores<sup>77</sup>, pois “é preso a um valor que o trágico pode aparecer no real” (Bornheim, 1992b, p. 72). A subjetividade humana, no caso, o herói trágico, pode escolher seu modo de agir, embora o faça num quadro de ordem e de sentido em que está inserido, o que pode sofrer variações: “pode ser o cosmo, os deuses, a justiça, o bem ou outros valores morais, o amor e até mesmo (e sobretudo) o sentido último da realidade”. A ação trágica acontece quando há conflito entre estes dois pólos fundamentais, o que se resolve pela reconciliação entre eles “ou a suspensão do conflito, embora a reconciliação possa acontecer através da morte” (Bornheim, 1992b, pp. 73-75).

Desta maneira, o herói trágico é desmascarado quando vem à tona aquilo que envolvia a realidade e a desfigurava, pois está “como que retesado entre esses dois extremos – retesado porque os vive, conscientemente ou não, como extremos – e a sua vida balança entre a verdade e a mentira” (1992b, p. 78-79).

Em *Antígone*, Sófocles promove um apaixonado embate entre os personagens *Creonte* e *Antígone*, sobre o prevalecimento ou não da lei moral sobre a lei da *polis*, como que num alerta sobre as conseqüências nefastas que podem advir de posicionamentos e ações extremadas, fruto de infelizes escolhas humanas. A intenção do dramaturgo grego ao promover esse alerta é de que “se o homem com freqüência fracassa na obtenção do controle de seus demônios particulares pode ao menos empenhar-se em refreá-los, como faz Creonte um tanto tardiamente em *Antígona*” (GASSNER, 1991, p. 49).

Feita esta análise, pode-se concluir que a tragédia sofocleana não tem o caráter fatalista que condena os seus personagens a um destino trágico do qual não se pode escapar. Transpor a discussão que a tragédia grega provoca sobre a vontade e o livre arbítrio para a realidade do educando gera uma ocasião para a autoconsciência da possibilidade da ação livre do homem que, desta forma, passa a ter instrumental para ultrapassar as determinações advindas das esferas superestruturais e estruturais da sociedade em que vive,

---

<sup>77</sup> Tal afirmação Bornheim credita a Max Scheler, em sua obra *Von Umsturz der Werte* (Bornheim, 1992b, p. 72).

em condições de elaborar uma nova síntese e, quiçá, uma nova sociedade mais próxima da equidade e da justiça.

### 2.3.4 A *Mimesis* e a Tragédia

Na sua *práxis* coletiva, de todas as coisas que o homem necessitou dominar – e nesse processo percebeu serem dignas de admiração –, reconheceu em si mesmo o mais intrigante dos objetos disponíveis na natureza. Paralelamente ao conhecimento e domínio da natureza externa, pôs-se a arquitetar como dissecar as particularidades de sua natureza interna. Assim, a necessidade de se comunicar, aliada à admiração do homem pelo homem, levou-o, desde tempos primordiais, à imitação das formas e das ações. Nesta trajetória, desenvolveu uma arte que, pela *mimesis*, buscava o entendimento e apropriação daquilo que era não apenas uma necessidade, mas também o seu maior objeto de admiração. Percebeu, igualmente, que pertencia a um mundo cheio de articulações e movimentos: o movimento e os sons dos seres da natureza originaram a dança e a música; as ações humanas, o drama<sup>78</sup>, ou seja, o teatro.

Para os gregos, quando a arte imita a Natureza não significa mera reprodução, mas uma representação da realidade segundo regras pré-determinadas que deveriam ser seguidas pelos atores. Esse termo *mimesis* foi usado pela primeira vez por Platão (Rep. 597 a), para estabelecer uma maneira de relacionar o mundo sensível e o das idéias<sup>79</sup>.

---

<sup>78</sup> A forma dramática caracteriza-se pela ênfase dada ao objeto da narração, sem o uso, pelo menos aparente, de um NARRADOR. O elemento propulsor da narrativa é o CONFLITO, ou seja, o enfrentamento direto dos agentes da AÇÃO. A evolução do conflito processa-se através de um sistema de causa e efeito em que o acontecimento A gera o B, e B gera o C, este o D, e assim por diante. A duração do drama, ou a sua MAGNITUDE, impõe uma grande concentração e intensidade no desenrolar dos acontecimentos, sem perda de tempo em CARACTERIZAÇÃO ou narrativas explicativas. Essas informações, bem como os climas e a expressividade da obra ficam por conta do trabalho dos atores e de outros recursos de linguagem cênica, que, na verdade, constituem o fundamento da obra teatral. A narrativa dramática pode ser apresentada num só fôlego ou com interrupções, como nas tragédias gregas, ou com divisão em ATO ou CENA. Considerando que a ação do drama envolve o choque entre personagens, o vocábulo passou a ser usado de forma generalizada para definir qualquer situação que seja conflitante, literária ou não. A arte e a ciência de escrever drama é chamada DRAMATURGIA e o autor de drama, DRAMATURGO (VASCONCELLOS, p. 71, 1987).

<sup>79</sup> O artista, ao imitar a natureza, não só a reproduz, mas o faz de modo que a obra resulte em algo inferior em relação àquilo que foi imitado e às idéias que a *mimesis* pressupõe. A pintura fornece a aparência sensível das coisas, é possível reconhecer os objetos; porém, sua idéia, que é imutável, lhe escapa, e a imagem nada mais é do que um exemplo particular, imperfeito,

Mas foi com Aristóteles que o conceito de *mimesis* se converteu na idéia central do processo de criação em arte; para ele a imitação é algo instintivo ao homem que representa a realidade. Essa é a discussão primeira feita na sua obra **Poética**, para depois conceituar o drama e a comédia. O filósofo distinguiu os diversos gêneros dramáticos partindo do pressuposto de que duas causas naturais, a imitação e o prazer dela decorrente geram a poesia e, conseqüentemente, a tragédia e a comédia.

Sinal disto é o que acontece na experiência: nós contemplamos com prazer as imagens mais exatas daquelas mesmas coisas que olhamos com repugnância, por exemplo, [as representações de] animais ferozes e [de] cadáveres. Causa é que o aprender não só muito apraz aos filósofos, mas também, igualmente, aos demais homens, se bem que menos participem dele. Efetivamente, tal é o motivo por que se deleitam perante as imagens: olhando-as, aprendem e discorrem sobre o que seja cada uma delas, [e dirão], por exemplo, 'esse é tal'. Porque, se suceder que alguém não tenha visto o original, nenhum prazer lhe advirá da imagem, como imitada, mas tão-somente da execução, da cor ou qualquer outra causa da mesma espécie.

Sendo, pois, a imitação própria da nossa natureza (e a harmonia e o ritmo, porque é evidente que os metros são partes do ritmo), os que ao princípio foram mais naturalmente propensos para tais coisas pouco a pouco deram origem à poesia, procedendo desde os mais toscos improvisos (ARISTÓTELES, 1993, p. 27-29).

Contemplar com prazer – no caso do drama, o prazer provocado pela imagem de uma ação humana, representada por atores – e aprender (tomar consciência, num primeiro momento e transformar o agir nesta direção) a partir desta imagem, eis um dos impulsos para a criação dramática e sua formalização no teatro.

No intuito de elucidar uma das principais formas do drama, Aristóteles escreveu a primeira teoria sobre a tragédia, que irá influenciar a literatura dramática e o teatro ocidental até o advento da modernidade:

É, pois, a Tragédia imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o 'terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções' (ARISTÓTELES, 1993, p. 37).

Esta definição contém o conceito de *mimesis* vista como uma representação da realidade, no caso da tragédia, representação de uma ação

---

sempre inferior ao objeto que lhe deu origem. Para Platão, a *mimesis* é algo inferior e que inferioriza quem a pratica (FEITOSA, 2004, p. 115-117).

significando o escopo propulsor do enredo (ou mito<sup>80</sup>, na linguagem aristotélica), a mais importante das seis partes constitutivas da tragédia<sup>81</sup>.

As características do gênero da ação na tragédia requer que ela se complete no seu interregno, ou seja, no tempo que medeia o seu início até o seu fim, quando o personagem sofrerá um forte revés: da felicidade para a infelicidade, da ventura para a desventura, desencadeada quando este toma consciência de um erro cometido sem o saber. Iniciada a ação, nada mais poderá deter o fim funesto, antevisto desde o seu início, culminado com a catástrofe que a elucida e esclarece. Eis o conceito de *harmatia* - desconhecimento do erro cometido pelo personagem numa sucessão de acontecimentos anteriores, que o leva a um “erro por ignorância”. Em qual medida, então, o herói trágico contribui para o seu triste destino? Sendo ele portador de uma *hybris*<sup>82</sup> sua ação contribuirá para o desencadeamento da tragédia, pois motivado seja por sua insolência, orgulho, autoconfiança ou paixão, avançará além do que seria prudente ou aconselhável para a maioria dos mortais.

Os heróis trágicos embebidos por suas paixões, por sua *hybris*, contribuem para o desfecho catastrófico dos acontecimentos, a morte e o sofrimento, que põe fim a uma maldição ou vingança por atos praticados. Segundo Aristóteles, pela catarsis se despertam paixões – o terror e a compaixão – fim último da tragédia. Provocar o sentimento da identificação do público com a miríade passional do personagem e as terríveis conseqüências das suas ações conduz aqueles à compaixão<sup>83</sup> e ao terror, acarretando a purgação, ou purificação dessas emoções. Amplos debates no sentido de

<sup>80</sup> *Poética* VI, 30 – trad. E. Souza, 1993, p. 39.

<sup>81</sup> As outras são: a personagem, a dianóia, a dicção, a melopéia e o espetáculo (VASCONCELLOS, 1987, p. 79).

<sup>82</sup> HYBRIS Com esse termo, intraduzível para as línguas modernas, os gregos entenderam qualquer violação da *norma da medida*, ou seja, dos limites que o homem deve encontrar em suas relações com os outros homens, com a divindade e com a ordem das coisas. A injustiça nada mais é que uma forma de *hybris*, porque é a transgressão dos justos limites em relação aos outros homens. Neste sentido, Hesíodo dizia: “Quando levada a cabo, a justiça triunfa sobre a *hybris*: o néscio só entende quando sofre” (*Op.*, 216-17). Para Platão, há *hybris* sempre que é superada “a medida do justo”; portanto a *hybris* tem muitas faces, muitos lados e muitos nomes (*Fed.*, 238 a). Aristóteles deu a esse termo um significado mais restrito: entendeu tratar-se de ofensa gratuita feita aos outros apenas pelo prazer de sentir-se superior: o que é a insolência (*Ret.*, II, 2, 1378 b 23) (ABBAGNANO, 2003, p. 520).

<sup>83</sup> Aristóteles definiu compaixão como “a dor causada pela visão de algum mal destrutivo ou penoso que atinge alguém que não mereça e que pode vir a atingir-nos ou a alguém que nos seja caro” (*Ret.*, II, 8, 1385 b) (ABBACNANO, 2003, p. 155).

precisar esse conceito foram motivados pela tradução do que para os gregos seria catársis "... tanto pode significar 'purgação', no sentido médico de limpeza do corpo, como 'purificação', no sentido de limpeza do espírito" (VASCONCELLOS, 1987, p. 38). A exegese mais aceita é a de que o efeito purificador da catarse advém da sensação de alívio e equilíbrio que segue às fortes emoções provocadas pela tragédia. Isto só seria possível se entre público e platéia não houvesse distância da ação encenada. Se o enredo tratar da história trágica de uma pessoa muito querida, a dor e o sofrimento despertados são insuportáveis; porém, transcorrido um tempo, de efeito amenizador, pode ocorrer a estabilização das emoções. O contrário, ou seja, se a trama versar sobre as desventuras de um desafeto, não haverá terror e compaixão, não haverá catarse. As ações que inspiram o terror e a piedade são aquelas cometidas por aquele que é próximo, familiar.

Ações deste gênero devem necessariamente desenrolar-se entre amigos, inimigos ou indiferentes. Se as coisas se passam entre inimigos, não há que compadecer-nos, nem pelas ações nem pelas intenções deles, a não ser pelo aspecto lutuoso dos acontecimentos; e assim, também, entre estranhos. Mas se as ações catastróficas sucederem entre amigos – como, por exemplo, o irmão que mata ou esteja em vias de matar o irmão, ou um filho o pai, ou a mãe um filho, ou um filho a mãe, ou quando aconteçam outras coisas que tais – eis os casos a discutir (ARISTÓTELES, 1993, p. 73).

Assim, para Aristóteles a tragédia realizará sua função catártica se versar sobre os infortúnios de um amigo, um parente ou vizinho próximo, de um conterrâneo. Ora, os mitos também narram a história das primeiras famílias proeminentes da Grécia, como os Átridas e Labdácidas, homenageadas na *Ilíada* e *Odisséia*, de Homero, ilustres compatriotas cuja glória terrena se mostrou fugaz e desditoso o seu fim. A aproximação do público grego com seus nobres ascendentes pela via da admiração, terror e compaixão contribuía para fortalecer o sentimento de comunidade, da boa convivência e harmonia entre os seus membros. Através das reflexões feitas pelo filósofo sobre a tragédia, em toda a sua extensão, depreende-se que é possível o equilíbrio entre as paixões (emoções) e o pensamento (razão), fundamento para a existência humana norteadas por valores éticos. Nos seus primórdios, então, o teatro teria uma função pedagógica e edificante.

### 2.3.5 Possibilidades Educativas da Tragédia Grega

Cabe aqui lembrar e ressaltar algumas das características dos atores da tragédia grega, por apresentarem relação imediata com suas repercussões para os alunos. Degaine conta que os atores gregos, para poderem ser vistos da arquibancada, ampliavam sua figura também com o auxílio de dois outros recursos: o uso de coturnos (sapatos de solas altas) e robes acolchoados (de *matelassé*). O figurino representava códigos que o público conhecia de antemão, como por exemplo: robe vermelho para o rei; o branco, para a princesa, etc., de maneira a expressar o sexo e a condição social do personagem (DEGAINE, 1992, p. 28).

A utilização desses recursos tinha, porém, o efeito de tornar a movimentação do ator lenta, pausada: “A voz era de exigência primordial, seguindo em importância a mímica dos gestos, ou seja, a pantomima. O ator grego, assim, era uma imagem pesada e agigantada que se deslocava com muita lentidão; o texto e o canto sempre tinham superior consideração” (CARVALHO, 1992, p. 17).

Na escola, quase sempre, os alunos comportam-se ora de modo frenético – através da necessidade de expandir movimentos e demarcar os espaços de forma ruidosa e estapafúrdia – ora de maneira estática, com a super exposição dos corpos (o uso de roupas justas e “sexy” que substituem os uniformes escolares), como em vitrines. Já as particularidades do trabalho do ator na Grécia, que exige contenção, concentração, equilíbrio e valorização dos gestos lentos, do olhar em profundidade, pode ser um aprendizado de alteridade para os educandos, ao experimentar agir corporalmente diametralmente em oposição aos tempos atuais. Para os alunos, o processo de conhecer as possibilidades expressivas do próprio corpo parece vital, já que “perdemos a capacidade de estar organicamente envolvidos num problema e, de uma maneira desconectada, funcionamos somente com as partes do nosso todo. Não conhecemos nossa própria substância e, na tentativa de viver (ou de evitar viver) pelos olhos de outros, a auto-identidade é obscurecida, nosso corpo e a graça natural desaparecem, e a aprendizagem é afetada” (SPOLIN, 1992, p. 06).

Na educação escolar, a possibilidade de experimentar a estética do teatro grego, seguindo seus modelos de movimentação e o ritmo, a

configuração dos atores e seus recursos cênicos, bem como proceder a pesquisa de materiais atuais para a confecção desses recursos, significa vivenciar o fazer teatral pelo prisma da sensibilidade e do seu exercício, já que põe em ação todos os sentidos a serviço de um projeto comum: a encenação de uma peça que é nascedouro da cultura ocidental à qual pertence.

Além disso, o aluno passa a conhecer uma outra realidade histórica – a Grécia antiga –, através do enredo e dos personagens da tragédia, bem como de pesquisas dramatúrgicas, no sentido de apurar o maior nível de informações a respeito de tudo o que diga respeito à época. Desenvolve-se, assim, a dimensão intelectual, pois ao ter maiores informações poderá transformá-las em conhecimento, e o conhecimento poderá conduzir o aluno a consciência do mundo e a autoconsciência enquanto ser genérico.

Com relação à imposição vigente na cidade-estado de Tebas, onde Creonte é o rei e o poder e a vontade do Estado vão sobrepujar o direito natural, inquestionável, de se enterrar os mortos queridos, o aluno, ao compreender e desmascarar o absurdo dessa proibição, pode perceber que em sua realidade existem diferentes imposições que, tanto lá quanto cá, podem ser questionadas quanto à sua validade, sua justeza, etc. A riqueza de tal debate pode levar também à identificação dos valores que permeiam as ações dos personagens e que irá se refletir em diferentes posicionamentos éticos. No caso da tragédia em questão, sobre a história mítica dos Labdácidas, o debate pode versar sobre a importância da vontade e do livre-arbítrio e o possível confronto com as paixões humanas e a crença religiosa grega na força dos ditames divinos que se encarregam de traçar destinos impiedosos e cruéis. Transposta para o ambiente escolar, a Tragédia pode fomentar uma discussão sobre a importância da autonomia, da liberdade e responsabilidade em conduzir a própria vida, no sentido de sobrepujar as múltiplas e massivas determinações sociais.

Em suma, o ensino do teatro na educação escolar, ao trabalhar a tragédia grega promove o homem, que está presente em *Antígone* em toda a sua pujança e riqueza – suas emoções, paixões, pensamentos, valores. Como resume a fala do Coro:

Numerosas são as maravilhas da natureza, mas de todas a maior é o Homem! Singrando os mares espumosos, impelido pelos ventos do sul, ele avança, e arrosta as vagas imensas que rugem ao redor! Ge, a suprema divindade, que a todas as mais supera, na sua eternidade, ele a corta com suas charruas, que, de ano em ano, vão e vêm, revolvendo e fertilizando o solo, graças à força das alimárias!

A tribo dos pássaros ligeiros, ele a captura, ele a domina; as hordas de animais selvagens, e de viventes das águas do mar, o Homem imaginoso as prende nas malhas de suas redes. E amansa, igualmente, o animal agreste, bem como o dócil cavalo, que o conduzirá, sob o jugo e os freios, que o prendem dos dois lados; bem assim o touro bravio das campinas.

E a língua, o pensamento alado, e os costumes moralizados, tudo isso ele aprendeu! E também, a evitar as intempéries e os rigores da natureza! Fecundo em seus recursos, ele realiza sempre o ideal a que aspira! Só a Morte, ele não encontrará nunca, o meio de evitar! Embora de muitas doenças, contra as quais nada se podia fazer outrora, já se descobriu remédio eficaz para a cura.

Industrioso e hábil, ele se dirige, ora para o bem... ora para o mal... Confundindo as leis da natureza, e também as leis divinas a que jurou obedecer, quando está à frente de uma cidade, muita vez se torna indigno, e pratica o mal, audaciosamente! Oh! Que nunca transponha a minha soleira, nem repouse junto ao meu fogo, quem não pense como eu, e proceda de modo tão infame! (SÓFOCLES, [198?], p. 83).

### **3 DIALOGANDO COM A EXPERIÊNCIA: RELATO E ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO**

Este capítulo apresenta o relato e análise da pesquisa de campo, contextualizando a cidade, informações básicas sobre o colégio e os dados pertinentes à oficina de teatro com os alunos, desde o planejamento à execução da mesma. Seguem-se as análises, procurando evidenciar os nexos entre as hipóteses formuladas no início deste trabalho e a realidade empírica, observada em sala de aula.

#### **3.1 DADOS CONTEXTUAIS: A CIDADE, O COLÉGIO E A OFICINA DE TEATRO**

A cidade em que ocorreu a pesquisa, Piraquara<sup>84</sup> - em tupi-guarani “toca do peixe” - é um município da Região Metropolitana de Curitiba, PR, com 94.188 habitantes (IBGE – 2004) cuja característica principal é ser região de mananciais, alguns localizados na Serra do Mar que abastece boa parte da população de Curitiba. A maior parte da população é oriunda do interior do Paraná e outras regiões do país, migrantes em busca de trabalho e melhores condições de vida. Cerca de 80% trabalha nos municípios vizinhos, principalmente no setor de serviços<sup>85</sup>. Além da produção de hortifrutigranjeiros, vive do turismo rural devido às suas belas paisagens da Mata Atlântica. Há pouca atividade industrial (são apenas três indústrias de grande porte). No município encontra-se o Presídio Central do Estado do Paraná, cujo complexo abriga o Educandário para Menores Infratores e a Colônia Penal Agrícola. Destaca-se, ainda, o Hospital San Julian, de tratamento e desintoxicação por substâncias químicas e o Centro de Pesquisas Dermatológicas do Paraná, no antigo Leprosário São Roque. O município possui onze escolas estaduais, entre elas aquela que sediou a pesquisa de campo, que abriga nos três períodos (manhã, tarde, noite) num total de 1539 alunos distribuídos entre o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e o Ensino Médio.

Quanto ao prédio e infra-estrutura, o colégio conta com as seguintes salas: da direção, dos professores, secretaria, para lanches e refeições dos professores, da coordenação, banheiros feminino e masculino dos professores, dos livros didáticos, laboratório de ciências, cantina com despensa e área de serviço, biblioteca com acervo aproximado de 5.600 títulos onde funciona também uma pequena mecanografia, sala de reforço escolar, do grêmio estudantil, para material de educação física, de artes, de tv e vídeo e o auditório. Compõe as salas de aula: quadro negro, mesa e cadeira do professor, carteiras e cadeiras dos alunos, muitas delas sem lixeira. Chão revestido de tacos, alguns soltos. O sol incide durante todo período da tarde de forma direta nas janelas e não há cortinas para proteção na grande maioria das salas. A maioria das portas não tem trinco ou fechadura. Sala de vídeo com aparelhos de TV, vídeo-cassete e DVD (furtado no mês de outubro de 2006) e

---

<sup>84</sup> GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Portal de Serviços e Informações. Disponível em: <<http://www.piraquara.pr.gov.br/cidade/>> Acesso em 20/01/2007.

<sup>85</sup> O PIB municipal divide-se em: agropecuária 16,335; indústria 10,96%; serviços 72,71% segundo dados obtidos no endereço eletrônico acima citado.

cortinas para escurecer o ambiente. Auditório amplo, com pequeno palco de cimento (no lado direito de quem entra), cadeiras (quase todas apresentando algum defeito por atos de vandalismo); vidros, telhas e forros quebrados. A sala de artes, socializada entre os vários professores de arte, é mais utilizada para trabalhos em artes plásticas.

O quadro de funcionários para os três turnos de funcionamento da escola é composto de um diretor geral e dois diretores auxiliares, 08 auxiliares de serviços gerais, 02 merendeiras, 01 porteiro, 06 auxiliares administrativos, 01 secretária, 05 pedagogas e um professor da sala de recuperação. O quadro do magistério é composto por 71 professores. O quadro reduzido de funcionários pode ser apontado como um dos fatores que prejudica o bom andamento escolar no que diz respeito ao processo educativo sob vários aspectos. Citaremos alguns, a título de exemplo: a impossibilidade de realizar a contento a inspeção e controle dos horários a serem cumpridos pelos alunos, do uso do uniforme do colégio (poucos vestiam a camiseta; era freqüente alunas com mini-blusas e calças de cós baixo, vestimenta inapropriada numa escola); da regra de comer somente no horário do recreio (há grande consumo de doces em todo o período de permanência na escola, vendidos nos portões da escola em carrinhos); da disciplina dentro e fora da sala de aula e, principalmente, o controle das gazetas. Apesar dos esforços feitos pela direção em manter os alunos em sala no momento da troca de professores e mesmo durante as aulas, é certo que, principalmente quando faltam professores (numa das tardes faltaram oito), há mais alunos fora do que dentro das salas. A partir do 2º semestre, a situação se agravou: os professores, ao caminharem de uma sala à outra, foram vítimas de encontrões com alunos que “corriam sem ver para onde iam” ou dos mais variados objetos atirados “prá lá e prá cá”. Certa feita esta pesquisadora foi atingida perto do pescoço por uma bolinha bem dura de borracha, que causou hematomas. Deslocar-se, então, podia ser perigoso, além de lento e estressante. Os namoros “esquentavam as paredes” dos corredores: meninas encostadas nas paredes, quase que escondidas pelo corpo dos meninos. Um clima de festa, de passeio, era a tônica da escola. Ironicamente perguntava aos meus alunos se eles pensavam que estavam no “terminal de ônibus de Pinhais”, lugar de movimento intenso, cheio de lojas e

consultórios, onde muitos alunos afirmaram ser um lugar bom de conhecer novas pessoas e namorar, na cidade vizinha de Piraquara.

A presente pesquisa de campo foi realizada numa 5ª série do período da tarde em 2006, escolhida dentre as nove turmas de 5ª série, que, juntas, totalizavam 195 alunos.

### **3.1.1 Sobre a 5ªT (período da tarde), Objeto da Pesquisa**

Como professora de cinco turmas de 5ª séries no período da tarde neste colégio, foi possível observar que, entre elas, a 5ªT tinha um diferencial que foi determinante na escolha: simplesmente os alunos eram crianças. Explicando melhor, a opção feita por esta turma se deve ao fato de que é composta por alunos que, em relação às outras turmas, nas quais muitos alunos apresentavam problemas de várias ordens, principalmente familiar, na sua grande maioria, os alunos de 5ªT estavam com a idade, perfil psicológico e comportamental correspondente à série, ou seja, eram crianças entrando na pré-adolescência com “aquele brilho” especial nos olhos, mostrando vontade de aprender, alegres por estarem na escola, irrequietas e bagunceiras sem exceder os limites da boa educação. Em outras turmas talvez fosse o caso de trabalhar o teatro através do Psicodrama Pedagógico, dada a ocorrência de freqüentes problemas sérios de disciplina e agressividade entre os alunos.

Segue alguns dados da 5ªT para auxiliar na formação de uma imagem sobre a turma:

- Compõe-se de 24 alunos matriculados, sendo a média de freqüência 18 alunos por aula. A faixa de idade é de 11 a 12 anos, sendo quatro os alunos repetentes com idade até 14 anos.
- Nível sócio-econômico familiar: trabalhadores assalariados (20%), autônomos (20%), autônomos economia informal (70%), desempregados (10%).
- Lista dos alunos<sup>86</sup>:
  - Nº 01 – Miguel
  - Nº 02 – Pedro
  - Nº 03 – Marina
  - Nº 04 – Josefa
  - Nº 07 – Renato

---

<sup>86</sup> Para preservar a identidade dos alunos, foram-lhes atribuídos nomes falsos.

- Nº 08 – Mário (aluno desistente a partir de agosto)
- Nº 09 – Tales
- Nº 10 – José (aluno desistente a partir do 4º bimestre)
- Nº 11 – Fernanda (aluna remanejada para outra turma a partir de junho)
- Nº 12 – Pâmela
- Nº 13 – Andréa
- Nº 14 – Mateus (aluno desistente a partir do 4º bimestre)
- Nº 15 – Lídia
- Nº 16 – Caroline
- Nº 17 – João (aluno desistente a partir do 4º bimestre)
- Nº 18 – Joaquim (aluno desistente a partir do 4º bimestre)
- Nº 19 – Augusto
- Nº 20 – Otávio (aluno transferido a partir do 2º semestre)
- Nº 21 – Jacó
- Nº 22 – Eduardo
- Nº 23 – Sebastião
- Nº 24 – Francisco

### **3.1.2 Sobre o Planejamento da Oficina**

O intuito foi trabalhar as possibilidades educativas do teatro em sala de aula a partir da montagem da tragédia *Antígone* utilizando técnicas variadas – narração de histórias, jogo teatral e dramático, improvisação, exercícios de técnica vocal, criação de máscaras com maquiagem teatral, marcação de cenas e ensaios dirigidos. O planejamento das atividades sofreu alterações a partir de reflexões sobre os resultados observados a cada encontro, ou de outros fatores externos como atividades extracurriculares previstas ou não em calendário, ausência do professor (participação em eventos ou por motivos de doenças). A cada encontro, no seu decorrer (quando isto foi possível) foram feitas anotações e transcrições das falas dos alunos, ou em seguida, no intervalo do recreio ou após a última aula, na própria escola ou fora dela. Esse rascunho, no máximo em dois dias era revisado e transcrito, transformando-se nas descrições das atividades, nos relatórios e comentários.

A observação, na oficina, realizou-se de forma direta e prolongada, pois se estendeu temporalmente durante um semestre, dentro e fora da sala de aula, além do que acontecia nos encontros em sala de aula. Em relação aos alunos, em sala de aula, o papel da professora foi de “participante total”: “o observador não revela ao grupo sua verdadeira identidade de pesquisador nem o propósito do estudo. O que ele busca com isso é tornar-se um membro do grupo para se

aproximar o mais possível da ‘perspectiva dos participantes’” em relação à pesquisa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 28).

- **Período previsto** das aulas: de 03/08 a 23/09/2006
- **Total de aulas previstas:** 18 aulas (um bimestre).
- **Período ocorrido** das aulas: de 03/08 a 06/12/2006
- **Total de aulas ocorridas:** 20 aulas em dois bimestres<sup>87</sup>
- **Duração** das aulas: 50 minutos (tempo de cada aula regular). As duas aulas semanais de Educação Artística, segundo o horário determinado pela secretaria da escola, durante quase todo o 2º semestre eram no mesmo dia – às quartas-feiras, 2º e 4º horários. Somente no mês de novembro o horário sofreu alteração e as aulas eram às quartas e quintas-feiras.
- **Locais** onde ocorreu a oficina:  
Sala de aula da 5ªT (antepenúltima, quase no final do longo corredor) e na sala de tv e vídeo.
- **Planejamento**

**1ª aula:** Narração de histórias “A primeira Dionisíaca de Miklos”.

**2ª aula:** Estudo do mapa da Europa e da Grécia, como também de imagens, a partir de livros, da arte grega, principalmente das ruínas dos seus teatros e das máscaras utilizadas pelos atores. Elaboração de relatório pelos alunos.

**3ª aula:** Narração de histórias com o livro: Mitologia grega “Eco e Narciso”. Aula dialogada sobre personagens da mitologia grega já conhecidos pelos alunos.

**4ª aula:** Apresentação do vídeo “A Vontade”<sup>88</sup>. Aula dialogada sobre a temática do filme: *destino (azar) x livre arbítrio (vontade)*.

**5ª aula:** Jogo teatral de orientação

**6ª aula:** Jogo teatral de observação

**7ª aula:** Jogo dramático “O mito de Dioniso”. Origens míticas do teatro.

---

<sup>87</sup> Dezesete encontros não se realizaram: 3º e 4º encontros – licença médica da professora; 9º e 10º encontros - paralisação dos professores; 11º e 12º encontros - desfile municipal da Independência; 17º e 18 encontros - encontro estadual dos professores de Arte em Faxinal do Céu; 19º e 20º encontros - conselho de classe do Ensino Fundamental; 21º e 22º encontros - semana cultural da escola; 25º e 26º encontros - licença médica da professora; 27º e 28º encontros - festa do Dia das Bruxas na escola.

<sup>88</sup> O filme **A vontade (ou Quem Ri por Último Ri Melhor!)**, de Paulo Munhoz, produzido através da Lei de Incentivo à Cultura de Curitiba, 2004.

**8ª aula:** Jogo dramático “Mito de Édipo Rei”.

**9ª aula:** Narração de histórias com o texto dramático “*Antígone*”

**10ª aula:** Técnicas de aquecimento vocal; leitura de partes do texto *Antígone*, de Sófocles.

**11ª aula:** Adaptação do texto e cenas feitas em conjunto com os alunos.

**12ª aula:** Divisão dos personagens, ensaio com marcação de cenas.

**13ª aula:** Ensaio com marcação de cenas.

**14ª aula:** Ensaio geral

**15ª aula:** Ensaio geral

**16ª aula:** Ensaio geral

**17ª aula:** Apresentação

**18ª aula:** Avaliação.

### 3.1.3 A Oficina

**1ª aula: 03 de agosto de 2006**

(2º horário, 50 minutos de aula)

#### a) Objetivos

Situar historicamente o teatro grego na Grécia Antiga e a repercussão que os festivais da primavera – Dionisíacas – na sociedade helênica (o deslocamento geográfico, os preparativos para o acampamento familiar ao redor do teatro durante do festival, o prazer de assistir às encenações e interpretar, no teatro, as histórias já conhecidas dos seus reis, heróis e deuses). Sensibilizar para o fazer teatral.

#### b) Técnica utilizada

Narração de histórias.

#### c) Recursos disponíveis/ Materiais utilizados

Sala de aula. A história, criada pela professora, a partir dos dados históricos contidos no livro de André Degaine, *Histoire du theatre*<sup>89</sup>. O desfecho da história é livre criação da professora.

#### d) Descrição da atividade/ História narrada

Ver Anexo 2.

---

<sup>89</sup> DEGAINE, A. **Histoire du Theatre: de la prehistoire a nos jours, tous les temps et tous les pais.** Saint Genouph, Nizet: 1992.

### e) Relatório

Ao entrar na sala de aula, os alunos estavam irrequietos, como de costume, somente cinco alunos estavam sentados em suas carteiras, esperando a aula começar. Cinco minutos se passaram para haver um pouco de silêncio e, então, fazer a chamada. O último nome que chamei foi do Miklos, o que causou estranheza entre os alunos. João perguntou se era o ator da novela. Respondi que não, mas que era um menino que morou numa ilha grega como o personagem da novela noturna da Rede Globo. Logo, comecei a contar a história, com minhas próprias palavras. Ao descrever a ilha, perguntei se alguém sabia onde ficava o mar Mediterrâneo. Muitas respostas, mas somente dois alunos disseram que ficava “perto da Grécia”. Ao descrever as oliveiras, indaguei qual o fruto dessa árvore; ninguém sabia. Contei-lhes sobre as olivas ou azeitonas e que existem oliveiras milenares em alguns países ao redor do Mediterrâneo. João perguntou se ainda existiam as oliveiras onde Jesus foi chorar e respondi que na cidade de Jerusalém existe um lugar chamado Jardim das Oliveiras, com oliveiras plantadas, onde se diz que Jesus ali esteve e chorou, mas quem poderia garantir isso? Ele me respondeu: “É só fazer o teste! Falei que achava uma boa idéia e que a turma poderia pesquisar isso. “Mas aqui ninguém tem Internet!”, disse Pedro. Burburinho na sala. Um dos alunos, Renato, disse que poderia ver na casa de um tio. A sala ficou em silêncio e aproveitei para continuar a história. Quando descrevi as uvas, Augusto perguntou: “É por isso que fazem o vinho?” Respondi: “Fazem vinhos muito gostosos, dizem. Eu nunca provei!” Retomei a história; riram muito e fizeram vários comentários quando falei da cabrita. “Como embarcaram a cabrita? Ela enjoou no mar? Deu leite coalhado?” Olhei no relógio e percebi que dispunha de 20 minutos para concluir a história. Comecei a descrever solenemente a cidade de Atenas e o silêncio acompanhou a narrativa até o momento em que o velho menciona o Rei *Édipo*. Augusto imediatamente começou a falar quem ele era, que havia casado com a *Jocasta*, que arrancou os próprios olhos. “Credo!”, Lídia murmurou. Outros alunos também comentaram: “Que carinha legal, esse!” (Eduardo); “Casar com a mãe! Mas ela não era velha?” (Jacó). Então eu disse: “Senhoras e senhores, esperem para conhecer toda a história desse rei para depois vocês poderem avaliar o que de fato aconteceu”. Augusto falou: “Mas ele foi amaldiçoado!”. Respondi: “Sim,

mas veremos se foi a maldição ou outra coisa que causou tanta tristeza na vida dele e de outras pessoas...” João: “Praga dos outros pega, sim!”. Rebuliço na sala, muitos falando ao mesmo tempo. Perguntei, então, em voz alta: “Querem saber o resto da história?” Como assentiram, cheguei até o seu final, fazendo o som do tambor de forma onomatopéica; nesse momento, alguns alunos me acompanharam, e o som foi silenciando, silenciando, até acabar. Alguns alunos bateram palmas. Sebastião perguntou: “Mas, o que aconteceu com o *Édipo*?”. Augusto começou a contar e então eu interrompi: “Deixa ele ficar curioso!” Nisto bateu o sinal e, como de praxe, os alunos começaram a levantar da carteira e conversar com os amigos.

#### **f) Comentários**

Os alunos mantiveram um ótimo nível de atenção durante o tempo que durou a narração. Participaram com comentários, intervenções e brincadeiras. Contar essa história, por mim inventada, foi muito prazeroso, pois gosto muito da História do Teatro e da História dos povos antigos. Como nesta turma predominam os meninos, a maioria na faixa de idade do personagem da história, foi possível detectar uma identificação deles com Miklos, pelo intenso “brilho nos olhos”, principalmente Augusto, leitor ávido e que me prometeu mostrar um livro de mitologia grega que carrega em sua mochila, livro que uma tia lhe trouxe da casa dos patrões (esse e muitos outros livros doados por eles). Quanto aos objetivos traçados para esta atividade, através do relatório a ser feito por eles no próximo encontro, terei indicações mais precisas sobre se houve “um mergulho” na cultura helênica, bem como dados históricos, e geográficos na Grécia Antiga, e a sensibilização para o fazer teatral. O delicado tema da predestinação na tragédia grega, que espontaneamente veio à baila pelo comentário do aluno Augusto: “Mas ele foi amaldiçoado!”, será abordado nos próximos encontros através de outra história da mitologia grega *Eco* e *Narciso*, de um filme de animação em DVD e também durante a montagem de *Antígone*. Foi proposital não responder sobre o que aconteceu com *Édipo*, justamente para aguçar a curiosidade de todos os alunos e manter o interesse no decorrer dos próximos encontros.

**2ª aula: 03 de agosto de 2006**

(4º horário, 50 minutos de aula)

**a) Objetivos**

Contextualizar geograficamente a Grécia no mundo antigo e no contemporâneo e sua localização em relação ao Brasil. Pontuar as principais cidades-estado, ilhas e colônias gregas na península itálica, África e atual Turquia. Conhecer/ entrar em contato com a arte grega através de imagens de escultura e pintura, principalmente dos teatros ao ar livre e das máscaras utilizadas pelos atores na encenação das tragédias e comédias. Elaboração de relatório pelos alunos da 1ª e 2ª aulas do dia 03 de agosto de 2006.

**b) Técnica utilizada**

Aula dialogada e expositiva.

**c) Recursos disponíveis/Materiais utilizados**

Utilização de cartas geográficas do mundo antigo e contemporâneo (propriedade da escola). Apresentação de livros de história da arte e suas imagens da arte grega antiga (acervo da professora).

**d) Descrição da atividade**

Após fixar os mapas na parede – um ao lado do outro -, onde está o quadro negro, pedi aos alunos que localizassem, no mapa contemporâneo, alguns países: o Brasil, os Estados Unidos, a Inglaterra, o Egito, a Itália, a China, o Japão e, por último, a Grécia. Em seguida, os mesmos países no mapa do mundo antigo. A partir da imagem de um pequeno mapa do mundo helênico num dos livros de história da arte, foram demarcadas no mapa grande do mundo antigo as principais cidades-estado – Atenas, Esparta, Tebas e Tróia –, bem como as principais colônias gregas. Para demarcar as cidades-estado foram utilizadas imagens de mini-cidades gregas fixadas com fita crepe; para reforçar a imagem da importância da navegação no Mediterrâneo foi aproveitado um barco à vela feito de papel maché que, manipulado pela professora, percorreu as principais colônias gregas. Folheando três livros de história da arte, foram mostradas imagens de escultura e pintura gregas. Através de um jogo de perguntas (feitas pela professora) e respostas (dos alunos) foram escritas no quadro as suas principais características. Os últimos

25 minutos foram dedicados à redação de um relatório sobre a 1ª e 2ª aula de Artes do dia 3/8/2006.

#### **e) Relatório**

Muitos alunos encontravam-se fora da sala de aula ou na porta da sala quando cheguei para iniciar a aula (somente dois alunos esperavam sentados em suas carteiras). Muitos dos alunos que estavam em algazarra no corredor, quando me viram portando os grandes mapas enrolados e os livros, vieram “pulando” ao meu redor e perguntando-me, em voz alta, para que era tudo “aquilo”. Respondi que quanto mais rápido todos se sentassem, mais rápido saberiam para quê seria tudo “aquilo”. Mesmo assim, demorou cinco minutos para que a maioria dos alunos estivesse sentada nos seus lugares (o último aluno entrou na sala 20 minutos após o seu início). A aula iniciou sete minutos após ter sido dado o sinal. Dos dezessete alunos presentes, somente oito sabiam onde estava localizado o Brasil; cinco, os Estados Unidos e somente três deles sabiam onde estavam os demais países os quais perguntei sobre a localização. Fiz um jogo de colocar a régua sobre um dos países já localizados, quando, imediatamente, deveriam dizer qual era o seu nome e cada vez mais rápido, de maneira que, quase como um trava-línguas, se engasgavam e começavam a rir. Após esta brincadeira, observei que estavam mais envolvidos com a aula e interessados nos mapas, perguntando sobre outros lugares. O Sebastião perguntou-me se eu era professora de Geografia. A resposta foi: também! É uma delícia conhecer sobre o planeta em que vivemos! Aprender é uma coisa só, uma só “matéria”; o saber, na escola, foi dividido em várias disciplinas para que o aluno aprenda, talvez, de uma maneira mais fácil, cada vez mais e sempre. Enfatizei que na sala de aula, no Ensino Fundamental e Médio, além da pesquisa nos livros da biblioteca e em bons programas televisivos e filmes, eles teriam a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre os muitos países que compõem a Terra, seus povos, a natureza. (Augusto falou alto: o Globo Repórter! Pedro, de forma zombeteira: nas novelas! Vários alunos riram dele, e um deles falou: isto é coisa de mulherzinha! Pedro respondeu, levantando-se e indo em direção ao aluno pronto para agredi-lo: meu pai assiste novela e não é mulherzinha!) Precisei intervir e, com voz firme, disse para Pedro voltar ao seu lugar. Pedi a todos para pensar se é possível aprender alguma coisa com novelas, com os

programas de televisão em geral. Como muitos falassem ao mesmo tempo, os lembrei que era para “pensar” e não “falar”. Em seguida, pedi para levantar o braço os que achavam que “sim”. À Marina, pedi que dissesse o porquê: “são pessoas diferentes, de lugares diferentes, por isso sempre se aprende alguma coisa”. Entre os que disseram não (somente dois alunos, João e Augusto), o primeiro respondeu que na novela nada é de verdade e que “a vida lá em casa é muito diferente”; o segundo, que “tudo é mais bonito na TV”. Como alguns alunos começaram a jogar com o canudo da caneta bolinhas de papel uns nos outros e a sussurrar impropérios, interrompi a aula dialogada escrevendo em letras grandes no quadro negro “escola”, perguntando-lhes porque estavam todos ali. Responderam, em uníssono: para aprender! Então, falei a respeito do amor que os gregos tinham ao ato de aprender sobre qualquer assunto; seu gosto pelo esporte, os jogos olímpicos; como prezavam a harmonia e proporção dos corpos humanos. Após escrever no quadro negro as palavras “harmonia” e “proporção”, perguntei-lhes o que significavam. Renato respondeu: proporção é o que é igual. Pedi à Lídia que lesse o significado dessas palavras em um dicionário. Em seguida, passei a folhear os livros com as imagens de esculturas e pinturas gregas, perguntando se eram imagens harmônicas e proporcionais. Alguns riram das esculturas dos homens nus; foi quando questionei se algum ser humano nasce com roupa. Eduardo respondeu: “Nem filho de rato, todos nascem pelados!” Enquanto riam, fixei no quadro a imagem de uma escultura e de uma pintura grega e pedi que me falassem suas características gerais. Cada apontamento pertinente foi escrito no quadro e, após, lido por mim, ao mesmo tempo em que as mostrava nas figuras. Finalizado o conteúdo, pedi para que, numa folha do caderno a ser entregue, fizessem o relatório da primeira aula daquele dia. Francisco disse que não faria, pois “estava com preguiça”. Mais alunos alegaram sofrer do mesmo mal. Pediram para explicar o que é um relatório. “Escrevam tudo o que lembram da primeira aula de hoje!”. Muitos alunos mostraram indignação: “Mas é muita coisa! Não vou lembrar de tudo!”. Insisti em que tentassem se lembrar da narração e escrevessem aquilo que era mais importante. Perguntaram se valeria “nota”; respondi que sim, que tudo o que acontece na escola vale “nota” quando diz respeito a conhecer o mundo e ser uma pessoa melhor. Sebastião então disse: “então, meu irmão [Eduardo], tá ferrado!”. A maioria dos alunos

não demorou mais do que dez minutos para entregar o relatório. O mais rápido foi Francisco – escreveu em cinco minutos. Alguns dos alunos, que se apressaram em entregar o relatório, “gazearam” a última aula, fato a mim relatado posteriormente pela inspetora, que afirmou ser uma prática cada vez maior entre os alunos do Ensino Fundamental no período da tarde no colégio, devido à falta de funcionários para controlar a permanência dos alunos em sala de aula. O relatório referente à 2ª aula do dia 03 de agosto ficou como lição de casa, a ser entregue na próxima aula.

Segue a transcrição *ipsis literis* de alguns relatórios escritos pelos alunos a respeito da 1ª aula do dia 03 de agosto:

Mário: Niklo era um menino que morava em uma ilha com cinco moradores e nessa ilha tinha pés de azeitonas mas as azeitonas só podiam dar colheita depois de 50 anos, pés de uvas que eles fazem vinho e sempre na primavera eles vão a uma cidade que é muito conhecida por todos a cidade chamada como Atenas por que aquela cidade tinha 10 dias seguidos de festas que são teatro.

Marina: Muitos anos atrás avia um menino que se chamava Miklo e sua família pai e mãe. Eles viviam numa ilha deserta arrodada de muita mais muita água e naquela ilha tinha pés de oliva, caixos de uvas. Eles faziam vino, eles para produzir o vino eles faziam um tipo de concreto eles colocavam as uvas e com os pés esmagavam as uvas e colocavam para fermentar deixavam algumas horas e o vino estava pronto. Uma certa vez, o Miklo iria sempre acampar eles enfeitavam os barcos. Um dia o Miklo iria fazer um teatro. O velho falou as falas para Miklos. Miklos passou a noite inteira decorando as falas e ficou com febre. No outro dia ele foi para o teatro nervoso e para sua surpresa ele caiu e rolou para sua coragem levantou e falou tudo o que ele sentia o público ficou assustado mais aplaudiu esse menino ele ficou muito famoso.

Eduardo: Era uma vez um pedacinho de mar e ilha onde tinha grandes paredes e pássaros os pássaros faziam ninhos e tinha um monte de ilhas em volta. Lá tinha um menino chamado Miklo ele sempre ajudava o seu pai na uva para fazer o vinho e na oliveira que nas épocas frias dava muitos pés e na primavera eles da ilha toda saiam para a Grécia eles ficavam dez dias no barco eles levava água, cabrita para tirar leite quando chegava lá eles armavam as barracas para assistir o show no dia final o autor mais famoso se machucou e o dono chamou o Miklo para fazer o papel na hora do show o Miklo esqueceu a fala e começou a falar e rolar no mesmo tempo e tirou a máscara e disse eu não sou seu filho e ele parou de falar e os outros começaram a falar continua e eles param e fizeram tudo de novo.

Lídia: A professora Marcia contou uma história bem legal para nós. Ela falou:

- Era uma vez um menino que morava numa ilha no oceano. Lá na ilha eles se alimentavam de azeitonas e peixes eles tinham pé de oliveiras onde eles moravam. Um dia o Miklos foi convidado para fazer um teatro ele aceitou. Miklos chegou em casa noite alta seus pais estavam preocupados Miklos estava com uma febre muito alta. No dia seguinte Miklos sumiu de casa. Sua mãe ficou preocupada mais Miklos foi fazer o teatro.

## f) Comentários

Mesmo após o sinal de que o recreio findara, grande parte dos alunos, de todas as turmas, permaneciam no pátio ou nos corredores. A algazarra era tanta que foi difícil fazer o caminho desde a sala dos professores portando o material didático – mapas, livros, régua, caixa de giz, etc. –, até a sala de aula.

Muitos dos meus alunos da 5ª T viram-me no caminho para a sala de aula e mesmo assim demoraram a entrar, e quando o fizeram, além de interromper a aula, continuaram a brincar e conversar com se estivessem ainda no intervalo do recreio. Estabelecer um ambiente tranqüilo que favoreça a aprendizagem torna-se, deste modo, uma árdua tarefa, ainda mais quando a proposta é uma tarefa que exige atenção e certo recolhimento para que a percepção aconteça de modo satisfatório.

Deste modo, a maioria da turma estava irrequieta desde o início da aula e mostrou uma grande dificuldade em prestar atenção nos breves momentos em que houve uma exposição teórica. Nos diálogos, a participação foi maior, porém os alunos demonstraram, de forma geral, maior interesse em escutar o que o colega falava não para aprender ou escutar algo interessante e sim para poder refutá-lo de forma zombeteira. Nos instantes em que aconteceu alguma espécie de jogo, como na brincadeira para falar rápido o nome dos países, todos os alunos se envolveram na atividade, mas percebi que estanquei o jogo bem na hora em que alguns já demonstravam ter perdido o interesse, no máximo dois minutos após a ter iniciado, o que parece evidenciar uma grande dificuldade em manter um foco de atenção. Esta aula exigiu-me um esforço maior para permanecer tranqüila e não perder os objetivos da aula, além de não interrompê-la para enviar um ou outro aluno à orientação pedagógica por questões disciplinares sérias, como falar palavrão ou xingar os colegas com termos de baixíssimo nível. Os relatórios<sup>90</sup> evidenciaram que em torno de 75% dos alunos têm sérios problemas com a escrita, seja de ordem ortográfica ou de construção de frases. Em relação à 1ª aula na qual foi narrada uma história houve maior compreensão e memorização dos conteúdos, alguns detalhando momentos da história, como o cheiro da brisa do Mar Mediterrâneo e a cor das uvas, ou a apreensão de Miklos ao subir no palco e interpretar *Édipo*. Porém, evidenciou-se a dificuldade em ouvir e a não-compreensão da linguagem falada, não só pelo desconhecimento de palavras, mas da interpretação do desencadeamento da história, do seu significado. Os relatórios da 2ª aula mostram que os alunos gostaram dos mapas (mas não de saber localizar países), do “navio” (barco de papel maché) da professora e somente quatro

---

<sup>90</sup> No anexo 3, textos de alunos sobre *A primeira dionisíaca de Miklos*.

alunos mencionaram a arte da Grécia, enfatizando as imagens dos teatros ao ar livre e as máscaras. Pareceu-me que, embora sejam alunos de 5ª série, a apreensão de conteúdos numa aula tradicional – expositiva e dialogada – acontece de modo fragmentado, dividido, pois pouco ficou na memória sobre a arte da Grécia antiga, mesmo levando-se em conta o ambiente desfavorável à aprendizagem em sala de aula (já exposto acima). Já a história narrada de forma lúdica, através de um personagem ficcional, aguçou o interesse e a sua memorização pela maior parte da turma. É certo que a atividade lúdica trabalha com os cinco sentidos humanos e propicia um envolvimento maior, o que evidencia a necessidade de que na escola o lúdico deva ser um dos aspectos a serem exercitados, entre outros, como o intelectual, o emocional e o lógico, por exemplo.

### **3ª e 4ª aulas: 08 de agosto de 2006**

Observação: neste dia precisei faltar por motivos médicos.

### **5ª aula: 16 de agosto de 2006**

(2ª aula, 50 minutos)

#### **a) Objetivos**

Sensibilizar para a leitura da mitologia, particularmente a mitologia grega. Introduzir o tema da vontade e do livre arbítrio em contraposição à predestinação, presente não só na mitologia como na literatura dramática grega. Incentivar a imaginação criadora em criar ilustrações a partir de personagens e situações da narrativa.

#### **b) Técnicas utilizadas**

Narração de história com o livro (leitura) e mostra das ilustrações; aula dialogada.

#### **c) Recursos disponíveis /Materiais utilizados**

Livros pertencentes ao acervo pessoal da professora.

#### **d) Descrição da atividade/ Histórias contadas**

*Eco e Narciso*, da mitologia grega; *Júpiter e os lenhadores*, fábula de Esopo, ambas recontadas por Ana Maria Machado<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup> Extraídas do livro organizado por Ana Maria Machado, **O Tesouro das Virtudes para Crianças** (2000). Anexos 4 e 5.

### e) Relatório

Um alvoroço, pouco menor do que antecedeu a 4ª aula do dia 08 de agosto, ocorreu no início da nossa aula, a segunda da tarde. Augusto foi buscar-me na sala da turma em que estava na primeira aula, perguntando-me, de pronto, por que havia faltado na semana anterior. Respondi que estivera doente; foi quando ele mostrou-me um livro, cuja capa desbotada e arranhada denotava grande manuseio: *Contos e lendas da mitologia grega*, de Claude Pouzadoux. Surpresa e curiosa, perguntei-lhe se era da biblioteca. Respondeu, orgulhoso, que o livro era dele, a tia o presenteara, entre muitos outros que seus patrões lhe haviam dado. Perguntou-me se eu gostaria de emprestá-lo. Como meu livro sobre a cosmogonia e principais mitos gregos fora furtado em outra escola que leciono, esse livro, até o final do ano, ora estava com Augusto, ora comigo, como parte do material didático.

A escola ficou sem água devido ao rodízio metropolitano, pois uma grande seca assolava nosso estado. Como a sala da 5ª T fica em frente ao banheiro feminino, o cheiro era insuportável. Apesar de ser inverno, fazia calor e quando adentrei na sala de aula, alguns alunos perguntaram se eu tinha água, pois estavam com sede. Indaguei se alguém se lembrara das recomendações feitas pela direção da escola para cada aluno trazer uma garrafinha de água e evitar utilizar o banheiro. Alguns me responderam, indignados, que era dever da escola ter água. Até esse momento, a maioria ainda estava em pé ou circulando entre carteiras desalinhadas, empurrando uma cadeira ou outra; uma aluna atravessou a sala caminhando pelas carteiras até o fundo, onde uma colega, portando espelho, maquiava-se, sem pressa. Diante desse quadro, respirei fundo, já um pouco desanimada, encostei-me no quadro negro e fiquei em silêncio, olhando fixamente na direção dos alunos. Ouvi alguém dizer: “A professora quer dar aula! Pssiu!”. Consultei o relógio: demorou 11 minutos para ficarem em silêncio. Foi quando Pedro perguntou, um tanto provocador: “Professora, podemos estudar para a prova de Matemática?”. Após mais esse “balde de água fria”, respirei fundo e respondi que não. Mirei a turma: três alunos estavam sentados nas carteiras, dois estavam com as pernas esticadas em cadeiras e a menina continuava maquiando-se: suas pálpebras coloridas com um azul intenso, batom vermelho num rosto de menina. Percebendo que a observava, encarou-me, desafiadora,

e só guardou a maquiagem depois que pedi, explicitamente, com voz firme. Fiz a chamada, começou um certo burburinho. Peguei o livro de forma um tanto solene e comecei a ler a história de *Eco e Narciso*, da mitologia grega. Um dos alunos, já um rapaz, desperdiçado devido a repetências e desistências, começou a caminhar pela sala e a conversar com os colegas. Parei de ler. “Historinha de novo!”, alguém disse. A aluna que estivera maquiando-se fez uma “cara de tédio”. Alguns pediram para que eu continuasse, outros disseram que não haviam entendido nada. Olhei para o aluno, que voltou ao seu lugar. Recomecei a leitura. Outro aluno, também repetente, começou a soprar bolinhas de papel pelo canudinho da caneta. Interrompi novamente a leitura e permaneci em silêncio. Alguns protestaram, com xingamentos, para haver silêncio. Disse, procurando não mostrar minha impaciência: “Vou tentar uma última vez!”. Com voz baixa, propositadamente, li a história desde o começo. Nos momentos em que havia sons onomatopéicos, alguns o fizeram junto comigo. No final, com o triste desfecho de Narciso, nenhum comentário jocoso, o que me surpreendeu, dado que é freqüente entre os alunos o hábito da zombaria. Francisco disse que não entendeu o fim da história; Renato lhe explicou que Narciso se afogou por querer beijar o próprio rosto. Foi o que bastou para Renato falar alto: “Ele era ‘viado!’” Prontamente perguntei: “Então, todos que tem mania de ficar se olhando no espelho também o são? Quem de vocês já não ficou se olhando demoradamente no espelho alguma vez?” Um e outro aluno disseram: “Eu não!” Outros alunos fizeram troça: “Duvido!” Andréa, timidamente, disse: “Professora, mostra o livro pra gente!”. Mostrei-lhes as ilustrações da história narrada. Caroline pediu para contar outra história; a seu pedido, seguiram-se outros. Foi quando narrei a história *Júpiter e os lenhadores*. Ao terminar, Miguel comentou: “Que azar do segundo lenhador!” Augusto respondeu: “Você engana os bocó, mais não o deus do Olimpo...”. “Como você sabe disso?”, indagou João. “Deste livro”, mostrou Augusto. “Massa”, retrucou João. Perguntei-lhes: “Alguém já ouviu falar de Zeus?” Todos responderam que sim, e mencionaram também o Hércules, “Que tem no desenho da televisão”, disse Francisco. Fiz outra pergunta: “O segundo lenhador teve azar?” Andréa disse: “Ele foi desonesto...” Então fiz outra pergunta: “A Eco teve azar?” Caroline respondeu que sim. “E ela fez alguma coisa para ser amaldiçoada pela deusa Hera?”. Como ninguém respondesse, li

novamente o trecho inicial da história. O Sebastião então falou alto: "Ela não deixava ninguém falar. Só ela queria falar!". Olhei para o relógio e atentei que iria tocar o sinal do fim da aula. Pedi que cada um desenhasse, conforme a imaginação, Júpiter e os dois lenhadores com seus respectivos machados e entregassem os relatórios referentes à 2ª aula, feitos em casa.

#### **f) Comentários**

Desde o início do 3º bimestre, após as férias escolares de julho, observei uma grande mudança na postura da maioria dos alunos da 5ª T: até então, crianças (na sua grande maioria), brincalhonas e um tanto indisciplinadas, mas relativamente interessadas em aprender e obedecer aos professores; paulatinamente, muitos tornaram-se desleixados com os estudos, indisciplinados e mal-educados. Ao observar atentamente o movimento geral dos alunos nos corredores e pátios e, também, ao entrar em contato com a realidade de boa parte dos alunos matriculados na escola, através de conversas informais com alguns pais, funcionários, professores, é possível se chegar a vários fatores de ordem social, cultural e econômico que podem explicar o comportamento dos alunos em sala de aula. O fato é que, diante de tal quadro desalentador, criar uma atmosfera agradável e tranqüila, propícia às atividades como o teatro, torna-se um desafio cada vez maior. Alegre com a demonstração de confiança e cumplicidade do aluno Augusto ao ir buscar-me em outra sala, mostrando-me um excelente livro pertinente ao nosso estudo é como um bálsamo diante de uma realidade brutalizada, ainda por se tratar de um ambiente infanto-juvenil. A importância que a educação escolar dá ao conhecimento lógico-matemático e que já foi absorvida pelos alunos ficou evidente no pedido do Pedro para usar o tempo da aula de Educação Artística para estudar para a prova de Matemática. Percebi em alguns alunos, principalmente nos repetentes, uma barreira quando iniciei a narração de histórias, como se fosse algo para "criancinhas". Somente quando perceberam que a história de *Eco e Narciso* era também uma história de amor é que se deixaram envolver e ficaram em silêncio. Embora eu pudesse ter desistido de dar essa atividade devido à grande desordem inicial, a espera de onze minutos por condições favoráveis repercutiu de forma positiva, pois perceberam o quanto fui paciente e respeitosa com todos, silenciando aos poucos. Ficou evidente o fascínio que os seres mitológicos despertam nas crianças, cujo

acesso ao conhecimento é quase todo proporcionado pelos desenhos animados e filmes da TV. Apesar de prevista a segunda narração, uma aluna e depois outros a solicitaram, fato que traduz a boa aceitação da atividade. Foi possível, ainda que em tempo exíguo, fazer um jogo de perguntas e respostas sobre as atitudes dos personagens e as suas conseqüências, aproximando ainda mais o tema da boa ou da má vontade, do azar ou das más atitudes e seus resultados na vida humana, um dos temas da tragédia a ser encenada pelos alunos. Dada a importância de que os alunos compreendam que a complexidade em torno do que seja o destino e o livre-arbítrio é somente aparente, na próxima aula, ainda no dia 23 de agosto, eles deverão assistir a um filme de animação (DVD), seguido de um pequeno debate, com o professor de Filosofia e Sociologia da escola, René Simonato Sant'Ana.

### **6ª aula: 16 de agosto de 2006**

(4º horário, 50 minutos de aula)

#### **a) Objetivos**

Promover um debate que aguce o entendimento do aluno sobre a necessidade de agir movido por autoconsciência e consciência da realidade, e se cada um pode ou não mudar o seu destino, temas fundamentais da tragédia grega, sendo uma delas, *Antígone*, a ser encenada pela turma no decorrer do bimestre.

#### **b) Técnicas utilizadas**

Apresentação de um filme de animação em DVD, seguido de aula dialogada entre o professor convidado, René Simonato Sant'Ana, e os alunos.

#### **c) Recursos disponíveis/Materiais utilizados**

Sala de vídeo, aparelhos de TV e DVD e o filme *A vontade (ou Quem Ri por Último Ri Melhor!)*, de Paulo Munhoz, produzido através da Lei de Incentivo à Cultura de Curitiba, 2004, acervo do professor René.

#### **d) Descrição da atividade**

No anexo 6, para aproximar o filme dos leitores, encontra-se o resumo *story-board* fornecido pelo autor, Paulo Munhoz. Em primeiro lugar, os alunos assistiram ao filme sem intervenções e comentários do professor. Após o filme, cuja duração é de aproximadamente 10 minutos, seguiu-se a aula dialogada. Perguntas foram feitas no sentido de estimular a fala dos alunos sobre as

opiniões a respeito dos personagens da história. O professor chama a atenção sobre o título do filme **A Vontade (ou Quem Ri por Último Ri Melhor!)** e convida os alunos a assisti-lo novamente, desta vez com atenção redobrada, para que, no seu final, possam responder qual a relação do título com o fato do protagonista ser, de forma “gritante”, um “azarado”. Assim, repete-se o filme, desta vez, interrompendo a cada cena, quando o professor faz perguntas no sentido de perceber a possibilidade de novas interpretações que não a do senso comum.

#### **e) Relatório**

Após o intervalo do recreio, fui à sala avisar os alunos que nossa aula seria na sala de vídeo, com a presença de um professor convidado. Entusiasmados, alguns pegaram suas mochilas escolares e, sem minha autorização, correram em direção ao local, no segundo prédio, ao final de um longo corredor. Deixei um recado no quadro-negro avisando aos alunos retardatários o lugar onde estaríamos. Ao abrir a porta da sala, percebi que muitos dos alunos que estavam na sala de aula não foram à sala de vídeo, restando apenas treze alunos. Indagados sobre o que acontecera, Pedro disse que “se perderam no pátio”. O Sebastião foi direto à questão: “gazearam sua aula, professora...”. Instalei o aparelho de DVD, fiz uma breve introdução enfatizando que o filme foi feito pelo diretor de cinema Paulo Munhoz que morava em Curitiba e estudou em escola pública, como eles; que começariam a assistir sem a presença do professor convidado, o professor René, que estaria vindo de um outro Colégio Estadual de Piraquara. Ao fazer a chamada, pude ver o número dos “gazetas”: oito, no total, fato que relatei, posteriormente, à Coordenação Pedagógica. Durante o filme, gargalhadas e comentários divertidos a respeito de diferentes cenas: “‘Êta’ que cara azarado!” (Augusto), “Que cara ‘bocó!’” (Pedro), “Se deu mal outra vez!” (Renato), “Ui, coitado, de novo se deu mal” (Andréa). Antes do término, o professor René chegou. Após ser apresentado aos alunos, iniciou sua fala e a aula dialogada, conforme descrição feita acima. Reiniciando o filme, a cada cena interrompia para lançar e ouvir questões. Um pouco retraídos no começo, logo os alunos ficaram bem à vontade, olhos atentos, admirados, respondendo de forma espontânea às perguntas formuladas pelo professor. Eduardo, que havia gargalhado em algumas situações, debochando do “azar” do personagem, ficou em silêncio,

prestando muita atenção, olhos tristes, suspirando forte, por vezes. Eis como ocorreram os diálogos, cena por cena.<sup>92</sup>

Cena 1: *O personagem principal do filme mostra, num primeiro instante, tratar-se de uma pessoa comum, igual a qualquer um de nós, com costumes idênticos: acorda, levanta-se, escova os dentes... Depois, mostra o quadro dele no espelho com uma espinha... Mostra-se indignado, como se previsse o dia “azarado” que enfrentaria. Mas, calma lá! Espinha não é uma coisa normal, todos não têm em algum momento? Isso é azar? Eduardo diz que sim, zombeteiro, que a irmã dele é muito azarada porque ficou feia de tanta espinha! (risos) Então, o professor indaga: *Mas que idade ela tem?* “Ela já virou moça! (mais risos). *Ah, então ela é adolescente? É a idade na qual aumenta a possibilidade de se ter acne, não é?* Os alunos balançaram a cabeça, afirmativamente. *Mas o rapaz do filme é adolescente? Por que lhe apareceu uma espinha?* Caroline respondeu com uma pergunta: *Será que ele comeu muito chocolate? Só comer chocolate dá espinhas?* Depois de um breve silêncio, Francisco diz: *Comer muita carne de porco também! E é saudável comer chocolate, alimentos gordurosos? Então, foi azar aparecer uma grande espinha no rosto do personagem?* Os alunos se olharam, alguns riram, pensativos. E o filme prosseguiu.*

Cena 2: *“Carro velho só dá azar!”*, disse o Pedro. *Pode ser, mas quando é que as coisas nos “deixam na mão?”*. “O carro parecia meio ‘bombado’, comentou o Renato. *Será que o dono cuidou dele direito?* Caroline afirmou, baixinho, para Lídia, que a moto do pai dela fundiu o motor porque ele não trocou o óleo. *Será então que o fato do carro não funcionar foi falta de sorte?* Silêncio na sala.

Cena 3: *“Ui! Que bicho feio, que nojo!”* Falaram Lídia e Caroline, quase ao mesmo tempo. Os meninos, divertidos, começaram a zombar delas. *Esse bicho é feio porque? Devemos julgar as pessoas ou as coisas pela aparência? No início da história a ratazana foi simpática ou antipática?* “Ela tava “alegrinha”, diz João. *E como o rapaz retribuiu o sorriso simpático que o bicho lhe deu?* “Ele fez o ratão ‘vazar’! E o carinha quase foi atropelado... respondeu o Sebastião. *Será que isso realmente foi azar? Ou foi uma reação à sua falta de educação?*

---

<sup>92</sup> As falas do professor René estão em itálico para facilitar a leitura do texto.

“Tá vendo o que dá ser mal educado?”, Eduardo disse para o Francisco, que lhe respondeu com um “safanão”.

Cena 4: Os alunos riram a valer nesta cena. O professor, divertido com a reação deles, esperou que “se acalmassem” e lançou a seguinte pergunta: *certas coisas têm hora, jeito e lugar para serem feitas. Paquerar faz parte da natureza e, por decerto, não é ruim... Mas, num ônibus lotado não é legal... Ônibus serve para o quê, mesmo?* Joaquim falou baixinho e debochado: “Prá muitas coisas...” O *quê, por exemplo?* “Prá dormir!”, Augusto falou. *E se dormir, o que lhe pode acontecer?* “Xiii, muitas coisas... Se a gente não tiver ‘ligado’, pode acontecer muita coisa”, disse a Pâmela. *E deixarmos de prestar atenção devidamente nas coisas, de “estar ligado”, pode ser bem desagradável... As coisas são feitas de um conjunto inteiro... Assim, olhar para alguém só no bumbum não vai dizer exatamente quem é esse alguém... Por isso, o nosso “herói” passou por este constrangimento... E o respeito?* “Foi bem feito pra ele, professor”, disse o Francisco.

Cena 5: “Bem feito pra ele! Porque ele ‘desfez’ da menininha e acabou pegando um chuveiro”, disse Augusto. *Vocês concordam com o colega?* “Sim!!!”, responderam em coro a maior parte dos alunos. *Tem mais alguma coisa que ajudou o personagem a “se dar mal” nesta cena?* Silêncio. O professor esperou que alguém falasse. Como o silêncio continuou, ele disse: *É legal debochar de quem tem a atitude de se precaver da chuva? Ou, é legal debochar de quem estuda, que nada mais está fazendo do que se precaver dos problemas que a vida nos impõe?* “Eu não gosto de gente debochada”, disse Caroline. “Tiram sarro de mim porque gosto de estudar”, comentou Renato. *Já que o deboche é algo que ninguém gosta, e o personagem foi muito debochado, foi azar as conseqüências do que ele fez?*

Cena 6: As gargalhadas foram maiores ainda nesta cena. “Ah, professor, disso ele não teve culpa!”, afirmou o Eduardo. “A ‘véia’ detonou ele, coitado!”, disse o Francisco. *Porque será que ela fez isso?* “Porque ela é ruim?”, perguntou Pâmela. *Bem, vocês já devem ter percebido que neste mundo há muitas pessoas “sacanas”, “safadas”... Pessoas que não perdem a oportunidade de tirar vantagens sobre os outros...? E quando é que essas pessoas conseguem fazer isso? Geralmente, quando se demonstra alguma espécie de fraqueza. O nosso “herói” mostrou isso na frente desta mesma velhinha, na cena do*

*guarda-chuva. Ela, que se mostrou no rol das pessoas “espertalhonas”, pôde, então, saber de fraquezas do personagem e que poderiam ser exploradas por ela. E quem prestou atenção no filme poderá, ainda, recordar-se de que a velhinha tinha um pôster no ambiente de trabalho do nosso “herói”, um que dizia “funcionário do mês”. “Eu não vi isso, professor!”, disse o Augusto. E todos afirmaram que não tinham visto o pôster na parede. Então o professor passou novamente a cena. “Olha lá!”, gritaram quando, enfim, o viram. Isto nos mostra que a velhinha tinha conhecimento da existência do nosso “herói” até mais do que imaginamos a princípio, pois pertenciam à mesma empresa no trabalho; logo, sabia das peripécias do destino em que o nosso “herói” se colocava. Ela, infelizmente, agiu como vemos muitas vezes por aí as pessoas agirem: aproveitando-se dos outros. Mas, se o nosso “herói” tivesse uma postura diferente na sua vida, se empenhando em fazer as coisas com vontade e interesse, a velhinha provavelmente não agiria da mesma forma. Quem é respeitado por todos, por suas atitudes, seria ouvido numa possível reclamação pelos atos da velhinha, por exemplo. Assim, estar exposto a tudo isso porque se escolhe viver como se vive, o caso do nosso “herói”, é realmente azar? Deixar que o mundo seja governado por pessoas como essas é realmente azar? Não se pode fazer nada, mesmo? “Ih, professor, dá trabalho fazer alguma coisa”. “Então não resmungue se alguém se aproveitar de você, Joaquim”, disse Lídia.*

Cena 7: “Professor, acho que esse carinha é meio doido”, fala Augusto. *Por quê? “Olha o jeito que ele faz com as coisas dele aí no escritório!” Pois bem, então, estragar o computador foi azar? O computador era dele? “Não, era do patrão!”, responderam alguns. Ele não deveria cuidar melhor daquilo que não é dele, como disse o colega de vocês? “Foi um acidente”, disse o João. E quando o chefe, vendo aquilo, vai tirar satisfação, foi azar? “Foi, professor, porque não é toda hora que chefe está perto e vê as coisa; já aconteceu comigo: quebrei um negócio mas ninguém ficou sabendo”, comentou o Joaquim. E, neste caso, não seria melhor tentar argumentar, explicar, e mostrar que não se tem culpa do que aconteceu com o computador? E o que ele fez? “Ele dormiu!!!”, falou o Augusto, dando risada. E aí, foi azar ou falta de atenção? E o que aconteceu depois? Muitos alunos começaram a falar ao mesmo tempo sobre o que havia acontecido: a gravata enroscou no fax, não*

havia papel higiênico no banheiro, jogou aviãozinho de papel. Quando se acalmaram um pouco, o professor lhes perguntou: *Foi azar dele ou foi falta de atenção?*

Cena 8: nesta cena, quando o band-aid estoura, Joaquim exclama: “Mas isso foi azar! E isso não acontece na vida da gente!”. O Tales retruca, baixinho, o suficiente para o colega ouvir: “Disso você entende, de espinha na cara!”. E o Joaquim, contrariando seu comportamento habitual de responder, muitas vezes ofensivamente, ficou calado. Disse o professor René: *Muitas vezes nos desenhos, em filmes, as coisas são exageradas para que as idéias fiquem bem claras.* Joaquim: “Entendi. Se não melhorar, mudar as coisas, tudo vai dar errado...”. O professor assentiu e alguns colegas olharam desconfiados para o Joaquim, que abaixou a cabeça e ficou em silêncio. O professor lança outra questão: *o que vocês acham – se alguém, como o personagem do filme – não está preparado para tomar atitudes quando acontecem coisas desagradáveis na vida, será que está preparado para as ocasiões em que surgem coisas “legais”? Por exemplo, ganham na loteria e “torram” todo o dinheiro com bobagens e logo se vêem sem nada e de volta à penúria? “Eu ia torrar tudo num dia só!”, disse Francisco. É bem provável que também seja este o caso do nosso “herói”. Vejamos: para uma pessoa bem preparada, qual seria a atitude conveniente ao receber a atenção de tão bela pessoa do sexo oposto e estando “descompromissado”? Podemos sugerir, por exemplo, não ficar nervoso, afinal, é para se estar tranqüilo, pois algo de bom pode acontecer e, sendo uma pessoa correta, não se surpreenderia com tal acontecimento. Logo, não ficaria encabulado e nervoso, provavelmente o fato causador de a espinha estourar, já que isso é proveniente de uma ação mais intensa do sistema sangüíneo. Assim, esse “azar” não viria à tona. Sem mencionar, também, o fato de que, na cena, como já comentamos, ter uma espinha é, no caso de um adulto, geralmente causa de uma má alimentação, uma escolha. Por fim, é azar mesmo? Novamente, silêncio entre os alunos.*

Cena 9: *E essas risadas dos deuses?* “Professor, tinha gente rindo no começo do filme! Eram também os deuses?”, observou Augusto. *Por que vocês acham que os deuses estão rindo do personagem?* “Porque eles mandam na gente...” disse o Joaquim. “Esse moço parece o Didi, é todo atrapalhado”, fala Caroline,

divertida. *E vocês concordam com o Joaquim ou com a Caroline? Pensem sobre isso que depois vamos voltar a esse assunto.*

Cena 10: *O que será que o personagem vai aprontar agora? “Ih, virou de religião!”, disse o Augusto.*

Cena 11: *Será que as coisas agora vão dar certo?*

Cena 12: *“Xi, professor, começou tudo de novo!”, fala o Eduardo. Vocês perceberam que depois que ele saiu da garagem, antes dos deuses ouvirem o estrondo da batida, havia um som? Como todos afirmaram que não tinham ouvido, a cena foi passada novamente. “Ah, ouvi, sim, o som de um carro de corrida!”, afirmou a Andréa. “Ele bateu o carro porque tava correndo!”, falou alto o Sebastião. O professor pergunta: *Adiantou ele mudar de religião se não mudou seu jeito de agir? Foi azar o que aconteceu?* “Professor, minha mãe mudou de religião, mas tá do mesmo jeito...”, comentou o Eduardo. *E que jeito é esse?* “Brava!”, os alunos caíram na risada e nós, professores, também. *E são os deuses que fazem nosso destino ou as nossas atitudes e ações?* A maioria respondeu que somos nós que escolhemos. De todos, quatro alunos silenciaram, pensativos.*

Após concluir sua marcante participação, observável pelo olhar de aprovação das crianças e pela sinceridade ao responder que gostaram do filme, o professor agradeceu a oportunidade de conhecê-los e dar aquela aula. Aproveitei para encaminhar à turma uma tarefa: Responder numa folha e entregar, na próxima aula, no mínimo oito linhas, a questão: “Posso ou não mudar o meu destino?”. Logo em seguida tocou o sinal e, como sempre, os alunos “voaram pela porta”. Augusto, antes de sair, falou: “Que legal esse filme!”.

#### **f) Comentários**

O filme de animação *A Vontade*, sem falas, apresentando a questão do “bem pensar para, então, bem fazer”, refutando o forte sentimento do senso comum sobre “ser azarado” – quando, na verdade, na maioria das vezes, são as ações humanas que desencadeiam conseqüências indesejáveis –, veio bem a calhar para, além de sensibilizar, desencadear uma reflexão entre os alunos sobre o destino e o livre-arbítrio. Utilizado como recurso pedagógico pelo professor René, causou forte impressão, principalmente entre alguns alunos com históricos de vida bem atribulados, com mau comportamento em sala de

aula: indisciplina, “gazetas”, não comparecimento em dia de prova, etc. Pelo grau de envolvimento no jogo de perguntas e respostas, estou certa de que esta atividade aliou a diversão (o lúdico) e o conhecimento (reflexão), respeitando a faixa etária dos alunos, tratando com simplicidade um tema profundamente humano e aparentemente complexo que está enfiado nas artes, na filosofia, nas ciências, na religião: “Posso ou não mudar (fazer) o meu destino?”.

### **7ª aula: 23 de agosto de 2006**

(2º horário, 50 minutos de aula)

#### **a) Objetivos**

Responder a questão: “Posso ou não mudar o meu destino?” (mínimo oito linhas). O objetivo inicial foi alterado devido a circunstâncias esclarecidas no relatório a seguir (letra “e”).

#### **b) Técnicas utilizadas**

Escrever no quadro-negro a questão. Aula dialogada sobre o porquê de tal questão (breve revisão das aulas anteriores).

#### **c) Recursos disponíveis/Materiais utilizados**

O espaço físico da sala de aula, folha de caderno, lápis ou caneta.

#### **d) Descrição da atividade**

Individualmente, cada aluno escreveu numa folha do caderno a resposta à questão dada como dever de casa da aula anterior.

#### **e) Relatório**

Já no corredor cinco meninos abordaram-me para perguntar se eu poderia dispensá-los, pois eles precisariam se concentrar para o jogo do campeonato de futebol da escola que ocorreria no intervalo do recreio. Além disso, dois deles precisariam buscar os uniformes no Grêmio e experimentá-los. Perguntei quantos alunos estavam envolvidos no jogo. Oito, foi a resposta. Pensei: “Tenho um problema a resolver”. Em sala de aula, um grande alvoroço (o tradicional: alguns alunos conversando em voz alta, outros passeando e provocando os colegas com palavras ou objetos, que reclamam – “professora, fulano me fez isso!”, etc., etc.). Nem pude sentar-me: os oito “jogadores de futebol” rodearam-me, falando ao mesmo tempo, se eu os dispensaria. Olhei o relógio: 14:50h. Disse que só conversaria se estivessem todos sentados, em

silêncio. Os oito alunos trataram eles mesmos de organizar a sala, pois parecia que tudo estava fora do lugar. Assim, permiti que enquanto dois deles fossem buscar os uniformes, fazia a chamada. Após, poderiam entregar os uniformes. Perguntei se alguém havia respondido a pergunta da aula anterior. Ninguém respondera. Estava decidido: responderiam a pergunta nesta aula e fariam os jogos teatrais na quarta aula. 14:55h: os dois alunos retornaram com os uniformes. Antes que entregassem, afirmei que em seguida responderiam a pergunta da aula anterior. Alguns perguntaram, ao mesmo tempo: “Vale nota?” “É claro”, respondi. “Quanto?” Bem séria, disse: “Um milhão de dólares em notas verdadeiras!”. Depois: “Faz parte da avaliação bimestral”. Enquanto os uniformes eram distribuídos, saraivadas de bolinhas de papel atiradas com canudinhos foram disparadas. Protestos e brigas, discussões. De modo que abri a porta e, por sorte, a inspetora tia Remi estava próxima e foi conversar com os alunos, chamando-lhes a atenção pela falta de educação e respeito com a professora e a não-observação do regimento escolar. Começaram a responder a pergunta somente às 15:25h. Os que gazearam a aula anterior já conheciam a história, pois os colegas haviam contado como “foi legal” e como o professor René havia mostrado que o “carinha” não era azarado. Eis a transcrição *ipsis literis* de algumas respostas escritas, pelos alunos, à questão: “Posso ou não mudar (fazer) o meu destino?”.

Caroline: Eu posso mudar meu destino sim fazendo coisas boas alegres e legais uma pessoa escreve seu destino seu destino não é como um conto que está escrito com final feliz ou triste e pronto acabou nós não compramos o destino feito como os livros de história o nosso destino nós fazemos escrevemos dia a pós dia sorrindo ou chorando, alegre ou triste.

Augusto: Eu não posso mudar o meu destino porque eu não estou no futuro, no futuro pode haver imprevistos por qual nós não vamos esperar por que imagine se eu morro hoje e amanhã eu estou dormindo em casa. Depende se eu quero ou não posso mudar por que ninguém espera o dia de amanhã. Se é para mim mudar meu destino eu preciso ter confiança e ter respeito uns pelos outros. Eu mudaria meu jeito de ser e de viver.

Renato: Eu posso mudar o meu destino porque eu posso estudar e ter uma profissão boa fazer uma faculdade ou au contrário eu so teria em mente roubar, e poderia até morrer, não teria uma família não seria feliz e o mais importante não teria amor comigo ou com as outras pessoas. Eu quero e posso mudar o destino.

João (um dos que “gazearam” a aula do filme): Meu nome é João e gosto de pessoas que me dão o respeito, com e dou o respeito para as pessoas que me respeita. E se todo mundo fosse que men certas pessoas o mundo vivia nas drogas e eu posso mudar o meu destino, deixá-lo bom, por que é eu que vou escolher se vou par o mudo das drogas ou não é isso que eu acho.

Joaquim: Se eu pudesse mudar minha vida eu mudaria minha vida eu gostaria de voutar a ser um beb por que a nossa vida é muito bonita. E para tentar refletir as coisas que eu fis que eu não poderia ter feito como ofender as pessoas de uma forma

agresiva e muito feia. Mas eu não posso mudar o meu destino por que ele foi escrito assim por nosso Deus.

Marina (uma das que “gazearam” a aula do filme): Tem gente que pode e tem gente que não pode. Eu queria mudar o meu destino por profissão, eu queria ser veterinária o meu destino não pode mudar o meu sonho é esse ser veterinária é a gente que manda no destino Ex: se não estudar não tem futuro se estudar tem.

Pâmela (uma das que “gazearam” a aula do filme): Meu nome é Pâmela sim eu gostaria de mudar o meu destino porque eu queria que todos respeitarem as pessoas e que o nosso Brasil fosse muito respeitado que todas as pessoas tivesse amizade e principalmente a minha vida que é muito triste sem amizade sem carinhos dos meus pais por isso queria mudar o destino.

Josefa: No meu caso não porque todo mundo tem um destino, então eu não quero mudar o meu destino porque, por enquanto está tudo bem, eu nasci com muita saúde, e eu tenho pais que me amam e os meus irmãos também tenho uma família com muita saúde graças a Deus, então eu não tenho que reclamar porque eu tenho um teto para morar, alimentos para comer, água para beber e etc e luz para sobreviver e então acho que não né tenho certeza que eu vou ter um destino muito bom no futuro.

Andréa: Porque Deus fez o nosso destino e nem um homem pode mudar. Se ele pedir nós vamos fazer. Se ele quiser mudar ele vai se não, não. As vezes é nós que somos descuidados e as vezes safados que nem no filme o homem ficou se esfregando nas mulheres e as vezes muitos eritador que nem no filme.

## f) Comentários

A falta de uma comunicação eficiente sobre os eventos ocorridos na escola, bem como de uma prática assumida por todos os professores de como proceder em tais casos, têm por consequência uma aula desastrosa como essa ocorrida no segundo horário e que, com certeza, acarretará mudanças nas atividades com os jogos teatrais, que serão transferidos para o 4º horário, (logo após o campeonato de futebol realizado no recreio, quando boa parte dos alunos estará cansada ou eufórica, conforme o resultado da partida) para outro dia de aula, na próxima semana. Ao conversar com a pedagoga sobre tal ocorrência, esta lamentou que alguns professores dispensem os alunos das suas aulas para treinar ou se aquecer para os jogos esportivos, em tais ocasiões, sem anuência da direção ou coordenação e que procurariam estar alertas e tomar providências para que tal fato não ocorresse no futuro. A respeito das respostas dos alunos à pergunta: “Posso ou não mudar (fazer) o meu destino?”, dos vinte alunos presentes na sala somente dezesseis responderam. Quatro deles recusaram-se a falar afirmando que não era do interesse deles responder. A Josefa perguntou-me se valeria nota. “Um milhão de dólares!”, disse o João. Respondi que tudo o que se faz corretamente na vida ganha notas excelentes. Desafiante, a menina argumentou: “Vou ter nota na média se responder isso?” Meneei a cabeça afirmativamente e mostrei com os dedos que valeria dois pontos. A aluna falou: “É muito pouco”. E não

entregou. Das dezesseis respostas, somente duas delas continham o pensamento de que Deus é quem escreve o nosso destino. Duas delas ora afirmavam que sim, ora que não é possível mudar o destino delas. Uma outra, por fim, escreveu que tem esperanças na possibilidade de mudar, ressaltando que sua vida é muito triste. Os demais alunos responderam afirmativamente, o que denota um bom entendimento sobre o fato de ser possível mudar a realidade e construir uma nova existência individual e coletiva a partir de mudanças de maneira e posturas, prestando mais atenção ao mundo. Além das respostas transcritas *ipsis litteris*, frases como: "Porque quem faz com que eu estude, que eu não gazeie aula é eu mesmo" (Renato); "Eu preciso melhorar em mim e minha família o respeito" (Francisco); "Eu posso mudar o meu destino enfiando a cara nos estudos" (Lídia), expressam que há uma compreensão, pelos alunos pré-adolescentes, da realidade e de que é possível transformá-la a partir das próprias ações, da família, dos colegas e da escola.

### **8ª aula: 23 de agosto de 2006**

(4º horário, 50 minutos de aula)

#### **a) Objetivos**

O objetivo inicial de trabalhar com jogos teatrais foi postergado devido às circunstâncias ocorridas em nossa primeira aula do dia, no 2º horário, fato já relatado. Desta maneira, nesta aula será feito um debate a partir das respostas produzidas pelos alunos na aula anterior, que servirão de roteiro para encaminhar as perguntas, mas não serão lidas para não expor as questões pessoais de ordem emocional e psicológica, evidenciadas nas respostas.

#### **b) Técnicas utilizadas**

Aula dialogada e trabalho em grupo com exposição dos resultados no final da atividade.

#### **c) Recursos disponíveis/Materiais utilizados**

Quadro-negro e giz.

#### **d) Descrição da atividade**

Distribuídas em colunas foram escritas seis palavras-chave como: sorte, azar, destino, vontade, preguiça, agir errado. Na última coluna, o nome das histórias que foram ouvidas ou vistas pelos alunos nas aulas do 3º bimestre: A

*primeira Dionisiaca de Miklos, Eco e Narciso, Júpiter e os Lenhadores, A vontade.* De forma conjunta, os principais personagens de cada história foram enumerados. A turma foi dividida, pela professora, em três equipes de quatro pessoas que teriam oito minutos para escrever ao lado do nome de cada personagem uma ou mais das seis palavras-chave que seriam pertinentes a eles, pelo consenso do grupo. Depois, cada grupo apresentaria o seu resultado, com a devida argumentação.

### e) Relatório

Como era o esperado, os meninos do futebol não assistiram à 4ª aula. Dos doze alunos presentes, quatro chegaram depois que eu estava presente na sala, pois “estavam assistindo aos jogos na cancha”. Apesar disso, o envolvimento na atividade foi boa; somente a organização das três equipes foi tumultuada, pois não queriam separar-se dos amigos. Cinco alunos tiveram dificuldades em entender a proposta de vincular uma ou mais das seis palavras-chave aos personagens das histórias conhecidas. Um deles foi chamado de “burro” por um colega, e foi preciso separar uma briga com tom de voz enérgico. Somente quando mudei as palavras de “azar” para “azarado”, e assim por diante, é que todos entenderam. No momento de apresentarem os resultados, procurei estimular que todos os alunos falassem, mesmo os que se recusaram a ir falar em frente ao quadro-negro. Eis os dados obtidos:

Personagens	1ª equipe	2ª equipe	3ª equipe
Miklos	Sorte, vontade	Sorte, destino, vontade	Sorte, vontade
Eco	Azar, agir errado	Agir errado	Destino, agir errado
Narciso	Preguiça	Preguiça, agir errado	Preguiça, agir errado
Júpiter	Destino, vontade	Destino, vontade	Destino, vontade
1º Lenhador	Sorte, vontade	Vontade	Destino, vontade
2º Lenhador	Preguiça, agir errado	Preguiça, agir errado	Preguiça, agir errado
Rapaz do filme	Preguiça, agir errado	Preguiça, agir errado	Preguiça, agir errado

Na argumentação, as três equipes foram unânimes em afirmar que é uma questão de sorte e destino nascer em uma determinada família ou lugar. Miklos, por exemplo, nasceu numa bela ilha e boa família. Júpiter, de ser filho de um deus poderoso. A 1ª e 3ª equipes argumentaram que foi uma questão de sorte e destino alguém tão poderoso como Júpiter ter aparecido para ajudá-lo. Intervi perguntando se, na nossa vida, surgem pessoas dispostas a nos ajudar, mas “não damos bola”, ou tentamos nos aproveitar da boa vontade delas, fazendo com que o arrependimento por termos sido ingratos nos deixe tristes,

sem vontade de fazer as coisas. Os alunos ficaram silenciosos, pensativos, alguns concordaram balançando a cabeça. “Os professores querem ajudar a gente!”, afirmou Caroline; “nem todos!”, falou Pedro. A Marina disse que Júpiter era um deus e somente “Deus pode mudar a vida da gente”. Aproveitei para lembrá-los que Jesus, muitas vezes, disse que as pessoas podem escolher entre fazer o bem em vez do mal e, desta maneira, conduzir a sua própria vida. “Tem professor que é bom e escolhe ser mau”, retrucou o Pedro. Argumentei que escolher traduz uma vontade e que ser um mau professor, mau aluno, mau amigo, mau pai, pode ser uma questão temporária, devido a uma série de fatores, sendo um deles o fato de não estar satisfeito com a vida que têm. “Professor trabalha demais”, disse o Renato. Concordei com ele, afirmando que ser professora, para mim, foi uma questão de escolha e que estava satisfeita. Não tive mais tempo para nada, pois “bateu” o sinal.

#### **f) Comentários**

Apesar desta atividade não estar prevista no planejamento, foi fundamental para que fosse dado um fechamento às atividades de narração de histórias e da apresentação do filme, numa tarefa coletiva onde os alunos puderam retomar alguns conceitos e idéias importantes para compreender e interpretar a realidade. Apesar de muitos alunos não estarem presentes na sala, os que lá estavam participaram intensamente da conversa, primeiramente nos grupos, depois na apresentação dos resultados. Um bom indicador disso é que, mesmo após ter sido dado o sinal para a 5ª aula, não saíram dos seus lugares e o último grupo pôde concluir. Agradei a participação de todos.<sup>93</sup>

#### **9ª e 10ª aula: 30 de agosto de 2006**

Observação: neste dia não houve aula devido à paralisação dos professores.

#### **11ª e 12ª aula: 06 de setembro de 2006**

Observação: neste dia não houve aula devido à participação da escola no desfile municipal de 07 de setembro<sup>94</sup>.

---

<sup>93</sup> Trata-se de uma brincadeira que faço a partir do universo circense: muitas vezes, no início da aula, começo com a saudação “Senhoras e Senhores! Respeitável público!”. E finalizo a aula agradecendo: “Senhoras e senhores, muito obrigado por que aqui vieram!”.

<sup>94</sup> Tal data foi definida pela prefeitura da cidade e não prevista no calendário escolar.

**13ª aula: 13 de setembro de 2006**

(2º horário, 50 minutos de aula)

**a) Objetivos**

Introduzir, para os alunos, os jogos teatrais de orientação, trabalhando a espontaneidade e a disponibilidade para agir coletivamente, a atenção e os movimentos reflexos. Percepção corporal.

**b) Técnicas utilizadas<sup>95</sup>**

Dividir a turma em dois grupos: primeiramente um deles participa, enquanto o outro observa; depois, vice-versa. O orientador do jogo (inicialmente a professora) explica de forma clara e objetiva as regras do jogo e a importância em que todos se concentrem no foco (objetivo) do jogo. Alerta de que no seu decorrer, por vezes, em voz alta, repetirá as regras e estimulará, através de palavras-chaves, a atenção no foco estabelecido. No fim de cada jogo, faz-se uma avaliação oral, através de um jogo de perguntas e respostas entre todos da turma.

**c) Recursos disponíveis/Materiais utilizados**

O espaço físico da sala de aula.

**d) Descrição da atividade**

Na primeira aula, a turma permaneceu na sala de vídeo com outro professor que me havia solicitado cinco minutos da minha aula para poder terminar de passar um filme. Desta maneira, pude preparar a sala de aula, empilhando mesas e carteiras no fundo da sala, deixando cerca de 18 cadeiras disponíveis para os alunos poderem sentar-se enquanto observavam o outro grupo atuando. O espaço restante, embora pequeno, pareceu-me suficiente.

Foram três os jogos selecionados e realizados na seguinte seqüência:

**1) “Quem começou o movimento?”.**

Os jogadores ficam sentados num círculo. Um jogador sai da sala enquanto os outros escolhem um líder para começar o movimento. O jogador é então chamado de volta. Ele fica no centro do círculo e tenta descobrir o líder, cuja função é fazer um movimento – bater os pés, acenar a cabeça, mexer as mãos etc. – e mudar o movimento quando quiser. Os outros jogadores imitam esse movimento e tentam evitar que o jogador do centro identifique o líder (SPOLIM, 1987, p. 61).

---

<sup>95</sup> A metodologia aplicada foi desenvolvida por dois autores: a norte-americana SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro* e o brasileiro BOAL, A. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*.

## 2) “Exercício de espelho n.01”

Dois jogadores. O jogador B olha para o jogador A. A é o espelho, e B inicia todos os movimentos. O jogador A reflete todas as atividades e expressões faciais de B. Olhando para o espelho, B realiza uma atividade simples como lavar-se, vestir-se etc. Depois de um certo tempo, há troca de papéis, sendo que B é o espelho e A, o iniciador dos movimentos (SPOLIM, 1987, p. 55).

## 3) “Marionete”

Os atores ficam de frente uns para os outros, em duplas. O que lidera “esculpe” a imagem que deseja com o corpo do liderado. Quer dizer, ele faz de longe os movimentos necessários para que o corpo do liderado assuma as posições que ele deseja. Procedo exatamente como um escultor, com a única diferença de que não toca o corpo do companheiro – este, no entanto, deve reagir como se estivesse sendo tocado (BOAL, 1985, p. 65).

### e) Relatório

Ao entrarem na sala, os alunos emitiram declarações de espanto e perguntas do que aconteceria na aula. Pedi para todos sentarem-se e colocar mochilas e outros materiais nas carteiras empilhadas. Alguns se recusaram alegando que “outros iriam mexer nas coisas deles” e permaneceram portando suas mochilas. Avisei que desta maneira as atividades seriam prejudicadas. Muito a contragosto, obedeceram. Disse que naquele dia faríamos alguns jogos teatrais, explicando de forma simples e enfática como procederíamos – as regras, a questão do foco e da atenção, a observação da liderança e a divisão em grupos, sendo que os dois últimos itens seriam feitos por mim. Houve resmungos e reclamações da turma, pois queriam eles mesmos escolher os grupos. Rapidamente fiz a divisão em dois grupos, A e B, cada qual com oito pessoas e pedi para que os integrantes do grupo B sentassem nas cadeiras; o grupo A começaria e deveriam sentar-se no chão. Todos do grupo A se recusaram a fazê-lo, apesar de reiterados pedidos meus. Havia muita conversa na sala; então o João falou muito alto para todos “calarem a boca, para a professora poder dar aula!”. Agradei ao João por estar preocupado comigo, mas disse-lhe que não concordo que gritar ajude a melhorar o ambiente. Enfim, fêz-se um pouco de silêncio e expliquei as regras do 1º jogo. Feito em pé, no seu desenvolvimento, houve uma dificuldade geral em seguir o líder. A certa altura João disse: “Não façam gestos difíceis!”. Já na terceira rodada estavam mais concentrados e envolvidos. Num outro momento, Eduardo deturpou o movimento do líder e os demais da equipe reclamaram veementemente. Apesar do meu comando para que mantivessem a roda, ela se fechava cada

vez mais. Depois da quarta rodada, pedi para que houvesse troca das equipes. Todos da equipe B se recusaram a começar a atividade. Por outro lado, os integrantes da equipe A afirmaram que gostariam de continuar jogando. E assim foi feito. Porém, troquei duas pessoas da equipe A por integrantes da B, o que repeti nas duas últimas rodadas, sem objeção dos alunos. A cada rodada, muitos queriam ser líderes, sem respeitar a regra do jogo que indica quem será o próximo líder. Em todas as rodadas, a maior parte dos integrantes da equipe B permaneceu conversando assuntos vários, brincando ou fazendo comentários jocosos a respeito dos integrantes da outra equipe.

No 2º jogo, escolhi as duplas para fazer o “espelho”. Neste momento, Joaquim bateu na porta e perguntou-me educadamente se poderia assistir à aula. Olhei para o relógio e, apesar de estar atrasado 25 minutos, permiti que entrasse.<sup>96</sup> Esta breve interrupção foi o suficiente para que os alunos retomassem as conversas e brincadeiras. Pedi silêncio e, somente quando este se fez, expliquei as regras do jogo. Nos primeiros dois minutos o jogo aconteceu a contento, inclusive com a observação dos demais alunos. Porém a dupla dos irmãos Sebastião e Eduardo e alguns alunos observadores começaram a rir sem parar: Eduardo criara alguns movimentos e gestos obscenos. Neste momento, dois alunos começaram a se provocar e dizer palavrões uns para os outros. Foi quando Joaquim disse algo ao João que, ofendido, “partiu para cima dele”, dando-lhe um soco. Com voz muito alta pedi para que todos sentassem. Pedi explicações. José respondeu: “Joaquim chamou o João de macaco!”. Perguntei ao Joaquim porquê dissera aquilo. João disse: “Para me ofender!”. Joaquim negou. “Porquê, então?”, retrucou o João. Todos ficaram em silêncio. Então eu disse: “Todos que tiverem tal postura, de ofender e agredir os colegas, não assistirão mais às minhas aulas, somente após reunir-me com o pai e a mãe de cada um”. Perguntei a todos: “O que é postura?”. Ninguém respondeu. Expliquei: “É a maneira de existir e fazer as coisas no mundo”. Respirei fundo e continuei: “É possível saber como uma pessoa é não só pelo que ela fala, mas pelo tom da voz, pelo jeito de olhar, pelo movimento do corpo”. Perguntei-lhes se o jogo acontecera. Renato e

---

<sup>96</sup> Devido ao grande número de alunos “gazetas”, a direção da escola havia solicitado aos professores que aceitassem os alunos atrasados, pois, com a ajuda de voluntários do Grêmio estudantil, iriam “cercar” esses alunos e encaminhá-los à sala de aula.

Tales disseram que sim, que tinha sido “bem legal”. Pedro respondeu que não, devido à bagunça que fizeram. Neste momento, cada um dos “bagunceiros” atribuiu sua malcriação à provocação do outro e recomeçou a balbúrdia. Intervi com voz firme perguntando aonde os levaria essa postura de não assumir as próprias ações. Caroline respondeu: “A uma bagunça ainda maior”. “E isso é agradável?”, perguntei. João disse: “É difícil a sala de aula ser agradável”. Quando perguntei por quê, ele respondeu: “Porque as pessoas são desagradáveis!”. Augusto, com voz em tom conciliador disse: “Bom mesmo é brincar! Daí eu gosto de aprender”. Então aproveitei a deixa e introduzi o terceiro jogo, do marionete, explicando as suas regras. Separei duas duplas, para iniciar. Nisto, Pedro começou a choramingar, procurando a sua mochila. Alguém falou que Pâmela a havia jogado no lixo, o que se confirmou. Após pegar sua mochila, ele avançou nos cabelos da menina e começou a briga, que eu tive de separar. Nisto bateu o sinal para a terceira aula, todos se levantaram e alguns, sem minha permissão, saíram da sala. Solicitei, com certa calma, para que todos voltassem e tornassem a sentar. Depois, pedi permissão ao professor que já aguardava no corredor, para terminar a aula e arrumar as carteiras e cadeiras. Somente três minutos depois fizeram silêncio. Convoquei-os para que refletissem sobre a postura que haviam tido em minha aula e dos motivos que levaram àquele desfecho. Quando João começou a acusar Joaquim de o ter ofendido, respondi: “Não varra a calçada dos outros se a sua estiver suja”. Silêncio. Pedi, com a voz calma e educada (embora estivesse fervendo por dentro), que, com cuidado e sem fazer barulho, me ajudassem a arrumar a sala e que recebessem bem o próximo professor para poderem ter uma boa aula. E assim foi feito.

#### **f) Comentários**

Tive muita dificuldade para manter-me calma e para não perder o foco e o sentido das atividades propostas devido ao comportamento indisciplinado e agressivo da maioria dos alunos. Nesta atividade, que serviu também como sondagem da resposta da turma em trabalhos corporais em grupo, ficou evidente a dificuldade dos alunos em trabalhar coletivamente, saber e apreciar a observação, estar atento, concentrar-se e repetir movimentos propostos por outrem, seguir uma liderança. Apesar da maioria dos alunos ter saído recentemente da infância, como pré-adolescentes sentiram-se inibidos corporal

e socialmente, o que contribuiu para o não desencadear da criatividade. Os gestos eram tensos, sem ritmo, desencadeados, o que evidenciou a falta de conhecimento e contato com o próprio corpo. Acredito que uma das causas seja a falta de atividades que proporcionem tal conhecimento e percepção (o que sondaria nas próximas aulas e com a professora de Educação Física. A outra causa seria o fato de não aceitar e saber lidar com regras ou, antes, ouvi-las e entendê-las, pois o ambiente em sala de aula, como quase sempre, é ruidoso, nervoso e agressivo. Muitos pré-adolescentes têm medo de exporem-se ao ridículo, ao “brincar como criancinhas” (comentário da Josefa).

### **14ª aula: 13 de setembro de 2006**

(4º horário, 20 minutos de aula)

#### **a) Objetivos**

Promover o momento da avaliação dos três jogos teatrais realizados na aula anterior, conforme metodologia aplicada.

#### **b) Técnicas utilizadas**

A avaliação consiste num jogo de perguntas e respostas, em que o professor estimula os alunos à reflexão a respeito dos jogos teatrais, visando a autoconsciência e a consciência do grupo sobre percepção, trabalho e resposta corporal e emocional.

#### **c) Recursos disponíveis/Materiais utilizados**

Sala de aula.

#### **d) Descrição da atividade**

Aula dialogada com um jogo de perguntas e respostas sobre os jogos fazendo um paralelo com o jogo de futebol.

#### **e) Relatório**

Estando na sala dos professores, antes do término do recreio, a Coordenação Pedagógica e a Direção pediram a atenção dos professores para apresentar uma equipe de professores pesquisadores da UFPR. Devido a este fato, a 4ª aula ficou reduzida a vinte minutos. Já no corredor, percebi que a sala da 5ª T estava em pandemônio. Foram necessários oito minutos para que todos entrassem na sala e se acalmassem o suficiente para fazer a chamada. Enquanto apresentava a proposta de avaliação, percebi o quanto estavam ainda irrequietos – Augusto andando pela sala, o Pedro procurando sua

caneta, a Josefa e Pâmela maquiando-se – e iniciei uma fala sobre o futebol e suas regras. “Como é no futebol? Por que é assim? O que é o mais importante?”. As respostas remetiam ao desempenho individual de um jogador, o atacante. “E os outros, o que fazem? São importantes? Por que existe um juiz e bandeirinhas? O que fazem?”. Demorou até que Renato respondeu: “eles fazem valer as regras”. A partir desta resposta fiz um paralelo com a aula anterior, dos jogos teatrais. Jacó falou que os jogos eram “bocós”. Perguntei aos demais alunos se eles achavam a mesma coisa. Responderam que não. Perscrutei sobre as aulas de Educação Física: as meninas responderam que gostam de vôlei e conversar com os amigos e os meninos foram unânimes ao dizer que só gostam de jogar futebol. “Alguém gosta de jogar futebol sozinho?”, questionei. Todos foram unânimes: “Nããoo!”. Então, falei: “Será que teria sido mais divertido se todos tivessem prestado atenção nos jogos para que eles ‘dessem certo’? E na escola, não seria mais ‘bacana’ se todos fossem interessados e participativos?”. Ao responderem que “siiimmm!”, bateu o sinal e acabou a conversa.

#### **f) Comentários**

O planejamento da aula ficou totalmente comprometido devido ao aumento do intervalo. À medida que avança o segundo semestre, cada vez mais os alunos parecem estar num local de entretenimento – um parque, o “terminal de ônibus de Pinhais”<sup>97</sup>, como costume dizer a eles –, não somente no recreio ou no intervalo entre as aulas, mas também em sala de aula. Penso que uma intervenção como esta de hoje, na qual, sem saber os motivos, os professores não vieram para a sala de aula no horário correto, contribui ainda mais para que as regras do regimento escolar não sejam obedecidas, como a de permanecer em sala entre uma aula e outra e depois de terminado o recreio. Sozinhos, esqueceram-se que estavam numa escola. Será preciso retomar e retomar, nas atividades práticas posteriores, cuidando para não ser maçante, a importância das regras para a coletividade, do saber ouvir, falar, prestar atenção nas pessoas, na natureza, enfim. A falta de consciência corporal e de naturalidade ao tocar o colega sem provocar constrangimentos e

---

<sup>97</sup> Conforme mencionado no item 3.1 deste Capítulo, o terminal de ônibus de Pinhais é lugar de movimento intenso, cheio de lojas e consultórios, onde muitos alunos afirmaram ser um lugar bom de conhecer novas pessoas e namorar, na cidade vizinha de Pinhais.

brincadeiras demonstra o quanto a educação escolar falha ao trabalhar o corpo humano. Veremos o que irá acontecer quando do jogo dramático, que, em princípio, antecede ao jogo teatral por trabalhar o faz-de-conta de forma lúdica. Se trouxermos à tona a infância e a alegria de divertirem-se sem medo, talvez os alunos da 5ª T interajam de forma espontânea e respeitosa.

### **15ª aula: 20 de setembro de 2006**

(2º horário, 50 minutos de aula)

#### **a) Objetivos**

Por meio do jogo dramático a partir da história narrada na 1ª aula (dia 03 de agosto), *A primeira dionisíaca de Miklos*, retomar os conteúdos históricos nela presentes e que não foram adequadamente apreendidos pelos alunos naquele momento (conforme avaliação feita via relatório escrito) e que são fundamentais para a compreensão da tragédia grega e aprendizagem das suas dimensões humanas e funções sociais. Proceder a uma sondagem da resposta dos alunos ao jogo dramático, jogo lúdico por excelência, observando o envolvimento no faz-de-conta, na capacidade de improvisar e solucionar questões de atuação dramática que a história exige. Aproximar e apresentar aos alunos os três elementos fundamentais do teatro – ator, público e texto.

#### **b) Técnicas utilizadas**

Jogo dramático espontâneo.

#### **c) Recursos disponíveis/Materiais utilizados**

Sala de vídeo (com as cadeiras empilhadas num canto); roupas usadas e panos coloridos, papel Kraft, laminado e crepom, objetos diversos reciclados, barbante, fita crepe.

#### **d) Descrição da atividade**

Jogo espontâneo conduzido pelo narrador (no caso, a professora), em cujo desenvolvimento escolhe, entre o público, os que representarão os personagens, bem como os seus figurinos e adereços, vestidos e compostos durante as cenas.

#### **e) Relatório**

Tratava-se de um dia chuvoso e muito frio. Somente oito alunos estavam em sala de aula, justamente os que raramente faltavam e não “gazeavam”

aulas. Ao entrarem na sala, com as cadeiras empilhadas e escondidas por panos coloridos e objetos amontoados num canto da sala, Augusto perguntou: “Vamos fazer teatro?”. Esperei todos sentarem na murada de concreto em torno de duas das paredes da sala. Esperei o silêncio. As cortinas pretas e o céu escuro deixavam o ambiente propício ao mistério. Coloquei uma cartola velha e colorida de forma solene e comecei a narrar a história do Miklos. Todos prontamente a reconheceram... Fui em direção ao Augusto e lhe entreguei um paletó cinza, gravata colorida e chapéu, que ele não se recusou em vestir. Apresentei ao “público” o Miklos, arrumei um grande tecido azul ao seu redor dizendo “Vejam, como é lindo e azul o Mar Mediterrâneo!”. E assim prosseguiu o jogo dramático: Augusto mostrou que lembrava de boa parte da história; colheu uvas e olivas com seu pai, o Tales; fez vinho com sua mãe, a Andréa. Prepararam a viagem a Atenas – nenhum dos alunos quis ser a cabrita, improvisada com panos coloridos e fita crepe. À medida que avançava a narrativa, estimulava o público para que me ajudasse a contar a história; quase todos, confusos com a seqüência, discutiram e precisei da ajuda do “Miklos” para acalmá-los. Ao chegarem no teatro ao ar livre, perto de Atenas, o pai (Tales) disse: “Agora vocês precisarão imaginar o mundaréu de gente que tava aqui!”. No final, já não havia público, todos estavam jogando. “Faltou gente para fazer nosso teatro!”, disse Caroline. Francisco, mostrando uma ansiedade maior do que a rotineira (é difícil, para ele, permanecer cinco minutos sentado, quieto), ora queria, ora não queria ser um personagem. Renato disse: “Ele quer fazer todos os personagens”. Eduardo parecia estar dividido entre “tirar sarro” dos colegas e participar. O sinal do fim da aula coincidiu com o *Édipo* caindo no palco. Quatro alunos, como de costume, ao ouvir o sinal, pegaram suas mochilas e saíram correndo da sala, sem perceber que estavam com figurinos. A gargalhada foi geral. “Bem feito prá eles aprenderem!”, disse Lídia. Os meninos tiraram como podiam seus figurinos e adereços e jogavam no chão. Somente as meninas e Augusto, encantado com suas vestes de rei *Édipo*, permaneceram e me ajudaram a arrumar a sala. Agradei, mas pedi que fossem para sua sala assistir à próxima aula.

#### **f) Comentários**

A tarde convidava à introspecção e ao aconchego. Poucos alunos, e os mais dedicados, estavam presentes. O envolvimento foi ótimo, poucas foram

as manifestações jocosas e depreciativas. Os alunos tiveram a oportunidade de reconstruir coletivamente a narrativa sobre Miklos. Na “viagem” que ele e sua família fizeram ao continente, precisaram ter muito cuidado, pois a travessia foi perigosa em muitos pontos, devido à quantidade de ilhas rochosas. O teatro ao ar livre, imenso e a quantidade incrível de pessoas que lá estavam quase fez a mãe de Miklos perder-se do seu marido, quando procuravam o filho. Os alunos mostraram uma grande dificuldade para resolver algumas situações propostas pela narradora, como, por exemplo, como iriam armar a tenda no acampamento ou tirar o barril de vinho do barco. Nessas situações, verbalizavam o que deveria ser feito, porém, sem atitude corporal que acompanhasse. Ao final do jogo, estavam esfuziantes e seus olhos brilhavam, sinal de que apreciaram o jogo. Em voz alta e retumbante, conclamei-os a aplaudir: “Senhoras e senhores. Aplausos aos atores! Ao respeitável público! E à história de Miklos, por nós encenada!”. Augusto “sacou a jogada”: “Ih, mas eu fui ator e público!” Respondi: “Muito bem, senhor ator e público. Existe teatro sem ator e sem público?” Alguns responderam apressadamente que não e outros, que sim. “Não precisa do público”, disse o Miguel. “Que graça tem fazer sozinho?”, revidou Marina. “Quando se interpreta um personagem e não tem um público para assistir, não é teatro”, afirmei. Bateu o sinal e ainda tive uma breve atenção dos alunos para alertá-los de que somos um grupo e que todos deveriam ter ajudado a arrumar nosso “teatro” antes de sair.

### **16ª aula: 20 de setembro de 2006**

(4º horário, 50 minutos de aula)

#### **a) Objetivos**

Por meio do jogo dramático a partir do mito de Dioniso, conhecer as origens míticas do teatro, desenvolver a improvisação e a integração entre os participantes do jogo e o público.

#### **b) Técnica utilizada**

Jogo dramático espontâneo.

#### **c) Recursos disponíveis/Materiais utilizados**

Sala de vídeo (com as cadeiras empilhadas num canto); roupas usadas e panos coloridos, papel Kraft, laminado e crepom, objetos diversos reciclados, barbante, fita crepe.

#### **d) Descrição da atividade**

Jogo espontâneo conduzido pelo narrador (a professora), em cujo desenvolvimento escolhe, dentre os do público, os que representarão os personagens, bem como os seus figurinos e adereços, vestidos e “ajeitados” durante as cenas.

#### **e) Relatório**

No 4º horário, todos os alunos de 5ª série foram convocados a se apresentarem no auditório para uma fala da Direção da escola.

#### **f) Comentários**

Apesar da necessidade da convocação feita pela Direção, dada a relevância das questões a serem discutidas com os alunos – limpeza e higiene, segurança, “gazetas”, a interferência da patrulha escolar e o encaminhamento ao Conselho Tutelar –, é certo que foi frustrante, para mim, não acontecer a atividade prevista para a 4ª aula. Estávamos atrasados em relação ao planejamento inicial por vários motivos e, na próxima semana, estaria num evento anual para professores de Educação Artística do Estado do Paraná, o que retardaria ainda mais nossas atividades. A atividade do jogo dramático revelou-se bem propícia a resolver algumas questões importantes: a relacional (trabalhar em grupo), da linguagem (exercício de expressão da linguagem falada e corporal, bem como do processo de contar uma história do seu começo até o fim de forma detalhada e criativa) e dos conteúdos, no caso, históricos, geográficos, culturais e estéticos. Assim, prosseguiremos com o jogo dramático a partir do mito de Édipo Rei e a tragédia da família dos Labdácidas para, em seguida, proceder a leitura e posterior adaptação do texto de *Antígone*, a sua montagem e apresentação.

#### **17ª e 18ª aula: 27 de setembro de agosto de 2006**

Observação: na semana de 25 a 29 de setembro a professora participou de um Seminário promovido pela Secretaria Estadual da Educação, em Faxinal do Céu.

#### **19ª e 20ª aula: 04 de outubro de 2006**

Observação: não houve aula devido ao conselho de classe do Ensino Fundamental na escola. O edital com as datas do conselho de classe foi divulgado com cinco dias de antecedência e não foi possível articular, entre os professores, uma outra data, na mesma semana, para repor as aulas perdidas.

### **21ª e 22ª aula: 11 de outubro de 2006**

Observação: não houve aula devido a atividades extracurriculares da semana cultural da escola. Solicitei e obtive junto à Direção autorização para que, neste dia, pudesse contar com os três primeiros horários com a 5ª T para continuar a nossa oficina, tão prejudicada pela falta de continuidade, devido aos motivos já expostos. Consultei os alunos a respeito (havia dezoito alunos na sala) e todos não puseram objeção à minha proposta. No dia, porém, somente os alunos Caroline, Augusto, Tales, Sebastião, Eduardo e Ronaldo compareceram na sala de aula, ainda que em horários diversos (quando, por vezes, se ausentavam das oficinas que estavam realizando), pois lá permaneci, portando todo o material necessário (figurinos, etc.) durante os três primeiros horários. Nada foi feito neste dia.

### **23ª aula: 18 de outubro de 2006**

(2º horário, 50 minutos de aula)

#### **a) Objetivos**

Devido ao atraso no planejamento pelos fatores já mencionados e da importância em começar a trabalhar as questões mais diretamente ligadas à tragédia *Antígone*, optei por não realizar a atividade de jogo dramático através do mito de *Dioniso*, que, apesar de prevista, não foi realizada na aula anterior. Através do jogo dramático a partir do mito *Édipo*, conhecer a tragédia da família dos Labdácidas, para então compreender o texto escrito por Sófocles *Antígone*. Deste modo, quero dar suporte aos alunos para as discussões sobre as ações dos personagens, averiguando onde incidem as questões de temperamento, caráter e vontade no desenrolar da trama. Continuar o trabalho de desenvolvimento da improvisação e da integração entre os participantes do jogo e o público.

#### **b) Técnica utilizada**

Jogo dramático espontâneo.

### **c) Recursos disponíveis/Materiais utilizados**

Sala de vídeo (com as cadeiras empilhadas num canto); roupas usadas e panos coloridos, papel Kraft, laminado e crepom, objetos diversos reciclados, barbante, fita crepe.

### **d) Descrição da atividade**

Jogo espontâneo a partir da história mítica e trágica da família dos Labdácidas, conduzido pelo narrador (a professora), que, no desenvolvimento, escolhe, entre o público, os que representarão os personagens e usarão os figurinos e adereços, vestidos e compostos cenicamente durante as cenas.

### **e) Relatório**

Neste dia estavam presentes todos os alunos (com exceção do Mário que desistira de estudar, em Agosto). Cinco alunos chegaram depois do início da aula e duas alunas atrasaram quinze minutos; mesmo assim, ao chegar, puseram-se a conversar entre si. Somente após serem inseridas no jogo é que se interessaram um pouco pelo que acontecia; quando encerrou a participação dos seus personagens, voltaram a conversar e a “tirar sarro” dos colegas, sendo preciso que eu interviesse, chamando-lhes a atenção. Foi uma aula intensa, pois, ao mesmo tempo em que metade da turma estava envolvida no jogo, a outra metade zombava deles, riam e se xingavam, resultando no fato de que alguns dos jogadores, envolvidos no início, sentiram-se desconfortáveis e com vontade de não mais jogar, como o Renato que fez o velho sábio *Tirésias*. O pequeno Francisco (rei Laio) queria o tempo todo trocar seu figurino, brincando com as vestes e panos, mesmo sob os protestos de sua amada *Jocasta*, Lídia, moça alta e imponente. Pedro, um dos que não participaram do jogo dramático anterior, convidado a ser *Creonte*, disse que só iria se fosse o *Édipo*, sendo que havia recusado esse personagem no início do jogo. Sebastião e Tales improvisaram muito bem *Etéocles* e *Polinice*, filhos de *Édipo*, quando lutaram, um contra o outro, até a morte. Caroline fez uma suave *Antígone* na cena em que conversa com *Ismênia*, sua irmã, feita pela Andréa. Não foi possível concluir a tragédia até o fim, pois foram muitos os momentos em que os jogadores dispersavam para revidar as “troças” feitas pelo público, além das intervenções da narradora (professora), que, procurando não deixar escapar o sentido lúdico do jogo, procurava trazer a assistência para dentro

dele, o que conseguiu somente em alguns breves instantes. O fato é que justamente o grupo que costuma faltar e gazar se recusou a participar ou, quando o fez, no caso das duas alunas que chegaram atrasadas, a atenção aconteceu esporadicamente, por breves momentos. Ao final da aula, os mesmos alunos do jogo anterior permaneceram para ajudar-me com o material, com o meu consentimento, pois não teriam a última aula.

#### **f) Comentários**

A partir das duas atividades com o jogo dramático, a mim ficou clara a questão do vínculo, que com metade da turma foi estabelecido, justamente com os alunos mais interessados e assíduos nas minhas aulas. Sobre os alunos que compunham a outra metade, fui conversar com uma das pedagogas que me pôs a par da situação em que se encontram, tanto na escola como na família. Soube, por exemplo, que quatro deles estavam praticamente reprovados por falta e que seus pais não responderam à convocação feita pela escola para tentar alterar essa situação. Outros dois alunos passavam por sérias dificuldades familiares (desemprego dos pais, violência doméstica). Um outro avisara que iria mudar de cidade e interromperia seus estudos aquele ano e que só vinha pra escola para comer e encontrar os amigos; outra, órfã de mãe, encontrava-se em sérios conflitos com o pai. Somente um dos alunos vivia num ambiente familiar favorável, mas estava “virado” devido à má influência dos colegas. Embora a atividade neste dia tenha sido conturbada, é certo que em alguns momentos, em que, como narradora, eu intervinha lançando perguntas (num efeito de “distanciamento brechtiniano”), aconteceram fatos preciosos, como, por exemplo, quando Augusto, que fez o rei *Édipo*, respondeu que a culpa de tudo era dele próprio porque ele é muito nervoso e não gosta de ouvir os outros, “se achava”<sup>98</sup>, só porque era filho de rei. A *Jocasta*, feita pela Lídia, a quem eu indagara sobre o porquê da sua atitude de se desfazer do filho, em três ocasiões disse ao Laio (Francisco) que, como qualquer mãe, estava arrependida do que fez (consentido em abandonar seu bebê num bosque para que as feras o comessem). *Tirésias* (Renato) fez uma voz “cavernosa” de velho e olhou com muita severidade para o jovem *Édipo*, censurando-o por “se achar tanto”. Tales

---

<sup>98</sup> Na gíria, “se achar” diz respeito a ter um alto conceito sobre si mesmo; soberba.

divertiu-se com seu figurino de guarda e Andréa fez um adereço bem bonito para enfeitar sua cabeça de rainha e mãe adotiva de *Édipo*. A questão é como proceder para integrar a outra metade da turma de modo a ser possível ensaiar uma peça de teatro, ou parte dela, até o fim do bimestre. Mudar o planejamento agora e fazer psicodrama pedagógico, através dos jogos teatrais, poderia ser uma solução. Mas, e a expectativa de alguns deles em encenar *Antígone*?

### **24ª aula: 18 de outubro de 2006**

(4º horário, 50 minutos de aula)

#### **a) Objetivos**

Sensibilizar os alunos para a importância da respiração; promover e ensinar exercícios de aquecimento e expressão vocal.

#### **b) Técnicas utilizadas**

Jogos lúdicos e exercícios de respiração, aquecimento e expressão vocal.

#### **c) Recursos disponíveis/Materiais utilizados**

Sala de aula e uma caneta.

#### **d) Descrição da atividade**

Primeiro exercício: em círculo, todos sentados em suas cadeiras. O condutor explica o jogo que consiste na repetição de frases determinadas. De posse de uma caneta (ou qualquer outro objeto pequeno), vira-se para a pessoa a sua direita e diz: “Isto aqui é uma flor!” A pessoa responde: “Esta flor tem cheiro?” O condutor fala: “Tem sim senhor!”. Agora é a vez dessa pessoa conduzir e repetir, para a pessoa a sua direita, o mesmo jogo de perguntas e resposta, até a última pessoa do círculo. Na segunda rodada, o primeiro condutor deve variar o modo de perguntar – por exemplo, gaguejando, sonolento, e assim por diante. O jogo termina quando o grupo mostrar desinteresse ou cansaço.

Segundo exercício: sentados, cada aluno deve colocar as duas mãos sobre a barriga. Respirar profundamente, empurrando as mãos para cima, contar até três e soltar a respiração lentamente. Intercalar com trinta segundos de respiração normal. Repetir seis vezes. No final, explicar sobre a respiração abdominal e sua importância.

Terceiro exercício: fechar os olhos, fazer a respiração abdominal, contar até três e soltar com o som de “s”; intercalar, com uma respiração normal. Repetir três vezes. Após, fazer o mesmo exercício com o som de “x”, “z” e “m”. Explicar no que implica o aquecimento correto das cordas vocais, tanto para representação teatral quanto para a saúde geral das pessoas.

Quarto exercício: em pé, com os joelhos levemente flexionados, “encaixar” os quadris, soltar os braços, fazer a respiração abdominal, contar até três, soltar fazendo o som de “m” como se o estivesse “mastigando”. Intercalar com uma respiração normal. Repetir três vezes. Depois, fazer o mesmo exercício, dizendo a vogal “a” ao final, assim como todas as demais vogais.

Quinto exercício: Sentados, repetir o primeiro exercício, agora com sotaques diferentes (nordestino, caipira, etc.) No final, avaliar em grupo qual a diferença entre este e o primeiro exercício, após o aquecimento vocal, bem como as infinitas possibilidades de expressar sons e palavras.

#### **e) Relatório**

O primeiro jogo transcorreu de modo satisfatório e alegre: somente três alunos recusaram-se a participar (Eduardo, Ronaldo e Pâmela) e poucas foram as piadinhas provocativas. Miguel não conseguiu se concentrar para fazer as perguntas e a resposta, de modo que, aborrecido, saiu do jogo, embora eu o estimulasse a permanecer. Nos exercícios de aquecimento vocal, além dos que se recusaram a participar do primeiro, juntaram-se Pedro e João. Foi então que as conversas e piadinhas paralelas aumentaram e precisei intervir, pedindo colaboração. Neste momento entrou na sala a inspetora e pediu que Joaquim e João fossem à direção<sup>99</sup>. “Bem feito!”, alguém falou. Pedro e Pâmela pediram para participar dos exercícios. Consentí desde que sentassem em lugares diferentes. Os outros exercícios aconteceram num clima de tranqüilidade até o início do último, quando as piadinhas sobre como o jeito de falar de cada um inviabilizou o fechamento de todas as rodadas, pela professora.

#### **f) Comentários**

A explicação para o clima tranqüilo e o bom comportamento da turma foi dado, posteriormente, pelo depoimento de dois outros professores da turma

---

<sup>99</sup> A partir deste dia, o aluno Joaquim não freqüentou mais as minhas aulas; João compareceria ainda uma vez, em Novembro, na minha aula, e vez ou outra em outras disciplinas. Ambos eram vistos na escola, esporadicamente.

que me antecederam, em cujas aulas houve vários incidentes de disciplina, culminando com a chamada dos pais dos envolvidos e talvez o encaminhamento para o Conselho Tutelar. Assim, portaram-se como “cordeirinhos” na minha aula. Enfim, a participação foi muito boa e percebi a maioria dos alunos mais relaxados no fim da aula. Sebastião disse-me que vai ensinar a mãe dele a respirar melhor, pois ela tem bronquite. Pelas respostas favoráveis dadas por eles de como estavam sentindo-se após os exercícios, pude avaliar que aproveitaram bem a aula. Vamos esperar para a retomada dos exercícios quando dos ensaios da peça.

### **25ª e 26ª aula: 24 de outubro de 2006**

Observação: neste dia não houve aula por motivo de licença médica da professora.

### **27ª e 28ª aula: 01 de novembro de 2006**

Observação: neste dia não houve aula devido à atividade extracurricular “Festa do Dia das Bruxas”. Esta festa foi organizada por algumas professoras do Ensino Fundamental na semana que a antecedeu. Indaguei aos alunos quem gostaria de participar. Cinco alunos responderam que sim. O restante disse que não gosta do “Dia das Bruxas”; os irmãos Sebastião, Eduardo e Ronaldo afirmaram que viriam só para “zoar” e ver as meninas dançarem funk. “Funk é uma nojeira”, disse Caroline“. Assim, com barulho de funk não vai dar de novo para fazer teatro, que droga!”, comentou Augusto. E eu concordei com ele: novamente ficaríamos sem nossas duas preciosas aulas semanais para fazer o teatro. Quando poderíamos criar o ritmo necessário para fazer um bom trabalho educacional e artístico?

### **29ª aula: 08 de novembro de 2006**

(4º horário, 50 minutos de aula)

#### **a) Objetivos**

Leitura de parte do texto original de *Antígone*; narração do seu enredo; análise dos seus personagens.

#### **b) Técnicas utilizadas**

Leitura individual e silenciosa seguida de leitura em voz alta; narração e aula dialogada.

**c) Recursos disponíveis/Materiais utilizados**

Xerox do texto integral traduzido de *Antígone* (xerox fornecido pela direção do colégio); quadro negro e giz.

**d) Descrição da atividade**

Breves palavras sobre a biografia de Sófocles e o primeiro prêmio na Dionisiaca com a peça *Antígone*, bem como sobre a regra das três unidades: ação, tempo e lugar. Leitura silenciosa das cinco primeiras páginas do texto. Leitura em voz alta de duas páginas da cena do diálogo entre Antígona e Creonte. Narração do enredo da peça seguida de análise dos seus personagens.

**e) Relatório**

Ao adentrar na sala de aula, presenciei a “polvorosa” de sempre: alunos ainda do lado de fora, namorando no corredor, conversas em grupinhos, cadeiras e carteiras desalinhadas. Ao notarem minha presença, dois alunos foram para os seus lugares caminhando por cima das carteiras. Fui até o corredor e chamei a inspetora que, por sorte, estava ali perto. Esta os advertiu da possibilidade de encaminhamento à patrulha escolar e ao Conselho Tutelar (sua intervenção durou cerca de cinco minutos). Tão logo ela saiu, duas alunas levantaram-se e foram olhar pela janela. Uma obedeceu ao meu pedido e retornou à carteira. A outra aluna recusou-se, “dando os ombros”. Repeti o pedido. Como fui ignorada, solicitei que a menina me acompanhasse à Direção. Baixinho, ela respondeu com um palavrão, xingando-me várias vezes. Antes de encaminhar a aluna à Direção, solicitei aos demais alunos que procedessem à leitura do texto, indicando as páginas. Pedi à Caroline que entregasse os textos para todos os alunos. Após relatar o acontecido à diretora, solicitei que os pais da aluna fossem chamados para uma conversa. Ao retornar à sala, os alunos estavam silenciosos, lendo. Porém, havia passado vinte e cinco minutos. “Professora, tem muita palavra difícil”, disse o Eduardo, e todos concordaram. “Difícil é que é bom de ler”, retrucou Augusto. Para acalmá-los, afirmei que nosso texto de *Antígone* seria adaptado e as palavras muito difíceis seriam substituídas. De forma expositiva e com o auxílio do quadro-negro, onde anotava os dados mais importantes, falei sobre a biografia de Sófocles e a regra das três unidades. Augusto espantou-se que tão jovem o dramaturgo tenha participado de uma batalha (a de Salamina).

Fizeram-me várias perguntas sobre o autor, como, por exemplo: o que é ser da aristocracia (Pedro); o que era uma cidade-estado (Sebastião); quanto dinheiro era o primeiro prêmio do festival de teatro (Renato). Ao explicar-lhes sobre as três unidades, disse que seria como se a turma da 5ª T resolvesse fazer uma peça de teatro para contar, num dia só e num único lugar, como foram seus jogos de futebol do último campeonato da escola (ocorridos em dias variados, em quadras diferentes). Bateu o sinal neste momento e percebi que muitos alunos ainda estavam com dúvidas. Disse o Francisco: “Não entendi nada”. E saiu para o corredor sem pedir autorização.

#### **f) Comentários**

Foi um dia de superação para mim – encontrava-me muito cansada devido ao *stress* anual acumulado das quarenta horas semanais de magistério em escolas da região metropolitana, além das horas dedicadas ao estudo e redação da parte teórica da presente dissertação de mestrado. A balbúrdia costumeira nos corredores e em sala de aula, além do episódio em que a aluna xingou-me, extraiu o resto de energia que havia em mim (e ainda estava só na 2ª aula do período da tarde). Respirei fundo e mentalizei coisas boas enquanto caminhava no extenso corredor rumo à Direção com a aluna ao meu lado. Quando retornei e vi os alunos em silêncio, recobrei a energia suficiente para ir em frente. A participação foi boa e todos gostaram da idéia de ganhar um texto de teatro completo, mesmo sendo apenas um xerox e com palavras difíceis. Constatei, após fazer a pergunta pertinente, que, para aqueles alunos, era o primeiro texto de teatro que lhes fora apresentado. Avisei-os de que recolheria o texto e, portanto, alertei-os da necessidade de escreverem o nome na primeira folha. “É bom, senão a gente perde, né professora?”, disse o Tales. Mesmo concordando, Augusto pediu para levar seu texto para casa, pois gostaria de terminar a leitura. Permiti e disse que quem me garantisse que leria o texto todo poderia ficar com o texto. Então, Lídia e Caroline também pegaram os seus textos, alegres. Será preciso retomar o planejamento da aula de hoje na próxima aula em alguns pontos: o que e quais palavras não entenderam do texto, narrar o enredo da história para que entendam a peça e proceder à análise dos personagens.

**30ª aula: 09 de novembro de 2006**

(4º horário, 50 minutos de aula)

**a) Objetivos**

Listar e proceder à análise dos personagens da peça teatral *Antígone* quanto ao caráter, temperamento, atitudes e seus desdobramentos. Pesquisar o significado de palavras do texto não compreendidas pelos alunos. Iniciar a adaptação do texto para uma linguagem contemporânea infanto-juvenil, junto com os alunos.

**b) Técnicas utilizadas**

Aula dialogada, pesquisa e redação em grupos.

**c) Recursos disponíveis/Materiais utilizados**

Texto em xerox da peça teatral *Antígone*, dicionário escolar, quadro-negro, giz, folha de caderno, lápis ou caneta.

**d) Descrição da atividade**

Em colunas no quadro-negro, listar o nome dos personagens com o auxílio dos alunos. Explicar o significado das palavras “caráter”, “temperamento” e “atitude”, seguido de um jogo de perguntas e respostas em que serão enumeradas palavras que caracterizem tais categorias e suas conseqüências para cada personagem. Explicar o conceito de “adaptação literária” de um texto teatral clássico para linguagem infanto-juvenil contemporânea. Iniciar a adaptação com os alunos, dividindo-os em grupos.

**e) Relatório**

Quando entrei na sala, a maioria estava sentada no seu lugar e antes de iniciar a chamada, todos os demais alunos estavam presentes. Após a listagem dos personagens, quase todos se engasgando, divertidos, para falar os nomes “Etéocles”, “Polinice”, “Ismênia”, perguntei-lhes o significado das palavras: caráter, temperamento, atitude. Como ninguém respondeu, passei a manusear o dicionário e li o significado da primeira palavra – caráter. Quatro alunos tiraram, apressados, dicionários das suas mochilas. Pedi a dois deles, o Renato e Caroline, cujos dicionários eram de editoras diferentes, que lessem o significado de “temperamento”; os outros dois, o Pedro e a Marina, da palavra “atitude”. Em seguida, dividi a turma em três equipes de quatro pessoas (não protestaram desta vez). Dei-lhes cinco minutos para enumerar palavras que caracterizassem os personagens, exemplificando a personagem *Antígona*:

caráter correto, honesto; temperamento decidido, corajoso; atitude correta de enterrar o irmão. José, ao afirmar que não teria tido coragem, recebeu um coro de “Uuhhhhhh, covarde!” Mas ele nada disse, sorriu tranqüilo e falou: “Por isso ela morreu!” Burburinho na sala. A quieta Andréa se manifestou, com muita força nas palavras: “Eu faria o mesmo que ela!” Augusto comentou: “Você não mata nem mosquito!” Risadas. Como me afirmaram que haviam entendido a proposta do exercício, solicitei que o fizessem em cinco minutos, quando, então, aconteceria o importante debate sobre as características dos personagens. Foi quando a aula foi interrompida: a coordenadora pedagógica perguntou se poderia conversar, naquele momento, com a mãe (estando a aluna também presente), que eu havia solicitado a presença na aula anterior, pois devido a questões familiares, ela não poderia esperar ou voltar outro dia. Avisei os alunos que precisaria ausentar-me da sala, mas que eles deveriam continuar a atividade e, depois que a concluíssem, procurassem no dicionário as palavras que não entenderam da leitura do texto feito na aula anterior e escrevessem numa folha. Essa aula teve a duração de quinze minutos, pois a minha conversa com a mãe e sua filha estendeu-se, inclusive, em quase toda a 5ª aula que teria com outra turma. Por questões éticas e no intuito de preservar a aluna e sua família, apenas direi que se trata de um grave problema familiar e social e o pavor era um dos sentimentos instalados na mãe e na filha. Estavam presentes nesta conversa as duas pedagogas do período da tarde e todas nós escutamos o triste depoimento, consternadas com as palavras e o choro de ambas. Manifestamos a nossa solidariedade e apoio no que dependesse da escola, e que caberia, no caso, à mãe, procurar outros estabelecimentos públicos, por nós indicados, para as devidas providências.

#### **f) Comentários**

Parecia ser uma aula “normal”, tranqüila, alunos que emitiam opiniões, participativos. Então, a aula acabou. Fiquei frustrada, mas sabia da importância daquela conversa na coordenação. Percebi no olhar dos alunos uma expressão de abandono. “A professora precisa mesmo ir?”, perguntou o Sebastião. A esta manifestação de apreço à aula e à minha pessoa, fiquei mais contente. A inspetora permaneceu na sala, com os alunos, quando da minha ausência. Quanto à conversa na coordenação, serviu para demonstrar, os graves problemas sociais e culturais conseqüentes da pobreza e também da miséria

cultural da nossa sociedade e que “estouram” nas mãos dos professores, no ambiente escolar. A agressividade, a falta de interesse, deboche, precocidade na transformação da menina em mulher, sem passar pela adolescência, presentes na aluna são fruto do seu contexto familiar, social e cultural. E o que o professor pode fazer numa hora dessas? A minha atitude foi demonstrar o meu carinho e apreço por aquela criatura, minha aluna e a importância de tentar “dar a volta por cima” através dos estudos, das boas amizades na escola e do apoio dos professores e funcionários. Durante nossa conversa, a aluna me pediu desculpas, caiu a “máscara”, e pude ver um rosto de menina bonita com os olhos tristes, mas já sem agressividade. Até o final das aulas, sempre que me encontrava me dava um beijinho e um sorriso, embora tenha “gazeado” três das últimas cinco aulas do ano.

### **31ª aula: 16 de novembro de 2006**

(4º horário, 50 minutos de aula)

#### **a) Objetivos**

Retomar os objetivos finais da última aula: proceder à análise das características dos personagens da peça *Antígone* bem como o resultado da pesquisa dos significados das palavras do texto não compreendidas pelos alunos. Iniciar a adaptação do texto para uma linguagem contemporânea infanto-juvenil, junto com os alunos.

#### **b) Técnicas utilizadas**

Aula dialogada, pesquisa e redação em grupos.

#### **c) Recursos disponíveis/Materiais utilizados**

Texto em xerox da peça teatral *Antígone*, dicionário escolar, quadro-negro, giz, folha de caderno, lápis ou caneta.

#### **d) Descrição da atividade**

Numa coluna, no quadro-negro, listar o nome dos personagens com o auxílio dos alunos. Em outras colunas, paralelas, as palavras “caráter”, “temperamento” e “atitude”. Um membro de cada equipe da aula anterior lerá o resultado consensual sobre as palavras que melhor caracterizam cada personagem em cada um dos três itens, a ser justificado por todos da equipe, sendo possível perguntas das outras equipes. Finda esta etapa, iniciar a adaptação do texto com os alunos, a partir dos mesmos grupos.

### e) Relatório

Somente nove alunos estavam em sala de aula e o ambiente, tranqüilo, quando iniciei as atividades neste dia. Indaguei o porquê de tantas ausências, e o Pedro respondeu-me que muitos não viriam mais, pois já sabiam de suas reprovações, por faltas ou notas. (No fim da última aula fui conversar com a pedagoga sobre tal fato e ela confirmou o que o aluno dissera e que, por isso, alguns pais não enviavam mais seus filhos para a escola; outros estavam na escola, mas não entravam mais em sala de aula). O debate sobre as características dos personagens aconteceu durante dez minutos e os alunos mostraram empenho em defender o porquê das suas escolhas. A divergência maior foi sobre o personagem Creonte, que, para duas equipes, era cruel e “gostava de mandar” e, para a terceira equipe, ele precisou ser “firme” para “pôr ordem no barraco” (palavras do Pedro). Os irmãos de *Antígone* eram briguentos e não gostavam das irmãs, senão eles não brigariam até se matar (Ronaldo); a Ismênia era covarde e não tinha opinião própria (Lídia); o *Tirésias* era esperto e “não tomava banho” (Sebastião); a *Antígone* era corajosa, bonita, forte e sofredora (Renato). Encerrada esta atividade, perguntei se haviam procurado no dicionário os significados das palavras não conhecidas do texto. Somente Augusto listara cinco palavras as quais foram transcritas no quadro. Pedi para que ele lesse o resultado da sua pesquisa. Após, falei da importância de saber o que falamos para o público e do que falamos e escrevemos no nosso dia-a-dia. Para adaptar o texto perguntei se teríamos tempo para fazê-lo como deveria, com a participação de todos e de toda a peça. Todos responderam que não. Perguntei: “O que vocês me sugerem?”. Augusto disse que para o público entender *Antígone*, precisaria saber quem foi *Édipo*, que entraria “só no começo da peça para contar um pouco da sua história”. É verdade “, disse o Sebastião. Perguntei à turma e concordaram em que *Édipo* aparecesse no início da peça. Caroline sugeriu: “Que tal fazer só um pedaço da peça?”. Lídia continuou: “Só o seu início, com a briga dos irmãos, a conversa das duas irmãs, a conversa entre o Creonte o *Tirésias* e entre Creonte e *Antígone*. Só um pouquinho de cada, senão fica muita coisa e não temos muito tempo para ensaiar”. Renato perguntou-me: “Por que a professora não escreve, desta vez, senão não vai dar tempo!”. Todos concordaram. Então, combinamos: eu faria a adaptação, desta vez; caso não concordassem com

alguma coisa, mudaríamos o texto. Prometi entregar um texto para cada um, no dia seguinte, para lerem e estudarem já no final de semana. Como tínhamos ainda cinco minutos, fizemos a divisão dos personagens: *Édipo*, Augusto; *Etéocles*, Tales; *Polinice*, Eduardo; *Creonte*, Pedro; *Tirésias*, Renato; *Antígone*, Lídia; Ismênia, Caroline; *Guardas*, Sebastião e Francisco. Andréa faria a *Jocasta*, numa breve aparição no início da peça, junto com Augusto. Os alunos que faltaram neste dia faziam outras funções: maquiagem, figurino, adereços.

#### **f) Comentários**

O envolvimento de todos em todas as atividades da aula, nomeando com adjetivos o caráter, temperamento e atitude dos personagens trágicos parece indicar a compreensão de como estes fatores incidem na construção da história a ser encenada e também que estão próximos de se tornar um grupo mais coeso com interesse em fazer algo em conjunto (no caso, já não mais a montagem adaptada de *Antígone*, mas somente um pequeno trecho adaptado por mim mesma). Embora saiba que nossa montagem conte com um tempo reduzido de ensaio – três aulas de 50 minutos –, é certo que nossa proposta e o nosso grupo também foi reduzido. Dependerá da intensidade do envolvimento dos alunos para podermos apresentar um fragmento singelo da peça, mas bem feito, que contente, principalmente, aos alunos participantes.

### **32ª aula: 22 de novembro de 2006**

(4º horário, 50 minutos de aula)

#### **a) Objetivos**

Leitura do texto (entonação e fluência) e marcação de cenas.

#### **b) Técnicas utilizadas**

Exercícios de aquecimento e relaxamento das cordas vocais. Marcação de cenas *in loco*, a partir de sugestões dos alunos.

#### **c) Recursos disponíveis/Materiais utilizados**

Sala de vídeo, textos xerocados da peça, panos e barbante (para fazer as cortinas do teatro), mesas e carteiras para compor o cenário.

#### **d) Descrição da atividade**

Em círculo, sentados no chão, cada aluno lê o seu personagem na seqüência da peça. Correção dos erros de leitura seguido de exercícios de

entonação e interpretação das palavras. Marcação das cenas a partir de estudo prévio feito pela professora, que atuará como diretora da peça.

#### **e) Relatório**

Neste dia, no início da tarde, fui até a sala da 5ª T e combinamos começar a aula 10 minutos antes, usando parte do recreio. No horário combinado, todos os nove alunos com personagens estavam lá, animados. Antes de iniciar a leitura, perguntei quem havia estudado o texto em casa. Somente o Pedro disse que “dera uma lidinha”. Começamos. Engasgos, risos, brincadeiras. Pedi silêncio e falei da importância em se concentrar. Com menos risos, foi possível trabalhar a entonação das falas. Os demais alunos, que chegaram após o sinal do recreio, permaneceram em silêncio, interessados no que viam. Começamos a fazer a marcação<sup>100</sup> das cenas: somente *Édipo* e *Jocasta*, da cena 01, em nosso “palco”. Como houve silêncio e concentração, a marcação foi rápida e bem sucedida. A marcação da cena 02, com *Antígone* e *Ismênia*, estendeu-se e não foi possível terminá-la devido às conversas e brincadeiras entre os demais alunos.

#### **f) Comentários**

Um dia com atividades que exigiam concentração e envolvimento na proposta, e que teve um ótimo índice de aproveitamento. Percebi que para os alunos foi divertida a leitura, as possibilidades de criar entonações a partir das características que escolheram para seus personagens. Quando da marcação das cenas, estavam nervosos e apreensivos. Porém, quando os que assistiam colaboraram com silêncio, o nervosismo abrandou e foi possível marcar com rapidez. Os alunos que não tinham personagem, visivelmente, em alguns momentos, buscavam chamar a atenção para si, como que querendo ser atores de si mesmos.

### **33ª aula: 22 de novembro de 2006**

(4º horário, 50 minutos de aula)

#### **a) Objetivos**

Leitura do texto, marcação de cenas, definição dos figurinos.

---

<sup>100</sup> As marcações sugeridas pela professora foram estabelecidas a partir do jogo dramático feito na 23ª aula: 18 de outubro de 2006.

### **b) Técnicas utilizadas**

Exercícios de aquecimento vocal (os mesmos trabalhados com os alunos); escolha livre dos panos e da maneira de compor as túnicas gregas.

### **c) Recursos disponíveis/Materiais utilizados**

Sala de vídeo, panos e roupas usadas para compor o figurino. Cabos de vassoura e outros objetos improvisados para comporem o cenário.

### **d) Descrição da atividade**

Marcação das cenas finais da peça.

### **e) Relatório**

Conforme combinado previamente com os alunos, começamos a aula 10 minutos antes, usando parte do recreio. A última aula foi cedida pelo professor André, de Geografia. Pedi aos alunos da cena 01 que fossem para a sala ao lado, que estava vazia, juntamente com Renato, para lerem o texto e repetirem a marcação da cena feita na aula anterior. Os alunos que faziam a cena em que os dois irmãos de *Antígone* brigam até a morte. Tales e Eduardo estavam ansiosos e tímidos para improvisarem uma luta. Em compensação, Sebastião e Francisco (os guardas), simularam tão bem a briga (não era a vez da cena deles) que se machucaram e ficaram entre agressivos e emburrados. Intervi lembrando-os de que estávamos fazendo teatro, em que se finge ser uma pessoa que não se é. Marina comentou: “É que eles brigam o tempo todo; então não é preciso fingir”. Aproveitei esse mote para lançar a questão: “Os atores, no teatro, fingem ser outras pessoas ou elas se tornam outras pessoas, passam a ser os personagens da peça? Você, Augusto, que representará o *Édipo*, vai deixar de ser o Augusto para ser o rei *Édipo*?” Riram. “Bem que eu queria ser rei por uns tempos [olhos pensativos]. Mas só por uns tempos”. Burburinhos. Então, reforcei o fato de que o ator empresta o seu corpo para um personagem, mas que ele, o ator, deve saber disso o tempo todo, e “não perder a cabeça”. “Se não, ‘acabamos’ se matando como os irmãos da *Antígone!*”, disse o Francisco. Perguntei a todos por que os dois irmãos acabaram por matar um ao outro. “Eles queriam a mesma coisa, que era ser rei”, respondeu Pedro. “Credo, se matar por isso, sendo um irmão do outro!”, comentou Sebastião. “Já vi gente se matar por menos”, afirmou Francisco. Então ele contou que viu um homem depois de morto, no bairro dele e deveria ser por causa de drogas. “Ih, Um monte de gente morre por nada”, falou

Eduardo. “E viver por nada, também não é ruim? Quando é que vale a pena viver?”, perguntei. Ficaram em silêncio. “Quando é possível pôr a cabeça no travesseiro e dormir tranqüilo”, disse Caroline. “E a *Antígone* poderia dormir um sono tranqüilo?”. “Não!”, responderam alto. Quando perguntei o por quê, Francisco respondeu: “E os bicho comendo o irmão dela?” Ele afirmou categoricamente que faria o mesmo por um irmão ou qualquer outra pessoa; quase todos assentiram que teriam a mesma conduta; só João ficou quieto, pensando. “O tio dela não mandou matar ela, ela é que desobedeceu”, falou Augusto. “Desobedeceu a quem?”, perguntei. “Ué, quem mandou o *Polinice* lutar contra a cidade dele? O tio ‘mandou ver’ e não deixou enterrar ele. É a *Antígone* que quis enterrar e se ferrou”. “Quando percebemos que algo está errado ou que poderia ser de outra forma, podemos fazer algo, ou é melhor ficar calado e não fazer nada?” A essa outra questão, fez-se silêncio geral na sala. “Eu fico quieta” (Andréa); “Meu pai falou pra eu não me meter em confusão” (Tales); “A gente tem que arranjar um jeito de falar as coisas pra não piorar tudo; mas ficar sem fazer nada não dá” (Caroline). Lancei outra pergunta: “Será que muitas coisas erradas por aí seriam diferentes se não tivéssemos medo ou preguiça de dar nossa opinião e fazer alguma coisa para mudar? Como, por exemplo, cuidar do lixo, estudar ou, ainda, cobrar dos políticos – presidente, deputados, prefeitos, vereadores – que cuidem melhor das escolas, hospitais, estradas, etc?”. Como permanecessem em silêncio, pensativos, aguardei alguns instantes e demos prosseguimento à marcação da cena dos dois irmãos e ao diálogo entre *Ismênia* e *Antígona*, protagonizadas por Lídia e Caroline, que já haviam decorado seus textos, estudando nos intervalos das aulas e ensaiando nos recreios. “Como é bonita a maneira que elas conversam, usam as palavras de um jeito diferente”, disse a segunda delas. “E pra quê falar bonito?”, questionei. “A gente pode dizer melhor o que sente, o que pensa”, respondeu a Lídia, após refletir um pouco. Os alunos, não envolvidos diretamente nesta cena, na maior parte do tempo, ficaram conversando e fazendo brincadeiras. Num dado momento lembrei-os da importância da observação e do ouvir, caso contrário não seria possível, para eles, opinar sobre as cenas, como também dar continuidade à encenação. Assim todos precisam estar “anteados” com tudo o que acontece, já que, afinal, todos fazem parte do grupo que irá se apresentar. Não sobrou tempo

para testar e compor figurinos. Vinte minutos antes de acabar a 5ª aula, chamei os alunos que estavam ensaiando sua cena noutra sala. Estavam tranquilos e me garantiram que “deu tudo certo”. Pedi para que a fizessem perante a turma, seguidos da cena 02, marcada naquele dia. E assim foi feito; somente a cena da briga foi interrompida, pois os dois meninos se constrangeram com comentários jocosos dos colegas da platéia. Nesse momento, lembrei-os da figura do palhaço, que o tempo todo está sujeito a brincadeiras e comentários de todo o tipo e que, mesmo assim, continua o espetáculo. Antes da cena com as duas irmãs, tocou o sinal. Rapidamente se foram os que não haviam ensaiado suas cenas; os demais queriam ensaiar mais; porém os lembrei que alguns ali precisariam pegar o ônibus escolar e, além do mais, os pais os esperavam em suas casas.

#### **f) Comentários**

Neste dia pudemos trabalhar nos dois últimos horários, o que resultou em qualidade e avanço em nossas atividades. Os alunos mostraram-se empenhados em ensaiar, interessados e curiosos em experimentar a marcação das suas cenas. A questão do distanciamento que o ator deve manter do personagem que interpreta surgiu espontaneamente, como também a dimensão política e ética, quando da discussão sobre a morte dos dois irmãos e a atitude de *Antígone*. As meninas que interpretaram *Ismênia* e *Antígone* mostraram estar saboreando cada palavra diferente e as diversas possibilidades de entonação, inflexões do texto, maravilhadas com a possibilidade de “falar bonito” para “dizer melhor o que pensa, o que sente”, demonstrando a importância de, na educação escolar, promover meios que possibilitem o aluno expressar-se com desenvoltura, desenvolvendo a linguagem para que haja melhor entendimento e comunicação entre as pessoas.

#### **34ª aula: 23 de novembro de 2006**

(4º horário, 50 minutos de aula)

#### **a) Objetivos**

Marcação da última cena; criação individual da própria máscara com maquiagem teatral.

### **b) Técnicas utilizadas**

Criação da máscara a partir das linhas de expressão do rosto e imagens de máscaras teatrais gregas.

### **c) Recursos disponíveis/Materiais utilizados**

Sala de vídeo, maquiagem teatral (pertencente à professora): lápis, batom, *pancakes* coloridos e antialérgicos, pasta d'água colorida, esponja, removedor de maquiagem.

### **d) Descrição da atividade**

Marcação da cena de *Creonte* com os guardas, de *Tirésias* e, por último, de *Antígone*. Ensaio paralelo das duas primeiras cenas, em salas separadas, sem a presença da professora.

### **e) Relatório**

Neste dia compareceram os alunos com papéis definidos no espetáculo e incumbi a Pâmela como assistente de direção, papel que ela exerceu timidamente, apesar das inúmeras vezes que solicitei sua opinião sobre esta ou outra marcação. A improvisação dos diálogos foi marcante com os alunos desta cena; Francisco afirmou ser impossível lembrar as palavras do guarda e que era mais fácil inventar o que ele falaria. Foram muitos os risos e a falta de concentração. *Tirésias* (Renato) não estava à vontade, confirmando, no final do ensaio, que achava seu personagem muito chato. Perguntei-lhe se havia assistido ao filme **O Senhor dos Anéis**, no qual existe o personagem *Gandalf*, um velho e poderoso adivinho. Seus olhos brilharam e ele disse que sim. Tracei os devidos paralelos entre os dois personagens e ele parou de reclamar. *Creonte* (Pedro) saiu-se muito bem nas suas falas improvisadas. Comentou que ele não “pensava com o coração, senão não tinha feito o que fez com a família”. Retruquei: “E no que ele pensou?” “Na ‘prefeitura’ dele, oras!” E acrescentou que é fácil interpretar político, pois eles sempre “falam daquele jeito, olhando de cima e não fazendo nada, só ganhando dinheiro”. Perguntei se ele achava que todos os políticos eram da maneira como ele descrevera. Sebastião respondeu: “É pior ainda, professora!”. Indagado se, caso eles, os alunos, fossem políticos, agiriam da mesma maneira, Pedro respondeu que sim, que queria “se dar bem na vida, como o *Creonte*”; o mesmo afirmando Francisco. Os demais responderam que não, que tratariam as pessoas da mesma forma de sempre, sem “pisar por cima”. Enquanto chamava os alunos

das outras salas, Augusto me perguntou: “Porque ele foi o único a sobreviver?” “Porque ele era ruim!”, alguém gritou. Não respondi, pois os alunos que chamei chegaram, contentes, pareceu-me que os ensaios paralelos haviam ocorrido bem. Então marcamos a última cena, do Creonte com *Antígone*, precariamente, pois a grande maioria perdeu a concentração, falando alto, fazendo brincadeiras e troças com os colegas. A aula findou e não foi possível fazer a criação das máscaras com maquiagem.

#### **f) Comentários**

Novamente a questão política e ética foi naturalmente assunto do nosso ensaio, o que evidencia ainda mais como o tema proposto por Sófocles é atemporal e diz respeito às paixões humanas, como por exemplo, o fascínio pelo poder, a ação ética ou antiética e suas conseqüências no plano individual e social. Os alunos sentem-se mais à vontade no que diz respeito a experimentar maneiras diferentes do corpo apresentar-se de forma condizente aos seus personagens: como reis, rainhas, príncipes, princesas, guardas do palácio e um homem velho, sábio e imponente. Brincam com as possibilidades, embora os alerte que os atores gregos pouco se movimentavam e o mais importante eram os gestos largos, lentos e a fala bem articulada, para que todos pudessem ouvir. Há uma grande dificuldade em pronunciar e articular as palavras, bem como em memorizá-las. Foi preciso acalmá-los e garantir que, em primeiro lugar, o importante era lembrar o roteiro, a seqüência dos fatos e, desta maneira, quem esquecesse sua fala poderia improvisar.

### **35ª aula: 29 de novembro de 2006**

(4º horário, 50 minutos de aula)

#### **a) Objetivos**

Criação da máscara através de maquiagem, definição dos figurinos, ensaio geral.

#### **b) Técnicas utilizadas**

As mesmas definidas na aula anterior.

#### **c) Recursos disponíveis/Materiais utilizados**

Os mesmos definidos na aula anterior.

#### **d) Descrição da atividade**

O professor que daria a última aula faltou e, portanto, dispúnhamos de duas aulas para ensaiar. Os primeiros trinta minutos foram dedicados à maquiagem; outros trinta, à composição dos figurinos; o restante, ao ensaio geral. Quanto à maquiagem, inicialmente mostrei e expliquei como utilizar cada produto e que, ao criar a máscara do seu personagem deveriam lembrar suas características para evidenciá-las através das cores e dos traços. No final, cada aluno ficou incumbido de limpar sua esponja e guardar os materiais que havia utilizado. Por último, ensinei-os como proceder à retirada da maquiagem. Na composição do figurino, deveriam levar em conta a mobilidade e facilidade de realizar a parte gestual. Em relação ao ensaio geral, foram organizadas as entradas dos atores por cena, de maneira que enquanto aguardavam, assistiriam, silenciosos, as cenas dos colegas.

#### **e) Relatório**

Conforme previamente combinado, a aula começou dez minutos antes, usando parte do recreio. A excitação dos alunos foi geral ao manusearem e criarem as máscaras. Aconteceram uns poucos problemas disciplinares durante esta fase e nenhum comentário jocoso ou depreciativo em relação aos resultados da composição dos colegas.

Grande foi a criatividade na utilização das cores e dos traços. Pedro (Creonte) utilizou muito a cor vermelha, segundo ele, porque é a cor do sangue. Augusto, a cor preta, “pois é a cor de luto”. Caroline (*Antígone*), a cor verde, que “é a cor da vida”. Relutaram em concluir a aula de maquiagem, pois queriam experimentar mais. A muito custo passamos à fase de composição dos figurinos, com tecidos de variadas cores, que foram superpostos e amarrados ou ainda, presos com alfinetes e grampeador para dar o devido acabamento. Houve algumas brigas por causa de um ou outro pedaço de pano e algumas brincadeiras, até chegar à fase do ensaio geral. Este sofreu inúmeras interrupções devido às interferências dos atores que ainda não estavam em cena; estes, deslumbrados com suas maquiagens e figurinos, conversavam e brincavam, espalhafatosos, gerando alguns empurra-empurras, protestos por silêncio e concentração. Um dia e tanto, diria qualquer professor, ainda bem que seria a última aula do dia, caso contrário, não restariam energias para prosseguir. Foi possível cronometrar o que seria o nosso espetáculo: vinte e cinco minutos, se tudo ocorresse bem. Alguns esqueceram

o roteiro da sua cena, outros a sua fala. “Puxa, como dá trabalho fazer teatro! Mas é gostoso”, disse Lídia. Retruquei: “Qualquer trabalho em grupo requer muita disposição e boa vontade”. “Isto aqui tá uma bagunça”, protestou Renato. “Esse Creonte é um babaca”, disse Pedro. “Será que vai dar certo nosso teatro?”, perguntou-se Andréa. “Nossa, como é incrível com a maquiagem e o figurino. Imagine com as máscaras gigantes e os sapatões de salto alto que os gregos usavam!”, comentou Augusto. Aproveitei essa deixa e pedi que ele repetisse a frase, para que todos ouvissem e lembrassem das aulas anteriores, de como os atores gregos se movimentavam lentamente. “É mesmo. Por isso que não dá para se mexer muito”, constatou Tales, balançando os tecidos do seu figurino. Essas e muitas outras afirmações pululavam entre os alunos. Num esforço descomunal, cinco minutos antes de acabar a aula, conseguimos que todos estivessem sentados, já sem a máscara, para a última conversa antes da apresentação. Reiterei o compromisso de todos perante o grupo, a necessidade de concentração e ajuda mútua se alguém esquecesse sua parte, a colaboração antes, durante e depois da apresentação em relação ao comportamento e aos materiais. E cumprimentei a turma por terem se permitido experimentar fazer teatro junto comigo.

#### **f) Comentários**

A atmosfera, densa e esfuziante, denotou o alto grau de envolvimento dos alunos com o teatro, neste dia, principalmente no que tange à experiência estética, tanto a criação individual como a em grupo. Por comentários feitos aqui e acolá – muitos não transcritos neste relatório, por terem acontecido quase que simultaneamente, o que dificultou a sua transcrição –, foi possível perceber o marcante conhecimento da cultura e do teatro gregos e sua transposição para a vida dos alunos, como quando Eduardo comentou, ao terminar o ensaio, que assistir “teatro na Grécia, com aquele mundaréu de gente!”, deveria ser tão bom quanto assistir futebol. A conclusão de que “teatro dá trabalho (...), mas é gostoso”, foi um bálsamo para meus ouvidos de professora num final de ano estressante em que, um tanto aliviada, pude perceber que o aspecto lúdico do fazer teatral se manteve, junto com os conteúdos de cunho intelectual (uma das minhas lutas como educadora). Talvez pudéssemos parar por aqui nossa oficina. Tudo me leva a acreditar que o teatro cumpriu seu papel amplamente educativo através da tragédia grega

com esses alunos de 5ª série. Mas, na última aula do ano, está previsto o espetáculo, importante nesse processo de fazer teatro na escola, mas não fundamental para os fins educacionais que me propus ao realizar o presente trabalho.

### **36ª aula: 06 de dezembro de 2006**

(4º horário, 50 minutos de aula)

#### **a) Objetivos**

Apresentação da peça para um público de quinze pessoas (alunos da 5ªTB, que quando souberam do projeto ficaram muito interessados em participar).

#### **b) Recursos disponíveis/Materiais utilizados**

Sala de TV e vídeo; figurinos, maquiagem, adereços determinados nos encontros anteriores.

#### **c) Descrição da atividade**

Não houve a apresentação, pois três alunos faltaram (Renato, Pedro e Lídia); dois deles confirmaram que não queriam mais participar do espetáculo (Eduardo e Francisco). Após uma avaliação geral feita pelos alunos presentes, a pedido deles, foi feita uma atividade de maquiagem de rosto inteiro.

#### **d) Relatório**

Durante os dias da semana da apresentação final fui procurada por alguns alunos que queriam avisar-me de que não viriam mais para a escola, pois já haviam passado de ano; outros, que estavam com medo e sem vontade de apresentar a peça para os colegas de outras turmas, que iriam “tirar sarro” deles. Quando inquiridos, Renato e Pedro justificaram que precisariam viajar; Lídia teria consulta médica (marcada há muito tempo e com dificuldades, no posto de saúde). Quanto a Eduardo e Francisco, mesmo com muita argumentação dos colegas – “Não dá nada... Azar o deles se tirarem sarro da gente” (Sebastião), não mudaram a decisão de não participar. Desmarquei a apresentação, sob o olhar triste de Caroline, Augusto, Andréa e Tales. Neste último dia reapareceram na sala de aula nos últimos vinte minutos Pâmela, Marina e Josefa, que gostariam de assistir ao espetáculo. Em relação à avaliação, fomos à sala de TV e vídeo e, sentados em círculo, cada aluno falou

sobre o que mais e menos gostou durante aquele semestre (cada depoimento foi transcrito por mim na hora em que aconteceu):

Caroline: “Gostei de tudo, menos de muitas aulas não terem acontecido por bobagem, como a festa das bruxas; da bagunça em muitas aulas e de não ter apresentado”.

Augusto: “Gostei de decorar o texto do *Édipo*, da maquiagem das máscaras, e ler o texto da *Antígone*, e não gostei da bagunça e da falta de respeito dos alunos”.

Andréa: “Adorei fazer teatro, foi a primeira vez. Gostei da *Antígone*, gostaria de ter feito ela. Aprendi muita coisa e aprendi que teatro é bom. Ah, não gostei da falta de colaboração.”

Tales: “Gostei de todas as histórias, de ensaiar, e não gostei que os alunos que avacalharam o teatro”.

Sebastião: “Gostei das histórias, da maquiagem, de pôr as roupas, os figurinos; de ensaiar, de pensar no meu personagem e não gostei de não apresentar”.

Eduardo: “Gostei do meu personagem, e dos outros também, de todo o teatro, da máscara, e não gostei quando desrespeitaram a professora”.

José: “Eu não fiz o teatro porque sou quieto, mas eu gostei muito das histórias. E não gostei da bagunça”.

Francisco: “Foi tudo bom mesmo, as histórias, o teatro, a máscara. Ruim é quando tem briga”.

Quanto à maquiagem, interfeiri poucas vezes sobre os cuidados com os produtos e na hora de criar formas e distribuir o colorido no rosto. Pareciam profissionais e se divertiram muito. Alguns retiraram a maquiagem e tornaram a criar outra, entusiasmados. No final da aula, todos estavam com feições alegres.

#### **e) Comentários**

A necessidade que os alunos tiveram em me procurar para justificar a não participação na apresentação final revelou o sentido de responsabilidade que tinham para com o grupo. Não me causou surpresa este desfecho, pois o mesmo ocorreu inúmeras vezes, na minha trajetória como professora de teatro para crianças e adolescentes. O grau de envolvimento com o trabalho teatral não deve ser medido por este fato e sim pelo ocorrido no seu percurso: foram muitos os indicativos das implicações emocionais, intelectuais, corporais para os alunos, inclusive as fortes emoções desencadeadas pela perspectiva da primeira apresentação de uma montagem final. Para todos eles, (com exceção da Lídia que fez teatro de 1ª a 4ª série) era a “grande estréia no mundo dos espetáculos”. Foi possível sentir o embrião de um grupo que, devidamente trabalhado, poderia alcançar na escola um grande desenvolvimento não só estético e cognitivo, mas crítico, participativo, ou seja, um crescimento humano, vislumbrado em muitos momentos no decorrer do semestre.

### 3.2 ANÁLISES

Após o término da oficina de teatro com os alunos, chega-se ao momento de analisar os dados obtidos no decorrer de um semestre, à luz dos pressupostos teóricos adotados nesta dissertação, na tentativa de comprovar ou não as perguntas levantadas no início da pesquisa, seguidas de comentários sobre aspectos considerados relevantes pela pesquisadora, para a compreensão do objeto de estudo deste trabalho.

Verificou-se, nas atividades teatrais com os alunos, que o teatro trabalha a totalidade das dimensões humanas, bem como exerce as funções humano-sociais de expressar, conhecer e criticar a realidade. Desta feita, o teatro se consubstanciou como uma forma de expressão privilegiada, ao comunicar simbolicamente a riqueza das possibilidades humanas.

No estudo de caso, isso pôde ser comprovado por meio da tragédia *Antígone*, a qual trata dos temas que, em certa medida, assemelham-se aos do universo dos alunos. Só para citar alguns desses temas, apareceram, por exemplo, durante as oficinas:

a) a lealdade e o amor foram valorizados no diálogo dos alunos, ao comentarem sobre a personagem *Antígona*, conferindo-lhe um caráter de correção, honestidade; coragem em sua decisão de enterrar o irmão:

João, ao afirmar que não teria tido coragem [de enterrar o irmão, devido à pena de morte para quem o fizesse], recebeu um coro de “Uuhhhhhh, covarde!” Mas ele nada disse, sorriu tranquilo e falou: “Por isso ela morreu!” Burburinho na sala. A quieta Andréa se manifestou, com muita força nas palavras: “Eu faria o mesmo que ela!” Augusto comentou: “Você não mata nem mosquito!” Risadas (30ª aula, p.142-143).

b) a questão do destino e o livre-arbítrio permeando as ações humanas. Estas temáticas emergiram, por exemplo, na atividade do jogo dramático:

Augusto, que fez o rei *Édipo* [e que conhecia muito bem a sua maldição, por ter lido inúmeras vezes esta história no livro de mitologia grega que possuía] respondeu que a culpa de tudo era dele próprio, porque ele é muito nervoso e não gosta de ouvir os outros, “se achava” [o tal], só porque era filho de rei (23ª aula, p. 136).

Nestes temas da tragédia *Antígone*, é importante ressaltar que, por meio de algumas análises feitas durante e após o trabalho em sala de aula com os alunos, foi possível ampliar alguns significados, tornando-os mais expressivos. É o caso, por exemplo, do conceito de “destino”, que, no corpo teórico desta dissertação foi apresentado por algumas definições clássicas, mas que pode

---

\* A fala das crianças será transcrita em parágrafo recuado, sem a preocupação da sua extensão.

levar a posições mais críticas, análogas à própria dominação exercida pelas forças sociais.

Nesse intuito, primeiramente será tomado como base o texto trágico em questão, no qual aparece a proibição dada pelo rei Creonte de que seja feito o enterro de Polinice. Antígone, ao desobedecer ao edito real e proceder aos ritos fúnebres do irmão morto em combate, sentencia a própria morte, ou desencadeia seu “destino trágico”, já que pertencia a uma família “amaldiçoada pelos deuses”. Pois bem: a morte de Antígone, longe de ser consequência de um desejo divino, seria, antes de tudo, uma imposição das leis da *polis*, as quais cabem ao rei Creonte, como representante da cidade, promulgar e executar. E quais seriam essas leis? Regras e preceitos que foram sendo valorados pela sociedade grega historicamente, que no caso em questão são as leis de punir o cidadão desertor que ameaça a cidade ao lutar no exército da cidade-Estado inimiga. É fato histórico que as cidades-Estado gregas viviam longos períodos de guerras, na luta pelo poder e pelo saque de cidades prósperas ou cuja posição geográfica fosse estratégica para fins de aumentar o poderio bélico e econômico.

Desta maneira, o que se põe como uma maldição à personagem Antígone que causou a sua morte, na verdade, é uma forma simbólica de cumprir uma regra humana que representa interesses bem terrenos, resguardados e protegidos por Creonte, à semelhança, na sociedade capitalista, dos interesses de uma classe em acumular capital, aumentando seu poder de dominação.

As reflexões acima apontam que aquilo que seria o “destino” pode ser chamado também de “pensamento hegemônico”, pois que manifesta os desejos e aspirações de uma cidade (personificadas por Creonte) em detrimento da vontade individual (idealizada por Antígone). Tal ideologia foi percebida pelos alunos, mesmo que impossibilitados de estabelecer comparações com sua própria realidade, pois ainda lhes faltam referenciais que possam explicar e contextualizar as questões de modo que possam fazer sentido na concretude de suas vidas cotidianas.

Essa capacidade de perceber/identificar (e aceitar) imposições está presente, por exemplo, na fala de Augusto, ao se referir às atitudes de Creonte e Antígone no desencadeamento da tragédia:

O tio dela não mandou matar ela, ela é que desobedeceu (p.149).

Quando inquirido sobre quem Antigone teria desobedecido, na sua resposta de menino transparece a assunção do discurso ideológico dominante, já inculcado no seu universo infantil:

Ué, quem mandou o *Polinice* lutar contra a cidade dele? O tio “mandou ver” e não deixou enterrar ele. É a *Antigone* que quis enterrar e se ferrou (p. 149).

Com essas, entre outras falas, foi possível entender que o “destino”, a partir de como os alunos o percebem, mais do que “vontade divina”, configura-se, simbolicamente, como um paralelo às idéias dominantes de uma sociedade, expressas em seus costumes, suas leis. O discurso religioso ou laico presente na sociedade, alimentado por propaganda ideológica com vista ao conformismo, está presente no texto de Josefa, ao responder a questão “Posso ou não mudar o meu destino?”:

No meu caso não porque todo mundo tem um destino, então eu não quero mudar o meu destino porque, por enquanto está tudo bem, eu nasci com muita saúde, e eu tenho pais que me amam e os meus irmãos também tenho uma família com muita saúde graças a Deus, então eu não tenho que reclamar porque eu tenho um teto para morar, alimentos para comer, água para beber e etc e luz para sobreviver e então acho que não né tenho certeza que eu vou ter um destino muito bom no futuro (p.119).

O tipo de sociedade e suas determinações historicamente construídas configuram o “destino” que todos devem seguir e aceitar; deste modo se concretizam interesses específicos e se perpetuam sob a máscara ideológica de algo sobrenatural a que não se pode refutar, como escreve Andréa:

Porque Deus fez o nosso destino e nem um homem pode mudar. Se ele pedir nós vamos fazer. Se ele quiser mudar ele vai se não, não (p. 119).

Mas, que na verdade, é só uma forma alienante de manter submissos à produção e reprodução do modo vida em que uma classe domina – e dita o “destino” – e outros são dominados, quase que impedidos de exercer o livre-arbítrio. O pensamento recorrente é que se for possível estudar e ter uma “boa profissão”, reconhecida socialmente e que lhe possa proporcionar bens riquezas, um novo “destino” pode ser descortinado, caso contrário, o estado das coisas permanecerá o mesmo, como escreve Marina:

Eu queria mudar o meu destino por profissão, eu queria ser veterinária o meu destino não pode mudar o meu sonho é esse ser veterinária é a gente que manda no destino (p.119).

Mas essa questão, que está posta na tragédia, a de que há um “destino” ao qual é impossível fugir e, por isso, a realidade também não pode ser

alterada, constitui uma marca presente não só na população desta pesquisa, mas também em toda trajetória desta pesquisadora como professora de teatro.

Em geral, entre os alunos há uma forte sensação de fatalidade presente no modo de pensar e agir, que traduz, muitas vezes, as lições religiosas sobre “a vontade de Deus”, ou “Deus quis assim”. Face à realidade de miséria, a criança e o adolescente externam sua incapacidade para ordenar seu mundo “encolhendo-se” e se deixa conduzir pelas ideologias de um destino pronto que devem seguir (mascaradas de “vontade de Deus ou deuses” ou, ainda, de “seja bom cidadão, faça a sua parte, tenha uma profissão, trabalhe”, ou até de “seja você mesmo”; “sinta-se poderoso, consuma”), amplamente vinculadas na mídia televisiva, na maioria das vezes com o apoio da escola, da família e das religiões.

A contraposição feita ao “destino” pela vontade coletiva, pelo uso do livre-arbítrio esclarecido, pelo conhecimento e pela crítica à realidade, pode tornar-se um exercício da liberdade. Entretanto, quase sempre isso não se efetiva, já que os mecanismos para fazer valer a “força do destino” têm se mostrado extremamente poderosos em relação ao desempenho do homem enquanto ser que age com autonomia. Tal desempenho, em muito se deve a uma supervalorização da obediência cega em detrimento do livre-arbítrio, ou do esclarecimento da importância de exercê-lo. A pesquisadora acredita que uma das atribuições da educação escolar é proporcionar tal conhecimento, ou seja, fornecer aos alunos a possibilidade de não só discernir entre estas duas categorias, “destino” e livre-arbítrio, mas – através do teatro - compreender o embate travado na sociedade em que vivem, bem como os interesses que podem estar mascarados na ênfase de uma ou de outra, para que ele, aluno, possa perceber e se posicionar criticamente, com autonomia, frente às condições de sua própria vida, agindo para recriar a realidade. É quando a intervenção do professor se faz fundamental ao incitar a reflexão e o alargamento da consciência do aluno, como intentou-se na 23ª aula, no transcurso do jogo dramático, quando a narradora argüiu, num efeito de “distanciamento brechtiniano”:

A *Jocasta*, feita pela Lídia, a quem eu indagara sobre o porquê da sua atitude de se desfazer do filho, em três ocasiões disse ao Laio (Francisco) que, como qualquer mãe, estava arrependida do que fez [consentido em abandonar seu bebê num bosque para as feras o comerem] (23ª aula, p. 136).

A resposta da aluna, ao justificar o abandono do filho, afirmou que, como “qualquer mãe, estava arrependida do que fez”, denota o senso comum de que as mães invariavelmente não erram como tais, e, quando o fazem, o arrependimento é incontestável.

Na atividade da marcação da última cena, de Creonte e Tirésias, foram feitos alguns comentários e questionamentos sobre o personagem Creonte:

Augusto me perguntou [à professora]: “Porque ele foi o único a sobreviver?” “Porque ele era ruim!”, alguém gritou (34ª aula, p.152).

Na fala de Pedro (a quem coube o papel de Creonte), que intuiu o apreço desse personagem pela razão “fria”, contida nas normas sociais, e do conservadorismo da sociedade, pois ao interpretar Creonte percebeu que ele

não “pensava com o coração”, senão não tinha feito o que fez com a família [e sim pensou] na prefeitura [reino] dele (p.152).

Na tragédia *Antígone*, tanto a lei intransigente da cidade-Estado quanto a vontade das pessoas, não dão conta de garantir a sobrevivência dos personagens (Etéocles, Polínice, Antígone, Hémon e Eurídice): não há mais “carne” viva, o ser não suporta existência. O “ser em carne” se protagoniza na figura daquele(s) que conseguem suportar viver e superar as contradições: destino x livre-arbítrio; razão x emoção; idealismo x necessidade; objetividade x subjetividade. Deste embate trágico sobra Creonte – de uma remissão etimológica do grego *kreo* - atos, “carne”; *onto*, ser, cujo nome indica aquele que “vive a vida concreta, já que é um “ser de carne”, um “ser que age”. É a figura daquele que consubstancia a imprecação de que “...a maldição do homem é ter nascido” (máxima sofocliana), pois tem de obedecer cegamente à legislação, ao seu destino, e suportar o estancamento de suas paixões, ou seja, desprezar o seu livre-arbítrio e seus sentimentos pessoais.

Esse e outros tantos comentários dos alunos de uma 5ª série, mostram a importância do embate e de se trabalhar as esferas do humano na educação escolar: destino x livre-arbítrio; razão x emoção; idealismo x necessidade; objetividade x subjetividade, de forma não fragmentada, sem privilegiar um em detrimento do outro, o que é possível através do teatro.

Ora, o embate é próprio do movimento dialético da realidade. É do embate que surgem as sínteses, ou seja, novas maneiras do homem se pôr no mundo. Dessa maneira, importa em não fugir do embate, e sim, procurar

desvelar com o aluno os meandros do que se configura um e outro pólo, das dicotomias e contradições presentes na realidade para que, então, ele adquira condições de proceder às próprias sínteses, às suas escolhas, de maneira autônoma e livre.

No sentido de proporcionar ao aluno ferramentas para que tenha melhores e maiores possibilidades de construir-se, de humanizar-se de forma autônoma e, assim, exercer sua liberdade de ser e agir, foram trabalhadas pedagogicamente atividades, que antecederam o início da montagem de *Antígone* e que trataram especificadamente do tema do “destino” x livre-arbítrio.

Nesse sentido, nas aulas de teatro foram desenvolvidas algumas atividades introdutórias ao aparecimento do tema em *Antígone*, como a Narração de Histórias, duas aulas dialogadas e a produção de um pequeno texto com o tema “Posso ou não mudar o meu destino?”.

A partir das respostas dos alunos a essa questão, foi possível analisar a hipótese de desenvolvimento do senso crítico em relação a si mesmo e aos acontecimentos próximos a ele: pode-se constatar, pela fala de alguns deles, que “sabem” e aceitam que não podem mudar o (seu) destino. A realidade, para eles, é dura e inexorável, e somente “ao nascer de novo” a vida poderia ser diferente, nas palavras escritas de Joaquim (p.119):

Se eu pudesse mudar minha vida eu mudaria minha vida eu gostaria de voutar a ser um beb por que a nossa vida é muito bonita. E para tentar refletir as coisas que eu fis que eu não poderia ter feito como ofender as pessoas de uma forma agresiva e muito feia. Mas eu não posso mudar o meu destino por que ele foi escrito assim por nosso Deus.

Outra aluna manifesta seu desejo em mudar a realidade, indicando a possibilidade de isto se concretizar pela via do afeto, justamente o que Pedro disse faltar a Creonte (p. 119):

Meu nome é Pâmela sim eu gostaria de mudar o meu destino porque eu queria que todos respeitarem as pessoas e que o nosso Brasil fosse muito respeitado que todas as pessoas tivesse amizade e principalmente a minha vida que é muito triste sem amizade sem carinhos dos meus pais por isso queria mudar o destino.

Retomando-se aqui a fala de Marina, que julga saber que mudanças concretas podem ocorrer através de uma profissão ou dos estudos (119):

Tem gente que pode e tem gente que não pode. Eu queria mudar o meu destino por profissão, eu queria ser veterinária o meu destino não pode mudar o meu sonho é esse ser veterinária é a gente que manda no destino Ex: se não estudar não tem futuro se estudar tem.

Marina, como já foi observado, sendo quase uma criança, conhece e repete o discurso tão propagado pela família e pela própria escola, de que através dos estudos se pode mudar a realidade, pois o estudo lhe dará uma profissão, e esta profissão, concretamente, trará um futuro melhor, o que é verdadeiro, sob o prisma da individualidade, que por si só não pode solucionar os grandes problemas sociais, ou o “destino” social.

Neste sentido, não há lugar para “idealismos” subjetivos: a revolução é a transformação concreta, da realidade sócio-econômica-política pela superação da sociedade capitalista. O fato dos alunos simplesmente admitirem que não podem mudar o seu destino, aponta para a carência de uma orientação efetiva na construção da autoconsciência - o que também é papel da educação escolar - pois implica num desconhecimento e numa atitude de afastamento da realidade concreta. O ato de se saber joguete de um “destino”, e entendê-lo como ruim, indesejável, como foi visto na fundamentação teórica calcada no materialismo histórico, deveria levar a uma reflexão sobre a realidade – a uma mobilização individual/coletiva ou numa ação de se querer e buscar uma realidade que seria justa, como nas palavras de João, quando aponta para ter um “bom destino”. E quando se quer, se “requer algo”, se está no início de uma revolução, ou re-volo-ção<sup>101</sup> (ação de se re-querer):

... eu posso mudar o meu destino, deixá-lo bom, por que é eu que vou escolher se vou par o mudo das drogas ou não é isso que eu acho (p. 119).

Desta forma, ao empreender a educação escolar, é importante despertar o interesse do aluno para entender os equívocos e as determinações sociais amplas que constituem aquilo que percebem como seus próprios “destinos”. Evidentemente, não se trata de apontar o equívoco, as determinações, mas desenvolver atividades que remetam à possibilidade de dimensionamento concreto dos “equívocos” e das “determinações”, como, por exemplo, discutir: que “destino” é esse? Por que se incorre nele? O que nos levaria a modificá-lo? Há “destino” ou livre-arbítrio?

A partir da atividade de Narração de Histórias, os alunos em grupos promoveram um debate sobre os personagens, analisando-os sob o prisma das palavras-chaves sorte, azar, destino, vontade, preguiça, atitude “errada”.

---

<sup>101</sup> Re (prefixo que indica repetição); volo (que quer); ção (ação).

Nesta, assim como em todas as demais atividades, procurou-se tratar o tema do destino e do livre-arbítrio de forma lúdica e instigante, de modo a auxiliar a sua compreensão crítica, incitando ao exercício do direito à liberdade para a autoconstrução e para o estabelecimento da justiça.

Para ilustrar como isso ocorreu em sala de aula, retoma-se a transcrição da conversa com os alunos após a história de *Júpiter e os lenhadores* (p.109). A pesquisadora pergunta:

O segundo lenhador teve azar? Andréa disse: “Ele foi desonesto...” Então fiz outra pergunta: “A Eco teve azar?” Caroline respondeu que sim. “E ela fez alguma coisa para ser amaldiçoada pela deusa Hera? Como ninguém respondesse, li novamente o trecho inicial da história. O Sebastião então falou alto: “Ela não deixava ninguém falar. Só ela queria falar!”.

Portanto, a ação de re-querer (o que lhe é de direito, no caso da vida em sociedade, a igualdade de condições para ter uma vida digna na qual o homem possa desenvolver-se na sua totalidade), a re-volo-ção é, também, a ação de compreender o que lhe é possível requerer, o que lhe é de direito, caso contrário, o que resta é tão somente sentimentos pessoais, restritos – não menos importantes, entretanto -, como escreveu Pâmela:

... e principalmente a minha vida que é muito triste sem amizade sem carinhos dos meus pais por isso queria mudar o destino (p. 119).

A necessidade de mudança (geral) nas bases que conformam a noção de sociedade conduz à necessidade de entender qual é, de fato, essa base. A questão está colocada: a base da sociedade é a base real da estrutura de produção sobre a qual se funda a superestrutura jurídica e política, com suas normas, regras e leis, que o homem, individualmente, não tem como mudar.

Na tragédia em questão, *Antígone* demonstra sensibilidade quanto ao sentido das coisas, da sociedade em que vivia e de si mesma, dos seus valores e do poder de decisão. Entretanto, o aluno que desconhece, ou pouco conhece a realidade geral à sua volta, o porque das coisas e da sua própria vida, permanece em busca de um norteador que tanto pode ser a família, a escola, quanto pode ser aquilo que a mídia dita como moda ou como verdade, ou ainda, poderá ser um traficante, com promessas de uma “boa vida” a ser conseguida de “forma fácil”, rápida, como escreveu João:

E se todo mundo fosse que men certas pessoas o mundo vivia nas drogas (...)(p 119).

Desta maneira, se na educação escolar for priorizado o conhecimento do mundo, e da existência humana como totalidade, discernindo entre aquilo que

está posto na sociedade e, que é fruto dos desejos e aspirações individuais, o aluno teria melhores condições de se construir de modo autônomo, para decidir como arbitrar a própria realidade. O teatro, como arte, favorece tal caminhada (processo).

O contrário disto acontece na Educação, que ao fragmentar o saber, prioriza o conhecimento racional, lógico-matemático em detrimento das demais formas de conhecimento. Ao desmerecer o conhecimento sensível, estabelece uma prática absorvida e internalizada pelos alunos já na 5ª série, como foi possível observar com o pedido de Pedro para faltar à aula de Artes com o objetivo de estudar para a prova de matemática (p.108), além do número exagerado de faltas na disciplina de Artes, no transcorrer do semestre.

A conjugação da emoção e da razão resultaria em ferramentas fundamentais para trazer à educação escolar a perspectiva de se oferecer ao desenvolvimento do aluno todas as possibilidades humanas, em condições igualitárias com vistas à omnilateralidade, no sentido de poder humanizar-se, desenvolvendo todas as suas capacidades historicamente construídas.

O homem autônomo tem melhores condições para escolher o encaminhamento de suas ações, ações estas passíveis de (re) querer, “re-volacionar”, superando as contradições postas pela realidade: eis um dos fundamentos da educação e do ensino do teatro na escola. Como escreveu Augusto:

Eu não posso mudar o meu destino porque eu não estou no futuro, no futuro pode haver imprevistos por qual nós não vamos esperar (...) Depende se eu quero ou não posso mudar por que ninguém espera o dia de amanhã. Se é para mim mudar meu destino eu preciso ter confiança e ter respeito uns pelos outros. Eu mudaria meu jeito de ser e de viver (p. 119).

Ao escrever estas palavras, Augusto demonstra acreditar que a possibilidade de ser autônomo, para provocar mudanças na vida, depende de ação e atos de vontade, o que revela discernimento e uma abertura para que sua consciência se construa como totalidade.

Essas possibilidades humanas, porém, não se farão por si só, pois há um preço a se pagar no processo de formação da autoconsciência. Trata-se de “estar atento ao mundo”, prestar atenção à realidade, de modo que, cada vez mais consciente de si e daquilo que se apresenta como “destino”, ele possa, então, enfrentar, agindo e transformando, com autonomia e liberdade.

Tal pressuposto, o de prestar atenção ao mundo, veio à tona na aula dialogada sobre o filme *A Vontade*, de Paulo Munhoz (p.110-117). Um dos momentos em que isso ocorreu foi na cena 04, na qual o personagem do filme passa por constrangimentos ao confundir um travesti dentro do ônibus. A fala de Pâmela adverte:

Xiii, muitas coisas... Se a gente não tiver “ligado”, pode acontecer muita coisa (p.113).

Desse modo, “estar ligado” ao mundo, prestar atenção, observar, ouvir, enfim, manter alerta todos os sentidos é a condição fundamental para que a se promova a construção da consciência e da autoconsciência. A arte – e o teatro – podem ser valiosos para tanto. Tais pressupostos foram motivo de especial vigilância nas aulas, também no sentido de instigar a crítica, distanciando-se da realidade de maneira a olhar analiticamente as posturas pessoais e do coletivo.

Nesse sentido, em relação à mídia televisiva, o olhar crítico dos alunos para o que ela apresenta como realidade, mostrou-se ainda frágil. Pois, na 2ª aula, quando adentrei na questão dos instrumentos que eles, os alunos, dispõem para se informar, conhecer e aprender, além daqueles proporcionado em sala de aula (bibliotecas, bons programas televisivos, filmes, só para citar alguns), no quesito das novelas, somente dois alunos se posicionaram de forma crítica: O João afirmou que em novela

nada é de verdade” e que “a vida lá em casa é muito diferente”; Augusto disse que “tudo é mais bonito na TV” (p.103).

O modo como estes dois alunos se pronunciaram denota a atenção com a qual eles leram as imagens da “telinha”: bonitas, mas não verdadeiras, não condizentes com a realidade. Bonitas, porque se contrapõem ao feio da pobreza em que vivem, das pessoas maltratadas pela falta de tudo, que logo envelhecem. No decorrer do semestre, particularmente estes dois alunos demonstraram sagacidade na leitura de mundo, observação e interpretação da realidade. (Curiosamente, no final de 2005 João foi reprovado, devendo repetir, pela terceira, vez a 5ª série; e Augusto passou “raspando” - em conselho de classe - nas disciplinas de português, matemática e ciências).

Ainda sobre postura crítica, os alunos mencionaram os deveres da escola para com os educandos, como por exemplo, o de ter água disponível no prédio (p.107); em relação aos professores, as opiniões se dividiram: na 8ª aula, quando da atividade de relacionar algumas palavras-chaves com

personagens das histórias narradas, surgiu espontaneamente na fala de Caroline a afirmação que os professores

“querem ajudar a gente!”, o que contrapôs o Pedro “Nem todos!”. Mais adiante Renato interpôs: “Professor trabalha demais” (p. 122).

Na 13ª aula, através de um comentário de João, aparece a questão da sala de aula:

É difícil a sala de aula ser agradável (...) Porque as pessoas são desagradáveis” (p. 126).

Esses comentários, feitos de forma acalorada, passional, própria das crianças, demonstra que os alunos possuem uma visão crítica da escola; apesar de muitas vezes incipiente ou desarticulada ou descontextualizada, ela existe. Deste modo, fica a seguinte questão a ser discutida, talvez numa outra pesquisa de campo, dada a sua relevância educacional: por que estes alunos logo perdem esse espírito crítico, o “brilho nos olhos”, essa atenção ao mundo?

Esse senso crítico encontrado nas crianças, já na pré-adolescência vai se transformando em atitudes de desprezo acintoso, sarcasmo, deboche e num tipo de “preguiça”, o que foi possível perceber entre os alunos repetentes. Eis alguns momentos em que isso aconteceu, durante as atividades:

- Quando o professor René, ao lançar a questão: “Ônibus serve para o quê, mesmo?”, pode-se ouvir a fala baixa e debochada de Joaquim:  
Prá muitas coisas... (p.113)
- Em outra passagem, o professor indaga: “Deixar que o mundo seja governado por pessoas como essas é realmente azar? Não se pode fazer nada, mesmo?” Joaquim mostra seu tédio, sua “preguiça”:  
“Ih, professor, dá trabalho fazer alguma coisa”. (p.114)
- Ofender e menosprezar os colegas é uma constante em sala de aula. Por exemplo, na atividade com os jogos teatrais, houve um momento em que Joaquim disse algo ao João que, ofendido, “partiu para cima dele”, dando-lhe um soco. João justificou sua atitude:
- “O Joaquim chamou o João de macaco!”. [A professora perguntou ao Joaquim por quê dissera aquilo; porém, foi João que respondeu:] “Para me ofender!”. (p.126)

Eis a importância em estimular a “atenção ao mundo”, à realidade, ao outro, para que o desencanto, a “preguiça”, o sarcasmo, dêem lugar a um “olhar para si”, caindo a máscara do tédio. Quando o professor René falou sobre os

exageros nas cenas de desenhos e filmes, no sentido de que as idéias fiquem bem claras, remetendo-se a temática do filme “A vontade”, ou seja, da importância de se estar atento ao “mundo” ouviu-se, de Joaquim:

Se não melhorar, mudar as coisas, tudo vai dar errado...”. O professor assentiu e alguns colegas olharam desconfiados para o Joaquim, que abaixou a cabeça e ficou em silêncio. (p. 115)

Tendo por meta a construção da autoconsciência do aluno, os educadores não podem perder de vista que ela é construída, no social, em contato com a realidade, com a vida concreta, o que é possível perceber nas falas de Francisco e de Eduardo. O primeiro contava sobre a violência no bairro em que vive, onde viu, segundo ele, uma provável vítima das drogas: contou que viu um homem depois de morto, no bairro dele, e deveria ser por causa de drogas. “Ih, Um monte de gente morre por nada”, falou Eduardo.

“Já vi gente se matar por menos”. Em seguida, Eduardo complementa: “Ih! Um monte de gente morre por nada” [A tais palavras, a pesquisadora argumentou:] “E viver por nada, também não é ruim? Quando é que vale a pena viver?” (p.149).

Assim, a relação direta que o teatro tem com a vida dá aos alunos condições de apreender e manifestar-se sobre a realidade e suas contradições, as diferentes ideologias percebidas pelos alunos que, com a mediação da ação e das atitudes dos personagens da tragédia, são processadas e externadas mais facilmente. No caso da tragédia *Antígone*, Francisco relacionou o seu comportamento e de Sebastião, que, ao improvisar a luta de Etéocles e Polinice, brigaram de fato. Quando chamados à atenção de que teatro é representação e o ator não deve confundir-se com o personagem, Francisco concluiu:

Se não acabamo se matando como os irmão da Antígone (p.149).

Ainda sobre a questão do senso crítico, o antagonismo de classes e os diferentes interesses - o individual (livre-arbítrio) e o social (“destino” como sendo a vontade da sociedade) como foi já discorrido nesta síntese, estão presentes de modo marcante no texto trabalhado. Incitados a identificar os posicionamentos ideológicos dos personagens, Pedro parece tomar por base a realidade sócio-política atual, ao analisar o seu personagem, Creonte. Afirmou ser fácil fazer política, (fazendo uma provável remissão ao ato de que o rei, na cidade-Estado grega, governava de fato, não sendo mera figura decorativa, assim como governam os membros do atual poder executivo) já que:

falam aquele jeito, olhando de cima e não fazendo nada, só ganhando dinheiro (p. 152).

E, estimulados a refletirem sobre o contexto histórico-social em que se desenvolve a ação dos personagens, Pedro percebe os motivos da morte dos dois irmãos de Antígone, no início da peça:

Eles queriam a mesma coisa, que era ser rei (p.149).

Instigados a se posicionarem em relação às atitudes de seus personagens, se eles, alunos, fariam a mesma coisa, Pedro e Francisco afirmaram que agiriam da mesma forma, pois queriam

se dar bem na vida, como Creonte (p. 152).

Os demais alunos responderam negativamente, não achando correto “pisar por cima” das pessoas (p. 152).

Tal posicionamento, de agir eticamente e não “pisar por cima” das pessoas predominou entre os alunos, não obstante a sociedade apresentar contundentes exemplos de como “se dar bem na vida”; só para citar alguns exemplos, a forte propaganda do tipo “Big Brother” (vencer “matando” o oponente), ou ainda a submissão ridícula como no “Topa tudo por dinheiro”; o baixo nível das campanhas eleitorais (comprometidas pela corrupção e ataques acintosos e de termos de baixo escalão utilizados pelos candidatos).

Desta maneira, ao fazer teatro, esses alunos tiveram a oportunidade de realizar um exercício de crítica em relação a si e aos acontecimentos próximos a eles, pois que, ao mesmo tempo em que encenaram *Antígone* e conheciam seus personagens da longínqua Grécia Antiga, foi tomado o cuidado de, a todo momento, estabelecer paralelos, trazendo-os às suas próprias realidades. Durante esse retorno, foram feitos apontamentos, reflexões sobre ambas realidades, a grega e a do aluno, de modo que, com a intervenção da arte, do teatro, suas realidades podem não ser percebidas da mesma forma que antes; talvez, essa intervenção possa traduzir-se em ações políticas de transformação nos planos individual (do aluno) e coletivo.

Ainda sobre o processo de intervenção que o teatro promove na educação, é importante ressaltá-lo como fonte de conhecimento, como bem frisou Hauser, já que a arte “dá continuidade imediata à obra das ciências e complementa as suas descobertas [e] chama a atenção para as fronteiras onde

a ciência falha, e entra em cena, quando se considera capaz de adquirir novos conhecimentos, inviáveis fora do campo da arte” (1984, p. 09).

Porém, a arte na educação escolar sofre várias limitações quanto ao seu ensino, só para citar dois exemplos, a limitação a duas aulas por semana nas quais as diretrizes curriculares, obedecendo a Lei de Diretrizes e Bases da União, estabelecem a obrigatoriedade de contemplar os conteúdos de artes visuais, artes cênicas (teatro e dança), e a música. Por isso, o espaço do teatro fica muito reduzido, “espremido” entre os demais conteúdos de “Artes”.

Deste modo, quando se fala sobre educação escolar, a ênfase, quase sempre, está nas disciplinas de cunho científico, ou lógico-matemáticas, evidenciadas como sendo as mais importantes para a educação . Os alunos associam sua importância ao fato de que em tais disciplinas podem ser reprovados, o que em Artes efetivamente não acontece - conforme percebido pela pesquisadora no exercício de magistério -, pois os conselhos de classe derrubam a reprovação nesta disciplina, fato que evidencia o preconceitos entre os pares, os professores.

Assim, no currículo escolar, o conhecimento encontra-se fragmentado; entende-se que promover a integração, talvez pela interdisciplinaridade, deva ser um dos objetivos maiores na educação escolar. Com tal finalidade, buscou-se conjugar conhecimentos de outras disciplinas nas aulas de teatro, nesta pesquisa de campo, ao trazer elementos da história, geografia, psicologia, filosofia, sociologia, educação física, língua portuguesa e literatura, para as aulas, durante o processo de montagem de *Antígone*. Tal tentativa causou estranheza nos alunos; Sebastião chegou a perguntar se a professora ensinava geografia, pois havia trabalhado com mapas e com várias informações sobre aspectos geográficos da Grécia Antiga e a resposta foi:

Também! [Nessa ocasião, com ênfase] É uma delícia conhecer sobre o planeta em que vivemos! Aprender é uma coisa só, uma só “matéria”; o saber, na escola foi dividido em várias disciplinas para que o aluno aprenda, talvez, de uma maneira mais fácil, cada vez mais, e sempre (p.102).

Ainda num outro encontro (29ª aula, p. 139-141), surgiu a oportunidade de trabalhar conteúdos da literatura, da história e da educação física, quando se fez trabalho corporal, juntamente com os conteúdos do teatro: leitura de texto, dramaturgia (estudo da biografia do autor, por exemplo), e o aprendizado sobre as regras das três unidades dos textos clássicos.

O fato de trazer o conhecimento atribuído a outras disciplinas para as aulas de teatro enriqueceu o conhecimento dos alunos – mesmo que não percebido conscientemente por eles - não somente no que diz respeito à tragédia, mas também sobre diversos aspectos da cultura grega. Tal fato pôde ser verificado na 15ª aula (p. 129-132), na qual a riqueza das improvisações feitas pelos alunos denota o aproveitamento das informações gerais sobre a Grécia por eles absorvidas em aulas anteriores. A ampliação do universo histórico dos alunos, no que diz respeito à Grécia e a importância dos festivais de teatro no mundo helênico, está presente na fala do Eduardo, que revela a imagem por ele feita de tal evento, a qual associou aos atuais espetáculos que o futebol proporciona, com estádios lotados de torcedores apaixonados:

“teatro na Grécia, com aquele mundaréu de gente!” deveria ser tão bom quanto assistir futebol. (p.155).

Infere-se dessa grande abrangência de conteúdos que o teatro abarca (sua dimensão intelectual), que ele poderia ganhar o estatuto de disciplina na educação escolar, também por ser elemento unificador, consubstanciando no trabalho da imaginação/criação e na preparação corporal, um cabedal de conhecimentos das mais variadas áreas. Tal fato pode contribuir para que o aluno, ao aprender o conhecimento na sua unicidade, como inseparável da realidade, possa igualmente elaborar uma percepção do conhecimento como criação histórica, coletiva, na sua totalidade, vendo-se como aquele que também pode construí-lo, ao mesmo tempo em que é construído por ele. E o aluno, sabendo o quê e porquê conhece, e o que fazer com o conhecimento, apreenda a si mesmo de forma omnilateral.

Porém o conhecimento vai muito além do fornecido intelectualmente. O pensamento, a razão só acontecem por conexões neurais, logo, existem num corpo, que merece muitos cuidados para que a vida possa se fazer plena, rica de sentidos, como bem disse Marx (1989, p. 199-200). Justamente por isso, ou seja, por zelar pelo corpo e trabalhar os sentidos de forma privilegiada - já que o ator “empresta” seu corpo para um outro nele atuar -, o teatro fornece condições privilegiadas para trabalhar a dimensão humano-corporal.

Quanto a tal dimensão, os alunos exercitaram-se com improvisações através de jogos dramáticos e teatrais, bem como a composição dos personagens da tragédia quando da montagem do trabalho final (encenação do

texto adaptado). Nestas atividades foi possível observar as dificuldades dos alunos no trato com o próprio corpo, no que diz respeito ao movimento, à percepção e a possibilidade de criação.

Estas dificuldades apontam para o fato de que os alunos, no que diz respeito ao corpo, em muito já perderam a graça e a leveza infantis. Os gestos são “duros”, sem flexibilidade; a postura corporal é a de quem está quase sempre na defensiva, o que se pode explicar pela agressividade que permeia as relações entre os alunos, constatável na maioria das aulas durante a oficina de teatro. Por exemplo, na 13ª aula, quando da atividade com jogos teatrais, a hostilidade e gestos de provocação entre a maioria dos alunos inviabilizou a concentração e os impediu de se entregarem às brincadeiras propostas (p. 123-127).

Tais comportamentos hostis em muito são explicados pela aspereza da realidade social em que os alunos vivem, na qual a brutalidade e a violência são uma constante, inclusive no ambiente familiar. Nesse sentido, a conversa com a mãe de uma das alunas, foi bastante ilustrativa de um quadro familiar caótico, no qual o medo permeia as relações entre seus membros e a desmoralização da figura de mãe e mulher alimentam a exteriorização de sentimentos hostis e comportamentos degradantes (30ª aula, p.141-144). A sexualidade precoce num corpo pré-adolescente que não se conhece nem se reconhece<sup>102</sup> também foi um dos fatores que em certos momentos contribuiu para que a espontaneidade não acontecesse, pois havia o receio, por parte dos alunos, de “brincar como criancinhas” (comentário da Josefa, p. 127). Porém, ao contrário do que disse a aluna, somente quando foi possível trazer para a sala de aula a brincadeira, o lúdico, que o teatro proporciona, tais problemas amenizaram.

Tal sucedeu na 34ª aula (p. 150-152) no ensaio da peça, pois os alunos, envolvidos com seus personagens e a história da peça, sentiram-se, nas palavras da pesquisadora “mais à vontade no que diz respeito a experimentar maneiras diferentes do corpo apresentar-se de forma condizente aos seus

---

<sup>102</sup> O artificialismo e a imitação de comportamentos ditados pela mídia por alguns alunos seguem os padrões da moda, inclusive sobre a estética do corpo (o que é bonito ou feio). Uma das decorrências de tal fato é a antecipação da vida adulta e o despertar precoce da sexualidade, num corpo ainda criança.

personagens: como reis, rainha, príncipes, princesas, guardas do palácio e um homem velho, sábio e imponente” (p.152).

Nesse sentido, pode-se afirmar que ao se trabalhar o teatro de forma divertida, prazerosa, resulta na composição novas de imagens sobre as possibilidades de existir o que, no confronto com a realidade, modifica as atitudes do aluno, como, por exemplo, os momentos finais do último ensaio geral:

Aproveitei essa deixa e pedi que ele [Augusto] repetisse a frase [Nossa, como é incrível com a maquiagem e o figurino. Imagine com as máscaras gigantes e os sapatões de salto alto que os gregos usavam!], para que todos ouvissem e lembrassem das aulas anteriores, de como os atores gregos se movimentavam lentamente. “É mesmo. Por isso que não dá para se mexer muito”, constatou Tales, balançando os tecidos do seu figurino (35ª aula, p. 154).

Momentaneamente, não mais atendem aos apelos da classe, para a desordem e a indisciplina, ou ainda, vencem a vergonha ou o despudor; passam a responder os estímulos do espírito, do desejo de se comunicar, expressar-se, como sabiamente disse Augusto:

Bom mesmo é brincar! Daí eu gosto de aprender (p. 126).

Para conseguir o intento, da comunicação e expressão de si mesmo no coletivo, o teatro proporciona a experiência da alteridade. Ou seja, no trabalho com a tragédia grega *Antígone*, os alunos experienciaram ser o outro, no caso, um personagem da Grécia Antiga. Seus corpos, irrequietos, conheceram a possibilidade de outras posturas corporais que a encenação exigia: movimentos lentos, compassados, conscientes. E, por alguns momentos, esqueceram o “sarro”, a libido, o toque maldoso, o que lhes permitiu o domínio de si para atuarem como reis, rainhas, sábios, homens e mulheres tebanos.

Concomitante à exploração das possibilidades expressivas do corpo, outras dimensões estéticas foram atingidas: a compleição psicológica dos personagens foi delineada pelos alunos, tanto no que diz respeito à sua elaboração intelectual (definir como tal personagem deveria se apresentar quanto ao seu caráter, temperamento), quanto à forma de como ao atuar, no momento da representação (quando das atividades como jogos dramáticos ou nos ensaios da montagem do texto adaptado). Os trajes (figurinos) e os adereços foram criados pelos alunos a partir de tecidos, roupas usadas, objetos os mais variados, (muitos reciclados), a partir das imagens pesquisadas em livros de arte. O mesmo ocorreu com a elaboração, por meio

da maquiagem, dos desenhos das máscaras gregas trágicas, quando os alunos as recriaram a partir da realidade, no caso, a partir da simbologia e das imagens que se tem nos livros.

Desta maneira, o caráter simbólico da arte (do teatro) foi contemplado nas aulas com os alunos, pois estes, de forma lúdica, através de jogos, brincadeiras, experimentaram e criaram códigos de comunicação, ampliando sua capacidade expressiva, através da linguagem. Como disse Rosentock-Huessy, é por meio da linguagem que os homens atingem a totalidade de tudo e de todas situações (2002, passim). E, para ilustrar isso, citam-se as falas das alunas sobre o diálogo entre as personagens Antígone e Ismênia (p.149-150):

Como é bonita a maneira que elas conversam, usam as palavras de um jeito diferente (Caroline). A gente pode dizer melhor o que sente, o que pensa (Lídia).

Tais alunas, em dez dias, decoraram as falas das personagens, ensaiando nos intervalos de aula e horário do recreio, encantadas com a poesia do texto trágico; o fato de não ter sido possível realizar a apresentação final da peça adaptada deixou-as muito tristes, desapontadas. Talvez tenha sido esta a primeira oportunidade de entrar em contato com um texto clássico, um primor da capacidade humana de criar e expressar a riqueza dos sentidos e dos pensamentos humanos.

Neste sentido, foi possível se dimensionar a expressão das paixões humanas, dos sofrimentos, dos desatinos, da coragem e da determinação presentes nas ações dos personagens, conforme hipótese formulada anteriormente à pesquisa de campo, pois, como disseram as alunas acima, com “palavras bonitas” é possível “dizer melhor o que sente, o que pensa”. Isto, a importância do homem dominar os meios expressivos, já havia sido preconizado por Sófocles, no próprio texto de Antígone, na última fala do coro: “E a língua, o pensamento alado, e os costumes moralizados, tudo isso ele aprendeu!” (SÓFOCLES, 1994, p. 83).

Consoante essa premissa, o teatro na escola possibilita experienciar, simbolicamente, as possibilidades de viver do homem. Seria então uma espécie de ritual, pois os rituais são imagens refletidas das tradições, culturais ou religiosas, captadas nos textos (no caso, *Antígone*, de Sófocles), nas lembranças descritas das sensações percebidas da realidade. E as imagens,

muitas vezes, mais do que as palavras, emocionam, põe em movimento o homem, frente à sua consciência, alterando-a, como também a sua realidade.

Desta feita, importou nos ensaios de *Antígone*, proporcionar aos alunos a experiência lúdica da composição de imagens, pois o extremo apreço ao texto teatral pode tirar parte da emoção, da possibilidade de sentir, da dimensão estética do teatro: “A letra pode matar o espírito, mas a imagem vivifica a letra, assim como a ilustração o ensinamento, e a mitologia a ideologia” (DEBRAY, 1993, p. 92).

A força do poder simbólico das imagens contidas em *Antígone* foram vivenciadas pelos alunos durante os ensaios, traduzidas pelo brilho nos olhos de Augusto e pelo seu comentário ao final do último ensaio geral, já mencionado:

Nossa, como é incrível [o teatro] com a maquiagem e o figurino. Imagine com as máscaras gigantes e os sapatos de salto alto que os gregos usavam! (p. 154).

O clima esfuziante deste dia, com manifestações de alegria e deslumbramento com os figurinos, adereços, bem como a visualização das cenas desencadeadas, ou seja, do “espetáculo” pronto, envolveu os alunos de tal maneira que todos se empenharam em ensaiar, sem brigas, discussões ou “preguiça”. Como bem disse Debray: “Ora, a imagem é e-moção. Mas do que a idéia, ela põe as multidões em movimento” (1993, p. 92).

Nesse sentido, do movimento produzido pela imagem simbólica trabalhada na tragédia grega em questão, percebeu-se que o fazer teatral atua, também como rito de passagem, pois que remete a mudanças de um ciclo vital, neste caso, da infância-adolescência, a uma mudança de estado de consciência. Essa transformação do estado de consciência, que pode vir naturalmente, igualmente pode ser estimulada pela vontade, quando se tratar da necessidade do aluno em conhecer a realidade.

Na avaliação final, tal transformação pôde ser verificada – em relação ao comportamento da turma no início da oficina, já comentado nesta análise -, a partir do senso crítico em relação a si próprio, enquanto turma e como coletividade escolar, num primeiro momento, pela necessidade que os alunos tiveram em justificar a não participação final, fato que demonstra o sentido de responsabilidade que tinham para com o grupo.

Num segundo momento, da avaliação final feita na 36ª aula (p. 155-157), em todas as falas dos alunos está presente a autocrítica e a crítica aos acontecimentos no desenrolar de todo o semestre, traduzidas na fórmula simples daquilo que gostaram ou não nas aulas de teatro.

Caroline: “Gostei de tudo, menos de muitas aulas não terem acontecido por bobagem, como a festa das bruxas, da bagunça em muitas aulas e de não ter apresentado”.

Augusto: “Gostei de decorar o texto do *Édipo*, da maquiagem das máscaras, e ler o texto da *Antígone*, e não gostei da bagunça e da falta de respeito dos alunos”.

Andréa: “Adorei fazer teatro, foi a primeira vez. Gostei da *Antígone*, gostaria de ter feito ela. Aprendi muita coisa e aprendi que teatro é bom. Ah, não gostei da falta de colaboração.”

Tales: “Gostei de todas as histórias, de ensaiar, e não gostei que os alunos que avacalharam o teatro”.

Sebastião: “Gostei das histórias, da maquiagem, de pôr as roupas, os figurinos, de ensaiar, de pensar no meu personagem e não gostei de não apresentar”.

Eduardo: “Gostei do meu personagem, e dos outros também, de todo o teatro, da máscara, e não gostei quando desrespeitaram a professora”.

Ronaldo: “Eu não fiz o teatro porque sou quieto, mas eu gostei muito das histórias. E não gostei da bagunça”.

Francisco: “Foi tudo bom mesmo, as histórias, o teatro, a máscara. Ruim é quando tem briga”.

Em quase todos os depoimentos consta que a indisciplina, a bagunça, a falta de colaboração, as brigas e a falta de respeito contribuiu para que as aulas não fossem devidamente aproveitadas. Os motivos pelos quais muitas aulas não ocorreram (de 20 de setembro a 18 de outubro, p. 132-134), segundo Caroline, foram “por bobagem, como a festa das bruxas”. Tal senso crítico mostra o olhar que esta aluna tem para com o todo, ou seja, a relevância das aulas para sua educação, que foram substituídas por uma festa que para ela não tinha valor algum. A consciência de ter aprendido algo com o teatro, e que foi bom, prazeroso, está nos dizeres de alguns dos alunos, de forma expressa (como o fez Augusto, Andréia) ou subentendida (por Tales, Sebastião, Eduardo e Francisco).

Deste modo, foi possível também, através do desenvolvimento do senso crítico, conhecer a realidade - ao longo do processo de montagem de *Antígone* -, durante o qual os alunos, na segurança de um espaço lúdico, puderam interconectar suas experiências pessoais com as dos personagens, o que lhes possibilitou refletir, sem, contudo, reviver essas experiências pessoais, por vezes assaz dolorosas.

Contextualizando na escola, poder-se-ia dizer que como avaliação final desta pesquisa de campo, o fazer teatral se configurou como uma espécie de rito de passagem. Não sagrada no sentido divino, mas “sagrada”, essencial,

para o sentido institucional da educação, pois esta denota, em certa medida, uma passagem o estado de consciência e autoconsciência do conhecimento por parte do educando (ou dito de outra forma, uma mudança do espírito, enquanto pensamento, do indivíduo aluno).

Embora bastante prejudicadas por interferências, as possibilidades educativas de *Antigone*, de Sófocles, mesmo que relativas, aconteceram, conforme se tentou analisar e sintetizar neste relatório. A riqueza desse exercício teatral talvez não possa ser traduzida somente em palavras; arrisca-se a apontar, ainda mais quando se procura fazer ciência. Pois a ciência, como está posta, exige uma linguagem própria, rigorosa, precisa, para garantir maior segurança no campo do conhecimento. Porém, este trabalho tem o caráter dialético, e as análises, tanto quanto a síntese elaboradas, são incompletas e bem se sabe.

Talvez, o mais importante para o homem seja não se alienar da realidade – e da beleza e verdade nela contidas -, ainda que aflitivas, do movimento da história e, ao “prestar atenção” nas suas contradições, saber vivê-las e superá-las, transformando-se e buscando transformar, pela ação crítica, com a ajuda da emoção e da razão. E, o teatro, através de símbolos, palavras e imagens, sintetiza o homem e o seu jeito de ser/estar no mundo, nunca priorizando os sentidos em detrimento do pensamento, a parte em relação ao todo.

Por isso, fica aqui um convite à educação: criar um espaço maior dentro da escola para que o teatro se efetive como disciplina e possa, enquanto arte, educar. Por último, um testemunho, nas palavras da Lídia (p. 154):

“Puxa, como dá trabalho fazer teatro! Mas é gostoso”.

Sim, o trabalho educativo na direção da omnilateralidade humana, como não poderia deixar de ser, promove nos indivíduos um prazer do mais alto nível: o prazer de exercer sua humanidade do modo mais integral possível à sua época, o que, em suma, é a marca da história humana, na construção social da existência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, no qual procurou-se dimensionar o teatro na escola e suas possibilidades educativas a partir de uma montagem de *Antígone*, de Sófocles, intentou-se aproximar a realidade ficcional (da tragédia grega) com a realidade do aluno. E, nesta aproximação, promovida pelo fazer teatral, os nexos entre as duas realidades, ou seja, a exposição das suas particularidades e contradições, dialeticamente trabalhadas com os alunos, permitiu se chegar a algumas conclusões que apontam a extensão educativa do teatro.

Sem qualquer pretensão arrogante, antes, com a alegria diante da possibilidade de contribuir para a educação escolar, pode-se afirmar que o teatro educa o homem na sua totalidade. E isto se efetiva através da vivência e criação de uma realidade simbólica, que vivifica e ressalta a humanidade do homem, constantes na arte, em todas as suas dimensões. Nessa humanidade

estão presentes as questões atemporais que circundam a sua existência, como, na tragédia grega *Antígone*, as relações familiares, as paixões e suas desmedidas, os interesses e vontades individuais e coletivos, o exercício do livre-arbítrio ou o deixar-se conduzir pelo “destino”.

Porém, este trabalho procurou mostrar a importância de não somente o aluno vivenciar e criar uma realidade simbólica através do teatro. Pois, ao fazê-lo, está construindo sua autoconsciência e consciência da própria realidade. Por isso, a importância do distanciamento crítico, da reflexão, da avaliação das ações humanas – as dos personagens da tragédia, e, também as suas próprias, no seu cotidiano, na sala de aula, em casa, no bairro, na cidade, e assim por diante.

Esse movimento, por assim dizer, de aproximar e distanciar as ações (razão) e paixões (emoção) humanas por meio do teatro, incide no seu caráter educacional, pois permite ao aluno perceber a importância de se construir com autonomia e o incita ao uso da liberdade e responsabilidade ao realizar suas escolhas, ou seja, agir de forma ética. E, assim procedendo, pode vir a transformar sua realidade imediata, e, por conseguinte, contribuir para transformar também a realidade como um todo.

No sentido de apurar o caráter educacional do teatro, num primeiro momento, este trabalho se preocupou em demonstrar os nexos existentes entre esta forma de arte e a educação escolar, a cultura e a ética. Tal fundamentação teórica foi importante no sentido de constituir as bases do trabalho com o teatro na escola, nas quais estão inseridas a concepção de homem e de sociedade que se quer ajudar a construir com o ensino do teatro. Ou seja, o homem omnilateral, de posse e fazendo uso das suas capacidades de pensar e sentir, desenvolvidas de forma a mais plena possível, interfira na realidade, recriando-a, transformando-a de modo que venha a configurar uma sociedade mais justa e igualitária.

Para tanto, procurou-se não perder de vista os meios educacionais para se chegar à educação ao homem omnilateral, visando a uma sociedade igualitária. Neste trabalho, a opção feita foi pela montagem de um texto clássico da dramaturgia universal, uma tragédia grega sofocliana. Tal se deveu ao entendimento da importância em valorar o que é clássico no interior da cultura, daquilo que, pelo seu valor, permaneceu no tempo. Deste modo,

intentou-se provocar no aluno a percepção de que ele é parte integrante do movimento dialético da história e, sendo depositário do legado cultural da humanidade é, ao mesmo tempo, criador da cultura.

Ao se realizar tal propósito educacional, de promover o homem por meio da transmissão e superação da cultura, importou também, nas aulas de teatro, incitar o aluno a reconhecer e a bem escolher, seguindo princípios éticos, aquilo que têm valor, no interior da cultura, para que ele possa realizar as transformações necessárias no plano social e espiritual.

Dos nexos então estabelecidos neste trabalho, entre o teatro e o desenvolvimento da totalidade das dimensões humanas, concluiu-se ser o teatro fonte de humanização, pois que, como manifestação estético-cultural, trata da completude do homem, e, por isso, é também um ato educativo, e pode instigar ações éticas e políticas que põem em evidência o seu caráter humano, em todas as dimensões trabalhadas pela arte.

E tal fundamento - o teatro como fonte de humanização -, neste trabalho foi a base para a montagem de *Antígone*, proposta esta que, ao mesmo tempo, conjugou os propósitos das correntes contextualista e essencialista do ensino da arte. Pois, como foi assinalado, o teatro trabalha todas as dimensões humanas, e não somente a dimensão estética (como apregoa a corrente essencialista) ou a política, ética ou intelectual (como defende a corrente contextualista).

No sentido de abarcar a totalidade das dimensões humanas presentes no teatro, foram propostas atividades cujo valor pedagógico contemplaram as dimensões corpóreas, estéticas, intelectuais, políticas, éticas. Desta maneira, apesar de com muitas restrições, os alunos vivenciaram o teatro na totalidade de suas possibilidades artísticas e educativas, mesmo não tendo ocorrido a apresentação final da adaptação de *Antígone*, conforme o exposto no capítulo três.

Apesar das condições concretas de vida do aluno como membro da sociedade capitalista, ao serem trabalhadas as funções humano-sociais do teatro como arte coletiva - que acontece no e para o coletivo -, seja como forma de expressão, como forma de conhecimento e como crítica da realidade -, acredita-se contribuir para instrumentalizar o aluno para o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade em que vive e dos mecanismos que

engendram a sociedade, para, assim, poder agir. Isso tudo com o objetivo de lhe dar suporte para exercer com maior autonomia sua condição de determinado-determinante dessa sociedade, tendo-se em vista as transformações materiais e espirituais necessárias para o bem viver de todos.

Tais transformações, próprias do movimento dialético da história humana, se fazem sob a égide da ação e de uma vontade coletiva esclarecida. Através da montagem da tragédia grega *Antígone*, de Sófocles, pode-se trabalhar essa vontade e essa ação coletivas, não como aspectos distintos, mas, sim, como momentos indissociáveis do próprio existir humano. Assim como também o são a emoção e razão, que devem estar juntas para garantirem a justa aferição do conhecimento na educação escolar, sem falsas dicotomias, sem priorizar o conhecimento lógico-matemático em detrimento do conhecimento sensível.

Desta maneira, o ensino do teatro na escola através da montagem da tragédia grega *Antígone*, de Sófocles, cumpriu, ainda que de modo restrito e relativo, as suas funções humano-sociais, como forma de conhecer, refletir sobre e criticar a realidade e poder expressá-la através de símbolos, pelo uso da palavra e de imagens. O aluno pôde exercitar e ampliar sua capacidade expressiva, entender e se fazer entender suas idéias e sentimentos, criar e compreender significações, ao vivenciar e compor novas possibilidades das diversas linguagens (sonora, visual, corporal e também verbal).

Na presente dissertação, percebeu-se a realização - se bem que restrita -, das funções sociais da arte e do teatro, em sua dimensão artística, e comprovou-se a possibilidade real de sua efetivação na educação escolar, o que aponta para a necessidade de se reavaliar a importância da disciplina de Artes, que abarca o ensino do teatro, no âmbito geral da educação.

A importância que este trabalho procura ressaltar, da presença da arte e do teatro na escola, advém do fato de que, enquanto disciplina, a arte (e o teatro) ocupa lugar secundário na realidade escolar, fato observável a partir das seguintes constatações: na grade curricular, a disciplina Artes dispõe, quase sempre, de duas aulas semanais para trabalhar as quatro áreas: artes visuais, música, teatro e dança. Cada uma dessas modalidades artísticas possui abrangentes conteúdos específicos, cujos objetivos não são atingíveis, na grande maioria das vezes, pelo simples fato de falta do necessário tempo

para isso. Outros fatores, como a falta de espaço apropriado e de materiais disponíveis são preponderantes. Sem falar do pouco valor atribuído à disciplina de Artes pelos integrantes da comunidade escolar: alunos, professores, coordenação pedagógica, funcionários e pais de alunos. Isso ficou evidente no transcorrer desta pesquisa, pois inúmeras vezes o horário das aulas de Artes foi escolhido para realizar outras atividades, desde reforço escolar (geralmente de matemática ou língua portuguesa), treinos esportivos, preparativos de festividades, e assim por diante. Tal desvalorização observou-se também durante o exercício do magistério desta pesquisadora, em reuniões de conselhos de classe escolares, nos quais ficou implícita a idéia de que “em Artes não se reprova”.

Contudo, apesar de socialmente aceita como disciplina de menor importância, a arte tem despertado o interesse dos educadores realmente preocupados com os rumos da educação e de como ela está posta na sociedade capitalista, cuja discussão foi contemplada neste trabalho de pesquisa.

Um dos caminhos pensados para revitalização do sistema educacional seria através de um reordenamento das disciplinas que compõe a educação escolar, com vistas a uma unificação de propósitos, como forma do aluno sentir e aprender de forma não fragmentada. Desta maneira, ou seja, o conhecimento tratado na sua unicidade pela educação escolar, conferiria maior brilho e prazer no ato de aprender, porque conectado à realidade, estabelecendo os nexos que a explicam, e assim, instrumentalizando os alunos para agir sobre ela, transformando-a.

Tal intuito tem no teatro um poderoso aliado, pois, o teatro possibilita um entendimento mais acurado das relações transversais e interdisciplinares com a realidade, unificando outros campos do conhecimento, ou seja, as diferentes disciplinas escolares.

Enfim, sem esperar ter esgotado o resgate da totalidade das possibilidades pedagógicas que o teatro, enquanto arte, propicia para a educação escolar, acredita-se que esta pesquisa contribua com alguns passos para esse caminhar, ampliando-se as possibilidades de dar ao teatro e ao seu ensino na escola, o valor e a dignidade merecidos por promoverem a educação do homem na sua totalidade.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Trad. da 1. ed. brasileira, coord. e rev. por Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

AMARAL, A. M. **Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos, objetos**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1993.

ARANTES, A. **O que é cultura popular**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

ARAÚJO, G. S. de **Teatro na educação: o espaço de construção da consciência político-estética**. São Paulo, 1999. 295 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - ECA, Universidade de São Paulo.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores).

\_\_\_\_\_. **Poética**. 2.ed. trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Arsc Poética, 1993.

\_\_\_\_\_. **A política**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ASLAN, O. **O ator no século XX: evolução da técnica/problema da ética**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1995.

BENJAMIM, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOAL, A. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

\_\_\_\_\_. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Técnicas latino-americanas de teatro popular: uma revolução copernicana ao contrário**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BOLESLAVSKI, R. **A arte do ator**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BORIOLLO, B. de C. **A contribuição do jogo teatral para o desenvolvimento da criança pré-escolar: uma análise na perspectiva histórico-cultural**. São Carlos, 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

BORNHEIM, G. **Brecht: a estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992a.

\_\_\_\_\_. **O sentido e a máscara**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992b.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRANDÃO, J. de S. **Mitologia grega**. Vol. I. 2. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1986.

\_\_\_\_\_. **Mitologia grega**. Vol. II. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1987.

BRECHT, B. **Estudos sobre teatro**. Trad. de Fiana Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BRILHANTE, A. dos S. **O conhecimento em jogo no teatro para crianças**. Rio de Janeiro, 2004. 369 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade do Rio de Janeiro.

BRIOSCHI, G. **Deuses do Olimpo**. São Paulo: Odysseus, 2004.

CANTON, K. **Retrato da arte moderna**: uma história no Brasil e no Mundo Ocidental. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CARLSON, M. **Teorias do teatro**: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade. (trad. de Gilson César Cardoso de Souza). São Paulo: Unesp, 1997.

CARVALHO E SILVA, A. M. de **A ação pedagógica do teatro**. Campo Grande, 2003. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

CARVALHO, Ê. J. C. **História e formação do ator**. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. **O que é ator**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CHACRA, S. **Natureza e sentido a improvisação teatral**. São Paulo, Perspectiva, 1983.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

COELHO, B. **Contar histórias**: uma arte sem idade. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

COLI, J. **O que é arte**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro & pensamento**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DEBRAY, R. **Vida e morte da imagem**: uma história do olhar no ocidente. Petrópolis: Vozes, 1993.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

DEGAINE, A. **Histoire du theatre**: de la prehistoire a nos jours, tous les temps et tous les pais. Saint Genouph: Librairie Nizet, 1992.

DINIZ, G. J. R. **Psicodrama pedagógico e teatro/educação**. São Paulo: Ícone, 1995.

FARIA, A. A. de **Contar histórias como jogo teatral**. São Paulo, 2002, 155 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. e. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [198?].

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. São Paulo: Zahar, 1983.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GASSNER, J. **Mestres do teatro I**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

GRAMSCI, A. Para la investigacion Del principio educativo. In: **Los intelectuales y la organización de la cultura**. Buenos Aires: Nueva Vision, 1984, p. 121-130.

HAUSER, A. **A arte e a sociedade**. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

\_\_\_\_\_. **História social da literatura e da arte**. 4. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HUISSMAN, D. **Dicionário de obras filosóficas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino do teatro**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

KONDER, L. **Os marxistas e a arte**: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

KOUDELA, I. D. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. **Jogos Teatrais**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LANZA, L. **Piá em Cena**. Curitiba: Maxigráfica, 2002.

LESKY, A. Do problema do trágico. In: **A tragédia grega**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976, p. 17-45.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968a.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968b.

MAGALDI, S. **O texto no teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

MANACORDA, M. A. **Marx y la pedagogia moderna**. 2. ed. Barcelona: Oikos-tau, 1979.

MARTINS, G. **Teatro na escola**: contribuições do estudo e da representação da tragédia grega na formação de alunos do Ensino Médio, 2003. Curitiba, 163 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Tuiuti do Paraná.

MARX, K. **Manuscritos económico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

PEIXOTO, F. **Prefácio**. In: BOAL, A. **Técnicas latino-americanas de teatro popular**: uma revolução copernicana ao contrário. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

PEIXOTO, M. I. **A arte como fonte de humanização**: dos vínculos necessários entre arte e educação. Comunicação de abertura: II Simpósio Estadual de Artes/Arte, de 25 a 28 de setembro de 2006, Faxinal do Céu, PR.

\_\_\_\_\_. **Relações arte, artista e grande público**: a prática estético-educativa numa obra aberta. Campinas, 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1995.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

POUZADOUX, C. **Contos e lendas da mitologia grega**. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PUPO, M. L. de S. B. **No reino da desigualdade**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. **Palavras em jogo**: textos literários na arte-educação. Tese de livre-docência. São Paulo, ECA/USP, 1997.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1989.

RODRIGUES, S. C. O teatro épico de Bertolt Brecht. **Teatro Sempre**, Rio de Janeiro, n. 72, p. 125-135, jan. /mar. 1983.

ROMAÑA, M. A. **Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama**. Campinas: Papyrus, 1996.

ROSENFELD, A. **O teatro épico**. São Paulo: Buriti, 1965.

ROSENTOCK-HUESSY. **A origem da linguagem**. RJ: Record, 2002.

ROUSSEAU, J. J. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Vol. I. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

SANTANA, A. P. de. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.

SANT'ANA, R. S. **Rousseau e a arte de busca da consciência plena. Movimentos sobre a filosofia da ação e educação**: críticas e razões sobre a prática do viver e da formação humana. Curitiba, 2006. 299 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SANTOS, C. M. O. **O prazer de aprender**: proposta de ação educativa para o desenvolvimento estético e ético através da vivência teatral. Salvador, 2002. 168 F. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados, 1980.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA DO PARANÁ/CASA JOÃO TURIM **Contaminação**, 2002, Curitiba. Catálogo de Exposição.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. Trad. de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SÓFOCLES. **Rei Édipo; Antígona, Prometeu Acorrentado** (Tragédias gregas). Pref., trad. e notas de J. B. Mello e Souza. São Paulo: Ediouro, [198?].

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. Trad. de I. D. Koudela. São Paulo: Perspectiva, 1987.

VASCONCELLOS, L. P. **Dicionário de teatro**. 3. ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 1987.

VASSALO, L. O teatro medieval. **Teatro Sempre**, Rio de Janeiro, n. 72, p. 36-47, jan. /mar. 1983.

VÁZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIEIRA, C. E. **Historicismo, cultura e formação humana no pensamento de Antônio Gramsci**. 1999. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## ANEXO 1 - A PRIMEIRA DIONISÍACA DE MIKLOS

“Era uma vez um menino que morava numa pequenina ilha grega e se chamava Miklos. Andava descalço pelas escarpas e areia da praia conduzindo, pra lá e pra cá, os cabritinhos que pertenciam à sua família. Todo dia os levava para pastorear, beber água na fonte. Miklos conhecia cada pedacinho daquela porção de terra rodeada pelo mar azul do Mediterrâneo: os arbustos que nasciam entre as pedras na terra que recebia pouca chuva e, mesmo assim, floriam na primavera, exalando um perfume maravilhoso; as oliveiras, muitas delas centenárias, cujos frutos maduros eram colhidos e transformados no precioso azeite armazenados em barris de madeira. Mas, o que falar das videiras? O parreiral, que no último outono ficou carregado de cachos de uvas doces e suculentas, agora, na primavera, brotava folhas ainda pequenas e verdinhas.

Ah, a primavera! O mar ficava ainda mais azul e o seu pai, que como seu avô, era pescador, permitia que ele o acompanhasse nas pescarias, saindo quando a noite é bem alta e só retornando de tardezinha... Mas esse ano havia uma novidade, que fazia o coração do menino bater de forma acelerada, de tanta expectativa! A família toda estava se preparando para uma viagem ao continente, onde, durante dez dias, assistiriam algo que nunca tinham visto antes: as *Dionisíacas*, um formidável festival de teatro que acontecia a cada primavera e reunia milhares de pessoas, vindas de todos o mundo helênico! Miklos não cabia em si, e, esperava que as horas passassem logo para atravessar o mar e chegar em Atenas, uma cidade com muitos templos, casas bonitas, e um palácio, onde morava o rei e sua família. Pois o teatro, disseram a Miklos, ficava não muito longe dali, na encosta de uma colina, ao ar livre.

Muito antes do sol nascer, sua família e a de muitos outros moradores da ilha foram ao pequeno cais, munidos com material de acampamento: lonas para as barracas, panelas e cestos com alimentos – até uma cabritinha foi levada para garantir o leite da criançada!

Após horas navegando, avistaram a cidade que leva o nome da deusa Atenas. Extasiado Miklos observou a Acrópole, imponente, no alto da colina. A comitiva atravessou a cidade e caminhou, caminhou, até chegar à colina onde fora feito o

grande teatro ao ar livre: arquibancadas de pedras feitas no próprio declive praticamente contornavam o palco, um grande círculo com uma construção ao fundo. Muitas outras pessoas já estavam lá instaladas; famílias inteiras, alegres e festivas, aguardavam a chegada da procissão com a estátua de Dioniso, o deus do teatro.

Enquanto seus pais organizavam sua tenda, Miklos, muito curioso, afastou-se do acampamento indo em direção ao palco. Percebeu que havia uma intensa movimentação atrás dele: pessoas falavam alto, alguns usando máscaras enormes, disformes, feitas de pano engomado, com olhos, boca e nariz exagerados; carpinteiros martelavam o que parecia ser as escadas de um palácio; outros, músicos, afinavam suas flautas ou tocavam tambores.

Um homem velho o observava. Quando Miklos percebeu o seu olhar, o velho perguntou: - Quer conhecer nosso grupo de teatro?

O menino meneou a cabeça, num gesto afirmativo. O velho, na verdade, ator que representaria o sábio *Tirésias* na tragédia a ser encenada na noite seguinte, contou a Miklos a triste história do rei *Édipo* e de sua família: de como, antes de nascer, seus pais souberam da triste profecia – *Édipo* mataria o pai e se casaria com a mãe.

Mal o velho acabara de contar a história, ouviram-se gritos: um jovem ator, que estava com uma gripe forte, perdeu a voz quando ensaiava as falas do rei *Édipo*. Rapidamente todos os atores se reuniram para decidir o que fazer. Quinze deles eram do coro, outros três se revezavam em interpretar todos os personagens, inclusive os femininos. A solução era encontrar alguém que representasse o *Édipo* no início da peça; depois, um ator do coro assumiria o papel.

O velho olhou para Miklos e perguntou: - Você quer ser o rei *Édipo*? Como o menino disse sim, o velho lhe ensinou as suas falas e como deveria proceder. De volta ao acampamento, seus pais, que o procuraram durante muito tempo, queriam saber o que havia acontecido. Miklos nada ocultou do que houvera acontecido... menos que, na noite seguinte, estaria no palco, diante da multidão, interpretando o rei *Édipo*!

Passou a noite inteira acordado, meio febril, decorando suas falas. O dia inteiro, seus olhos, esbugalhados e suas mãos geladas denunciavam sua ansiedade. Por pouco seus pais não decidiram ir embora.

Quando anoiteceu, saiu de perto dos pais, sem que percebessem. Os atores o aguardavam. Ao lado do palco, os tambores ressoam e logo em seguida, o som doce da flauta. Entra em cena Miklos, lentamente, de forma solene. Nervoso e desacostumado com as amplas vestes, a pesada máscara e os altos coturnos, tropeça e cai... cai também a sua máscara. Da multidão, ouve-se um grito: - Miklos, meu filho, é você!

Os tambores tocam; o menino levanta-se, olha firmemente para o público e inicia sua fala. Ao terminar, estrondosos aplausos seguem, emocionados com a coragem do garoto. O suave som das flautas, aos poucos predomina, acalmando a platéia, e a peça continua, agora já sem o menino nascido numa ilha. Mais tarde, esse mesmo menino vai se tornar *Téspis*, o primeiro ator profissional da Grécia antiga.

**ANEXO 3 – TEXTOS E IMAGENS DOS ALUNOS**  
( produzidos a partir da história “A primeira dionisiaca de Miklos”)



*Eco era o nome de uma ninfa muito tagarela, que conversava muito e sem pensar. Não conseguia ouvir em silêncio quando alguém estava falando. Sempre se intrometia e interrompia, nem que fosse para concordar e repetir o que o outro dizia. Um dia, fez isso com a ciumenta deusa Juno, quando ela andava pelos bosques furiosa, procurando o marido Júpiter, que brincava com as ninfas. A tagarelice de Eco atrasou a poderosa Juno, que resolveu:*

*- De agora em diante, sua língua só vai servir para o mínimo possível.*

*E a partir desse dia, a coitada da Eco só podia mesmo repetir as últimas palavras do que alguém dissesse. Sua voz deixou de expressar suas próprias palavras.*

*Por isso, algum tempo depois, quando ela viu um rapaz bellissimo e se apaixonou por ele, tratou de ir atrás sem dizer nada, em silêncio. Esse rapaz se chamava Narciso e dizem que foi o homem mais bonito e deslumbrante que já existiu. Todo mundo se enamorava dele, que nem ligava.*

*Eco ficou louca por Narciso e o seguia por toda a parte. Bem que tinha vontade de se aproximar e confessar seu amor, mas não tinha mais sua própria fala, não podia enunciar seus pensamentos e sentimentos... Só lhe restava ficar escondida, por perto, esperando que ele dissesse alguma coisa que ela pudesse repetir.*

*Um dia, o belo Narciso estava passeando no bosque com uns amigos, mas se perdeu do grupo e não conseguiu encontrá-los. Começou a chamar:*

*- Tem alguém aqui?*

*Era a chance da ninfa! E ela logo respondeu, ainda escondida:*

*-Aqui! Aqui!*

*Espantado, Narciso olhou em volta e não viu ninguém. Chamou:*

*- Vem cá!*

*Ela repetiu:*

*-Vem cá! Vem cá!*

*Não vendo ninguém, ele perguntou:*

*- Por que você me evita?*

*- Por que você me evita? – foi a única resposta que ouviu.*

*O rapaz não desistiu:*

*- Vamos nos encontrar...*

*Toda feliz, Eco saiu do meio das árvores e correu para abraçá-lo, repetindo:*

*- Vamos nos encontrar...*

*- Pare com isso! Prefiro morrer a deixar que você me toque!*

*A pobre Eco só podia repetir:*

*\_Que você me toque... que você me toque...*

*É saiu correndo, triste e envergonhada, para se esconder no fundo de uma caverna. Sofreu tanto com essa dor de amor, que foi emagrecendo, definhando, até perder o corpo, desaparecer por completo e ficar reduzida apenas a uma voz, repetindo as palavras dos outros – isso que nós chamamos de eco.*

*Narciso continuou a sua vida, sempre da mesma maneira. Sem ligar para ninguém, nunca se importando com os outros, brincando com o sentimento alheio. Até que alguém, que ele fez sofrer muito, rezou para Nêmesis, a deusa do Destino, e pediu:*

*- Que ele possa amar alguém tanto como nós o amamos! E que também seja impossível que ele conquiste seu amor!*

*Nêmesis ouviu essa oração. Achou que era justa e resolveu atender ao pedido.*

*Havia no fundo do bosque um laguinho de águas cristalinas e tranqüilas, onde nunca vinha um animal beber água e não caíam folhas ou galhos secos – um verdadeiro espelho. Era cercado por uma grama verdinha e macia, e muito fresco. Um lugar gostosíssimo. Um dia, no meio de uma caçada, Narciso passou por ali. Com sede, resolveu tomar um pouco d'água. Deitando na margem, com a cabeça debruçada sobre o lago, ficou encantado pelo bellissimo reflexo que via. Nunca tinha se visto num espelho e não sabia que era a sua própria imagem. Mas imediatamente se apaixonou, maravilhado por tanta beleza. Ficou ali parado, contemplando aquele rosto mais bonito do que o de qualquer estátua de mármore que jamais vira. Suspirava, extasiado diante daqueles olhos brilhantes como estrelas. Admirava o pescoço elegante, o rosto adorável, os cachos abundantes do cabelo, emoldurando um rosto de proporções perfeitas e feições incomparáveis. Nem mesmo um deus poderia ser tão belo!*

*Os amigos apareceram para procurá-lo, mas ele não deu atenção. Chamaram-no para ir embora, mas ele ficou. Olhando o reflexo no lago.*

*Quando sorria, aquela criatura divina lhe sorria ao mesmo tempo. Quando aproximava os lábios da superfície, via que o outro rosto também chegava mais perto, preparando um*

*beijo. Mas, ao se tocarem, o outro sumia e só ficava a água. Mergulhou os braços na água, tentando puxar para si aquele pescoço, trazer aquele corpo para seu abraço. Mas tudo se dissolvia.*

*Muito tempo Narciso ficou ali, sem comer nem dormir, admirando aquele ser por quem estava tão apaixonado. Chorou – e suas lágrimas caíram sobre a imagem, que chorava com ele, e ficou turva.*

*- Ai de mim! - gemia ele.*

*A única resposta que tinha era de Eco, sempre escondida:*

*- Ai de mim!*

*Consumindo-se de amor, sem conseguir sair dali, Narciso ficou desesperado, rasgou as vestes, se arranhou todo, puxou os próprios cabelos. Na água, a imagem fazia o mesmo. Mas ele não podia agarrá-la. Nem tinha forças para prestar atenção em mais nada que não fosse aquele rosto refletido no lago.*

*Desinteressado de tudo, cada vez mais fascinado por si mesmo, foi definhando. Ao perceber que ia morrer, suspirou:*

*- Adeus!*

*Fechou os olhos, deixou cair a cabeça sobre a grama. Na água, o rosto sumiu. Só Eco respondeu:*

*-Adeus!*

*Mais tarde, os amigos voltaram. Mas já o encontraram morto. Prepararam tudo para o funeral, mas, quando vieram pegar o corpo, não estava mais lá. Em seu lugar nascera uma flor perfumada e linda, com uma estrela de pétalas brancas em volta de um miolo amarelo. Para sempre chamada de narciso.*

## **ANEXO 5 – JÚPITER E OS LENHADORES**

Fábula de Esopo, recontada por Ana Maria Machado

*Dizem que, muito antigamente, era uma vez um lenhador que estava rachando lenha na beira de um rio. De repente, o machado com que trabalhava escapuliu de suas mãos e caiu na água. Ele procurou, procurou, mas não conseguiu achar. Muito infeliz, sentou-se numa pedra e começou a chorar:*

*- Ai, o que vai ser de mim agora? Sem a minha ferramenta, como posso trabalhar e sustentar a minha família?*

*De repente, levou um susto. Bem à sua frente, estava Júpiter, o mais importante de todos os deuses, que tinha ouvido seu lamento e resolvera ajudá-lo.*

*- Não chore – disse Júpiter. – Eu acabo de encontrar o seu machado. Não é este aqui?*

*Dizendo isso, o deus botou a mão dentro d'água e retirou lá de dentro um magnífico machado todo de ouro.*

*- Não, senhor... – respondeu o lenhador. – Meu machado é muito mais simples.*

*Júpiter depositou com cuidado a ferramenta na margem do rio. Em seguida, mergulhou e voltou trazendo outro machado. Desta vez, todo de prata. Sorrindo, falou:*

*- Claro, como é que eu pude confundir assim? O machado que você perdeu é este aqui, evidentemente.*

*O lenhador ficou até sem jeito de contradizer um senhor tão distinto, de aparência tão majestosa. Nem desconfiava que era o próprio deus Júpiter. Mas criou coragem e afirmou:*

*- Desculpe, mas também não é este. O meu machado é velho, de cabo de madeira, e está um pouquinho enferrujado. Só serve mesmo para fazer lenha.*

*Então o deus guardou o machado de prata junto ao de ouro, na margem do rio, e mergulhou outra vez. Quando voltou, mostrou ao homem a sua ferramenta velha. Ele agradeceu, todo feliz:*

*- Isso mesmo! Que bom que o senhor encontrou! É esse aí... Muito obrigado...*

*Satisfeito com a honestidade do lenhador, Júpiter lhe disse:*

*- Pois então você pode ficar também com os outros dois machados. Faça com eles o que quiser. São seus, eu lhe dou de presente.*

*E desapareceu, tão misteriosamente como tinha surgido.*

*O homem saiu dali saltitante, de tão contente. Só não pulava mais, porque estava carregando o peso daquele tesouro.*

*Logo adiante encontrou um grupo de colegas, que ficaram espantadíssimos por vê-lo com todo aquele ouro e aquela prata nas mãos. O lenhador contou o que tinha acontecido.*

*Um deles, metido a esperto, deixou os amigos ouvindo a conversa e foi saindo de mansinho em direção ao rio.*

*Quando chegou ao local onde o amigo dissera que tinha perdido o machado, fingiu que a sua ferramenta também tinha escorregado de sua mão e a deixou cair na água. Na mesma hora, sentou-se na pedra ao lado e começou a chorar, aos berros, fazendo o maior escândalo:*

*- Ai de mim! Sou um desgraçado! Perdi o meu machado e agora não posso mais trabalhar!*

*Como ele esperava, logo surgiu Júpiter e lhe estendeu um machado de ouro.*

*- Que bom que o senhor achou! É esse mesmo! – disse ele, parando de chorar e estendendo a mão para pegar o cabo da ferramenta.*

*Mas Júpiter ficou tão zangado com a ganância e a falta de honestidade dele, que jogou o machado de ouro no fundo do rio e ainda fez a correnteza ficar tão forte que carregou para sempre o verdadeiro machado do lenhador.*

## **ANEXO 6 – RESUMO<sup>103</sup> STORY-BOARD, DO FILME:**

<sup>103</sup> Extraído da dissertação de mestrado do professor René Simonato Sant'Ana (2006), p. 253-261.

## A Vontade (ou Quem Ri por Último Ri Melhor)



Personagem central de *A Vontade*

### Cena 1

Amanhece. No quarto, o protagonista preguiçosamente levanta-se. Ao lado da cama estão espalhadas revistas de auto-ajuda profissional. No banheiro escova os dentes. A câmera se aproxima dele e, no momento em que está bem próxima, o sujeito abaixa-se para enxaguar a boca. Ao retornar à posição inicial, percebe, indignado, uma gigantesca espinha no lado esquerdo da sua testa.

### Cena 2

Dentro do seu carro, o protagonista (com um *band-aid* escondendo a espinha) está contente, pois um grande dia de trabalho o espera. Mas, repetidas vezes tenta funcionar o carro sem sucesso. Decide “dar uma olhadinha” no motor e, ao se debruçar cada vez mais para o seu interior, cai repentinamente, o capô do carro se fecha com ele lá dentro e o motor começa a funcionar.

### Cena 3

O protagonista está de pé, em uma calçada, ao lado de uma placa de ônibus, brincando despreocupadamente com uma moeda. Na sarjeta, duas ratazanas olham intrigadas para a cena. Uma delas sai do bueiro e lhe dá um sorriso amigável recebendo em troca um olhar malvado. O personagem joga a moeda na ratazana que salta em direção ao muro e, em seguida, na direção do pescoço do rapaz. Os dois entram em uma luta corporal violenta, até que o ônibus chega e atropela os dois. Detalhe: no ônibus está escrito “Viação Boa Sorte do Povo”.

### Cena 4

Ao entrar no ônibus, o personagem deixa o dinheiro, mas o cobrador nem liga, pois está de olhos fixos no bumbum escultural de uma “gatinha”. Sem pestanejar, vai até ela, insinuante, com o olhar já em chamas. Aproxima seu corpo, encostando, um tanto sacana, no corpo daquele que a câmera já revelou ser um travesti. Leva um grande susto ao erguer seus olhos do bumbum para o rosto do travesti, que o mira intensamente.

### Cena 5

O ônibus (onde está escrito “Viação Boa Sorte do Povo”) pára, e ao partir, deixa o personagem com o rosto todo marcado por “beijocas”. Na calçada, uma menina vende um guarda-chuva para uma velhinha. Oferece-lhe também, mas ele a olha com desprezo, pois um lindo sol brilha no céu. Apesar de a menina insistir, ele continua o seu deboche. Quando a menina desiste, nuvens negras rapidamente formam-se no céu: um temporal desaba: o personagem fica indignado e a menina está feliz e sequinha. Pedre a ela um guarda-chuva, mas ela dá as costas para ele em sinal de desprezo e começa a andar. De joelhos e mãos juntas, ele a segue, com uma nota de dinheiro na mão, implorando para que ela lhe venda um guarda-chuva. Por um instante, com um sorriso maroto, ela fita-o até que decide lhe entregar o objeto precioso. Nesse momento, o céu limpa e o sol começa a brilhar novamente. Desconcertado, fica de joelhos e com o guarda-chuva na mão.

## Cena 6

No hall de entrada está nosso personagem, ao lado da porta do elevador, junto com ele uma linda senhorita e a velhinha que comprara o guarda-chuva da menina. Entram no elevador onde o silêncio é total. De repente, um cheiro horrível de peido! Imediatamente a velhinha o fita, indignada, e bate com o guarda-chuvas novinho na cabeça. O elevador pára, saem os dois jovens: a mocinha com ares de que nada aconteceu; o personagem, indignado, sai pela esquerda. Dentro do elevador, a velhinha expressa no rosto que está fazendo força. Quando a porta se fecha, ouve-se outro som de peido e o risinho da velha!

## Cena 7

Contente, pois está finalmente em sua mesa de trabalho, o personagem digita em seu computador, confiante de que agora tudo dará certo. Do monitor começa a sair fumaça justamente quando seu querido chefe está por perto e prontamente lhe dá uma grande bronca. Nesse momento, exausto, começa a abaixar a cabeça, lentamente, e, debruçado, começa a dormir. Indignado, o chefe dá um berro (sua cabeça fica gigantesca) e ele acorda assustado. Após isso, o personagem tenta passar um fax quando sua gravata é pega pela máquina que a começa a engolir. Uma feroz luta é travada com o aparelho de fax para evitar que seja enforcado. No banheiro, após usar o vaso sanitário, quando vai pegar o papel higiênico para se limpar, se dá conta de que não há mais... Em sua mesa de trabalho, tranqüilamente dobra uma folha de papel, faz um aviãozinho, lançando-o pelo ar e, quase instantaneamente, seu olhar fica assustado, pois atingiu dentro do nariz do seu chefe, que olha para o nosso personagem com cara de quem vai matá-lo.

## Cena 8

Dois “peitos” de mulher balançam pra lá e para cá, por cima de uma bandeja de almoço. Esta se aproxima do nosso personagem que está sentado, contemplando o que pode ser o seu último almoço na empresa. Levanta lentamente os olhos e fita uma barriguinha bem definida. A mulher senta à sua frente e dá uma “piscadinha” sedutora, seguida de um beijinho. O personagem vai abrindo aos poucos o sorriso, extremamente encabulado, o sangue sobe-lhe à cabeça e o *band-aid* mostra o vulcão adormecido, que, com a pressão sanguínea, faz a espinha explodir, romper o *band-aid*. A meleca-espinhenta sobe vertiginosamente até perder força e cair justamente em um dos seios da mulher!

## Cena 9

O personagem dá um estrondoso grito. Da sua garganta sai uma câmara que sobe até surgirem nuvens. No céu, outros personagens – São Pedro, vários deuses, entre outros – riem descontroladamente da cara do nosso personagem que olha toda aquela cena e sai, indignado.

## Cena 10

Amanhece. No quarto, a coberta se mexe e o protagonista levanta as duas mãos, juntas.

## Cena 11

Nosso personagem está dentro do seu carro, com cabelo raspado, sem sinal de espinhas e com roupas de budista. Ele dá a partida e o carro funciona! Ele vai saindo com o carro, e solta um sorrisinho com o canto da boca.

## Cena 12

O céu olha para baixo como se não entendesse o que está se passando. Quando escutam um “Ahãh!”, olham para a direita e lá está Buda, com os olhos fechados e ar tranqüilo. Este aponta com o indicador para baixo, como se indicasse que o protagonista é responsável dele. Buda olha para baixo, acompanhando com olhar atento nosso personagem...Até que este bate o carro... Então Buda cai na gargalhada também, assim como todo o resto dos deuses de todos os outros céus. Fim.