



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

LUCIANA ATAÍDE DIAS SANTIAGO

DIZ QUE SIM, DIZ QUE NÃO:
experimento teatral brechtiano na escola formal

JOÃO PESSOA

2018

LUCIANA ATAÍDE DIAS SANTIAGO

**DIZ QUE SIM, DIZ QUE NÃO:
experimento teatral brechtiano na escola formal**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes, em rede nacional, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Área de concentração: Ensino de Artes

Linha de pesquisa: Processo de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientadora: Prof^a. Dra. Paula Alves Barbosa Coelho.

JOÃO PESSOA

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S235d Santiago, Luciana Ataíde Dias.

Diz que sim, diz que não: experimento teatral
brechtiano na escola formal / Luciana Ataíde Dias
Santiago. - João Pessoa, 2018.
154 f. : il.

Orientação: Paula Alves Barbosa Coelho.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Artes. 2. Peça didática. 3. Jogos teatrais. I.
Coelho, Paula Alves Barbosa. II. Título.

UFPB/BC

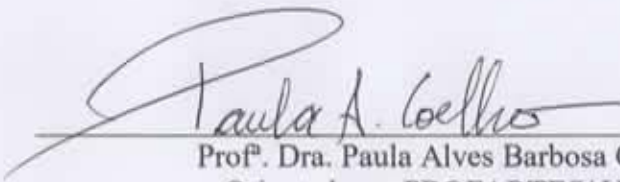
LUCIANA ATAÍDE DIAS SANTIAGO

**DIZ QUE SIM, DIZ QUE NÃO:
experimento teatral brechtiano na escola formal**

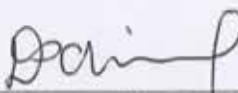
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Artes, em rede nacional, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Data de Aprovação: João Pessoa (PB), 21 / junho / 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof.^a. Dra. Paula Alves Barbosa Coelho
Orientadora - PROFARTES/ UFPB


Prof. Dr. Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa
Membro Examinador Interno - PROFARTES/ UFPB


Prof. Dr. Duílio Pereira Cunha Lima
Membro Examinador Externo - UAAMI/UFCG

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria das Graças Ataíde Dias, e ao meu pai, Heronides Dias de Barros, por suas leituras da dissertação e conversas comigo;

Ao meu esposo, Gilmar M. C. Santiago pela paciência;

À equipe técnica e aos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Frei Afonso que possibilitaram a execução deste trabalho;

Em especial, ao colega professor Beto Black por sua participação em uma das oficinas;

À direção do Theatro Santa Roza, na pessoa de Adriana Pio e equipe;

Aos colegas de turma (PROFARTES/UFPB 2016) pelo companheirismo ao longo da jornada: Aline Catiane Paz Almeida, Amanda Caline da Silva Omar, Bento Carvalho de Lima Filho, Carlos Cleiton Evangelista Gonçalves, Celly Albuquerque Nogueira de Freitas, Diogo José de Moraes Lopes Barbosa, Fabíola Morais Agripino Teixeira, Ingrid Pereira Trigueiro, Itamira Barbosa de Lima, Leide Rosane Silva Souza de Alcântara, Rosa Samara Silveira Xavier, Walderlane Cardoso Justino e Williams Muniz da Silva.

Ao coordenador do curso, Prof. Dr. Paulo Roberto Vieira de Melo, por sua atenção;

À professora orientadora, Dra. Paula Alves Barbosa Coelho, pelo acompanhamento e dedicação;

Aos professores do curso pela oportunidade de aprendizado: Dra. Carolina Dias Laranjeira, Dr. Erlon Cherque Pinto, Dr. Guilherme Barbosa Schulze e Dr. José Amancio Tonezzi Rodrigues Pereira;

Aos professores da banca examinadora por aceitar de prontidão a análise desse trabalho: Dr. Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa e Prof. Dr. Duílio Pereira Cunha Lima.

RESUMO

Este trabalho investiga, de forma teórica e prática, a peça didática (*Lehrstück*) “Diz que sim e Diz que não”, de Bertolt Brecht (1967, 2005). Utilizamos como pressupostos os autores: Huizinga (2014), Koudela (2010), Namekata (2014), Benjamin (2002, 2012) e Rosenfeld (1965, 2009, 2012). Partimos do tema questionador de “estar de acordo”, das relações entre a questão social e o aspecto individual, da diferenciação entre os textos: “Diz que sim e Diz que não”; ressaltando os aspectos dramáticos, sua estrutura textual, verificando a ação, os personagens e a presença do coro. Cotejando a origem da narrativa, baseada no teatro *nô*, com a peça *Tanikô* – o ritual do lançamento no vale, de Konparu Zenchiku, e seu reflexo na construção da peça didática do autor alemão. Outro aspecto importante desse estudo trata sobre o lúdico, a brincadeira e o jogo teatral junto com a estética brechtiana, utilizamos os jogos teatrais, seguindo o modelo de ação da peça didática “Diz que sim e Diz que não”, em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante as criações artísticas, os alunos faziam ilações com suas vidas, com os problemas do seu cotidiano, estabelecendo novas perspectivas. O trabalho está embasado nos jogos teatrais, na troca de conhecimento e no modelo de ação (*Handlungsmuster*), que conduz a criação como atividade estética, tendo o estranhamento (*Verfremdung*) como o balizador da investigação e da desconstrução do contexto. A metodologia de projetos proporcionou uma pesquisa ampla, sem restrições às ideias e ao processo criativo dos participantes, numa aprendizagem colaborativa envolvendo a problematização do tema, sua contextualização e discussão crítica. Realizamos oficinas/aulas de teatro visando à aprendizagem sensível que envolve não apenas o intelecto, mas também o corpo sensorial do aluno/ator. O resultado deste estudo foram cenas teatrais realizadas ao longo do processo, em ambiente escolar, com o modelo de ação: “Diz que sim e Diz que não”, apontando perspectiva para o jogo cênico narrativo, com experimentos da gestualidade, valorizando as vivências e o ambiente cotidiano dos alunos. Pudemos observar que o texto se adequa à realidade escolar atual abrindo vertentes para que os discentes tenham novas relações com eles mesmos e com a sua comunidade.

Palavras-chave: Bertolt Brecht. Peça didática. Jogos teatrais.

RESUMEN

Este trabajo investiga, de forma teórica y práctica, la pieza didáctica (Lehrstück) “Dice que sí y Dice que no”, de Bertolt Brecht (1967, 2005). Utilizamos como presupuestos los autores: Utilizamos como presupuestos los autores: Huizinga (2014), Koudela (2010), Namekata (2014), Benjamin (2002, 2012) e Rosenfeld (1965, 2009, 2012). Partimos del tema cuestionador de "estar de acuerdo", de las relaciones entre la cuestión social y el aspecto individual, de la diferenciación entre los textos: "Dice que sí y Dice que no"; resaltando los aspectos dramáticos, su estructura textual, verificando la acción, los personajes y la presencia del coro. Cotejando el origen de la narrativa, basada en el teatro *nô*, con la pieza *Tanikô* - el ritual del lanzamiento en el valle, de Konparu Zenchiku, y su reflejo en la construcción de la pieza didáctica del autor alemán. Otro aspecto importante de este estudio trata sobre el lúdico, el juego y el juego teatral junto con la estética brechtiana, utilizamos los juegos teatrales, siguiendo el modelo de acción de la pieza didáctica "Dice que sí y Dice que no", en las clases de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Durante las creaciones artísticas, los alumnos hacían ilaciones con sus vidas, con los problemas de su cotidiano, estableciendo nuevas perspectivas. El trabajo está basado en los juegos teatrales, en el intercambio de conocimiento y en el modelo de acción (*Handlungsmuster*), que conduce a la creación como actividad estética, teniendo el extrañamiento (*Verfremdung*) como el indicador de la investigación y la deconstrucción del contexto. La metodología de proyectos proporcionó una investigación amplia, sin restricciones a las ideas y al proceso creativo de los participantes, en un aprendizaje colaborativo que involucra la problematización del tema, su contextualización y discusión crítica. Realizamos talleres/clases de teatro visando el aprendizaje sensible que involucra no sólo el intelecto, sino también el cuerpo sensorial del alumno/actor. El resultado de este estudio fueron escenas teatrales realizadas a lo largo del proceso, en ambiente escolar, con el modelo de acción: "Dice que sí y Dice que no", apuntando perspectiva para el juego escénico narrativo, con experimentos de la gestualidad, valorando las vivencias y el ambiente cotidiano de los alumnos. Hemos podido observar que el texto se adecua a la realidad escolar actual abriendo vertientes para que los discentes tengan nuevas relaciones con ellos mismos y con su comunidad.

Palabras clave: Bertolt Brecht. Pieza didáctica. Juegos teatrales.

LISTA DE DIAGRAMA

Diagrama 1 - Elementos básicos do jogo (brincar) e do jogo teatral.	74
Diagrama 2 - Aspecto do jogo teatral pedagógico e da peça didática.	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Movimentação com bastão.....	112
Figura 2 – Movimentação com bastão, rolando o corpo por cima.	113
Figura 3 – Movimentação dos alunos em sala.....	114

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Sala da oficina, porta de entrada.	87
Foto 2 - Sala da oficina, parede do fundo da sala (vista de quem entra).	87
Foto 3 - Sala da oficina, parede oposta ao quadro branco.	87
Foto 4 – Sequência trenzinho.	98
Foto 5 - Quadro conjunto de esculturas (planos: baixo, médio e alto).	99
Foto 6 - Quadro conjunto ação empurrar.	99
Foto 7 – Ação empurrar com o corpo.	101
Foto 8 – Cantando com movimentos e formação em círculo.	103
Foto 9 – Dançando ciranda formando par à esquerda e direita.	104
Foto 10 – Hall do Theatro Santa Roza, funcionário do teatro fazendo explicações.	106
Foto 11 – Espaço da plateia, observando os camarotes, local da cabine de som e luz.	107
Foto 12 – Espaço da plateia, todas as luzes acessas.	107
Foto 13 – Palco, observando a caixa cênica e seus elementos.	108
Foto 14 – Acesso ao urdimento.	109
Foto 15 – Área administrativa, acesso à escola de dança.	110
Foto 16 – Sequência de ataque e defesa (ação/reação) com bastão.	115
Foto 17 – Leitura e comentários do texto.	116
Foto 18 – Leitura, escrita e comentários do texto.	117
Foto 19 – Uso do bastão (ataque) e primeira fala do coro.	119
Foto 20 – Uso do bastão (defesa) e segunda fala do coro.	120
Foto 21 – Uso do bastão e terceira fala do coro.	121
Foto 22 – Primeira cena do coro com uso do bastão.	123
Foto 23 – Cena do professor chegando na casa do rapaz.	124
Foto 24 – Personagens: Professor e rapaz.	124
Foto 25 – Cena do rapaz doente.	125

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Gênero (Inscrição).....	89
Gráfico 2 - Gênero (Média da 1ª a 10ª oficina).	89
Gráfico 3 - Faixa Etária (Inscrição).....	90
Gráfico 4 - Faixa Etária	90
Gráfico 5 - Atividades que gosto.	90
Gráfico 6 – Motivos para fazer a oficina.	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características e obras de Brecht por fases.	24
Quadro 2 – Características da “pequena e grande pedagogia”.	34
Quadro 3 – Relação das peças didáticas de Bertolt Brecht.	35
Quadro 4 - Comparativo entre os textos nas versões Sim e Não.	51
Quadro 5 - Atividades que gosto.	90
Quadro 6 - Motivos para fazer a oficina.	91

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ESTRUTURA DRAMATÚRGICA DE BERTOLT BRECHT	17
2.1	O teatro épico	17
2.2	O <i>Gestus</i> e o Efeito Estranhamento (<i>Verfremdung Effekt</i>).....	25
2.3	As peças didáticas (<i>Die Lehrstücke</i>) e o modelo de ação.....	31
3	AS PEÇAS DIDÁTICAS: O QUE DIZ SIM e O QUE DIZ NÃO	40
3.1	A origem - <i>Tanikô</i>	40
3.2	Os textos: O que diz sim e O que diz não.....	48
4	O LÚDICO, A BRINCADEIRA E O JOGO TEATRAL NA PEÇA DIDÁTICA	61
4.1	O aspecto lúdico do brinquedo, do brincar e do jogar.....	61
4.2	O jogo teatral do aluno/ator e a estética brechtiana.....	66
4.3	A peça didática e o jogo teatral	74
5	PROCESSO DE TRABALHO	81
5.1	O Caminho.....	81
5.2	Identificação da ação	86
5.3	Oficinas.....	92
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICE A - Cartaz	134
	APÊNDICE B - Ficha de inscrição	135
	ANEXO A - <i>Tanikô</i> - O ritual do lançamento no Vale.....	136
	ANEXO B - O que diz sim. O que diz não.....	143

1 INTRODUÇÃO

Acima de tudo, o importante é aprender a estar de acordo
Muitos dizem que sim, e no entanto ninguém está de acordo
A muitos nem sequer se pergunta e muitos
Estão de acordo com coisas erradas. Por isso:
Acima de tudo, o importante é aprender a estar de acordo.¹

O pressuposto deste trabalho nasceu ao longo da nossa jornada acadêmica na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na graduação de Educação Artística, quando conhecemos a peça didática e suas possibilidades, que despertaram nossa atenção para a dramaturgia de Bertolt Brecht. Em seguida, com a especialização, em Fundamentos Metodológicos da Apreciação e Crítica no Ensino de Arte /UFPB, tivemos a oportunidade de conhecer a prática com a estética brechtiana. Alguns anos a posteriori em sala de aula, como docente, vislumbramos a possibilidade de trabalhar com a peça didática.

Hodiernamente, estamos atuando na educação formal, em escola pública, na cidade de João Pessoa, como professora de Artes Cênicas, no turno da noite, trabalhando com os Ciclos I, II, III e IV, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os discentes são oriundos de áreas com problemas sociais² e as turmas são mistas, sendo compostas de adolescentes e adultos. Diante desse público, este trabalho tem sido estimulante e ao mesmo tempo desafiador.

O trabalho se insere na linha de pesquisa: processos de ensino, aprendizagem e criação em artes, do mestrado profissional de artes da Universidade Federal da Paraíba (PROFARTES/UFPB/CAPES), entre os anos de 2016, 2017 e 2018. O ponto inicial deste trabalho surgiu com nossa inquietação sobre como trabalhar as peças didáticas de Bertolt Brecht, no ensino fundamental, com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este pensamento gerou os questionamentos: Como utilizar o texto didático como modelo de ação? O estranhamento brechtiano se adequa ao ensino de teatro para jovens e adultos?

Eugen **Bertholt** Friedrich **Brecht** (1898-1956), alemão, além de dramaturgo foi poeta e encenador. Desenvolveu o método brechtiano conhecido como teatro épico, dialético, e o teatro didático ou pedagógico: aquele que objetiva instruir atores e público. Ele influenciou o teatro contemporâneo com a forma épica de trabalhar. Transformou o sentido social do teatro

¹ (BRECHT, 2005, p. 152) Fala do coro. Optamos em formatar o texto de todas as epígrafes alinhadas a direita, para que não houvesse quebra de linha e o mesmo permanecesse conforme o original.

² Destacando-se: o desemprego, a violência, a criminalidade e as más condições de moradia.

procurando expor a clareza das ideias, escancarando o óbvio, introduzindo a conscientização social e política.

Brecht estudou medicina e trabalhou na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) como enfermeiro, num hospital, em Munique. Depois da guerra mudou-se para Berlim e iniciou seus trabalhos com teatro. Escreveu vários textos sobre teoria e dramaturgia, dentre estes **Diz que sim** (1929) e **Diz que não** (1930) inspirado na fábula japonesa *Tanikô*. Com a Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945) exila-se primeiro na Áustria, depois Suíça, Dinamarca, Finlândia, Suécia, Inglaterra, Rússia e, por último, nos Estados Unidos. Após a guerra, em 1948, retorna a Berlim. Lá, funda a companhia Berliner Ensemble tornando-se mundialmente conhecido com as apresentações e seu método de trabalho. Falece aos 58 anos de idade de ataque cardíaco.

Nesta investigação, utilizamos as peças didáticas: **Diz que sim** e **Diz que não**³, como eixo instigador para a experiência teatral. Nosso campo de estudo é na cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba; especificamente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Frei Afonso, localizada no bairro do Baixo Roger. A escola está instalada numa área urbana periférica, com população de baixa renda per capita e com histórico de criminalidade. Situa-se nas proximidades com o rio Sanhauá e atende à população local que habita a margem direita do rio, nos três turnos: manhã, tarde e noite.

Temos como objetivo geral investigar, de forma teórica, os conceitos: peça didática (*Lehrstück*), modelo de ação (*Handlungsmuster*) e estranhamento (*Verfremdung*), percorrendo com Bertolt Brecht, e os teóricos Walter Benjamin (1975, 2002 e 2012) e Ingrid Koudela (1992, 1996, 2010 e 2013). Além disso, buscamos verificar, na prática, como esses conceitos podem dinamizar os jogos teatrais seguindo o modelo de ação das peças didáticas **Diz que sim** e **Diz que não**, em turmas da EJA.

Nesse sentido, abrimos inscrições para os alunos da EJA, turno da noite, interessados em realizar oficina de teatro. Formou-se, assim, uma turma específica para essas aulas composta por alunos dos Ciclos III e IV, na faixa etária entre quinze e cinquenta e oito anos, com encontros de duração de uma hora, realizados uma vez por semana, de acordo com a disponibilidade de horário, do local e da autorização da gestão escolar.

Utilizamos a metodologia de projetos – que trabalha com problemas que são discutidos focando a aprendizagem - nas oficinas práticas unindo o modelo brechtiano de ação

³ BRECHT (2005, p. 149-167).

com os jogos teatrais, tendo o estranhamento como o balizador da investigação e da desconstrução do contexto.

O modelo de ação brechtiano (texto aberto) conduz e instiga a criação como atividade estética. Esse modelo com a peça didática possui o aspecto pedagógico da descoberta e da criação durante o processo de trabalho, promovendo experiências por meio dos jogos. O foco dos jogos será a dialética do raciocínio, estimulando o processo de aprendizagem coletiva.

Ressaltamos que a arte cria seus próprios métodos de pesquisa, assim, este trabalho tem seu caminho próprio. Destacamos que essa investigação está formalizada em três etapas de trabalho.

Iniciamos com a revisão da literatura, buscando a compreensão dos temas (teatro didático, modelo de ação e estranhamento) e pesquisando os conceitos e estética brechtiana para nos proporcionar subsídios teóricos para a formulação da prática. Na segunda etapa, estabelecemos os jogos teatrais, por meio do modelo de ação e do estranhamento (ou distanciamento) com os textos **Diz que sim** e **Diz que não**, juntamente com os alunos da EJA. Na terceira etapa, reunimos os dados da pesquisa para sistematização, análise e confronto com a teoria. Assim, construímos um texto argumentativo expondo o conhecimento adquirido, os resultados das *práxis*⁴ e levantamos colocações teóricas de diálogos entre os autores elencados.

Salientamos que as fases acima citadas não são estanques em si mesmas, mas dinâmicas. Elas se misturam em determinados pontos, num reforço mútuo, na busca e investigação do processo de trabalho.

Para melhor exposição, apresentamos esta dissertação dividida em quatro capítulos, segundo os temas tratados. Após a introdução, no **primeiro capítulo** tratamos a estrutura dramaturgica de Bertolt Brecht, discutindo questões a respeito do teatro épico, do *gestus*, do estranhamento (*Verfremdung*), do modelo de ação (*Handlungsmuste*) e também dos conceitos da peça didática (*Lehrstück*), para o entendimento e posterior desenvolvimento das experimentações e jogos com foco na aprendizagem.

No enredo das peças didáticas, o homem é mostrado subordinado a alguns aspectos sociais, mas ao mesmo tempo sendo capaz de transformá-los. É, justamente, nessa visão, no estranhamento propostos pelos atores ao público que se estabelece o método brechtiano. O espectador deve escolher seu lado na história, de forma lógica e não sentimental. A peça didática tem a função pedagógica, mas também traz, concomitantemente, a diversão.

⁴ Como ação-reflexão-ação do ser humano a transformar o mundo, simultaneamente (FREIRE, 1987).

Nas peças didáticas, Brecht experimentou a encenação sem a divisão plateia e palco. Os alunos são, ao mesmo tempo, atores e espectadores, e, por meio do estranhamento, refletem e fazem ilações com suas vidas, com os problemas do seu cotidiano, de forma a estabelecerem novas perspectivas. Assim, a peça é aberta aos discentes e o texto dramático não é árido, pois pode sofrer ou não modificações e ser base para um novo texto realizado pelos alunos, com suas ressignificações. O fundamental do trabalho consistirá no processo vivenciado pelos sujeitos participantes. Dessa forma, o aluno cria e trabalha todo o seu corpo sensorial, e ativa o cérebro no campo dos saberes e das interconexões criativas.

No **segundo capítulo**, enfocamos a questão dramatúrgica da narrativa didática dos textos: **Diz que sim** e **Diz que não**; investigando sua origem baseada na peça *nô*: *Tanikô* - O Ritual do Lançamento no Vale, de Konparu Zenchiku. Esse texto traz características próprias, construções dramatúrgicas e formas de encenar que são verificadas nas peças em estudo, de Brecht. Analisamos o enredo, os personagens, os contextos, a estrutura narrativa das peças realçando as igualdades e as diferenças; trazemos fragmentos do texto para estudo e exemplificação dos comentários; verificamos a dualidade no termo “estar de acordo”, nas versões que diz: **Sim** e **Não**, realçando essa questão dialética do concordar ou não, do aceitar ou do modificar as circunstâncias presentes no texto e no nosso cotidiano.

No **terceiro capítulo**, discutimos a questão lúdica, a brincadeira e o jogo teatral do aluno/ator nas peças didáticas, pois esses elementos estão relacionados com a criança, com o jovem e com o adulto. Destacamos que esse caráter nos acompanha ao longo da nossa vida, no qual, modifica-se apenas o enfoque e o tema de interesse para cada fase da existência do homem.

O jogo teatral tem como modelo de ação as peças didáticas **Diz que sim** e **Diz que não**, instigando a criação e a ação reflexiva. Esse jogo proporciona tanto a criação (ação na cena), a apreciação (o olhar do jogador espectador), a percepção (mudança de atitude) como o deleite (o prazer do jogo). A improvisação de cenas, com vista à solução cênica de um problema de atuação, faz a conexão com a teoria brechtiana, elucidando a prática educacional contida nas peças didáticas.

No **quarto capítulo**, debatemos sobre o processo de trabalho, sobre os caminhos traçados e os efetivamente seguidos, baseados no próprio percurso da criação que se recria a todo instante. Acompanhamos os desdobramentos e evoluções do grupo, com atividades que favoreçam a socialização, a autoestima e a consciência corporal dos discentes. Esse processo foi realizado por meio de encontros semanais – as oficinas. Este capítulo foi dividido em três partes: inicialmente, tratamos da metodologia de trabalho, explicitando seus principais

elementos; em seguida, fizemos a identificação da ação, descrevendo o local, os participantes, os recursos disponíveis e as condições gerais para a realização da proposta e o perfil da turma; e por último, abordamos as oficinas de trabalho explicitando como foram realizadas, os jogos propostos, as reações dos alunos, as interferências circunstanciais, o ritmo e desenvolvimento das atividades com alguns registros fotográficos para exemplificação.

Após isso, temos as considerações finais apreciando o trabalho sobre: as possibilidades de uso da peça didática **Diz que sim** e **Diz que não** em ambiente escolar, os resultados alcançados, o desenvolvimento da aprendizagem e as perspectivas de continuidade.

2 ESTRUTURA DRAMATÚRGICA DE BERTOLT BRECHT

É por a minha mãe estar doente
Que quero ir convosco, para lhe ir
Buscar medicamentos e instruções
Junto dos grandes médicos na cidade para lá das montanhas.⁵

Neste capítulo, abordamos o teatro épico de Bertolt Brecht, estudando o teatro épico, o *gestus*, o estranhamento, a peça didática e modelo de ação com apoio de autores como: Rosenfeld (1965, 2009, 2012), Benjamin (1975), Esslin (1979), Bentley (1991), Ewen (1991), Bornheim (1992) e Koudela (2010).

2.1 O teatro épico

O teatro épico possui características próprias que o distingue de outras formas teatrais. Em vários escritos, encontramos a definição do épico como o contrário do dramático. O próprio Brecht escreveu um rol de características antagônicas. Contudo, a existência de traços estilísticos de um não elimina a coexistência do outro em uma mesma obra. Os atributos de cada gênero são próprios deles, com aspectos bem marcantes, que possibilitam a mistura dos três gêneros literários: o lírico, o dramático e o épico, sem que os mesmos percam suas características.

As características de cada gênero se destacam atribuindo seu caráter marcante à obra, mas, geralmente, elas não se apresentam puras, carregam no seu corpo traços estilísticos dos outros gêneros. Atualmente, a divisão dos gêneros literários é mais usada a título de estudo e para classificar as obras literárias. No teatro, essa divisão não carrega a pureza das formas e Brecht se aproveita disso, pois mesmo tendo no seu trabalho a denominação de teatro épico, é possível apontar nas suas obras os traços estilísticos dos outros gêneros. A esse respeito, Bentley (1991, p. 304) diz que “dos três tipos de literatura, o épico, o dramático e o lírico, os dois primeiros se fundiram e Brecht não faz objeção alguma em admitir o elemento lírico em sua obra”.

O gênero lírico distingue-se dos demais por ser o mais subjetivo, trata de um estado emocional e do uso do ritmo e da musicalidade na composição dos versos. No poema lírico ao

⁵ (BRECHT 2005, p. 153). Fala do rapaz.

relatar a natureza ou os deuses, eles não aparecem como personagem e sim, em nome da emoção, para traduzir o sentimento. Rosenfeld (1965, p. 11) explica que o “Eu lírico, não se constituía em personagem nítida de quem se narrem ações e enredos; será apenas nomeada para que se manifeste a saudade, a alegria ou a dor da voz central”. A espécie do lírico é formada por: canto, ode, hino e elegia. “As canções tiveram um papel importante nas peças de Brecht, desde o início. Elas interrompem a ação, marcam a pausa, que às vezes é anunciada por um gongo” (BERTOLD, 2014, p. 507). Em **A decisão**⁶, temos o canto dos puxadores da canoa de arroz que enfatiza a necessidade da comida mediante a rudeza e perigo do trabalho.

Na cidade que fica rio acima
Há um bocado de arroz para nós,
Mas a canoa que deve subir o rio é pesada,
E a água corre rio abaixo.
Nunca chegaremos lá em cima.

Puxem mais rápido, as bocas
Esperam pela comida.
Puxem compassadamente. Não empurrem
O companheiro ao lado.⁷
(BRECHT, 2004, p. 244)

O canto, como traço estilístico do lírico, é usado epicamente por Brecht com o nome de *song*, para comentar fato narrado, ou em processo, trazendo à cena um olhar crítico. Ele abandona o caráter subjetivo do Eu lírico e usa o Ele objetivo. Sobre isso, Rosenfeld (1965) destaca que, a música assume a “função de contar o texto, de tomar posição em face dele e acrescentar-lhe novos horizontes. Não intensifica a ação; neutraliza-lhe a força encantatória” (ROSENFELD, 1965, p. 161). Assim, o *song* apresenta certa distinção do canto da ópera ou da comédia musical para que não lembre uma situação agradável. Pavis (1999, p. 367) explica que o *song* é uma das formas de utilizar o distanciamento brechtiano e que é um “poema paródico e grotesco, de ritmo sincopado, cujo texto é mais falado ou salmodiado que cantado”.

No gênero dramático, o drama desenvolve-se de forma autônoma, o desencadear das ações é pertinente aos personagens; não existindo a figura do narrador ou de um intermediador, como no épico, para que as cenas aconteçam. O tempo da ação é o presente, mesmo que a cena se remeta ao passado. O diálogo é um elemento fundamental que é construído por pretensões e fatos que se contrapõem, estabelecendo uma série de ações até seu clímax e, em seguida, o desfecho. As espécies do dramático são: a tragédia, a comédia, a farsa e a

⁶ Peça didática de Bertolt Brecht escrita em 1929/30.

⁷ **A Decisão**, de Bertolt Brecht, com tradução Ingrid Dormien Koudela (p. 233-266).

tragicomédia. O texto dramático teatral é voltado à apresentação e, por conseguinte, possui rubricas que se concretizam e se atualizam no palco por meio de cenários, atores e elementos cênicos.

O gênero literário épico se caracteriza pela narração e presença do narrador. As espécies desse gênero são: a epopeia, o romance, a novela e o conto. O épico narra os estados d'alma de outro ser e não do Eu e mesmo que o narrador fale de si mesmo, utiliza-se do tempo pretérito. A narração de um fato coloca o narrador de forma distanciada da ação, pois ele está no papel de contar e não de agir, mesmo que já tenha participado do episódio. Rosenfeld (1965) esclarece:

É sobretudo fundamental na narração o desdobramento em sujeito (narrador) e o objeto (mundo narrado). O narrador, ademais, já conhece o futuro dos personagens (pois toda a estória já decorreu) e tem por isso um horizonte mais vasto que estes; há geralmente, dois horizontes: o dos personagens, menor e o do narrador, maior (ROSENFELD, 1965, p. 14).

Nas peças didáticas **O que diz sim** e **O que diz não**, o coro assume esse papel de narrador, comentando a cena ocorrida, esclarecendo os eventos, conduzindo a ação e expondo o ponto de vista crítico sobre os fatos. O coro age como se conhecesse de forma particular as personagens e, ao mesmo tempo, guarda distância da ação.

O Grande Coro

Os viajantes partiram
Em direção às montanhas.
Entre eles contava-se o professor
E o rapaz.
O rapaz não estava preparado para suportar tanto esforço:
Puxou demais pelo coração
Que exigia o rápido regresso à casa.
Ao chegar a madrugada no sopé das montanhas
Já quase não conseguia arrastar
Os pés cansados.
(BRECHT, 2005, p. 155)

No trecho acima, o coro situa a passagem de uma cena para outra, fazendo a ligação da cena anterior, na qual a mãe se despede do filho que irá à viagem, com a cena da chegada às montanhas, esclarecendo o ocorrido nesse intervalo, ao tempo em que interrompe a ação anterior, fragmentando as cenas.

Ao longo da história do teatro encontramos os elementos épicos sendo utilizados indistintamente, como no teatro grego com prólogo e coro que recitavam a ação em vez praticá-

la; ou no teatro medieval, com os mistérios, que apresentam muitos episódios com paradoxos, recortados por música e coro. Brecht, a respeito do traço estilístico épico, escreveu que o “teatro épico não é nada particularmente novo, com seu caráter expositivo e sua ênfase no artístico, ele é aparentado ao antigo asiático” (BRECHT, 1930 apud BERTHOLD, 2014, p. 505).

Segundo Vasconcelos (1987, p. 195), o termo “teatro épico” foi usado “inicialmente por Erwin Piscator, mas foi Bertolt Brecht quem desenvolveu uma teoria e uma prática consistente acerca da matéria”. Brecht aponta, nos comentários da peça **Ascensão e queda da cidade de Mahagonny**, um rol de características da forma do teatro dramático e da forma do teatro épico, são dezoito anotações que trazem oposições entre as duas formas. Destacam-se questões sobre: o espectador, a natureza do homem, o espetáculo e o ser social. São pontos teóricos que racionalizam o pensamento sobre o teatro épico e que são colocados como características não-aristotélicas. Muito se discute nos livros a esse respeito, colocando exemplos de suas peças que possuem elementos aristotélicos, distintos da teoria que Brecht apregoa. Contudo, podemos entender que essa denominação não é para ser entendida como uma máxima purista, mas como um termo que distingue um teatro fora dos padrões habituais à época. Sobre isso, Pavis (1999, p. 130) argumenta: “Do mesmo modo que não existe teatro puramente dramático e ‘emocional’, não há teatro épico puro”.

Brecht faz ressalvas ao teatro tradicional dramático, às peças burguesas, que ele denomina ter o caráter culinário, ou seja, que estão destinadas a serem consumidas por um público passivo, que compra e reproduz a ideologia dominante, numa espécie de transe, característico da catarse do teatro grego. Assim, Rosenfeld (1965, p. 149) destaca: “O público compraria emoções e estados de embriaguez, destinados a eliminar o juízo claro” e “iria para casa convenientemente conformado, passivo, encampado no sentido do *status quo*⁸, incapaz de uma ideia rebelde” (ROSENFELD, 2012, p. 31).

Levando isso em consideração, Brecht queria um teatro novo, que ultrapassasse o teatro de ilusão, que servisse à leitura do mundo real, que tratasse das questões sociais. Nas notas sobre a **Ópera dos três vinténs** (1931), ele diz “Hoje em dia, tem que se conceber o ser como ‘o conjunto de todas as condições sociais’, e só a forma épica poderá abarcar todos os acontecimentos em processo, os quais para a arte dramática constituem os elementos de uma ampla imagem de mundo” (BRECHT, 1978, p. 29).

Eric Bentley (1991, p. 304) comenta que a estrutura dramática é composta por dois tipos de peças: a aberta e a fechada. A primeira é longa e a narrativa percorre diversas cenas; a

⁸ “Significa o estado em que se achava anteriormente certa questão” (FERREIRA, 1986, p. 1616).

segunda é centrada num enredo até seu clímax. Sobre Brecht, ele conclui: “o procedimento épico de Brecht é esta estrutura aberta” (BENTLEY, 1991, p. 305). Nesse sentido, o teatro épico não segue as regras das três unidades: ação, tempo e lugar, ele as extrapola por ser amplo, por atravessar o tempo e encadear acontecimentos diversos com um narrador, mesmo que não se apresente fisicamente. Rosenfeld (2012, p. 29) respalda essa ideia: “o teatro épico não se atém a esse modelo rigoroso. Distingue-se pela sua estrutura aberta, repleta de episódios que não se integram na linha de uma ação una, contínua, de tempo reduzido e lugar fixo”.

As técnicas empregadas na encenação de uma peça épica são diversas. Sobre isso, Esslin (1979, p. 138) afirma: “Para manter o público a um tempo relaxado e receptivo, para estimular suas faculdades críticas e fazê-lo pensar, o teatro ‘épico’ empregava uma variedade de meios”, como: a utilização de cartazes, projeções, enredo narrado; o uso do coro, de canções (*songs*), de meias máscaras com distorções, de cenas fragmentadas; a cenografia indicando pistas da situação histórica e social – é anti-ilusionista; e os atores atuam sem transe – o ator não se transforma totalmente no personagem. Esses elementos ajudam a criar um distanciamento dos fatos e fazer com que o público os veja de forma crítica. A intensão de Brecht é “apresentar um ‘palco científico’ capaz de esclarecer o público sobre a sociedade e a necessidade de transformá-la” (ROSENFELD, 1965, p. 148), pois, em época da ciência, o pensamento é chamado à cena. Assim, destacamos uma afirmação de Brecht (1967):

Ciência e arte se encontram neste ponto: ambas existem para tornar mais simples a vida do homem, a primeira preocupada com sua subsistência, a segunda com sua diversão. Em tempos futuros, a arte extrairá diversão da nova produtividade, produtividade esta que tanto pode melhorar nossa existência, como, uma vez livre de obstáculos, pode tornar-se, em si mesma, o maior de todos os prazeres (BRECHT, 1967, p. 190).

Esslin (1979, p. 154) comenta que Brecht queria, por meio do teatro épico, abrir os olhos do espectador para ver criticamente seu mundo e mostrar “a humanidade do ponto de vista das relações sociais”. O interesse estava no ser social com uma abordagem que tratasse do coletivo, mas podendo tratar, também, das relações inter-humanas individuais, contanto que sejam frisadas as determinantes sociais dessas relações. Bentley (1991, p. 325) elucida, também, o inverso, que o individual pode ser alcançado por meio da coletividade. A plateia, para Brecht, era elemento de suma importância e não bastava pensar no texto e na encenação, era preciso torná-la ativa. Ewen, (1991, p. 185) esclarece: “Acreditava ser necessário desenvolver a arte do espectador tanto quanto a do escritor ou ator. Considerava o público um

‘produtor’, cuja participação era fundamental. Transformar o teatro, portanto, significa também transformar a plateia”.

O palco científico, o estudo das relações sociais, a preocupação para que o público aprenda novas perspectivas, não deveriam deixar de lado o caráter principal do teatro, que é o de proporcionar a diversão e o prazer por meio da arte. O público, ao participar com o riso, está mexendo com suas emoções, pois sua atenção foi tomada e algo lhe foi provocado, estimulado. Brecht comenta no **Pequeno Organon para o teatro**⁹, texto com setenta e sete aforismos, a importância da diversão. Vejamos os dois primeiros:

1

Teatro consiste em: apresentação de imagens vivas de acontecimentos passados, relatados ou inventados, entre seres humanos, com o objetivo de divertir. Empregamos sempre o termo com esse sentido, trate-se de teatro antigo ou moderno (BRECHT, 1967, p. 183).

2

Para ampliar esta definição, podemos adicionar acontecimentos entre homens e deuses, mas como nos interessa apenas determinar seu sentido restrito, tal acréscimo é perfeitamente secundário. E mesmo que aceitássemos esta extensão, teríamos ainda de afirmar que a função mais geral do teatro é a de divertir. Eis a mais nobre das funções que se nos depara para o teatro (BRECHT, 1967, p. 183).

Ao longo do seu trabalho, Brecht esteve sempre experimentando, estudando de forma prática e teorizando. A década de 1940 foi um período de visão sobre seu trabalho anterior e reflexão, no final dessa década, expôs sua teoria no **Pequeno Organon**. Sobre sua teoria e obras. Esslin (1979) comenta:

Sejam as teorias meras racionalizações de sua intuição, seu gosto e imaginação (o que sem dúvida eram), ou sejam elas resultado da aplicação de uma gélida lógica e de uma profunda percuciente análise sociológica (como por vezes afirma que fossem), o fato é que tiveram resultado altamente estimulante na libertação do teatro de uma convenção estreita e limitadora, e que, sem dúvida, continuarão a desempenhar seu papel dentro do movimento muito mais amplo da renovação do teatro (ESSLIN, 1979, p. 151).

Nesse percurso do repensar, ele escreve, em 1954, o texto teórico intitulado **Revendo minhas primeiras peças** (*Bei Durchsicht meiner erster stücke*) época em que já tinha abordado a questão do termo “teatro épico” não ser o mais apropriado para designar seu

⁹ Kleines Organon für das theater (1948) - “A maior obra teórica de Brecht foi escrita na Suíça e inspirada formalmente pelo *Novum Organum* de Francis Bacon que provavelmente o atraía por ser uma resposta direta ao *Organum* de Aristóteles” (BRECHT, 1967, p. 181, apud notas da edição).

trabalho. Ele diz que o teatro épico é, “sem dúvida, o pressuposto deste tipo de representação; tal qual designação, todavia, é insuficiente, pois não sugere, por si, a nova produtividade, nem a possibilidade de modificação da sociedade, fontes de onde a representação deve extrair o seu prazer” (BRECHT, 1978, p. 135). Para Ewen (1991, p. 183-195), Brecht só encontra a plenitude do teatro épico quando o elemento dialético aparece. O entendimento do mundo está condicionado ao reflexo de processo de mudança, que acontece de maneira dialética. “Isto é, como resultado de conflito ou luta. O homem é parte deste mundo; ele é parte da estrutura social da sociedade existente; e ele, por sua vez, reflete seu caráter e os movimentos dessa sociedade” (EWEN, 1991, p. 193). O termo “épico”, em teatro, está associado a Brecht como de seu domínio, mesmo que, anteriormente e posteriormente, tenham existido outros praticantes dessa especialidade. “Quando o termo ‘épico’ revelou-se insatisfatório. Brecht mudou-o para ‘dialético’ ” (EWEN, 1991, p. 183).

A esse respeito, Esslin (1979) elucida que Brecht batalhou na sua vida para que suas teorias fossem reconhecidas como de um “teatro verdadeiramente marxista” e nesse sentido, abdicou o nome de teatro épico do seu trabalho. Esslin (1979, p. 156) destaca que os “seus últimos ensaios teóricos, intitulados **A Dialética no Teatro**, prenunciam sua substituição pelo termo ‘teatro dialético’. Seu discípulo Manfred Wekwerth conta-nos que ele falava de seu teatro como sendo um ‘teatro dialético’ pouco antes de morrer”. Rosenfeld (2009, p. 304) comenta sobre o processo dialético de Brecht que, “por meio da desfamiliarização, pretende conscientizar o público, fazendo um teatro racional, sem abolir a emoção, pois nenhum homem de teatro pretendeu fazer um teatro totalmente destituído da emoção”.

Os textos dramáticos de Bertolt Brecht estão gradativamente acompanhados de sua teoria, história de vida, locais que se encontrava, teóricos com quem dividia suas ideias e suas diversas leituras sobre o teatro e o mundo. Para estudo de suas obras, tanto Bentley (1991) e Rosenfeld (2012) caracterizam seu trabalho em três momentos distintos.

Bentley (1991) dividiu as fases por décadas, mas explica que obras dos finais de décadas já trazem características da fase da década seguinte. A primeira fase (1920) é cínica e brilhante – “estudou e fez adaptações de peças chinesas, elisabetanas e espanholas” (p. 313); a segunda (1930) é rígida e solene – “obras mais fracas e áridas [...] também pertence a este período **Santa Joana dos Matadouros** (*Die heilige Johanna der Schlachthöfe*), que é uma sátira rica e uma espécie de prelúdio da terceira fase” (p. 314); e a última fase (1940) é biográfica e moralista – **A Alma Boa de Tse-chuan** (*Der gute mensch von Sezuan*) e **O Círculo de Giz Caucasiano** (*Der kaukasische Kreidekreis*) “são parábolas com cenários orientais e de alguma forma repetem o teatro chinês” (p. 315).

Rosenfeld (2009, 2012, passim) nomeia as fases e as divide de acordo com os atributos de suas obras. São elas: a fase juvenil do expressionismo, seguida pela fase das peças didáticas e, por fim, as grandes peças da maturidade. Para cada fase, ele nomeia algumas obras e relaciona características, que podem ser observadas no quadro 1.

Quadro 1 – Características e obras de Brecht por fases.

1ª Fase Expressionista (Juvenil)	2ª Fase Arrefecimento emocional (Peças didáticas)	3ª Fase Maturidade (Grandes peças)
<ul style="list-style-type: none"> - Puramente emocional, concebida antes de sua teoria ser totalmente formulada; - Distanciadas do idealismo expressionista; - Nega a burguesia por meio do vagabundo, do homem à margem da sociedade; - Uso de balada cantada; - Já utiliza o recurso do distanciamento; - Fusão de elementos expressionistas, neorrealistas e outros como do teatro do absurdo; - Princípio do teatro épico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Teatro escolar humanista; - Pequenas óperas; - Peça para uso amadorístico; - Fins instrutivos, lições morais e sociológicas; - Elimina as emoções “vazias”; - Utiliza-se do efeito distanciamento; - Cria recursos “épicas” para impedir a “identificação vivencial”; - Coro possui papel importante como comentador que se dirige ao público. 	<ul style="list-style-type: none"> - É uma síntese das fases anteriores; - O raciocínio é frio; - Apresenta sua teoria no texto Pequeno Organon para o teatro; - Esclarece que a emoção é aceita, mas deve ser levada ao raciocínio; - Discute o problema social do homem que não poder ser bom num mundo cruel; - Analisa o problema da responsabilidade do cientista em face da sociedade.
1ª Fase Obras teatrais¹⁰	2ª Fase Obras teatrais¹⁰	3ª Fase Obras teatrais¹⁰
Ball (1918), Tambores da noite (1922), Na Selva das Cidades (1922), Um Homem é um homem (1924-1925).	A Ópera dos três vinténs (1928)*, Ascensão e queda da cidade de Mahagony (1928-29)*, --- (Entre 1929-1930) Santa Joana dos matadouros**, Aqueles que dizem sim, Aqueles que dizem não, A Exceção e a regra, A Decisão, Os Horácios e os Curiácios (1933-34). *Interlúdio anterior às peças propriamente didáticas. **Paródia.	As Cabeças redondas e as cabeças pontudas (1932-33)*, Terror e miséria do terceiro Reich (1935)*, Os Sete pecados capitais (1936)*, Os Fuzis da Senhora Carrar (1937)*, A vida de Galileu (1938-39)**, A Alma boa de Setsuan (1938-39)**, Mãe Coragem Galileu (1939), O Sr. Puntila e seu criado Matti (1940-41), O Círculo de giz caucasiano (1944-45). *Obras menores. **Auge da sua força criativa.

Fonte: dados da pesquisa/2018. Quadro baseado nos textos de Rosenfeld (2009, 2012 passim).

¹⁰ Obras separadas por fase, apenas as citadas nos textos de Rosenfeld (2009, 2012).

Salientamos há existências de outras obras que podem ser consultadas em Willett (1967), no capítulo **As Bases**, que elenca quarenta títulos acompanhados de descrição do enredo, datas da escrita, da estreia e, ainda, detalhes sobre a apresentação e publicação do texto, seguido de obras inacabadas, projetos e adaptações.

As duas formas de identificar as fases do trabalho de Brecht culminam por identificar quase as mesmas obras. Bentley (1991) traça um perfil mais fechado, por separá-las por década, o que ocasiona certo impasse em saber determinar em que fase uma obra do final de década está associada. Rosenfeld (2012) estabelece um estudo mais aberto, estabelecendo características específicas para cada momento. Nas fases um e dois, temos a maioria das peças épica de espetáculo (*Episches Schaustück*) que se diferenciam da peça didática (*Lehrstück*) e que possui o caráter de experimentação, de estudo dos atores, numa aproximação ator-público ou público-ator, sem a necessidade de utilizar a caixa cênica e muitos apetrechos.

Outros autores como: Bornheim (1992) e Ewen (1991) também comentam essas fases ou etapas do trabalho de Bertolt Brecht. Entendemos que essa divisão é um olhar de quem estuda as obras do autor e traça um panorama para compreender a evolução do seu trabalho, mas, acima de tudo, é preciso ver as interligações que suas obras possuem independentemente de fases. Aqui, exemplificamos essas divisões para se ter essa visão geral e localizar o recorte dessa pesquisa na segunda fase, na qual Bentley (1991) afirma serem peças fracas e áridas e que Rosenfeld (2012) nomeia de fase das peças didáticas. Pinçamos, desse período, as peças **O que diz sim** e **O que diz não** e aprofundamos nossos estudos. Tratamos, antes, de discutir a questão do *gestus* e do efeito de estranhamento que são pontos importantes no teatro brechtiano, e sua teoria foi elaborada no mesmo período das primeiras peças didáticas.

2.2 O *Gestus* e o Efeito Estranhamento (*Verfremdung Effekt*)

Bertolt Brecht aborda na sua teoria questões sobre o *gestus*, expondo que este não é aquele gesto de banal gesticulação, que segue a fala, mas o que contém um significado diferenciado, que traz um sentido além do simples movimento. Ele é a compreensão da cultura de um povo. Pavis (1999, p. 187) nos dá o significado de *gestus* explicando: “é o termo latino para gesto. Esta forma é encontrada em alemão até o século XVIII [...]. *Gestus* tem aqui o sentido de maneira característica de usar o corpo, tomando, já, a conotação social de atitude”.

Na atuação épica, Brecht fala do *gestus* social que significa: “a expressão mímica e de gestos, das relações sociais que existem entre as pessoas de uma determinada época”

(BRECHT, 1967, p. 165). Assim, por meio do *gestus* social podemos identificar questões sociais significativas de um povo. As atitudes das personagens e suas relações mostram ao público a conexão que existe entre o homem e o mundo exterior. “A atitude que os personagens assumem em relação uns aos outros é o que chamamos de esfera do *Gestus*. A atitude física, tom de voz e expressão facial são determinados por um *Gestus* social [...]” (BRECHT, 1967, p. 209)¹¹. Na cena brechtiana, o desvelo do ator, do encenador e do público está voltado para as “relações inter-humanas, em particular em seu componente socioeconômico” (PAVIS, 1999, p. 28).

Brecht (1967) exemplifica o *gestus* no **Pequeno Organon**¹², detalhando a exterioridade do gesto nas cenas iniciais de Galileu Galilei, fazendo-nos ver que o gesto indica a ação teatral. O gesto elaborado para uma cena possui, no seu interior, os demais gestos necessários à materialização do todo. Os gestos individuais do personagem só são construídos após o ator tomar consciência de todos os episódios, pois as contradições do personagem só são percebidas ao se ver toda a história. Nem toda palavra é capaz de transmitir a complexidade e as contradições que podem ser demonstradas num gesto. “O teatro épico é gestual. Estritamente falando, o gesto é o material e o teatro épico seu uso adequado” (BENJAMIN, 1975, p. 43, tradução nossa)¹³. O teatro épico necessita do *gestus* para sua prática, eles estão diretamente relacionados. Dessa forma, o *gestus* é a massa que alimenta a cena épica. Sobre esse elemento, Brecht (1967) destaca:

Estas expressões do *Gestus* são geralmente altamente complicadas, de modo que não é possível transmiti-las em uma única palavra; ao mesmo tempo, o ator, ao realizar uma representação necessariamente reforçada, terá de fazê-lo com cuidado, de modo a nada perder, reforçando, pelo contrário, todo complexo expressivo (BRECHT, 1967, p. 210)¹⁴.

O ator brechtiano ao exteriorizar as atitudes do personagem está trazendo, ao palco, fatos da vida social. Nos enredos das peças, Brecht capta os elementos socioeconômicos da vida do homem e os expõe com o olhar artístico. Acerca disso, o autor afirma: “São os acontecimentos que ocorrem entre os homens que fornecem material para discussão e crítica, visando uma modificação”. (BRECHT, 1967, p. 213). Brecht, desse modo, mostra o que está escondido pela vida em sociedade, por meio do *gestus* fragmentado, chamando a atenção para

¹¹ Aforismo 61.

¹² Aforismos 63 - 66.

¹³ “*El teatro épico es gestual. En rigor, el gesto es el material y el teatro épico su utilización adecuada*” (BENJAMIN, 1975, p. 43).

¹⁴ Aforismo 61.

os contrassensos. Assim, “o teatro épico é, por definição, um teatro gestual. Quanto mais vezes interrompermos aquele que age, melhor receberemos seu gesto” (BENJAMIN, 1975, p. 37, tradução nossa)¹⁵.

Brecht, sobre o teatro épico, diz que “poderia ser cortado com a tesoura em partes isoladas, que continuariam inteiramente válidas vivas” (BRECHT, 1967, p. 95). A naturalidade dos acontecimentos diários é mostrada com uma construção cênica fragmentada que revela a condição social antes não vista. Ao descontinuar, retarda-se a ação, incluem-se gestos, desfamiliariza-se a cena e quebra-se o vestígio de realidade afastando o sentimento de identificação. “Esse estranhamento de situações é feito interrompendo o processo da ação” (BENJAMIN, 1975, p. 36, tradução nossa)¹⁶.

O termo *Verfremdung* é tanto traduzido por estranhamento como por distanciamento, depende da tradução com que se trabalha¹⁷. A esse respeito, Koudela (2010, p. 106) informa que é mais adequado utilizar a palavra “estranhamento” pois “ela guarda o núcleo *frend* que significa ‘estranho, estrangeiro’”. O mesmo diz Jameson (1999, p. 63) que prefere “estranhamento” por preservar a ligação com termo russo *ostranemia* – tornar estranho. Os procedimentos para utilização do estranhamento são conhecidos como: *Verfremdungseffekt*; ou seja, por *V-Effekt* – o efeito de estranhamento, utilizando-se, também, a palavra “desfamiliarização”.

No texto **O Teatro experimental**¹⁸, Brecht (1967) entre outros aspectos do seu teatro, discorre sobre o estranhamento. Aqui, destacamos e alçamos seis pensamentos do autor para exemplificar essa situação:

- (1) O princípio consiste em provocar, em lugar da identificação, distanciamento.
- (2) “Distanciar” um fato ou caráter é, antes de tudo, simplesmente tirar desse fato ou desse caráter tudo o que ele tem de natural, conhecido, evidente, e fazer nascer em seu lugar espanto e curiosidade.
- (3) O comportamento de Lear é “distanciado”, isto é, representado como algo de singular, de surpreendente e de notável, como um fenômeno social que não é indiscutível.
- (4) “Distanciar” é, pois, historicizar, é representar os fatos e os personagens como fatos e personagens históricos, isto é, efêmeros.

¹⁵ “Por lo demás, el teatro épico es per *definitionem* un teatro gestual. Cuanto con más frecuencia interrumpamos al que actúa, tanto mejor recibiremos su gesto” (BENJAMIN, 1975, p. 37).

¹⁶ “Ese descubrimiento de situaciones se realiza por medio de la interrupción del proceso de la acción” (BENJAMIN, 1975, p. 36).

¹⁷ Nesse trabalho, usaremos “estranhamento” sempre que possível. Nas citações, manteremos conforme o original.

¹⁸ *Über Experimentelles Theater* (1939) esse texto é oriundo de uma conferência de Brecht para estudantes, em Estocolmo. Destina-se a uma plateia de especialistas, ele faz uma síntese do seu trabalho (Brecht, 1967, p. 123).

(5) As técnicas de distanciamento abriram ao espectador de hoje o acesso aos valores vivos das dramaturgias antigas. Permitem elas, recusando as atualizações destrutivas ou reconstituições arqueológicas, apresentar de maneira divertida e educativa as preciosas obras do passado.

(6) Os teatros de épocas passadas já obtiveram, eles também, efeitos artísticos devidos aos efeitos do distanciamento (teatro chinês, teatro espanhol clássico, teatro popular da época de Breughel, teatro elisabetano)

(BRECHT, 1967, p. 137-140).

Nos textos um e dois, a cena tem que ser realizada de forma que se afaste a “identificação” e o “caráter natural” dos fatos. A apresentação deve provocar no público uma estranheza, algo que lhe chame a atenção. Ele deve perceber o fato, a cena sem fazer uma identificação com seu cotidiano – apenas achando ser natural, mas vê-la sob outro ângulo, com um olhar crítico. Jameson (1999, p. 64) explica que o estranhar “implica a existência prévia de uma familiaridade geral, de um hábito que nos impede realmente olhar para as coisas, uma forma de dormência perceptiva”. Assim, o estranhamento é justamente o choque que tira o espectador desse sono de que o faz não enxergar a realidade. Tal qual a ilusão que o teatro burguês provoca ou a cartarse que Aristóteles comenta na Poética¹⁹.

No terceiro pensamento, Brecht analisa o comportamento do personagem Lear encolerizado que, com o estranhamento, o ator interpretaria a cena de maneira única. O espectador entenderá que não é uma raiva normal, do cotidiano, mas algo fora do comum e essa atitude lhe chama a atenção, fato que poderá ser discutido. O enredo pode trazer em seu arcabouço, as linhas para o estranhamento que é concretizado com o *gestus* social do ator.

No quarto texto, Brecht se refere ao caráter transitório dos fatos, quando as personagens narram uma história que aconteceu, mas que elas não vivenciam o acontecimento. O enredo é contado a partir das características de fato acontecido, para que se possa guardar certo distanciamento e ver a cena como um observador que não participou da ação. Historicizar no teatro é, portanto, mostrar um fato ocorrido evidenciando a condição social e questionando por meio da técnica do distanciamento, as contradições do caso.

Brecht utiliza três recursos para deixar as falas e as atitudes das personagens distanciadas. Deve-se realizar a adaptação no texto transportando as pessoas do verbo para a terceira pessoa do singular, manter os fatos no passado e pronunciar o texto observando as didascálias. O distanciamento dado ao texto é complementado pela atuação do ator que precisa encontrar o gesto que dê significado ao contexto e ao aspecto da condição social. A “máxina brechtiana: não se conectar com o bom tempo passado, mas com o mau tempo presente”

¹⁹ Possivelmente escrita entre os anos 335-323 a.C. tratando sobre poesia e a arte de sua época.

(BENJAMIN, 1975, p. 152, tradução nossa)²⁰ apresenta, de certa forma, a temporalidade dos enredos. Brecht, dessa forma, faz um trocadilho entre o passado e o presente em que, se devem apresentar cenas e aspectos atuais mesmos os ruins, pois estes que demandam da necessidade do povo são prioritários, o atual pode ser remetido ao passado e pode ser apresentado como algo longínquo.

Brecht, na quinta sentença, sugere a possibilidade de apresentar obras clássicas com o estranhamento. Este seria o elemento que traz condições de atualizar as peças sem prejudicar seu estilo ou realizar montagens catastróficas de reconstituições históricas. O estranhamento traz a perspectiva para apresentações de textos clássicos de forma prazerosa e instrutiva.

O último verbete esclarece que o estranhamento não é uma novidade. Ele foi utilizado no passado e em teatros com outras características. Brecht tinha este conhecimento e sabia utilizá-lo de diversas formas na sua prática e teoria. Nos seus textos, encontramos referência dos seus estudos sobre o teatro e suas pesquisas, aproveitando teorias, readaptando textos, trazendo à luz do seu olhar o que discernia ser importante para seu trabalho.

O *V-Effekt* – o efeito de estranhamento – está presente no teatro épico de diversas formas. Além da maneira como o ator se expressa, esse elemento está também no enredo, na música e no cenário. Rosenfeld (1965) elenca recursos que Brecht utiliza para obter esse efeito. No recurso literário, destaca-se a tríade: ironia, sátira e paródia. A ironia provoca o estranhamento quando a palavra aparece fora do seu contexto, ou de forma oposta. A sátira ridiculariza os vícios presentes nas instituições e costumes da época. Sobre a sátira, Rosenfeld (1965, p. 158) comenta: “A combinação entre o elemento cômico e o didático resulta em sátira”. A paródia provoca o estranhamento quando a imitação apresenta, conscientemente, distorções entre a forma e o conteúdo. O elemento cômico é utilizado, por Brecht, na maioria dos casos como uma maneira de mostrar o paradoxal. O grotesco também é empregado para desfamiliarizar o fato com o intuito de explicar e instruir. Assim, “a essência do grotesco é ‘tornar estranho’ pela associação do incoerente, pela conjugação díspar” (ROSENFELD, 1965, p. 158).

O recurso cênico-literário trata, epicamente, a cena e traz a sua contextualização social, permitindo a utilização de títulos, cartazes e projeção de textos. Geralmente, os textos escritos não dizem o que está acontecendo na cena, mas refletem a conjuntura geral do enredo e ocasionam momentos de reflexão, fragmentando a cena e afastando o público do processo de identificação.

²⁰ “*Uma máxina brechtiana: no conectar con el buen tiempo pasado, sino con el mal tiempo presente*” (BENJAMIN, 1975, p. 152).

Como recurso cênico, as máscaras entram como elemento que dão suporte aos momentos grotescos, trazem distorções e deformações que só atingem as classes superiores. O palco é iluminado e anti-ilusionista com cenários que se destacam por comentar a cena e não por trazer apoio a ação. São elementos que caracterizam o ambiente de forma simples e possuem a função de estimular o pensamento, tal qual os cartazes.

O recurso cênico-musical, como os anteriores, comenta o texto, não explicita, exatamente, a cena que está ocorrendo mas explana sobre o contexto geral do enredo. A música acrescenta nova perspectiva, “não intensifica a ação; neutraliza-lhe a força encantatória” (ROSENFELD, 1965, p. 161). Os *songs* são dirigidos tanto ao público como a outros personagens, pois depende da cena. Alguns compõem a cena, mas outros interrompem juntamente com outros elementos, que o ressaltam, como a iluminação e os cartazes.

Outro recurso se refere à própria atuação, ao ator narrador que, antecipadamente do público, já conhece toda a história do personagem, suas atitudes e contradições. “Só depois de caminhar por todos os episódios é que pode, como de um salto, ajustar-se e fixar seu personagem, completo com todas as características individuais” Brecht (1967, p. 212)²¹. Ele se apodera da história e, com esse material, elabora o *gestus* social do personagem. “O ponto de vista assumido pelo ator é o da crítica social” (ROSENFELD, 1965, p. 163). “O teatro não tenta mais embriagá-lo [público], proporcionar-lhe ilusões, reconciliá-lo com seu destino. O teatro apresenta-lhe agora o mundo para que ele aprenda” (BRECHT, 1967, p. 138). Sabendo disso, Brecht aborda, em seus textos, as vicissitudes sociais e usa recursos que promovem o estranhamento, como a desfamiliarização do familiar e o paradoxal. O público é convidado a resolver problemas proposto na peça, ele interage, é chamado à reflexão para que enxergue soluções. O homem é capaz de transformar as situações sociais. Ele “não é só vítima da história; é também propulsor dela” (ROSENFELD, 1965, p. 173).

O *gestus* é um elemento primordial no trabalho de Brecht, ele anda passo a passo com o estranhamento, sendo executado tanto nas peças épicas de espetáculos como nas didáticas. Com relação ao *gestus*, Benjamin (1975) explica qual a sua função na peça épica e na peça didática, mostrando que são diferentes: “O que no drama épico em geral é um meio artístico mais sutil, converte no caso especial da peça didática em um dos objetivos mais próximos” (BENJAMIN, 1975, p. 37, tradução nossa)²².

²¹ Aforismo 64.

²² “Lo que em el drama épico es em general um médio artístico de lá índole más sutil, se convierte em el caso especial de la pieza didáctica en uno de los fines más próximos” (BENJAMIN, 1975, p. 37).

O *gestus* é precioso tanto no teatro épico como no didático, sendo elemento chave na atuação. Se no épico, o ator busca a gestualidade para a cena artística e criação estética, no didático, tudo começa com os atuentes imitando a vida. O gesto, assim, é experimentado e possui o objetivo fim de se transformar em atitude. A peça didática não ensina algo a alguém, mas sua experimentação sim. É atuando e trazendo para o seu corpo que os participantes aprendem. A gestualidade trabalha com estados emocionais e intelectuais. “O aluno aprende por si próprio e verifica até onde caminhou com conteúdo, em lugar de se ver confrontado de início com uma determinação do objetivo da aprendizagem” (KOUDELA, 2010, p. 100). A postura corporal é o espelho do sentimento e do pensamento, refletindo-os mutuamente e provocando o gesto que se transforma em atitude. Além disso, a peça didática está conectada com a fábula, pois enquanto esta possui preceito moral, a peça didática traz um recorte de vida para exame coletivo com os participantes.

As peças didáticas são pedagógicas e, como tal, necessitam utilizar do *gestus* e do estranhamento nas suas práticas. Nelas, os atuentes podem tanto passar por uma identificação como por um estranhamento. É, justamente, no jogo de troca de papéis, que os atuentes experimentam diversas posturas e passam a observar seus próprios hábitos, pois a peça didática fornece o modelo de ação, que é essencial para a realização do jogo. Os instrumentos didáticos que Brecht utiliza para trabalho são: o estranhamento e o modelo de ação. Eles “têm por objetivo a educação estética-política” (KOUDELA, 2010, p. 110). Detalhamos, no próximo texto, questões importantes sobre a peça didática e o modelo de ação.

2.3 As peças didáticas (*Die Lehrstücke*) e o modelo de ação

As peças didáticas (*die Lehrstücke*) de Bertolt Brecht trouxeram uma nova visão à forma de se fazer teatro e, também, à própria teoria de Brecht, mas a sua aceitação, por teóricos e críticos da arte teatral, só veio anos depois. Ewen (1991) comenta que essas peças nasceram da crise social, da política que a Alemanha enfrentava e da necessidade que Brecht tinha em lidar com elas. Esslin (1979, p. 164) vai além: diz que “nas *Lehrstück* (peças didáticas) e nas *Schulopern* (óperas escolares), Brecht enfrentou o problema da ordem, disciplina e submissão: disciplina dentro do partido, submissão às leis inexoráveis da história”. As peças possuíam o caráter de instrução, tratava de um dilema social e deviam ser experimentadas por seus participantes. Nesse mesmo aspecto, Esslin (1979, p. 138) complementa dizendo: “nesse período das ‘peças didáticas’ e ‘óperas escolares’, a austeridade da concepção de Brecht era tamanha que ele escreveu obras que tinham por único objetivo instruir apenas os participantes”.

Foi uma fase “altamente interessante, controvertida, na evolução do autor” (EWEN, 1991, p. 219-220).

A peça didática sugere a supressão do público visto que se destina ao aprendizado de quem participa, sem a necessidade de plateia, numa espécie de ato artístico coletivo, contribuindo, assim, para o autoconhecimento dos seus participantes, na troca de papéis, consequentemente, de ações e gestual. Contudo, essa ausência do público foi melhor explicada por Benjamin quando publicou o texto *¿Qué es el teatro épico?*²³, com o tópico *La pieza didáctica*, abordando o assunto de forma a esclarecer que o teor da peça didática difere da peça épica de espetáculo. Benjamin invalida o pensamento existente sobre a rigidez da peça didática para que todos participantes sejam atuantes, ele abre a perceptiva para existência de público e este tendo a possibilidade de ser atuante.

A peça didática é destinada, em qualquer caso, tanto aos atores quanto aos espectadores. A peça didática difere essencialmente de forma especial porque a peculiar pobreza dos aparatos simplifica e provoca a troca do público com os atores, os atores e o público. Cada espectador também será capaz de agir. E, de fato, é mais fácil representar o “mestre” do que o “herói” (BENJAMIN, 1975, p. 38, tradução nossa)²⁴.

As peças didáticas atendiam ao momento histórico de grandes corais, teatros proletários e grupos de radioamadores que necessitavam de material com cunho político, para o enfrentamento e conscientização das questões das lutas de classes sociais. E, por outro lado, essa forma de peça atendia também à questão dos poucos recursos. A peça didática executada por meio de experimentos pedagógicos não necessitava de teatros, poderiam ser realizados em escolas, sede do partido ou outro lugar sem apetrechos cênicos. Sobre isso Willett (1967, p. 148) afirma: “Essas peças eram todas curtas e econômicas em suas dimensões, destinando-se a plataformas de concerto ou salas de conferências, em vez do plano ortodoxo”.

Brecht fala desse público e da necessidade de instruir e ter prazer nos aforismos do

Organon:

23

Desenvolver nossa arte em diapasão com a época em que ela se insere, nos leva desde já a deslocar nosso teatro, o teatro próprio de uma era científica,

²³ Este texto é a segunda versão e foi publicado em 1939, com Benjamin vivo. A primeira versão só foi ser publicada em 1966, em Ensaio sobre Brecht.

²⁴ La pieza didáctica está destinada en cualquier caso tanto a los actores como a los espectadores. La pieza didáctica se diferencia esencialmente como caso especial porque la peculiar pobreza de la tramoya simplifica y acerca el intercambio del público con los actores, de los actores con el público. Cada espectador podrá también llegar a actuar. Y de hecho resulta más fácil representar al ‘maestro’ que al ‘héroe’ (BENJAMIN, 1975, p. 38).

para os subúrbios da cidade, onde ficará inteiramente à disposição das vastas massas que produzem em larga escala e que vivem em dificuldades, afim de que possam se divertir proveitosamente com a complexidade de seus próprios problemas (BRECHT, 1967, p. 191).

24

Eles devem ser recreados com conhecimento que advém das soluções dos problemas, com a ira que é a expressão prática de simpatia pelos oprimidos, com o respeito devido a todos que consideram a humanidade; em suma, com qualquer coisa que divirta o homem que está produzindo alguma coisa (BRECHT, 1967, p. 192).

35

Necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as ideias e os impulsos que são permitidos dentro de respectivo contexto histórico das relações humanas, mas também que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que ajudem a transformação desse mesmo contexto (BRECHT, 1967, p. 197).

O aforismo vinte três remete à necessidade de fazer um teatro que atenda às necessidades de sua época, tendo como tema os problemas vivenciados por seus homens e que seja realizado próximo ao local onde eles moram. O vinte quatro complementa enfatizando a necessidade da diversão para o ser humano que produz, que anseia por algo mais, que se mostre a solução por meio do riso, da recreação. O trinta e cinco fecha o assunto admitindo a emoção, mas que ela possa ser propulsora de mudanças nas circunstâncias. Para Rosenfeld (2012, p. 51), o teatro didático “procura estimular no público uma atitude de crítica vigilante, propícia ao raciocínio e à análise dos problemas sociais”. O ser individual era posto de lado mediante o ser social, os problemas de uma pessoa eram discutidos se eles fossem emblemáticos da sociedade, como questões trabalhistas, lutas de classes. “No teatro narrativo não são abordados os planos profundos da alma, mas sim o extra-humano, o super-humano, a indústria, o trabalho moderno, o contexto supraindividual” (ROSENFELD, 2009, p. 312).

Koudela (2010) ressalta o comprometimento de Brecht em trabalhar a arte teatral de forma a criticar a realidade, por meio de um processo de aprendizagem. “Na fase subscrita com o título de *Versuche* (tentativas/experimentos), que vai de 1926 a 1932, a aprendizagem é a temática de várias formas” (KOUDELA, 2010, p. 10). Com esse contexto, percebemos que as peças didáticas iniciaram mais rígidas, mas com os experimentos e reflexões foram ficando mais flexíveis, pois existia a necessidade de, por meio da arte, ensinar para que as pessoas pensassem na possibilidade de interferir na organização social do trabalho. E, para isto, era preciso que elas fossem atraídas a assistir ao espetáculo e que sentissem prazer crítico ao

participarem de uma peça. Brecht, no texto **Teatro Recreativo ou Teatro Didático**²⁵, deixa claro que, “o palco principiou a ter uma ação didática” (BRECHT, 1978, p. 48), e que a mensagem passada, ou experimentada, nem sempre deveria ser igual para todos, pois a “instrução desempenha para as diferentes camadas da população um papel muito diverso” (BRECHT, 1978, p. 49). O teatro é um meio acertado para essa atividade, pois consegue atingir o trabalhador que passou da idade de frequentar a escola e não quer assumir essa condição ou nem tem como adquirir instrução. “O teatro não deixa de ser teatro, quando é didático; e, desde que seja bom teatro, diverte” (BRECHT, 1978, p. 50).

Bertolt Brecht ao escrever sobre a teoria das peças didáticas esclarece sua intenção em intervir nas questões sociais das classes. Para isso, pensou numa circunstância pedagógica ideal e discute o assunto sob os termos da “pequena” e da “grande pedagogia”. Conforme fazemos a distinção no quadro 2.

Quadro 2 – Características da “pequena e grande pedagogia”.

PEQUENA PEDAGOGIA	GRANDE PEDAGOGIA
Realizada por atores amadores, preferencialmente, que devem permanecer amadores. Realizada por atores profissionais que “devem estranhar personagens e processos para o espectador, de forma que chamem a sua atenção” (BRECHT, 1976 apud KOUDELA, 2010, p. 13).	“Modifica totalmente papel da atuação, ela supera o sistema de atores e espectadores. só conhece atores que são ao mesmo tempo estudiosos” (BRECHT, 1976 apud KOUDELA, 2010, p. 13). ²⁶
Diferentemente do teatro burguês assume o caráter pedagógico.	“O interesse de cada um equivale ao interesse do Estado” (BRECHT, 1976 apud KOUDELA, 2010, p. 13).
“Existe ainda a divisão entre palco e plateia, o teatro ainda seguiria o formato tradicional” (TEIXEIRA, 2003, p. 47).	Não existe a divisão entre o palco e a plateia.
“Permanece a divisão entre atores (ativos) e espectadores (passivos), entre os que ensinam e os que aprendem” (KOUDELA, 2010, p. 13).	“Já em uma sociedade comunista”, onde desapareceria a separação entre atores e espectadores, só havendo jogadores” (TEIXEIRA, 2003, p. 47).
“Este momento indica uma etapa anterior necessária à revolução proletária” (TEIXEIRA, 2003, p. 47). “Apenas democratizou o teatro num período pré-revolucionário” (BRECHT, 1930 apud CARLSON, 1997, p. 372).	“Pressupõe a transmutação radical da sociedade” (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 140).

Fonte: Dados da pesquisa/2018.

²⁵ Vergnügungstheater oder Lehetheater? (1936).

²⁶ Transcrição *ipsis litteris* (ponto, em sequência, letra minúscula).

Brecht, ao realizar apresentações públicas das peças didáticas, as imprimiu um caráter de demonstração, com a função política de “demonstrar a tarefa e as possibilidades da peça didática” (KOUDELA, 2010, p. 14) sem desmerecer seu objetivo de instruir os participantes e da não necessidade de um público. Contudo, existindo o público, este pode ser aproveitado numa troca de discussão com o coro. As peças didáticas receberam de Bertolt Brecht título e, também, uma espécie de subtítulo que as caracteriza (Ver quadro 3).

Quadro 3 – Relação das peças didáticas de Bertolt Brecht.

PEÇAS DIDÁTICAS	PEÇAS DIDÁTICAS Título em alemão	CARACTERÍSTICA Subtítulo
O Voo sobre o oceano , 1928-1929, ou (O Voo de Lindberg).	<i>Der Ozeanflug.</i>	Peça didática radiofônica para rapazes e moças.
Baden-Baden sobre o acordo , 1929, ou (Cantata da Aquiescência Baden-Baden).	<i>Badener Lehrstück vom einverständnis.</i>	Peça didática.
O que diz sim e O que diz não , 1929-1930 ou (Aquele que diz sim e Aquele que diz não)	<i>Der Jasager/ Der Neinsager.</i>	Óperas escolares.
A Decisão ²⁷ , 1930 ou (As Medidas tomadas).	<i>Die Massnahme.</i>	Peça didática.
A Exceção e a regra , 1929-1930.	<i>Die Ausnahme und die regel.</i>	Peça didática curta.
Horácios e os Curiácios , 1933-1934.	<i>Die Horatier und di Kuriatier.</i>	Peça didática para escolares.

Fonte: Dados da pesquisa/2018.

A peça **A Decisão** envolveu “politicamente direita, esquerda e centro” (EWEN, 1991, p. 234). Sua partitura foi composta por Hanns Eisler²⁸ e foi apresentada com o Coro de Trabalhadores da Grande Berlim. Ewen (1991, p. 234) relata um depoimento de Fritz Sternberg que diz: “o povo trabalhador cantava a canção da peça, tendo finalmente descoberto palavras e músicas que apresentavam uma postura contemporânea diante de seus próprios problemas. Isso era tão verdadeiro para os socialdemocratas quanto para os comunistas”. Para Chiarini (1967,

²⁷ *Die Massnahme*, em Ewen (1991, p. 231), ele se refere ao título dessa peça como: **A providência**. O autor comenta que “é, sob alguns aspectos, a peça mais controvertida, direta e contundente de Brecht. Seria o último dos tratamentos mais abstratos do problema das exigências individuais e comunitárias”.

²⁸ Trabalha a um bom tempo com o grupo de *agit-prop* chamado Megafone Vermelho. As peças de Brecht que tem ligação com o *agit-ptop* são: **A Mãe** e **A Padaria**. “O teatro de *agit-prop* (agitação e propaganda) é uma forma de animação teatral que visa sensibilizar um público para sua situação política ou social. Surge após revolução russa de 1917 e se desenvolve sobretudo na URSS e na Alemanha” (PAVIS, 1999, p. 379).

p. 159), com as peças **A Decisão**²⁹ e **A Exceção e a regra**, Brecht atinge à “plena maturidade expressiva” com as peças didáticas.

As seis peças apresentadas no quadro 3 foram identificadas nas obras de Willett (1967), Chiarini (1967), Esslin (1979) e Bornheim (1992) como peças didáticas. Existem outros textos que possuem características didáticas que não estão nessa relação, como, por exemplo, a peça **A Mãe**³⁰ (1930-1931) que, segundo Esslin (1979, p. 299), “é escrita num estilo seco, puritano: até as canções e passagens corais são estritamente didáticas”. Bornheim (1992, p. 203-204) complementa que, nessa peça o público existe e os atores são profissionais, mas “mesmo assim, é peça didática, ainda que ostente outra diferença importante: é que não há mais o grupo que se auto educa, a didática se mostra agora encarnada num personagem, a da mãe Pelágia Vlassova”. E Willett (1967, p. 148), ainda, comenta que foi “encenada pela primeira vez em 1932, *Die Mutter* foi a última e mais longa dessa fornada de peças didáticas semiamadoras e, com ela, voltaram certos métodos de Piscator” (WILLETT, 1967, p. 148). Contudo, apesar de todas essas observações dos teóricos afirmando que *Die Mutter* é peça didática, é na fala de Brecht que temos a real classificação da peça. Ele diz “**A Mãe**, uma biografia histórica, pode ser apresentada com pouquíssimos recursos” (BRECHT, 1936 apud KOUDELA, 2010, p. 09). A fala do autor esclarece o fato da peça ter estilo didático, mas é uma peça que trata de relato de vida histórico, portanto, não é didático.

O fato da peça não precisar de muitos recursos para apresentação não significa necessariamente que é didática. É o que acontece como o texto **A Padaria** (1929-1930) que utiliza pouquíssimos equipamentos e, muitas vezes, é confundida a classificação de peça didática. Alguns fragmentos de textos como: **Fatzer** (1930) e do **Malvado Baal, o associal** (1930), que não foram totalizados como peça, são enxergados com as características das peças didáticas. “Nesses textos, encontram-se elementos comuns à escrita dessa tipologia dramatúrgica, além dos tipos associativos e dos eixos temáticos recorrentes, como a questão da ajuda e do acordo, o que vem a ser o homem, as tensões indivíduo versus coletivo” (TEIXEIRA, 2014, p. 49).

Registramos a referência ao fragmento *Der Stalljunge*, em Chiarini (1967, p. 260), dizendo que é “escolástica”, da qual se conserva um microfilme do manuscrito na ‘*Public Library*’ de New York”. E, também, em Willett (1967, p. 73) caracterizando-a como “ópera

²⁹ A peça **A Decisão** (ou **A medida**) é analisada no texto “A Medida, de Brecht: um exercício de postura”, de GATTI, Luciano. **A Peça de aprendizagem**: Heiner Müller e modelo brechtiano. São Paulo: Editora da USP/Fapesp, 2015.

³⁰ A vida da revolucionária Palageia Wlassowa (segundo o romance de Máximo Gorki).

escolar”. São esses fragmentos, além das peças elencadas no quadro 3, que as identificamos como peças didáticas de Bertolt Brecht.

Vale salientar que, quando Brecht traduziu o termo “peça didática” para o inglês ele usou a expressão *learning play*. Nessa perspectiva, Koudela (2010, p. 99) diz que a “tradução mais correta para o português seria peça de aprendizagem”. Em publicações mais recentes, já encontramos a utilização do termo dessa forma. Outras nomenclaturas do trabalho de Brecht muito utilizadas são as “óperas escolares”, “óperas didáticas”, ou “cantata escolar”. Nesse caso, o importante é diferenciar a ópera dramática (burguesa ou culinária), da ópera balada (*Singspiel*), e da ópera escolar. A primeira é um grande espetáculo musicado, voltado ao deleite, unindo música e drama, com cantores que interpretam e tem em Richard Wagner³¹ o seu representante maior. O segundo caracteriza-se por envolver o diálogo falado com as canções, comumente de motes populares, formado por atores que cantam. Essa ópera possui a função de transformação social com intuito de ação pedagógica. Ela ressalta o “elemento didático em prejuízo do elemento culinário. Procuramos transformar um instrumento de alegria num instrumento pedagógico e certas instituições de divertimento em organismos de difusão” (BRECHT, 1967, p. 65). A ópera escolar, semelhante ao estilo da ópera balada, é a união deste com as características da peça didática (árida, todos participantes atuantes, sem necessidade de público e apetrechos).

A preocupação de Brecht com a pedagogia é marcante nas peças didáticas, pois elas necessitam de um encadeamento de experimentos e faz-se necessário a repetição para que a ação pedagógica se realize. Encontramos essa explicação quando Brecht comenta que “nesta época, uma outra cadeia de experimentos, que se utilizava dos meios teatrais mas não necessitava de teatros, conduziu a certos resultados. Tratava-se de experimentos pedagógicos com a peça didática” (BRECHT, 1967 apud KOUDELA, 2010, p. 9). Enxergar a peça didática como suporte para os experimentos é entender que ela é um modelo de ação. Com o uso do texto, os atuantes podem experimentar segundo suas visões a dialética contida na peça didática, podem reproduzir o texto de forma grupal, utilizando-o como pretexto (motivo) da ação e, por meio das imitações, chegarem a discussões críticas da realidade. “O modelo de ação propõe aos jogadores um caso social que não se relaciona necessariamente com a experiência pessoal de cada participante. [...] O texto não transmite o conhecimento por si mesmo, mas visa provocar o processo” (KOUDELA, 2010, p. 136). O conhecimento será adquirido pelos participantes ao atuarem e experimentarem a cena com improvisações e trocas de personagens.

³¹ “O primeiro a tentar dar forma ao que ele chamou de obra de arte total (Gesamtkunstwerk)” (VASCONCELOS, 1987, p. 204).

Esse é o jogo que Brecht faz. Os atuentes experimentam diversos papéis, trocando as personagens, aprendendo por meio do ângulo de visão de cada uma delas e seu papel na sociedade. “O processo de aprendizagem deve ser coordenado, de forma que o ator aprenda conforme os demais atores estão aprendendo, e desenvolva seu personagem conjuntamente com os demais atores” (BRECHT, 1967, p. 208)³².

Sobre a peça didática, Brecht teorizou pontos importantes e selecionamos cinco partes do texto para melhor entendimento.

- (1) A peça didática ensina quando nela se atua, não quando se é espectador. Em princípio, não há necessidade de espectadores, mas eles podem ser utilizados. [...]
- (2) A forma da peça didática é árida, mas apenas para permitir que trechos de invenção própria e de tipo atual possam ser introduzidos.
- (3) Para a forma de atuação vale as instruções do teatro épico.
- (4) O estudo do estranhamento é indispensável. O domínio intelectual de toda a peça é imprescindível.
- (5) Mas não é recomendável encerrar todo o ensinamento sobre a peça antes da atuação em si” (BRECHT, 1937 apud KOUDELA, 2010, p. 16-17, numeração nossa).

A primeira parte trata da questão de todos participarem do processo do jogo teatral, sem ter distinção entre atuentes e público. A peça didática contém o princípio da experimentação, pois não basta apenas imitar; existe a necessidade de discutir o modelo de ação e com isto aprender. Daí não existir a obrigação de público, pois todos participam do jogo teatral.

A segunda parte nos dá o direcionamento que a peça didática é uma estrutura aberta, servindo-se a modelo de ação. Sua aridez, nada mais é do que a possibilidade de complemento e enriquecimento da cena, por parte do atuante. Essa ação de completude dá ao participante a liberdade de pôr em cena sua perspectiva sobre o fato abordado, com a pormenorização do diálogo em eixos temáticos e suas cenas, permitindo a cocriação do texto final. Assim a peça didática traz, no seu contexto, um enredo descaracterizado no tempo e espaço, mas com elementos sociais que são atualizados no ato da atuação, servindo-se como uma espécie de roteiro à experimentação. Esta abertura da obra, nos trabalhos de Bertolt Brecht, é uma forma diferenciada de tratar o estilo épico, admitindo uma representação que instiga a busca da solução. Eco (1997, p. 50) comenta que a obra de Brecht “é aberta como é ‘aberto’ um debate: a solução é esperada e auspiciada”.

³² Aforismo 58.

A terceira parte explica que a forma de atuação (postura do ator) das peças didáticas devem ser as mesmas utilizadas pelo teatro épico, ou seja, o mesmo tratamento é utilizado com estes textos distintos. Tanto as peças épicas de espetáculos como as peças didáticas fazem parte do teatro épico.

A quarta e quinta parte referem-se à aprendizagem. O estranhamento é o processo pelo qual se verifica o entendimento do conflito, é o momento de refletir, de aprender. Mas não basta apenas estranhar, é necessário ler, discutir, e entender a estrutura da peça e sua dialética. A quinta frase intensifica que a aprendizagem se dá na prática, na atuação. Deve-se, portanto, ter o domínio da história, sua contextualização com o mundo em que se vive, entendê-la intelectualmente, mas também fisicamente, pois é experimentando que se fixa a aprendizagem. A “dimensão pedagógica revela-se praticamente coextensiva a toda dramaturgia brechtiana, sempre empenhada na crítica, em ensinar o homem a ver o mundo em que vive” (BORNHEIM, 1992, p. 183).

A prática com a peça didática durou até 1947 (KOUDELA, 2010, p. 7), mas as experiências dessa fase foram incorporadas nas peças seguintes. Nesse período, temos o momento ápice, de Brecht, com esse pensamento instrutivo, de caráter pedagógico, que chegou em certos momentos a ser frio, sem emoção. Contudo, o teatro necessita tanto provocar prazer como instruir. Esses experimentos didáticos mostraram a Brecht a necessidade de ter em cena os dois elementos. “A evolução levava a uma fusão das duas formas do teatro: diversão e ensinamento” (BRECHT, 1967, p. 131).

A peça didática **O que diz sim** e **O que diz não** traz, na sua estrutura a problemática do ser humano, estar ou não de acordo com uma regra social predefinida. É uma peça para escolares com cunho pedagógico que traz a possibilidade de mudança nas atitudes da sociedade. Assim, em seguida, realizamos a análise desse texto brechtiano na sua construção dramática.

3 AS PEÇAS DIDÁTICAS: O QUE DIZ SIM e O QUE DIZ NÃO

Eles perceberam que nenhum argumento
 O podia demover.
 Então o professor e a mãe disseram
 A uma só voz:
 Muitos estão de acordo com coisas erradas, só que ele
 Não está de acordo com a doença, ele exige
 A cura da doença.³³

Neste capítulo, abordamos as peças didáticas (*Lehrstück*) **O que diz sim** e **O que diz não**, visitamos a origem de sua narrativa, no teatro *nô*, com a peça *Tanikô*, que foi a fonte de inspiração para Bertolt Brecht escrever as referidas peças. Em seguida, adentramos no texto desse dramaturgo analisando suas estruturas e questionamentos apresentados.

3.1 A origem - *Tanikô*

O gênero teatral *nô*³⁴ conhecido no ocidente como teatro de máscaras, tem os principais representantes Kan'ami (Kwanami), ator, adaptador e criador de peças, e seu filho Zeami que, além de escrever peças teatrais, redigiu vinte e um tratados com reflexões sobre o assunto. De acordo com Namekata (2014, p. 274), o teatro *nô* teve sua origem na antiguidade japonesa, baseada em três artes: o *bugaku* (arte voltada à aristocracia japonesa, no século VII), o *sarugaku* (divertimentos variados com origem na China e difundido no Japão) e o *dengaku* (danças camponesas primitivas ligadas à colheita do arroz).

Na formação do teatro *nô*, o *bugaku* foi uma das primeiras representações a fazer parte, caracterizando-se por arte oficial da corte, com pouca influência da arte popular. Diferentemente do *sarugaku* que era aberta às mais diversas transformações, com apresentações cômicas com mágicas e acrobacias. Essa variedade originou seu nome, que significa “macaquice”³⁵. O *dengaku* se tornou uma arte de espetáculo, baseada nos cânticos e nas danças rurais realizadas durante a repicagem do arroz, destinadas às divindades com o intuito de

³³ (BRECHT, 2005, p. 154 – 155) Fala do coro.

³⁴ “A mais antiga forma do teatro japonês, cuja origem remonta ao séc. XIV. Seus criadores foram Kwanami (1333-1384) e seu filho Zeami (1363-1443), que fizeram evoluir o *Sarugaku*, uma forma antiga de espetáculo composta de cantos, danças, acrobacias e disputas” (VASCONCELOS, 1987, p. 138).

³⁵ No sentido de fazer graça e ter movimentos que lembram a agilidade dos macacos.

assegurar uma boa colheita. Desenvolveu-se aprimorando a arte de imitar, com base em fatos da vida cotidiana da época, tornando as apresentações atuais e atraentes.

O *sarugaku* e o *dengaku* exerceram influências um no outro. Nos eventos, os atores dessas artes se encontravam, observavam o trabalho um do outro e colhiam elementos que incorporavam aos seus trabalhos. Cada um tem suas características próprias, mas há elementos que são comuns às duas artes. Sobre isso, Giroux (1991, p. 5) afirma: “Entre o fim do século XI e o começo do século XIII, todas essas artes vão contribuir com elementos que constituirão a futura arte *nô*”.

Segundo Vasconcelos (1987, p. 138), Kwanami, com base nessas artes, introduziu uma espécie de dança narrativa que, com o passar dos tempos, se tornou o próprio espetáculo. Esse drama dançado foi nominado de *nô*.

Em relação à peça *nô*, Giroux (1991, p. 282) comenta que, nos tratados de Zeami, a orientação é que o dramaturgo deve estar atento ao fato para o qual o texto será utilizado no palco, para um público, e que uma peça atraente à leitura nem sempre é ideal para a representação. O texto deve evitar palavras difíceis e discursos longos, visando conter o necessário para sobressair à cena, respeitando a narrativa em progressão: abertura-desenvolvimento-final³⁶, que dá o ritmo ao texto, mas que não interfere no tempo (ordem cronológica). Esse recurso pode ser usado para tornar o texto mais interessante e fluido.

A peça *nô*, geralmente, é constituída de mais de uma parte. Fato que facilita sua composição para a mudança de atmosfera, acarretando uma maior dinâmica ao enredo. No entanto, algumas peças possuem um único ato, toda a história acontece num mesmo ambiente. Essa ocorrência pode não favorecer o ritmo da peça e tornar a apresentação enfadonha.

O personagem, no teatro *nô*, apresenta um caráter existencial e particular do protagonista. O enredo gira em torno deste que traz consigo a trama, o problema do enredo. Como por exemplo, o enredo que conta sobre a alma de um guerreiro que vaga neste mundo, sofrendo, sem condições de fazer a passagem para o mundo dos mortos. E o monge que se apieda e advoga em seu favor, para que descanse em paz, no outro mundo. Algo bem singular ao personagem.

³⁶ *Jo-ha-kyû* esta progressão é posta por Zeami tanto para a questão textual como para a interpretativa.

A peça *Tanikô* - O Ritual do Lançamento no Vale³⁷ – é, possivelmente, de Konparu Zenchiku³⁸ (1405-1468?) discípulo de Zeami, que é seu sogro. Este o considera da família e o deixou herdeiro de sua arte.

O texto *Tanikô* narra a história de um menino (Matsuwaka) que solicita a seu mestre³⁹ (*Sotsu no Ajari*) a permissão para acompanhá-lo na peregrinação as montanhas⁴⁰ afim de fazer orações em benefício de sua mãe, solicitando a cura para sua doença. No percurso o menino adoece. Em obediência à lei *Tanikô*, o mestre e seus acompanhantes resolvem fazer o lançamento no vale - jogar o menino num precipício. Mesmo em cumprimento às tradições, o mestre e os demais participantes (peregrinos) ficam inconformados com a morte da criança. Então, resolvem solicitar ajuda às forças sobrenaturais (*Kijin*⁴¹) a fim de que o menino volte à vida. Com o atendimento das preces, o final da peça traz um sentimento bom, de esperança.

A questão vital, sentimental, é posta na narrativa pelo mestre e seus acompanhantes (um grupo de pessoas) que se compadecem do menino e não aceitam, no seu íntimo, aquele destino tão cruel, imposto pela grande lei, dos tempos antigos. Nesse caso, temos o coletivo representado pelo grupo de personagens que agem em benefício de um único personagem. Essa forma de abordar se diferencia das demais peças *nô*, na qual o particular é ressaltado como no caso citado acima do guerreiro e do monge.

O texto apresenta, na segunda parte, um personagem que é monstro, demônio ou divindade, que enfoca o sobrenatural, qualificando a narrativa no estilo fantástico. Contudo, Namekata (2014, p. 275) comenta que existe uma classificação mais atual, que a inclui na categoria dos *genzai nô*, que compreende obras cujo cenário é o mundo real, de eventos cotidianos, do presente, o qual se contrapõe ao *mugen nô*, num mundo diverso ou quase onírico que apresenta espíritos e fantasmas. Nesse sentido, a narrativa traz, no primeiro momento, o desenrolar das cenas no mundo real (*genzai nô*) e, só após a morte do menino, que os personagens contracenam com o elemento sobrenatural (*mugen nô*).

É interessante registrar que, na descrição inicial da peça, além da lista dos personagens e suas identificações, há também a anotação do local onde acontece o enredo e a sua época, que é o décimo mês (*jūgatsu*, outubro). A peça nos indica dois locais para o

³⁷ Ver anexo 1.

³⁸ “Foi o 13º chefe da mais antiga das quatro companhias de *saragaku* de Yamato, a companhia *Enmai-za*, chamada mais tarde companhia de *Takeda* e, depois *Konparu-za*” (GIROUX, 1991, p. 57).

³⁹ Religioso *yamabushi*, ascético da montanha, pessoa que se propõe a uma vida austera, virtuosa de grande espiritualidade.

⁴⁰ Local sagrado, místico e contemplativo, habitado por entidades sobrenaturais que fazem o elo de comunicações entre o céu e terra.

⁴¹ Entidade demoníaca que dança o *gigaku*.

desenrolar dos acontecimentos: a primeira parte acontece em Kyoto (capital, cidade onde mora o menino) e a segunda em Yamato (aldeia de Uji)⁴².

O texto indica os *shite* (personagem principal), como a arroz e a divindade Kijin, respectivamente para cada parte. Na nossa visão, a motivação do enredo é a ida do menino à montanha, à procura de cura para a mãe. A ida à montanha foi ocasionada pela doença da mãe, mas é o ato do menino em sair de casa que traz em si a ação. O elemento desencadeador das cenas é o seu desejo de orar pela cura da mãe, que o impulsiona a viajar. O desenvolvimento da narrativa é posto mediante a ação do menino.

Na segunda parte, a doença do menino e sua aceitação da Grande Lei é o que incita os demais viajantes a jogá-lo no abismo, provocando sua morte. O conflito se estabelece na cena produzindo a vinda de Kijin e sua dança o *gigaku*⁴³. Assim colocado, mesmo em contradição com o especificado no texto, enxergamos o menino como protagonista das duas partes.

Essa situação é esclarecida pelas diferenças existentes no teatro ocidental (nossa visão) e oriental. Giroux (1991) examinando as peças de Zeami, conclui que:

O *shite* ('aquele que age', portanto, a personagem principal) representa geralmente um espírito, uma divindade ou um fantasma, enfim, um ente que não pertence ao mundo dos vivos. Em alguns outras peças, trata-se de uma pessoa real mas que se encontra quase sempre em estado de demência e, portanto, não participa mais da realidade determinada pelos homens da sociedade (GIROUX, 1991, p. 66).

Nesse caso, com essa explicação, na primeira parte da peça, a mãe (*maejite*⁴⁴) não possui demência, mas está acometida de doença que a deixa incapacitada para suas ações corriqueiras. Percebemos essa situação na fala do menino: “Não tenho ido por causa da doença de minha mãe” (ZENCHIKU, [19–])⁴⁵. Fica subentendido a necessidade de uma pessoa para cuidar da mãe. E na segunda parte, é exatamente o Kijin (*nochijite*⁴⁶).

Identificamos três pontos de conflito no texto que o impulsionam numa progressão para ações subsequentes. Um na primeira parte e os outros dois na segunda parte do texto. O

⁴² Na segunda parte ao longo do texto, são apresentados vários locais nas montanhas por onde os peregrinos passam.

⁴³ Dança com origem nas práticas budistas, apresentada em frente aos templos, em festividades religiosas, acompanhada por tambores, címbalos e flautas.

⁴⁴ *Shite* anterior.

⁴⁵ Trata-se de uma tradução de Namekata (2014, p. 282). NAMEKATA, Márcia Hitomi. Tanikô – o ritual do lançamento no vale. In: **Revista Letras**. Curitiba: Editora UFPR, nº 89, p.273-288, jan-jun, 2014.

⁴⁶ *Shite* posterior.

primeiro conflito se estabelece nas falas do menino “Tenho algo a lhe dizer” e “Matsuwaka também gostaria de acompanhá-lo na peregrinação” (ZENCHIKU, [19–])⁴⁷. Ele faz um pré-anúncio, numa espécie de preparação, chamando a atenção da cena para si, e depois proclama o que se tornará o momento de crise. Todo o restante dessa parte gira em torno dessa resolução que provoca a mudança na cena. O segundo fato crítico inicia-se, também, na fala do menino: “Há algo que devo dizer (ZENCHIKU, [19–])⁴⁸, novamente o pré-anúncio. Desse ponto em diante, o conflito progride em diálogos com os demais personagens até seu clímax. Quando retorna à fala do menino: “Eu compreendo [...] Como sinto em deixá-los!” (ZENCHIKU, [19–])⁴⁹. Depois da aceitação da criança, os demais personagens agem no sentido de fazer o lançamento do menino no vale. A progressão da peça cai quase como um fim.

O terceiro e último ponto nevrálgico é mínimo. Aparece como meio condutor para um desfecho final auspicioso. Vem na voz do mestre Waki que deseja ser lançado ao vale, tal qual o menino: “[...] No fundo, não existe diferença entre doença e sofrimento; sendo assim, atirem-me também no vale” (ZENCHIKU, [19–])⁵⁰. É uma ação provocativa para a ideia do desfecho. Os peregrinos resolvem pedir ajuda aos deuses: “[...]Vamos orar para *En no Gyôja* e para *Fudô no Myôô*⁵¹ para que tragam *Matsuwaka* de volta à vida” (ZENCHIKU, [19–])⁵². A solução aparece na voz do coro que narra a vinda da divindade *gigaku* que desce voando e salva o menino, devolvendo-lhe a vida. Esse final é uma típica solução *deus ex machina*⁵³, remetendo o problema insolúvel a uma saída arbitrária, que não é humana.

A peça *Tanikô* chegou ao conhecimento de Bertolt Brecht por meio de uma tradução para o inglês, intitulada *The Valley-Hurling*⁵⁴ (O Arremesso no Vale), de Arthur Waley (1922). Essa peça trouxe uma versão até o lançamento do menino no vale, pois a parte final contida no original, com o aparecimento das questões religiosas e sobrenaturais, não foi transcrita para o inglês. Baseada nesse trabalho, Elisabeth Hauptmann⁵⁵ a traduziu para o alemão, sob o título *Der Wurf ins Tal* (O Arremesso no Vale). Com o texto da fábula japonesa em alemão, Brecht

⁴⁷ Trata-se de uma tradução de Namekata (2014, p.282).

⁴⁸ Ibid., p.284.

⁴⁹ Ibid., p.285.

⁵⁰ Ibid., p.285.

⁵¹ Guardião sagrado.

⁵² Trata-se de uma tradução de Namekata (2014, p.285).

⁵³ “Refere-se a resolução que não deriva da própria ação [...] solução arbitrária, a maioria das vezes irracionais, [...] por aparições divinas, cuja missão era salvar o personagem de alguma dificuldade tida humanamente impossível” (VASCONCELOS, 1987, p. 67).

⁵⁴ Publicação original em: Waley, Arthur. *The No Plays of Japan*, New York: Alfred A. Knopf, 1922.

⁵⁵ Escritora alemã, tradutora e colaboradora de Brecht. Viveu no período de 1897 a 1973.

escreve a peça didática *Der Jasager* (**Diz que sim**), em 1929-30⁵⁶. E, somente um ano depois, ele escreveu *Der Neinsager* (**Diz que não**)⁵⁷. Mesmo sendo duas peças, geralmente, montam-se as duas com uma apresentação seguida da outra, sendo um único espetáculo. As peças com o texto **Sim** e **Não** formam um díptico.

Brecht escreve o texto **Diz que sim** conforme a tradução que tinha, até o ponto que o menino é lançado ao vale, mediante o velho costume. A falta do final, da versão original, ocasionou um texto trágico com a morte da criança. Não dá para saber como o autor redigiria o texto se, naquela época, tivesse conhecimento da segunda parte do enredo. Aceitaria a solução transcendental? Encontraria uma solução humana? Fato é que terminou por redigir dois textos. E o segundo traz uma solução aceitável no contexto social com a negação do menino ao velho costume.

No texto **Pequeno Ornanon para o Teatro**⁵⁸, Brecht discute sobre o teatro e o comportamento do homem, apontando um caminho a seguir. Diz que o “teatro consiste em: apresentação de imagens vivas de acontecimentos passados, relatados ou inventados, entre seres humanos, com o objetivo de divertir” (BRECHT, 1967, p. 183), afastando assim, as possibilidades de soluções mágicas e/ou transcendentais. Outra questão pertinente é quando comenta sobre a conduta do ser humano, colocando o “próprio homem como dependente de certos fatores sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, capaz de alterá-los” (BRECHT, 1967, p. 84). De certo modo, o texto com a resposta **Não** se encaixa com essa ideia, pois o personagem rapaz está subordinado dentro de um contexto social, mas demonstra possuir capacidade para mudá-lo. Ele diz “não” aos seus companheiros de jornada, alterando o contexto social e forçando os outros a abrirem os olhos para novas perspectivas.

Em se tratando de teatro oriental (japonês e chinês) Bertolt Brecht escreveu, na década de 1930, o tratado **O Efeito de Distanciamento nos Atores Chineses** (BRECHT, 1967), abordando o efeito de distanciamento ou estranhamento, que nos indica seu interesse em conhecer e explorar os elementos desse teatro. Ele destaca cinco pontos sobre o artista chinês:

⁵⁶ Primeiros esboços em 1929. Primeira publicação em abril de 1930 (primeira versão). Estreia em 23 de junho de 1930, no Auditório do Instituto Central para o Ensino e a Educação, em Berlim; e em dezembro de 1930, publicada a segunda versão (BRECHT, 2005, p. 140).

⁵⁷ Escrita ente janeiro e outubro de 1931. A primeira publicação do díptico foi no fim de 1931 (BRECHT, 2005, p. 140).

⁵⁸ BRECHT (1967, p. 18).

- a) “Nunca representa como se houvesse uma **quarta parede**⁵⁹ além das três que o cercam” (BRECHT, 1967, p.105. Grifo nosso.);
- b) O seu objetivo “é parecer estranho e, mesmo, surpreendente para a plateia” (BRECHT, 1967, p.106);
- c) A interpretação “parece fria ao ator ocidental. Isso não significa que o teatro chinês rejeita toda representação dos sentimentos” (BRECHT, 1967, p.107);
- d) “Limita-se a citar o personagem representado” (BRECHT, 1967, p.108);
- e) “Não cai em transe. Pode ser interrompido a qualquer momento” (BRECHT, 1967, p.110).

Observamos que esses pontos interpretativos, destinados ao trabalho do ator, também aparecem na partitura textual de *Tanikô*. O texto dialogado com entremeios narrativos sugere a quebra da quarta parede, com a presença do coro que narra os fatos para alguém e esses não são os personagens, e sim, o público. Por exemplo, quando comenta a decisão firme do menino em ir a uma viagem tão perigosa: “Coro: Diante de tal resolução, o mestre e a mãe, juntos vertem lágrimas por este profundo amor” (ZENCHIKU, [19–])⁶⁰. Esse adendo do coro sobre a cena desperta a plateia, trazendo a realidade da representação, mostrando que é teatro.

Identificamos o estranhamento na permissão da criança viajar numa excursão não apropriada à sua idade, mais ainda, em expor o velho costume do arremesso ao vale e o seu cumprimento. Esses elementos que chamam a atenção do público pela forma insólita que é apresentada, fazendo-o refletir. Nesse sentido inesperado, Greiner (2000, p. 40) fala da interpretação do ator japonês que “não há necessidade de grandes extravagâncias para representá-lo. Para surpreender o público basta trabalhar pequenos detalhes: imobilizar-se com suavidade quando o público espera uma parada brusca”.

O mestre (Waki) expõe claramente a questão do ritual, de forma direta, sem deixar dúvidas do que irá acontecer:

Waki: Matsuwaka, ouça bem o que tenho a lhe dizer. Todos aqueles que adoecem quando saem para este caminho têm de perder a vida no Ritual do Vale. Esta é a Grande Lei, desde os tempos antigos. Como gostaria de mudar de lugar com você, e dar-lhe minha vida! Mas não há nada que eu possa fazer. (ZENCHIKU, [19–])⁶¹.

⁵⁹ “Constitui uma convenção do naturalismo no teatro, e sua prática exigiu o desenvolvimento de uma técnica de interpretação em que o ator simula, através de seu comportamento, a continuidade do cenário através dos quatro lados do palco. Em consequência, o ator representa ignorando a existência do expectador diante dele” (VASCONCELOS, 1987, p. 163).

⁶⁰ Trata-se de uma tradução de Namekata (2014, p. 283).

⁶¹ Ibid., p. 285.

As palavras são postas com normalidade, como algo certo e de costume, sem o espanto que esse ato poderia acarretar. Mesmo o Waki suavizando com sua suposta oferta de troca de lugar com Matsuwaka, os acontecimentos são espantosos, pois a Grande Lei parece ser absurda. Essa oposição entre texto nítido e claro, e ação absurda do dever social é o que nos traz o estranhamento nas palavras.

O texto apresenta uma morte para ser imaginada, pois não propõe sua demonstração na cena. Assim, o ato não precisa ser vivenciado, pois é comentado na voz do coro que narra a situação.

Coro: Juntos, eles têm de tomar esta decisão pesada; e, como se a espada do destino arbitrário os transpassasse, eles empurram o menino ao vale. E depois jogam sobre ele pedras e punhados de terra para enterrá-lo. Com os corações feridos, eles choram alto; todos choram, todos choram (ZENCHIKU, [19-])⁶².

Da mesma forma, os atores do teatro japonês trabalham os personagens e suas características, não os vivenciando, mas citando-os nos seus elementos metafóricos. “O ator nunca perde a sua identidade de ator. Os espectadores não o veem como uma pessoa real, mas como um ator em cena” (GREINER, 2000, p. 33).

As entradas do Coro entre os diálogos dos personagens, comentando os acontecimentos e introduzindo observações, trazem à cena a realidade e pensamento sobre os atos mostrados. Faz com que o público não embarque numa espécie de transe sentimental, e sim, o estimule a uma atitude crítica/reflexiva.

Bertolt Brecht trabalha com um teatro destinado e realizado pelo homem, com soluções humanas. Tratando de questões sociais, políticas e econômicas. Assim, a peça *Tanikô* – O Ritual do Lançamento no Vale – de Zenchiku, traz na sua partitura os elementos que Brecht procura para seu teatro: a narração, a recusa de ilusão, a assimilação dos personagens no contexto social e os efeitos de distanciamento.

Vamos analisar, no próximo tópico, as óperas escolares: **O que diz sim** e **O que diz não** observando os elementos dípticos, sua igualdade, diferenças e a questão de “estar de acordo”.

⁶² Trata-se de uma tradução de Namekata (2014, p.286).

3.2 Os textos: O que diz sim e O que diz não

As óperas escolares: *Der Jasager* e *Der Neinsager* foram traduzidas para o português em diferentes publicações, por isso, encontramos títulos similares⁶³ e texto com palavras parecidas, mas se referem ao mesmo escrito do dramaturgo Bertolt Brecht. Nesse trabalho, optamos em utilizar as óperas escolares: **O que diz sim** e **O que diz não**⁶⁴, com a tradução de José Maria Vieira Mendes, de 2005⁶⁵. Quando necessário, para dirimir dúvidas ou comparar, utilizamos a tradução de Luís António Martinez Corrêa e de Marshall Netherlan, de 2004⁶⁶.

Os textos **O que diz sim** e **O que diz não** estão divididos em duas partes. Na parte um, narram a história de um rapaz que deseja ir numa expedição à cidade vizinha, organizada por um professor e estudantes que buscam instruções e remédios para a comunidade. O rapaz tem o mesmo objetivo, particularmente, para poder curar sua mãe que se encontra adoentada. A princípio, é negado que ele faça a viagem por ser difícil e perigosa. Contudo, dada a sua convicção, a mãe do rapaz permite, e o professor o aceita na jornada. Na segunda parte dos textos, os argumentos mudam. É nesse ponto que temos a diferença entre as duas óperas.

No texto **O que diz sim**, o rapaz é questionado se está de acordo em seguir com as tradições, em ser abandonado na caminhada, visto que não tem forças para continuar e o grupo não tem como levá-lo. Sendo costume não retornar por causa de um doente e sim, abandoná-lo; o rapaz tem que aceitar essa condição. Assim, ele concorda, mas exige que seja jogado ao vale em vez de ser apenas deixado à sua sorte. O grupo cumpre o pedido e continua sua jornada. Um final trágico.

No texto **O que diz não**, quando o rapaz não fica apto a seguir o caminho, é questionado sobre ser lançado no vale, numa morte imediata. Então, ele responde que não concorda com o velho costume e argumenta sobre a situação, dizendo que a pergunta é errada. Desse modo, o rapaz exige que o grupo retorne à cidade com ele e mediante esse contexto, os viajantes decidem voltar à cidade.

Segundo Koudela (2010, p. 56-58), Brecht escreveu duas variações para o texto **O que diz sim**. Na primeira, o motivo da viagem é uma pesquisa realizada pelo professor. Esse

⁶³ Como: **Aquele que diz sim** e **Aquele que diz não**, nas traduções de Luís António Martinez Corrêa e Marshall Netherland (2004). Ou, **Diz-que-Sim/ Diz-que-Não**, forma utilizada por Ingrid Koudela (2010).

⁶⁴ Ver anexo 2.

⁶⁵ BRECHT, Bertolt. **Teatro de Bertolt Brecht**. Lisboa: Cotovia, 2005. Vol. 3. (**O que diz sim. O que diz não** – tradução: José Maria Vieira Mendes, p. 149-167).

⁶⁶ BRECHT, Bertolt. **Teatro Completo, em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. Vol.3. (**Aquele que diz sim. Aquele que diz não** - nas traduções: Luís António Martinez Corrêa e Marshall Netherland, p. 213-232).

texto foi experimentado e aceito pelas pessoas, especialmente pela igreja, que enxergou o “estar de acordo”⁶⁷ com a Grande Lei como obediência a voz de Deus. Brecht ficou assombrado com tal perspectiva e já na Escola Karl Marx, em Neukölln, foi experimentada uma versão conexa à fábula japonesa, na qual o pretexto da viagem é a busca de medicamentos, e o lançamento no vale é feito de acordo com o costume. Os alunos, nesse caso, não ficaram de acordo com o que estava errado e questionam o final da peça.

A autora chama atenção para glosas dos *Versuche*⁶⁸ (tentativas/experimentos), nos quais Brecht fazia suas anotações e explicou sobre a forma de apresentar os dois textos:

Ópera Escolar

O experimento de número onze: as óperas musicais Diz-que-Sim (*Der Jasager*) e Diz-que-Não (*Der Neinsager*) com música de Kurt Weill são destinadas a escolas. As duas pequenas peças não devem ser encenadas uma sem a outra (SZONDI in KOUDELA, 2010, p. 57).

Com as versões **Sim** e **Não** as apresentações se completam, possibilitando ao público/jogador poder comparar o mesmo enredo e ter situações bem distintas. O texto com o **Sim** é espantoso, principalmente, pela forma natural como o velho costume é colocado e aceito. O texto com o **Não** é uma surpresa, porque, após ter visto o anterior, não se sabe como a situação será negada. A resposta do rapaz ao dizer “Não, não estou de acordo” (BRECHT, 2005, p. 165) só é forte mediante a analogia feita com o texto **Sim**. Os dois textos trazem na sua totalidade a questão do “estar de acordo”.

A segunda versão é essa conhecida nos dias atuais, a qual utilizamos neste trabalho. Embora sabendo que as versões **Sim** e **Não** foram desenvolvidas por Brecht com base na fábula japonesa, não encontramos nas notas iniciais, nem no corpo do texto indicação alguma que fizesse referência ao Japão, ou a sua origem oriental. Apenas o indicativo que a primeira parte acontece na cidade e a segunda nas montanhas. Também não fica clara a época que a história acontece. No texto *Tanikô*, os personagens principais e secundários são identificados na abertura do texto. E, no de Brecht, essa indicação não é realizada.

Essas óperas escolares apresentam suas estruturas narrativas de forma simples, com poucos personagens: o professor, o rapaz, a mãe e o grande coro na primeira parte; e na segunda: o professor, o rapaz, três estudantes e o grande coro. O texto está impregnado de situações que remetem ao sacrifício do filho, da mãe e dos viajantes, cada um particularizado nas suas ações.

⁶⁷ Termo utilizado por Brecht nas peças **O que diz sim** e **O que diz não**.

⁶⁸ Caderno décimo primeiro.

O argumento geral é sobre a relação entre o individual e o coletivo; sobre o contexto social, em aceitar costumes pré-estabelecidos ou não; em saber se está de acordo ou não; em ter voz social, refletindo sobre os hábitos; e discutir isto nas relações de desamparo, primeiro da mãe, depois do rapaz, e do professor e dos estudantes que participam no abandono que se transforma num assassinato. O que está certo? O que está errado? Esse é o ponto basilar – o princípio de “estar de acordo”. O texto inicia com o grande coro introduzindo comentários a esse respeito:

O grande coro:

Acima de tudo, o importante é aprender a estar de acordo
 Muitos dizem que sim, e no entanto ninguém está de acordo
 A muitos nem sequer se pergunta e muitos
 Estão de acordo com coisas erradas. Por isso:
 Acima de tudo, o importante é aprender a estar de acordo.
 (BRECHT, 2005, p. 152)

Em seguida, o professor se apresenta dizendo que vai viajar em busca de medicamentos e instruções para ajudar a combater a epidemia que surgiu na cidade. Antes, porém, vai visitar seu aluno que não aparece às aulas. Lá, fica sabendo que a mãe dele está doente e por isso não compareceu aos estudos.

A primeira parte das peças **Sim** e **Não** são praticamente idênticas, apenas com pequenas variações. No quadro comparativo, abaixo, podemos observar esses aspectos. A Coluna 1 traz partes do texto da peça didática: **O que diz sim**; a Coluna 2 traz os mesmos trechos ressaltados na Coluna 1, só que pertencentes ao texto **O que diz não**, com palavras e frases sublinhadas indicando as mudanças no texto; e a Coluna 3 traz os comentários sobre esses fragmentos.

Quadro 4 - Comparativo entre os textos nas versões Sim e Não.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3
O que diz sim	O que diz não	Comentários
<p>O professor: Há muito que eu não vinha cá. O seu filho disse-me que a doença também a apanhou a si. Está melhor?</p>	<p>O professor: Há muito que eu não vinha cá. O seu filho disse-me que <u>estava doente</u>. Está melhor?</p>	<p>“a doença também a <u>apanhou</u>” (pretérito perfeito) - fato inteiramente concluído, portanto está doente. “<u>Estava</u> doente” (pretérito imperfeito) – fato já ocorrido, transportado mentalmente para o momento.</p>
<p>A mãe: Infelizmente não estou melhor, porque não se conhece até hoje medicamento para esta doença.</p>	<p>A mãe: <u>Não se preocupe com minha doença, eu estou bem.</u></p>	<p>No texto Sim a moléstia é grave, em contrapartida ao texto Não que a doença tem um caráter leve.</p>
<p>O professor: Temos de encontrar qualquer coisa. É por isso que cá vim despedir-me: amanhã vou atravessar as montanhas para ir buscar medicamentos e instruções. É na cidade para lá das montanhas que estão os grandes médicos.</p>	<p>O professor: <u>Fico contente de ouvir dizer isto. Vim despedir-me porque em breve parto numa expedição às montanhas. É na cidade para lá das montanhas que estão os grandes médicos.</u></p>	<p>O motivo da viagem é abrandado no texto Não. A procura pela cura, por medicamentos e instruções é subtraído do texto. É frisado, apenas, o encontro com “grandes médicos”. Pode ser reunião, pesquisa, orientação. A importância deixa de ser realçada.</p>
<p>A mãe: Uma expedição de socorro pelas montanhas!</p>	<p>A mãe: Uma expedição <u>às</u> montanhas!</p>	<p>No texto Não o motivo da expedição não é mais posto.</p>
<p>(...) O rapaz: É por a minha mãe estar doente Que quero ir convosco, para lhe ir Buscar medicamentos e instruções Junto dos grandes médicos na cidade para lá das montanhas.</p>	<p>(...) O rapaz: É por a minha mãe estar doente Que quero ir convosco, para lhe ir Buscar medicamentos e instruções Junto dos grandes médicos na cidade para lá das montanhas.</p>	<p>(Parte igual apenas para contextualizar o recorte do diálogo).</p>
	<p>O professor: <u>E estarias tu de acordo com tudo o que te pudesse acontecer durante a viagem?</u></p>	<p>(Parte nova, não contém na versão Sim). Estabelece o acordo inicial antes da viagem. Como sendo indispensável a mesma. Pergunta elaborada de forma <i>Sine qua non</i>, sem demonstrar possibilidade de mudança.</p>
	<p>O rapaz: <u>Sim.</u></p>	<p>(Parte nova, não contém na versão Sim). A resposta é direta, simples e enfática. Parece ser imediata, sem reflexão sobre tudo o que poderia acontecer.</p>
<p>O professor: Tenho de voltar a falar com tua mãe.</p>	<p>O professor: Tenho de voltar a falar com tua mãe.</p>	<p>(Parte igual apenas para contextualizar o recorte do diálogo).</p>
(BRECHT, 2005, p. 153-154)	(BRECHT, 2005, p. 160-161, grifo nosso)	(BRECHT, 2005, p. 153-154 e p. 160-161, grifo nosso)

Fonte: Dados da pesquisa/2017.

A partir da observação do quadro acima, podemos observar que Brecht utiliza o recurso de repetir o mesmo diálogo e situações. Contudo, faz alterações mínimas⁶⁹, cirurgicamente, em seis falas na versão **Não** comparadas à versão **Sim**, que podem passar despercebidas, mas que são de fundamental importância para a análise social da questão do estar de acordo.

A peça, na primeira parte, apresenta duas situações conflitantes: o desejo do menino em ir à viagem perigosa, e a situação de abandono de sua mãe. Essas situações fazem com que a viúva tenha que decidir em permitir ou não que seu único filho faça essa viagem arriscada, em busca de auxílio para si, e se fica ou não sozinha e doente.

Da mesma forma, que na fábula japonesa *Tanikô*, distinguimos o rapaz como personagem principal, pois é ele quem traz as mudanças à cena. É como se ele construísse a história indo ao encontro dos fatos, dos costumes. A problemática do texto se estabelece não com os personagens, mas com a circunstância social. Os demais personagens parecem ser marionetes da tradição, agem em seu nome. A ação inicia com a determinação do rapaz. Seu desejo de ir à viagem é o que impulsiona o diálogo e os comentários narrativos.

A mãe não entra como personagem opositora a esse conflito. Os fatos (de a viagem ser perigosa e da mãe ficar abandonada) é que são os oponentes da ação. O coro comenta o firme propósito do rapaz e a mãe toma sua decisão. A narrativa progride até esse momento. A ação se detém quando esse conflito se esgota.

O grande coro:

Eles percebem que nenhum argumento
O podia demover
Então o professor e a mãe disseram
A uma só voz:

O professor, a mãe:

Muitos estão de acordo com coisas erradas, só que ele
Não está de acordo com a doença, ele exige
A cura da doença.

O grande coro:

Mas a mãe disse:

A mãe:

Já não tenho forças.
Se tem de ser
Vai com o professor.
Mas volta depressa, depressa
Do perigo. (BRECHT, 2005, p. 154 -155)

⁶⁹ Ressaltamos que, na tradução para o português (2004), de Luís António Martinez Corrêa e Marshall Netherland, essas modificações também se apresentam.

É interessante perceber que a mãe, mesmo doente e fragilizada, é adulta. Já passou pela perda do marido e praticamente foi mãe e pai ao mesmo tempo. Aparenta ser uma pessoa forte, mas se deixa ser conduzida pelos fatos. Em contraponto, o rapaz (menino) é um personagem frágil, doce e inocente. Contudo, é uma potência em determinação, força de vontade, e vê além da muralha social. É como se, nos personagens, existisse uma dualidade, uma briga interna, que os torna mais humanos.

Esse é o fim da primeira parte em ambas as versões. Com três intervenções do coro. E com duas outras falas conjuntas de personagens que não dialogam, mas narram explanando a situação.

Na segunda parte dos textos, temos repetições de falas, mas também mudanças substanciais, pois nelas é que se estabelecem a resposta para o “estar de acordo”.

No início, o coro apresenta uma introdução que prediz os fatos. Ele fala da difícil viagem pelas montanhas e do cansaço do rapaz.

O grande coro:

[...]

O rapaz não estava preparado para suportar tanto esforço

Puxou demais pelo coração

Que exigia o rápido regresso a casa.

[...]

(BRECHT, 2005, p. 163, grifo nosso)

O dramaturgo utilizou-se de uma ideia dual. O coro deixa claro a exigência física necessária à excursão e à fragilidade do rapaz. Mas ao mesmo tempo, de forma subliminar, está contido nas frases o desejo de rever a mãe, como se a caminhada o fizesse refletir, a ter sentimentos de saudade – coração, desejo de retorno ao seio familiar – da casa e de voltar a sua vida social diversa àquela do momento.

Da mesma forma que, em *Tanikô*, o menino Matsuwaka faz um pré-anúncio trazendo a cena para si, Brecht utiliza esse recurso, exatamente, no mesmo ponto do enredo. Na primeira parte, quando vai fazer a solicitação ao professor para viajar, e, na segunda parte, quando vai dizer que não se sente bem, tanto na versão **Sim** como **Não**. O texto aparece na fala do rapaz quatro vezes exatamente iguais: “Tenho de lhe dizer uma coisa” (BRECHT, 2005, p. 153, 156, 161 e 163). Após essa declaração, com a atenção do professor (personagem) e do público, ela diz o que será o conflito no texto e desencadeia as cenas. É um simples anúncio,

mas tem o caráter de preparação, de provocar a curiosidade ou mistério, é como se ele falasse: Tenho um segredo a lhe dizer. Esse, sem dúvida, é o ponto inicial da ação.

Com o conhecimento dos estudantes da fadiga e/ou doença do rapaz, os fatos divergem entre as versões **Sim** e **Não**.

Na peça **O que diz sim** o professor solicita que os estudantes tentem passar o rapaz pela **passagem estreita**⁷⁰. Sem sucesso, expõem que precisam prosseguir e que o rapaz terá que ficar nas montanhas. Assim, o professor avisa que vai prepará-lo para a situação. O coro entra comentando o fato e prenunciando ações seguintes, juntamente com os estudantes.

Os três estudantes, o grande coro:

Vamos perguntar-lhe (perguntaram-lhe), se ele quer (queria)
Que voltemos (voltássemos) para trás por sua causa
Mas mesmo que ele o peça
Nós não queremos (eles não queriam) voltar para trás
Mas lançá-lo no vale.
(BRECHT, 2005, p. 157, grifo nosso)

Nesse ponto, o texto traz o lançamento no vale, contudo, em duas passagens anteriores, os estudantes dizem: “Deixar aqui” (BRECHT, 2005, p. 156) e “É horrível dizer isto, mas se ele não pode vir conosco, temos de o deixar aqui nas montanhas” (BRECHT, 2005, p. 157). O caso do lançamento no vale será dito em cenas posteriores e pelo próprio rapaz. Essa fala do coro sobre o lançamento ou está deslocada no tempo, ou é uma espécie de prenúncio. Nas traduções de Luís António Martinez Corrêa e Marshall Netherlan, encontramos, na mesma passagem, o texto: “E sim deixá-lo aqui e continuar” (BRECHT, 2004, p. 222), que está mais apropriado ao contexto.

O professor fala ao menino sobre o velho costume, de forma direta, sem procurar subterfúgios para suas palavras, deixando claro que ele tem que concordar. Diz que é costume perguntar ao doente se ele concorda e que sua resposta deve ser: “Não devem voltar para trás” (BRECHT, 2005, p. 157). O rapaz compreende a situação, o professor faz a pergunta e em seguida vem a cena do estar de acordo.

O professor:

Queres que voltemos para trás por tua causa?

O rapaz:

Não voltem para trás!

⁷⁰ Fica entendido que existe um desfiladeiro, uma situação complicada que só se passa “com ambas as mãos agarradas às rochas” (BRECHT, 2005, p. 156).

O professor:

Estás de acordo, então, em que te deixemos aqui ficar?

O rapaz:

Deixe-me pensar. (Pausa para reflexão). Sim, estou de acordo.

(BRECHT, 2005, p. 157)

Parece até irônico a pergunta se ele está de acordo, após a imposição feita pelo professor dizendo o que deve ser respondido. Na didascália, existe a indicação de uma pausa para reflexão, na verdade é mais um pequeno suspense. Esse pensar explícito na fala do personagem enfatiza mais ainda a contradição de sua resposta acordando o fato. A situação remete às questões sociais, à tradicionalidade de costumes que são aceitos por gerações e demoram a ser refletidos e questionados por alguém. Ou que são infligidos sem se permitir as mudanças. Reza nesse ponto da peça o ápice da aceitação dos dizeres sociais.

Contudo, o espanto maior ainda está por vir. O rapaz, novamente, faz um pré-anúncio e exige que os demais o joguem no vale, pois não quer morrer sozinho deitado. De pronto, os estudantes negam, mas o professor questiona.

O professor:

Decidiram continuar e deixá-lo aqui deitado

É fácil decidir o destino dele

Mas é difícil executá-lo.

Estão preparados para o lançar ao vale?

(BRECHT, 2005, p. 158)

Outro momento de decisão. Aparentemente difícil, mas os estudantes logo respondem que sim. Afinal, o pedido foi do rapaz, uma exigência condicionada a sua concordância, que aparece implícita, mas é ressaltada na fala do professor.

O rapaz reflete a situação, rever os motivos pelo qual viajou e solicita que sua missão não seja inválida, que os remédios cheguem até sua mãe. É um retorno à parte inicial da peça, uma espécie de breve retrospectiva para se verificar os fatos e a razão da ação que se seguirá.

O rapaz escondido:

Eu sabia que ao fazer esta viagem

Podia perder a minha vida.

Foi a pensar na minha mãe

Que quis fazer a viagem.

Peguem no meu cantil

Encham-no com medicamentos

E levem-no à minha mãe

Quando regressarem.

(BRECHT, 2005, p. 158, grifo nosso).

É importante perceber como Brecht relaciona a morte do rapaz a algo maior como a cura da sua mãe, sua sobrevivência. Como, também, a possibilidade do grupo prosseguir viagem e conseguir os medicamentos para sua comunidade. O sacrifício de uma pessoa em favor do bem maior, da sociedade.

A peça **O que diz sim** finaliza com o coro narrando a tristeza do mundo com leis tão amargas, com o lançamento do rapaz no vale e com a afirmação: “Nenhum mais culpado que o outro” (BRECHT, 2005, p. 159).

Na peça **O que diz não**, os estudantes comentam entre si que não conseguiriam passar o rapaz pela passagem estreita e se questionam se deveriam jogá-lo ao vale. Não existe a solicitação do professor para ajudá-lo, nem a tentativa dos estudantes nesse sentido. A indicação no texto não é mais abandoná-lo nas montanhas, mas arremessá-lo ao vale. Os estudantes questionam o rapaz sobre seu bem-estar e concluindo que ele está estranho, procuram o professor.

Os três estudantes:

[...]

É com horror que dizemos isto, mas já há muito que reina aqui o costume de lançar ao vale aqueles que não conseguem continuar.

O professor:

Querem lançar esta criança ao vale?

Os três estudantes:

Sim, queremos.

O professor:

É um grande costume. Não me posso opor a ele.

[...]

(BRECHT, 2005, p. 165, grifo nosso)

As mudanças no enredo são grandes, mas no seu contexto, não nas palavras, pois os textos novos se misturam com repetições de falas do texto **Sim**. O costume, visto como a tradição do povo, é jogar ao vale. Não apenas aqueles que estão doentes, mas toda e qualquer pessoa que não possa continuar. Algo forte e marcante.

No texto, o personagem é um rapaz e assim é tratado pelos demais. Contudo, o professor refere-se a ele, duas vezes, como criança nos momentos de difíceis decisões. A primeira, na parte um, quando afirma: “Isto não é viagem para criança” (BRECHT, 2005, p. 161) e a segunda, na parte dois, no texto acima citado na pergunta sobre o lançamento ao vale.

Trazer à mente a ideia de criança aumenta o absurdo da ação. Para os dois casos, respectivamente, de impingir uma viagem dura e perigosa; e de determinar a morte pelo arremesso. Convém compararmos com a tradução contida em Brecht (2004)⁷¹, nesse caso, o referido personagem é tratado por menino no texto, aproximando-se mais do perfil de criança. Na mesma ordem das falas acima temos: “Numa viagem como esta não se levam crianças” e “Como, vocês querem jogar este menino no vale?” (BRECHT, 2004, p. 218 e 230, grifo nosso). Nessa tradução, o termo “criança” não é utilizado na fala do arremesso no vale.

O grande costume é posto como algo *sine qua non*. Até o professor símbolo de sabedoria, de pessoa que pensa e questiona não pode opor-se a ele, pois é indispensável, é essencial. Nesse momento o dramaturgo, mais uma vez, chama atenção do público para os absurdos sociais que criamos, vivemos e repassamos para as gerações futuras.

O coro, juntamente, com os estudantes comentam a decisão de jogá-lo ao vale e a ida do professor para explicar ao rapaz a situação. O mestre expõe o velho costume, de forma clara e fria. Inclusive, diz o que faria se fosse ele o doente.

O professor (desceu para o espaço 1, aproximando-se do Rapaz):

Ouve bem! Já há muito que existe a lei que estipula que aquele que adoece numa viagem como esta deve ser lançado ao vale. Morre de imediato. Mas o costume também diz que àquele que ficou doente se pergunta, se se deve voltar para trás por sua causa. E o costume diz também que aquele que ficou doente responde: Não devem voltar para trás. Se eu pudesse estar no teu lugar, gostaria de morrer! (BRECHT, 2005, p. 165, grifo nosso)

A determinação do fato é violenta, a morte é instantânea. O costume é tal qual uma lei de pena de morte. O júri é formado por seus amigos de caminhada e o juiz é o seu mestre, seu orientador, bem quisto. Todos juntos, na verdade, seus algozes. Como se a máscara social caísse. Afinal, se fossem seus amigos precisariam exigir o cumprimento de um costume tão cruel?

O contexto social é intenso. É preciso mostrar a contradição entre o hábito e o certo. Escancarar o que já é visto, de forma a alçá-lo aos olhos dos que não percebem os absurdos. Para isso, Brecht faz com que o personagem do professor insista, repedindo o fato e questionando se o rapaz está de acordo.

O professor:

Queres que voltemos para trás por tua causa? Ou estás de acordo que te lancemos ao vale como exige o velho costume?

⁷¹ De Luís António Martinez Corrêa e de Marshall Netherlan.

O rapaz (após uma pausa para reflexão):

Não, não estou de acordo.

(BRECHT, 2005, p. 165, grifo nosso)

A didascália indica uma pausa para o pensar, novamente, há um pequeno suspense, mas a resposta do rapaz é firme, com duas negações para o velho costume. Esse personagem que traz a jovialidade é, ao mesmo, tempo o mais sábio. É ele quem conduz a ideia lúcida ao meio social e possui os olhos virgens, o pensamento puro, que enxerga as incongruências.

O texto segue com o protesto dos estudantes, pois o rapaz deveria ter acordado conforme o costume. Nesse contexto social, o absurdo foi a negação. Já para o leitor e, ou público, foi um alívio presenciar a sensatez do rapaz; e ele continua respondendo de forma inteligente, explicando o porquê de suas ações, demonstrando abertamente a lógica de seus atos no sentido de praticar e refletir sobre o que é correto.

O rapaz:

A resposta que dei foi errada, mas a vossa pergunta foi mais errada ainda. Quem diz A não tem de dizer B. Pode reconhecer que A estava errado. Queria ir buscar medicamentos para a minha mãe, mas agora eu próprio fiquei doente e portanto já não é possível. E quero regressar de imediato, tendo em conta a nova situação. Peço-vos que voltem comigo e que me levem a casa. A vossa aprendizagem pode esperar. Se há alguma coisa a aprender por lá, e espero que haja, só pode ser que numa situação destas se deve voltar para trás. E quanto ao grande e velho costume, não vejo que faça sentido. Preciso muito mais de um novo costume, que deveríamos introduzir de imediato, nomeadamente o costume de pensar de novo perante cada nova situação.

(BRECHT, 2005, p. 166, grifo nosso)

Na fala do rapaz, o “A” representa seu acordo inicial, na parte primeira do texto, quando o professor pergunta: “E estarias tu de acordo com tudo o que te pudesse acontecer durante a viagem?” e ele responde: “Sim” (BRECHT, 2005, p. 161). Por conseguinte, o rapaz, agora teria de ficar de acordo com a situação. Contudo, ele não responde “A” e sim “B”, em desacordo, e ferindo o pacto inicial e a lei de antigo costume.

O motivo da viagem do rapaz foi a busca de medicamentos e instruções para a sua mãe doente, mas, nessa sua última fala, fica evidente que a causa da viagem do professor e dos estudantes não era a busca de medicamentos como explicita o texto **Sim**, mas aprender com os grandes médicos da cidade, após as montanhas.

A não concordância do rapaz acarretou na indicação para se criar um novo hábito social, mais lúcido e coerente, mesmo que seja contrário ao existente: o costume de pensar perante novas circunstâncias. Brecht, nesse trecho da peça, expõe suas ideias sobre a

importância de pensar. No texto, de sua autoria, intitulado **Cinco dificuldades no escrever a verdade** ele diz que “o pensamento não é mais cultivado. E, quando é cultivado, termina sendo perseguido” (BRECHT, 1967, p. 31). Tal qual ocorre no texto **Não**.

Após a explanação do rapaz, os estudantes e o professor percebem que o que ele dizia era sensato, mesmo que não fosse heroico, mesmo que não seguisse o costume. Resolvem, então, voltar e carregam o rapaz com cuidado sem se preocupar com possíveis galhofas na cidade. O coro volta comentando a solução, dando o tom do desfecho.

O grande coro:

Os amigos levaram então o amigo
E inauguraram um novo costume
E uma nova lei
E trouxeram de volta o rapaz.
Foram bem juntos, lado a lado
Enfrentando as injúrias
Enfrenando as gargalhadas, de olhos fechados,
Nenhum mais covarde que o outro.
(BRECHT, 2005, p. 167, grifo nosso)

O final do texto **Sim**, na voz do coro, traz a seguinte fala “Nenhum mais culpado que o outro” (BRECHT, 2005, p. 159, grifo nosso). No texto **Não**, o dramaturgo muda apenas uma palavra dessa frase: “Nenhum mais covarde que o outro” (BRECHT, 2005, p. 167, grifo nosso). Cada qual traz embutido o sentido final dos textos. No **Sim**, o sentimento de transgressão moral, pela morte do menino, mesmo em cumprimento da grande lei, pois morrer por decisão ou determinação de alguém não é natural. E, no **Não**, a sensação de receio perante a sociedade, mas a certeza do agir correto.

Essas óperas escolares possuem um texto envolvente e atualizado aos nossos dias, como as várias questões que temos de enfrentar no nosso dia a dia e que necessitam de tomadas de decisões. Afinal, estamos ou não “de acordo” com os nossos afazeres, política, educação, vida social, lazer? Essa é a ideia desses textos, fazer pensar, refletir sobre as ações que tomamos. Brecht acredita no aprendizado por meio do teatro e que as questões sociais devem ser temas trabalhados por essa arte. O ser social e os fatos do cotidiano, como: o aumento do preço do pão, a escassez do gás, o buraco na rua, a falta da coleta de lixo, o uso das drogas, e demais questões que envolvem a sociedade devem ser vistos e estranhados no teatro. Por meio dessa percepção de ver a normalidade como algo que não é mais aceitável, é que se inicia a transformação no ser humano.

O teatro, além de visar à aprendizagem também é divertimento, pois a mudança de postura do homem social acontece no mesmo instante em que raciocina e tem prazer com a

cena que assiste. O lúdico faz parte do teatro, e é com essa ideia do aprender, do perceber a realidade, que vemos a ligação da peça didática com o processo do jogo teatral.

No capítulo três, abordarmos o processo do jogo teatral, sua construção, seus elementos, o prazer contido no jogar e o prazer exposto por Brecht como sendo o elo com a aprendizagem. Explicitamos a peça didática como modelo de ação e as perspectivas que cada fragmento do texto pode gerar para o jogo teatral.

4 O LÚDICO, A BRINCADEIRA E O JOGO TEATRAL NA PEÇA DIDÁTICA

Os viajantes partiram
Em direção às montanhas.
Entre eles contava-se o professor
E o rapaz.
O rapaz não estava preparado para suportar tanto esforço:
Puxou demais pelo coração
Que exigia o rápido regresso a casa.⁷²

No terceiro capítulo, discutimos a questão lúdica, no brinquedo, no brincar e na peça didática, refletindo sobre aspectos do jogo teatral do aluno/ator que podem auxiliar no ensino das artes cênicas.

4.1 O aspecto lúdico do brinquedo, do brincar e do jogar

A imaginação é um país feérico na qual o real pode se tornar irreal e o seu inverso ser o verdadeiro. O brinquedo é um pedaço da realidade social, que é repassada à criança por códigos que ela consegue abarcar. A criança e o brinquedo estão ligados pelo mundo em que estão inseridos.

Neste sentido, Benjamin (2002, p. 93) expõe que os “brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo”. A ludicidade presente na brincadeira nasce na criança e permanece no adulto, que, por muitas vezes, não a expõe, deixa-a nos braços de Morfeu⁷³, mas basta a brisa da memória e da imaginação soprarem para que seja despertada do sono profundo. Ferraz e Fusari (1993, p. 56) corroboram essa ideia dizendo que “sentir, perceber, fantasiar, imaginar, representar, fazem parte do universo infantil e acompanha o ser humano por toda a vida”.

Na aprendizagem lúdica, devemos observar a questão da brincadeira e do brinquedo. “No âmbito de educação infantil e da pedagogia do teatro, a brincadeira é associada, frequentemente, ao ‘jogo’ e ao ‘brinquedo’. [...] A brincadeira é o próprio lúdico em ação” (SILVA, 2015, p. 23)⁷⁴. O brinquedo com suas múltiplas funções pode ser o objeto denominado

⁷² (BRECHT, 2005, p. 155). Fala do coro.

⁷³ Segundo a mitologia grega é o deus do sono, filho de Hipnos.

⁷⁴ SILVA, I. A. Brincadeira. In: KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva; São Paulo: SP Escola Teatro, 2015.

“brinquedo”, ou outro objeto qualquer que o olhar da criança o alça à categoria do brinquedo. É o mundo do “faz de conta”⁷⁵ que a criança cria, imagina e vivencia como se fosse real.

O brinquedo favorece uma troca pessoal da criança com o objeto de uma forma subjetiva em que ele pode ter uma indeterminação no seu uso (SILVA, 2015, p. 23)⁷⁶. Sendo assim, um pião pode ser um carro, uma espaçonave, um brilhante, uma infinidade de coisas com diversos usos. Com o brinquedo, viaja-se para mundos insólitos e aprendem-se as coisas da vida em deleite. Em “A alegria de ensinar” Rubem Alves (2012) comenta sobre esse aprendizado lúdico:

O mundo é para ser brincado. Os adultos não sabem, os professores não percebem: o mundinho da menina com três bolinhas de gude resume tudo o que há de importante a ser aprendido: a vida é para ser brincada. Tudo o mais que se aprende, geografia, história, física, química, biologia, matemática, são bolinhas de gude: brinquedos. Objetos de prazer (ALVES, 2012, p. 73).

O brinquedo faz o papel de interlocutor, ligando a realidade ao mundo dos sonhos, pela ação, que é o próprio brincar. Ele é o sustentáculo da brincadeira, uma espécie de caminho para a imaginação sem a necessidade de regras. É, também, um pedaço da realidade, uma reprodução de algo da sociedade. Nesse sentido Kishimoto (1994) explica que:

O brinquedo representa certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Duplicando diversos tipos de realidades presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade, não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social (KISHIMOTO, 1994, p. 108-109).

A criança, ao jogar, embarca num mundo próprio, distanciado do real, mas com a consciência do presente. É o jogo da imaginação, o jogo do *se*, presente no jogo do faz de conta. Como se fosse o Cebolinha⁷⁷, como se fosse a Emília⁷⁸, como se fosse a mamãe ou o papai. É o jogo da imitação da vida social que lhe cerca. Essa é uma fase da infância que a criança

⁷⁵ “É a brincadeira da criança com seu imaginário, no espaço resguardado de seu quintal, de seu quarto [...] territórios que são compartilhados com seus parceiros de faixa etária, [...] o faz de conta vai sendo introjetado e transformados em jogos mentais, permanecendo ao longo da vida adulta e sinalizada sua existência na capacidade, também adulta, de interação com diversas manifestações do universo ficcional” (CONCÍLIO, V. in KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, *ibid.*, p. 75).

⁷⁶ SILVA, I. A. Brincadeira. In: KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, *ibid.*

⁷⁷ Personagem de histórias em quadrinhos e tirinhas, criado em 1960, por Mauricio de Sousa.

⁷⁸ Personagem da história do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato.

aprende experimentando ser, agir, falar como outrem, geralmente, as pessoas do seu convívio. A paixão com que brinca e experimenta lhe expõe e lhe toca deixando-a livre para jogar. A criança se põe disponível e receptiva à brincadeira, ela doa seu tempo a isso. Ela aprende por imitação, por experimentar. Segundo Bondía (2002, p. 27), “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular”.

O brincar é o fazer – a ação realizada na execução da brincadeira. Na brincadeira o real, encontra-se com o imaginário e vice-versa. É um momento único que contém fatos de contextualização social e de ideário do ser que brinca. O brinquedo e o jogo são trampolins para a imaginação que extrapola seu uso conotativamente. Assim indaga-se: e o jogo, o que é? O que difere ou o que se assemelha entre o jogo de cartas, o jogo de futebol, o jogo teatral, o jogo social, o jogo político ou outros tipos de jogos? Por que há jogos para a criança, para o adolescente e o jogo para o adulto?

Huizinga (2014 p. 41), no livro “Homo Ludens”, faz um estudo linguístico sobre a palavra “jogo”, buscando sua origem em diversas línguas e tenta esclarecer essas diversas situações. O autor destaca do latim a palavra *Ludus*, explicando que “abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar”. Expõe o jogo sob o ponto de vista de elemento da cultura, ressaltando três fatores primordiais:

1. O fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade;
2. O jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria;
3. O jogo distingue-se da vida “comum” tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. [...] É “jogado até ao fim” dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e um sentido próprios (HUIZINGA, 2014, p. 11-12).

No primeiro caso, o jogo é visto como uma atividade espontânea do homem, no qual não é obrigado a sua participação. Joga porque quer jogar, quer participar pelo prazer do jogo. Caso seja colocado como obrigação perde a característica de jogo. Para Benjamin (2002, p. 85), “não há dúvida que brincar significa sempre libertação”. José Lins do Rego, no romance “Menino de Engenho”, retrata essa ideia de Benjamin com primor:

O interessante era que nós, os da casa-grande, andávamos atrás dos moleques. [...] Tudo eles sabiam fazer melhor do que a gente; soltar papagaio, brincar de pião, jogar castanha. Só não sabiam ler. Mas isto, para nós, também não parecia grande coisa. Queríamos viver soltos, com o pé no chão e a cabeça no tempo, senhores da liberdade que os moleques gozavam a todas as horas (REGO, 2001, p. 70).

No segundo aspecto, diz que “todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador” (HUIZINGA, 2014, p. 11), colocá-lo num mundo extrafísico – diferenciado do real, mas contido nele sob “orientações próprias” – as regras do jogo. Na medida em que a criança se desenvolve, ela inclui regras na brincadeira. O jogo do adolescente e do adulto é permeado por regras. Para Kishimoto (1994, p. 108), o jogo é estabelecido segundo o contexto social, os valores e modo de vida de cada local. Diz que as regras são “estruturas sequenciais” criadas de tal forma que permitem distinguir cada jogo e que elas funcionam ao mesmo tempo com a situação lúdica. A regra dá a orientação a cada tipo de jogo vivenciado no “mundo temporário”, que é permeado a todo instante do real e irreal. O tempo do jogo é imbricado por esses mundos que são temporários e habituais, distintos e iguais.

E por último, Huizinga (2014) comenta do jogo que acontece – a imaginação e a contextualização – num espaço e num tempo determinado pelos jogadores. “A limitação no espaço é ainda mais flagrante do que a limitação no tempo. Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea” (HUIZINGA, 2014, p. 13). Assim, o espaço favorece a possibilidade de jogo, no local que a pessoa esteja. Conforme o autor, esse é um “mundo temporário”, criado dentro do “mundo habitual” para uma determinada ação, nesse caso, o jogo. Benjamin (2002, p. 101) confirma: “as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande”.

Ao estabelecer um jogo, necessita-se de tempo para que ele se desenrole, para que se jogue. Um tempo dado espontaneamente a sua ação. Um tempo que é posto às brincadeiras. Rego (2001) conta uma história da velha Totonha⁷⁹, nela, ele demonstra que o tempo é necessário à brincadeira.

Era uma menina de cabelos louros, linda como uma princesa. A madrasta, porém, não queria bem a ela, com os ciúmes do amor de seu marido pela menina. Pegou então a judiar com a bichinha. Era ela quem ia de pote na cabeça buscar água no rio, quem tratava dos porcos, quem varria a casa. Nem tinha mais tempo de brincar com as suas bonecas (REGO, 2001, p. 66).

⁷⁹ “Ela vivia de contar histórias de Trancoso. Pequeninha e toda engelhada, tão leve que uma ventania poderia carregá-la, andava léguas e léguas a pé, de engenho a engenho, como uma edição viva das Mil e uma noites. Que talento ela possuía para contar as suas histórias, com um jeito admirável de falar em nome de todos os personagens! Sem nem um dente na boca, e com uma voz que dava todos os tons às palavras” (REGO, 2001, p. 64).

O tempo da brincadeira é precioso, essencial para que aconteça o jogo. O brincar, o jogar fazem parte da infância e da vida do ser humano. O jogador, quando está aberto ao jogo, envolve-se de tal maneira que nem percebe o tempo passar.

O jogo possui várias propriedades como: autonomia, criação de ordem, excitação, sentido de ação, tensão, alegria, divertimento e outros. Huizinga (2014, p. 13) expõe que, no jogo, existe “uma tendência para ser belo [...] que lança sobre nós um feitiço: é ‘fascinante’, ‘cativante’ ”. Essa magia é justamente o lúdico em ação.

O brinquedo, a brincadeira e o jogo fazem parte do lúdico e ajudam a criança, o adolescente (o ser humano) a ficar num estado de espírito propício à espontaneidade de ação. O caráter lúdico proporciona a liberdade de atos e pensamentos, impulsiona as ideias de forma descontraída, remodela o espaço-tempo e promove o divertimento. A dimensão lúdica é a casa da imaginação, que traz fragmentos do real, mas extrapola a materialidade. É o jogo da criança, do adolescente, do adulto, do ser humano.

É o adulto que idealiza o brinquedo da criança, baseado na sua infância, nas histórias infantis, ou nas imagens atuais pré-definidas de desenhos animados, filmes, jogos eletrônicos e outros, nesse caso, a idealização ocorre, geralmente, por bonecos e ou animais representativos dos personagens. São brinquedos que expressam uma fatia da vida, seja real ou imaginária do seu criador, trazendo alusão ao seu tempo de infância. Assim, popularmente se diz que, em cada adulto, existe uma criança adormecida que está livre para aceitar a dimensão lúdica, e quando ela acorda, temos os poetas com suas metáforas, os artistas de forma geral, que deixam transparecer seus desejos, que escancaram o escondido.

A brincadeira é a própria ação do brincar, do jogo, do fazer e do acontecer. Ela está presente em todas as idades, também, no universo cultural popular e no folclore⁸⁰. As brincadeiras populares (folguedos) envolvem o teatro, a dança, a música e as artes plásticas. Elas são espetáculos populares que trazem imanente na sua tradicionalidade o divertimento e seduzem seus participantes ao prazer do jogo. Quem participa do folguedo é o brincante – aquele que brinca – seja adulto ou criança, que aprendeu a brincar na coletividade e na comunidade que mantém a tradição da brincadeira viva.

Nos folguedos, os brincantes representam personagens que podem ser fixos. Eles vivenciam papéis e brincam o momento fazendo, cada qual, de sua forma particular, do que

⁸⁰ “O folclore celebra a dinamicidade e a inventividade das criações artísticas e culturais as de cada comunidade, esforçando-se por reconhecer as particularidades e as motivações autorais, em expressões caracterizadas primeiramente pela aceitação coletiva, pela tradicionalidade e pela funcionalidade” (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 79).

vem de dentro deles, quase como um ator performático. Sua atuação não é igual a suas ações do cotidiano, mas traz, arraigado, um vocabulário gestual mantido pela tradição, experienciado na comunidade e lapidado pelo mestre – figura central do brinquedo. Essa brincadeira é mantida de geração em geração pela cultura oral, conservando o imaginário, as características próprias e aceitando variações propostas pelos brincantes do seu cotidiano atual.

A imaginação é algo inerente ao ser humano. A criança cria outras realidades, outros mundos. A sua brincadeira está cheia de fantasias, ações e histórias. Essa brincadeira, conduzida em sala de aula pelo professor, por meio de jogos, estimulando a imaginação e a criação, ativa o pensamento reflexivo. São nesses momentos que elas experimentam e aprendem. Nesse sentido, Ferraz e Fusari (1993, p. 89) esclarecem: “A experimentação, a criação, a atividade lúdica e imaginativa que sempre estão presentes nas brincadeiras, no brinquedo e no jogo, são também elementos básicos das aulas de arte para crianças”.

O caráter lúdico, além de promover a imaginação, também é responsável pelo prazer de jogar. Tal qual as crianças e os seres humanos de todas as idades jogam no percurso da sua vida, e a medida que crescem e desenvolvem seu intelecto, o jogo vai mudando sua feição, passa do mergulho no mundo da fantasia para questões mais reais, com regras e delimitações. Os múltiplos tipos de jogos que existem atendem às diversas características, gostos e interesse do homem.

Destacamos cinco elementos: **o caráter lúdico** (prazer), **a representatividade da vida, a orientação, o tempo e o espaço**⁸¹ presentes no brinquedo, na brincadeira e no jogo como elementos chaves que estão presentes no jogo teatral.

4.2 O jogo teatral do aluno/ator e a estética brechtiana

No trabalho do professor de teatro, em sala de aula, o lúdico deve ser uma questão essencial para o desenvolvimento das ações. Nas aulas de arte, o jogo, a criatividade e o lúdico andam juntos. Essa tríade se remete ao prazer do aprender brincando, do fruir ideias.

Destacamos que são diversas as possibilidades de jogos que podem ser utilizados e cada qual de acordo com a faixa etária dos participantes. O importante é que o jogo promova a interação e a experiência lúdica prazerosa (**o caráter lúdico**) e para isso, o professor deve sempre estar atento à condução dos trabalhos, observando os questionamentos e práticas desenvolvidas juntamente com os alunos.

⁸¹ Palavras em negrito para enfatizar os termos.

No ensino de teatro, esse encantamento do jogo está presente nas suas atividades, mas é importante entender o desenvolvimento da criança e as fases pelas quais ela passa. O professor deve propor jogos de acordo com a faixa etária da criança. A fase do “faz de conta”, compreendida entre os dois e seis anos de idade, também conhecido por jogo simbólico, é o período em que a criança usa o “como se”. Esse jogo “constitui uma atividade essencialmente infantil, de assimilação do real ao eu mediante a função simbólica, ou semiótica, que conduza a criança (sujeito que brinca, ou joga) da ação à representação” (SANTOS, 2015, p. 107)⁸².

Quanto menor a criança mais egocêntrica ela é, e quando sai do seu mundo individual e passa a compartilhar os brinquedos, a procurar outras crianças para sua brincadeira, inicia-se no mundo da cooperação, reciprocidade, o mundo das regras dos adultos. Deixa de usar objetos para simular outros e procura elementos de imitação exata do real. Assim, o menino não quer mais a caixa de pastas de dentes simbolizando o caminhão, mas o próprio brinquedo na forma de caminhão. A menina se veste com as roupas da mãe, para poder brincar de mãe e filha com sua boneca. Com isso, se constitui a procura pelo “verdadeiro”, no sentido de ser o mais parecido com a realidade (**a representatividade da vida**). A criança, desse modo, procura criar o ambiente mais real possível e, nessa fase, ela se envolve com atividades plásticas, dramáticas e musicais, tudo o que lhe possa trazer exatidão para seu jogo. Koudela (2013, p. 37) elucida que “na medida que a inteligência da criança se desenvolve, o processo de representação é interiorizado”.

Aqui, acontece a passagem do jogo do faz de conta para o jogo de regras. Camarotti (2005), a respeito dessa mudança, esclarece que:

O mais importante é que o jogo serve à criança para preencher suas necessidades, através da experiência e da construção de uma outra experiência pela imaginação.

O jogo é o grande caminho para a libertação da criatividade infantil. E é na categoria do jogo de regras que o jogo dramático, e especialmente o teatro, vai se tornar possível de realização com crianças que ultrapassem a faixa dos sete anos (CAMAROTTI, 2005, p. 28).

Por volta dos dez aos doze anos de idade, a criança começa a compreender e entender que pode criar e estabelecer novas regras de acordo com o assentimento mútuo do grupo. Esse jogo faz parte da brincadeira infantil e é essencial ao desenvolvimento humano. Para Peter Slade (1978, p. 17), o jogo dramático “é uma parte vital da vida do jovem. Não é

⁸² SANTOS, V. B. Jogo Simbólico. In: KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, ibid.

uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida”. O jogo dramático possibilita, ludicamente, a prática repetitiva de determinada ação ou fato. Essa experiência é excitante e intensa, é o momento de aprendizado e vivência coletiva. Sobre isso, Slade (1978, p. 20) destaca: “A oportunidade de jogar, portanto, significa ganho e desenvolvimento”. O jogo, assim, permanece lúdico, contudo há mais regras (**a orientação**): aquela trazida pelo docente, que direciona o jogo de uma forma que se experiencie em situações: física, mental e intuitiva. A interação, o desenvolvimento e o conhecimento dos jogadores são acompanhados de perto pelo educador, que deve estar sempre atento às ações e evoluções individuais e grupais. Segundo Koudela (2013, p. 38), o ensino de teatro pode ser entendido como união proposital do jogo simbólico com o jogo de regras.

A aprendizagem acontece na medida em que se joga. A imaginação é estimulada com o ato de representar. Para Ferraz e Fusari (1993, p. 84, grifo nosso) na atividade “lúdica o fazer se identifica com o brincar, o imaginar com a experiência da linguagem ou da representação”. Koudela (2013, p. 38) esclarece dizendo que, “ao guiar a inclinação natural da criança para a imitação e para o jogo, estamos favorecendo o seu desenvolvimento intelectual”.

O jogo de regras, nas mais diversas modalidades, acompanha o ser humano por toda a sua vida. Para Slade (1978), é entre os 13 e 15 anos de idade que o adolescente vivencia a necessidade do jogo dramático, com uma peça escrita. O autor sugere que sejam peças “criadas a partir de discussões sobre problemas pessoais e sociais. É uma via mais intelectual de expressão pelo jogo e de preparação para situações reais da vida” (SLADE, 1978, p. 75). No jogo dramático, o trabalho coletivo é primordial. Esse jogo inicia-se nesse período, e sua continuação depende de fatores culturais e sociais, como, por exemplo: idade e acesso aos jogos teatrais.

O processo de aprendizagem, por meio do teatro, favorece ao discente o desenvolvimento de sua espontaneidade, autoestima, percepção do mundo, socialização, consciência corporal, atitude crítica e criação estética. O jogo teatral é um ato coletivo que estabelece atividades sociais, com adaptação de papéis, preparação cênica e diálogos.

O trabalho com teatro favorece um encontro único que é propício dessa arte: a relação de troca experiencial entre o espectador e o ator. Nada substitui esse momento e essa relação não é reproduzível e não é algo que se ensine, pois ela existe naquele instante (**o tempo**), com aquelas pessoas e nas circunstâncias que as envolvem, com determinadas regras (**a orientação**). A sala de aula (**o espaço**) é o local em que ocorre o jogo teatral, a ação. Alunos jogam e outros assistem. Esse assistir não é passivo, mas dinâmico. É o aluno/ator que

experiencia e aprende e é ele, que está apto a se envolver na cena a qualquer instante (**o caráter lúdico**). O jogo teatral permite que o jogador engaje num sistema de realimentação de informações e raciocínio sobre o que está acontecendo na cena, ele vivencia e estranha aquilo que é comum, mas que não se está de acordo (**a representatividade da vida**). Desse modo, essa troca de experiência se estabelece com o fazer da brincadeira, com o jogo teatral.

O termo jogo teatral, geralmente, está relacionado à ludicidade e à pedagogia do teatro, esse termo vem sendo utilizado por Viola Spolin⁸³ e por Bertolt Brecht⁸⁴. De acordo com Koudela (2015, p. 110)⁸⁵, “na prática com o jogo teatral, o jogo de regras é o princípio organizador do grupo de jogadores para a atividade teatral. O trabalho com a linguagem desempenha a função de construção de conteúdos, por intermédio da forma estética”.

Spolin (1979) indica um trabalho cênico com base na improvisação e com o princípio da fisicalização, no qual o processo de aprendizagem se estabelece com uma representação corporal que busca a consciência em vez da simples imitação. A autora explica que “experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele” (SPOLIN, 1979, p. 3). Ao jogar, o jogador está fazendo – agindo, procurando trazer uma resposta corporal que envolve a reflexão da ação e sua intuição. “Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (SPOLIN, 1979, p. 3). Esse abarcamento total do ser na experiência é o que lhe dá sentido, de fazer e refazer. É a assimilação do saber. Para Bondía (2002, p. 27) “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”.

O trabalho de Spolin com improvisação e jogos foi, posteriormente, registrado por ela como uma proposta educacional intitulada *Spolin Games*. “São ao mesmo tempo atividades lúdicas e exercícios teatrais que formam a base para uma abordagem alternativa de ensino e aprendizagem” (KOUDELA, 2015, p. 109)⁸⁶.

Em diversos trabalhos de Brecht é possível encontrar referências à diversão, ao prazer, ao divertimento, ao lúdico e ao gozo, cada qual no seu contexto relacionado à emoção e ao sentimento de deleite. Todos esses termos se complementam no sentido do **caráter lúdico**. Ele faz referência ao prazer do jogador e do público ao ver uma atividade de esporte, assim, Brecht “busca o esporte como modelo para o teatro, ele quer levar ao teatro o espírito esportivo” (TEIXEIRA, 2003, p. 32). Benjamin (2012, p. 88) explana que essa diversão não é aquela que

⁸³ SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

⁸⁴ BRECHT, Bertolt. Teatro de Diversão ou Teatro Pedagógico. In: **Teatro Dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

⁸⁵ KOUDELA, I. D. Jogo Teatral. In: KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, *ibid.*

⁸⁶ *Ibid.*, p. 109.

está no teatro noturno, mas num teatro social. Destacamos que, tal qual a burguesia se envolve com a boemia no cabaré, o “teatro enfumaçado”⁸⁷ de Brecht é envolvente, participativo e fragmentado. O público, assim, continua com seus hábitos, segue livre e não precisa modificar sua postura social por estar vendo um espetáculo teatral. Não é necessário, portanto, assistir do começo ao fim. Pode-se ver apenas uma cena que lhe agrada, as salas são como bares, os homens ficam à vontade fumando e com conversas paralelas. O teatro social não deve ser tedioso.

O prazer que está contido no objeto artístico é o que lhe dá o caráter de arte. Nesse sentido, Brecht fala que a poesia pode ter cunho científico sem deixar de ser arte poética, desde que tenha diversão. Nas suas palavras: “por mais que possa haver conhecimento em uma poesia é preciso que esteja inteiramente revertido em poesia. Sua utilização aproveita exatamente a diversão, que é proporcionada pela arte poética” (BRECHT, 1967, p. 101).

Da mesma forma, com relação ao teatro pedagógico e ao lúdico, esse dramaturgo diz que “se não houvesse essa possibilidade de aprender divertindo-se, o teatro, por sua própria estrutura, não estaria em condições de ensinar. O teatro permanece teatro, mesmo quando é teatro pedagógico e, na medida em que é bom teatro, é diversão” (BRECHT, 1967, p. 99). A ludicidade está presente tanto para quem atua como para quem assiste, pois, o aprendizado está relacionado diretamente com esse caráter. O divertimento deve estar presente no teatro, significando algo para seu público.

Brecht deixa claro que o teatro voltado à aprendizagem não precisa ser enfadonho e que com o lúdico, a aprendizagem pode ser estabelecida usando o princípio do distanciamento – algo singular e surpreendente. “ ‘Distanciar’ um fato ou caráter é, antes de tudo, simplesmente tirar desse fato ou desse caráter tudo o que ele tem de natural, conhecido, evidente e fazer nascer em seu lugar espanto e curiosidade” (BRECHT, 1967, p. 137). O teatro pedagógico traz à cena um hábito da vida, mas sob os olhares do estranhamento (distanciamento), o coloca em novo ponto de vista, aquele do pensar, do ser crítico.

Esse pensar não é fruto do sentimento, mas do raciocínio que traz imanente o **caráter lúdico**, pois está relacionado ao **prazer**, à diversão e à liberdade para criar a cena. Benjamin (2012) fala sobre o riso como algo essencial ao teatro épico. Ele diz:

Observa-se de passagem que não há melhor ponto de partida para o pensamento que o riso. As vibrações do diafragma costumam oferecer melhores ocasiões para o pensamento que as vibrações da alma. O teatro épico só é exuberante ao dar ocasião ao riso (BENJAMIN, 2012, p. 144).

⁸⁷ Termo posto por causa do ambiente cheio de fumaça, dos cigarros e charutos.

Brecht utiliza nas suas encenações elementos que provocam o prazer e o riso. Sobre isso, Ewen (1991, p. 214-215) nomeia o drama brechtiano como “comédia séria”, e explica que a “comédia” traz ilimitadas possibilidades, “porque ela alcança os recintos da liberdade atingível e possível; e as contradições no interior dos seres humanos e da sociedade podem ser expostas dentro desses contextos como incongruentes, irracionais e resolúveis”. Quanto a ser “séria” é por ter um “racionalismo crítico”, questionador, e acreditar “na transformação do homem e da sociedade pelos meios sociais”.

Mostrar os episódios da vida cotidiana e representá-la com nova visão, proporcionando prazer, é o olhar de quem penetrou na cena e mostra o que é essencial, de forma que chama atenção para a reflexão, para o pensar na vida. É a **representatividade da vida** que Brecht aborda quando fala sobre o comportamento humano e mostra, nos seus textos, que o homem é subordinado a fatores econômicos e sociais, mas é ao mesmo tempo hábil para alterá-los. Ele retira (ergue) do cotidiano, fatos sociais em fragmentos da história, e ao encená-lo, “o espectador tem a oportunidade de criticar o comportamento humano de um ponto de vista social” (BRECHT, 1967, p. 84). O espectador, ao criticar a cena se questionando sobre o que viu, reelabora internamente seus conceitos sobre o assunto, ele está se conectando com a vida. Essa concepção é análoga à ideia de Ferraz e Fusari (1993, p. 67) que dizem “a arte, enquanto processo criador é o elo que faz o ser humano ligar-se à vida”.

Ewen (1991, p. 184) comenta que o pensamento de Brecht “abrangia não apenas o que estava acontecendo no palco como também o que acontecia na plateia, e, além disso, o que estava acontecendo no mundo fora do teatro”. Assim, por meio da arte, é possível dar nova vestimenta a fatos diários que poderiam passar despercebido e criar situações sociais que mostrem a vida de forma escancarada. No estilo brechtiano, a história é mostrada em ações fragmentadas que chamam a atenção do espectador, e este reconhece as “condições”⁸⁸ do fato de forma surpreendente. Como se na mente do espectador ele ponderasse: Como não pensei (percebi) isto? Benjamin (2012, p. 143) corrobora com essa ideia quando afirma: “o teatro épico, portanto, não reproduz as condições, ele as descobre”.

A **representatividade da vida** no teatro não precisa ser tal qual o real, ela pode ser fantasiosa, histórica ou passar-se noutro país, noutro tempo. O importante é que os indivíduos sejam provocados, que vejam a cena e possam refletir sobre sua vida na sociedade, enxergando o que antes estava incógnito por normas sociais. Para Brecht (1967):

⁸⁸ Termo utilizado por Benjamin (2012, p. 143) como referência a motivos, acontecimentos sociais das vidas das pessoas.

As pessoas vão ao teatro para serem seduzidas, encantadas, impressionadas, exaltadas, espantadas, emocionadas, cativadas, libertadas, distraídas, aliviadas, moldadas, arrancadas de seu tempo, providas de ilusões. Tudo isso é tão natural que a arte é dada precisamente pelo fato de que ela liberta, ela seduz, ela educa, etc. Não será arte se não fizer isso (BRECHT, 1967, p. 136-137).

Com relação à postura do ator e à maneira que deve representar, Brecht enfatiza que o intérprete não deve pensar ser o personagem, mas traduzir as características do personagem com distanciamento do *gestus* social. Ao segui-las, o ator embarca na **orientação** do teatro brechtiano.

O ator não deve permitir que no palco se dê uma transformação completa de sua pessoa naquela que está representada. Ele não é Lear.
[...] Representa a maneira de comportamento e apresenta as falas com maior legitimidade possível, tanto quanto lhe fosse permitido pelos seus conhecimentos humanos, porém não se tenta convencer (e assim convencer os outros) de que com isto está completamente transformado (BRECHT, 1967, p. 162-163).

O jogo teatral do aluno/ator deve seguir certo direcionamento que vem a ser as regras que conduzem o jogar e dirima os conflitos, no sentido de estabelecer as condições do jogo: o objetivo, o tempo, o espaço, os materiais e demais detalhes a sua realização. Ao longo dos escritos de Brecht encontramos várias indicações explicando sua estética, de como é o teatro épico, o teatro pedagógico, o uso do modelo de ação, as formas de estranhamento e seu uso. Essas indicações são **orientações** para o trabalho com o teatro brechtiano e ele detalha como deve ser o uso da música, do texto, do cenário e outros. Para a questão textual, o autor esclarece que, “não deve ser nem sentimental nem moralizante, deve mostrar a moral e a sentimentalidade” (BRECHT, 1967, p. 61). A dramaturgia em Brecht está voltada para as ações, para a substância do acontecimento social, o herói desaparece e a cena torna-se transparente. O texto se completa com a encenação e a encenação com o texto. Para Bornheim (1992, p. 162) “o texto épico-cotidiano define-se pela objetividade, e pertence à própria gênese do teatro a extensão visual, gestual, do elemento épico”.

Outros fatores importantes que estão inter-relacionados são o **tempo** e o **espaço**. Assim, é fundamental, ao praticar o teatro épico, a peça didática ter momentos específicos para isso, pois ao se realizar um experimento teatral ou montar um espetáculo é necessário tempo para se ensaiar, praticar, repetir as cenas e traduzi-las gestualmente. Desse modo, por meio das

repetições, o ato de criar se liberta das amarras sociais e o ator/jogador pode perceber e aprender. Isso demanda tempo e ambiente adequado.

O **espaço** dado a fazer a arte é o espaço da vida social desnuda. É o espaço do viver transportado em ações ao espaço teatral. Lá, ator e espectador observam as cenas com novos olhares, como quem vê de novo e enxerga criticamente. Eles criam, assim, uma nova perspectiva nas suas vidas, um novo espaço sensorial, capaz de conduzir a mudanças sociais.

O teatro, espaço mediador entre o espectador e o mundo, é colocado a serviço de uma verdadeira pedagogia social: interrogando-se diante de contradições de uma realidade que a cena já não lhe apresenta mais como evidente, mas sim como passível de ser transformada, o espectador se prepara para agir sobre o mundo e modificá-lo (KOUDELA, 2010, p. 25).

Com relação ao **espaço** físico nas encenações de Brecht, eles vão desde lugares como simples salas até um teatro equipado. Contudo, nesse caso, usa-se o palco nu, livre de simulacros e mostra-se o essencial à cena. Desse modo, evitam-se cenários fantasiosos e pode-se trazer a realidade por meio de objetos representativos da situação. Ewen (1991, p. 209) descreve como deve ser o cenário de uma sala no estilo brechtiano: “Em vez de uma sala elaboradamente mobiliada, ele [o espectador] vê poucos móveis, uma cadeira, uma mesa – meras indicações, por assim dizer, da peça, mas partes integrantes dela” (Texto entre parênteses nosso). Brecht, muitas vezes, nas suas peças, usa como definição de **espaço** um simples cartaz que traz a informação necessária que qualifica o ambiente, ou até mesmo um objeto que traz ao contexto as características necessárias à cena, como também projeções e canções.

O **espaço** do ator não é somente o palco ou o local teoricamente delimitado à apresentação. O espaço do público é igualmente espaço de atuação. O ator ao falar com a plateia está conectando os espaços. Não existe mais a quarta parede que separa plateia do palco. A ilusão espacial criada por essa parede invisível, que dava ao palco a condição de ser outro mundo “real”, está desfeita. Ao se abrir as cortinas da cena, o palco não está escuro e sim iluminado, formando uma grande e única atmosfera entre os dois espaços. Um só ambiente. Assim, no teatro pedagógico, o **espaço** de encenação é único entre ator/público, pois eles são, ao mesmo tempo, atuantes e espectadores, pois a peça didática não necessita de público. O **espaço** físico pode ser a sala de aula ou o local determinado a se realizarem os experimentos teatrais.

O teatro pedagógico visa à aprendizagem de seus atuantes/jogadores, que se observam ao jogar, ao experienciar. Koudela (2010, p. 31) comenta: “eles aprendem por meio da conscientização de suas experiências, e a peça didática é um meio de aprendizagem”. Nesse

momento, eles utilizam os elementos básicos: **caráter lúdico, representatividade da vida, orientação, tempo e espaço** de forma imanente ao processo de representação e de aprendizagem dentro do jogo teatral (Ver Diagrama 1).

Diagrama 1 - Elementos básicos do jogo (brincar) e do jogo teatral.



Fonte: Dados da pesquisa/2018.

A peça didática fornece material ao jogo teatral e a atuação dos alunos/atores que estão experienciando e utilizando os elementos pertencentes tanto ao jogo com caráter de brincadeira como ao jogo teatral.

4.3 A peça didática e o jogo teatral

Neste trabalho, o jogo teatral tem como modelo de ação as peças didáticas **Diz que sim** e **Diz que não**. A peça didática traz o modelo de ação (texto) que norteia o desenrolar das improvisações, instigando a criação e a ação reflexiva do aluno/ator participante. Este pode, ao mesmo tempo, conduzir e ser conduzido pelo texto; fazer as adaptações e ilações necessárias à sua atuação; trazer sua realidade para o contexto da cena, sua fala social e fundir com o texto. Eles são ao mesmo tempo atuantes e espectadores. O aluno/ator⁸⁹ pode ensinar a si e ao grupo, por meio da conscientização originada com a participação nas experiências pedagógicas. Bondía (2002, p. 27) diz que, “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”, e que ela é pessoal, rara e subjetiva. Um fato pode ser comum a certas pessoas, mas a experiência será única para cada qual. Da mesma forma, nas encenações, cada fragmento

⁸⁹ Utilizamos neste trabalho o termo aluno/ator apenas para caracterizar o aluno que participa de uma prática teatral. Não existe neste termo a correlação com ator profissional.

cena (ação), da peça didática, é comum a todos os participantes, mas a relação que a cena gera consigo mesmo é única.

Com a peça didática, os espectadores são os próprios atuantes. A afinidade do atuante com o espectador é uma relação de fruição, pois estão ao mesmo tempo criando e recriando, um com o outro. Umberto Eco (1997, p. 46) comenta que: “com essa poética da sugestão, a obra se coloca intencionalmente aberta à livre reação do fruidor [...] grande parte da literatura contemporânea baseia-se no uso do símbolo como comunicação do indefinido”. Essa possibilidade de jogar, tendo o texto como modelo de ação, confere ao trabalho o caráter de obra aberta. Essa abertura da obra nos trabalhos de Brecht, por meio da sua forma diferenciada de representar com estranhamento, traz à cena as questões do dúbio social, os problemas, provocando o debate, instigando a busca da solução. Eco (1997, p. 50) ressalta, com relação a Brecht, que a obra é aberta como “instrumento de pedagogia revolucionária”.

As peças didáticas de Brecht são pedagógicas no sentido de despertar nos participantes o pensamento crítico. O texto dramático está direcionado nessa intenção, diferentemente de outros textos e espetáculos teatrais que são pedagógicos por ensinar algo, mas não possuem essa finalidade. O desejo desse autor é mostrar aos homens um mundo sem simulacro, no qual o social é enxergado com sua verdadeira roupagem. “A peça didática não é a cópia da realidade, mas uma metáfora. O caráter estético do experimento com a peça didática é um pressuposto para os objetivos de aprendizagem” (KOUDELA, 1996, p. 17). Os fatos sociais não são apenas mostrados, mas discutidos e provocados. A esse respeito, Bornheim (1992, p. 183) comenta que, a “dimensão pedagógica revela-se praticamente coextensiva a toda a dramaturgia brechtiana, sempre empenhada na crítica, em ensinar o homem a ver o mundo em que vive”.

O teatro pedagógico trabalha com repetição, com a experiência dentro da experiência, num processo de retroalimentação. Benjamin (2002, p. 102) diz que, “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’”. A criança/adolescente, ao repetir o jogo, está refletindo, está ressignificando seus conceitos e emoções, está se conectando de forma múltipla com a vida, tal qual o efeito de estranhamento brechtiano que, na peça didática, constitui-se de experimento singular. Segundo Koudela (2010, p. 134) “Brecht propõe dois instrumentos didáticos, quais sejam, o próprio texto da peça didática e o ‘estranhamento’”.

O aluno/ator se utiliza do estranhamento como elemento que o conduz a pensar e agir de forma especial, diferente da usual, fazendo-o perceber fatos comuns com uma nova leitura. Nas peças didáticas **O que diz sim** e **O que diz não**, de Brecht, a resposta do

personagem “menino” é estranhada pelos demais estudantes ao ouvirem ele dizer: “Não, não estou de acordo” (BRECHT, 2005, p. 165). Habitualmente, no contexto que a peça relata, a resposta seria “Sim, estou de acordo” (BRECHT, 2005, p. 157). Com a fala negativa (indicação dramática), os fatos mudam, a tradição social é quebrada, por um ato de reflexão do menino que não aceita os fatos da forma que são postos. O estranhamento tanto pode estar contido na peça didática de forma textual, como pode ser um gesto representativo, um elemento do cenário ou até mesmo na música utilizada.

O jogo da improvisação com o modelo de ação, da peça didática, é aberto ao aluno/ator dando liberdade às suas experimentações e criações, permitindo introduzir aspectos do seu cotidiano na construção da cena. O ato de criar, incorporando o modelo de ação, concomitantemente com a realidade do jogador, possibilita uma experiência única. No momento da criação, os participantes desenvolvem o seu senso crítico, na medida em que repetem e encontram diversas soluções para a cena. Koudela (2010, p. 25) afirma que a “teoria da peça didática propõe a preocupação do dramaturgo com o processo de aprendizagem, através da mudança de atitude do participante de um experimento pedagógico”.

Brecht escreveu as peças didáticas (*Lehrstücke*), relacionando o teatro e a pedagogia, voltados à aprendizagem dos participantes. O autor, ao usar esse termo na língua inglesa, adotou as palavras: *Learning Play*, ou seja, jogo de aprendizagem. Conforme Koudela (1996, p. 17) na “tradução para o inglês também mostra a preocupação de Brecht com o princípio de jogo nesta nova tipologia em sua dramaturgia”. O jogo teatral (*Theaterspiel*) é um caminho apontando por Brecht, no seu texto Teoria da Pedagogia (1930), para se trabalhar a peça didática, conforme comenta Steinweg sobre esse texto:

A verdadeira filosofia e a verdadeira política não existe diferença. A partir desse reconhecimento, aparece a proposta do pensador (Brecht) para educar os jovens através do jogo teatral. Isto é, fazer com que sejam ao mesmo tempo atores e espectadores, como é sugerido nas prescrições da pedagogia (STEINWEG, 1972 apud KOUDELA, 1996, p. 17. Texto entre parênteses nosso).

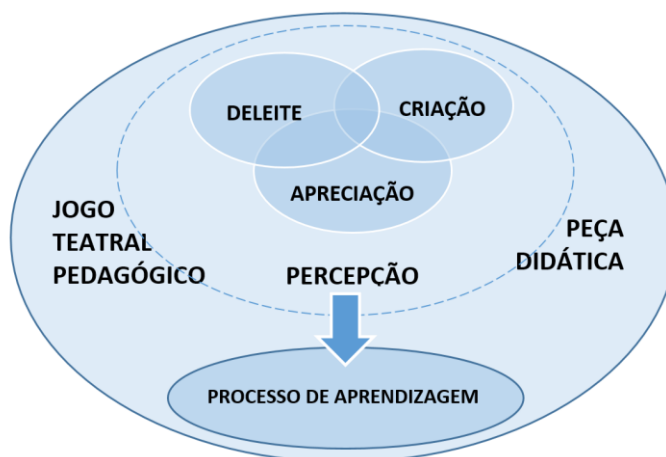
No jogo teatral, os participantes estão sempre atuando, jogando o jogo. Existe momento para todos. Na atividade com a peça didática, Brecht propõe justamente isto, que todos sejam atores, que não exista a separação “público-plateia”. Assim, “No teatro didático o espaço torna-se fundamentalmente neutro – suspende-se, pois, o palco italiano” (BORNHEIM, 1992, p. 200). Não deve existir plateia passiva, que só observa, distanciada do fazer. Por isso, um espaço único serve bem a essa proposta: não existe a necessidade de palco.

Nas escolas, essa situação é muito bem-vinda, pois carecem de espaços específicos para atividades teatrais. Uma sala sem objetos ou móveis, arejada, com espaço para movimentações é suficiente para a prática com jogos teatrais. Os alunos são as pessoas certas para se trabalhar com a peça didática, pois os textos são voltados para o intuito pedagógico. “Quando montarem uma peça didática, atuem como alunos” (BRECHT, 1963, p. 128, v. II apud BORNHEIM, 1992, p. 185). Brecht faz esse comentário indicando a não necessidade de terem atores profissionais para os textos didáticos, pois o importante é passar a ideia contida no texto de forma fácil a aqueles que estão participando. Nessa prática, o destaque é para o trabalho coletivo dos alunos/atores, sem necessidade de plateia e ator profissional. “No exercício artístico coletivo não existe mais esse *gestus* do teatro - a plateia é participante do processo de aprendizagem” (KOUDELA, 1996, p. 14).

O teatro pedagógico, por meio da peça didática brechtiana (modelo de ação), fornece aos participantes uma experiência de aprendizagem que confronta a cena, a fragmentos da realidade, instigando o pensamento crítico. Nesse jogo teatral, o aluno/ator está trabalhando o aprender sensorial, corporal e reflexivo. Para tanto, faz uso dos elementos pertencentes ao jogar: **o caráter lúdico** (prazer), a **representatividade da vida**, a **orientação**, o **tempo** e o **espaço** que são norteadores de suas ações; trazendo a noção da realidade dentro do espaço criativo, do momento atual, das regras, do ambiente e de sua vida, como ser humano de um determinado contexto social. Isso tudo unido ao que é peculiar da arte: o prazer.

O jogo teatral pedagógico, junto com a peça didática trabalham aspectos que envolvem o deleite, a criação, a apreciação e a percepção. A relação desses aspectos entre si conduz o aluno/ator a mudança de atitude, ou seja, estabelece um processo de aprendizagem. O quadro 3 demonstra essa relação.

Diagrama 2 - Aspecto do jogo teatral pedagógico e da peça didática.



Fonte: Dados da pesquisa/2018.

O **deleite** é um componente chave, importante, para o desenrolar do jogo, pois é por meio da vontade de jogar e do prazer que o jogo gera, que a ação acontece coletivamente e a aprendizagem se estabelece. Koudela (1992, p. 62), referindo-se ao trabalho de elaboração e repetição de gestos, diz que “o prazer surgirá quando percebermos o alargamento do nosso campo de ação”. Valorizado com mesmos pesos, o aprender e o divertir devem fazer parte da atividade de forma fluida para que se possa ter uma relação de criação que envolva uma situação de crítica e de prazer. Sobre isso, Brecht (1967, p. 130) destaca: “O caráter da peça é duplo; diversão e ensinamento são nela colocados face a face, em pé de guerra”.

O jogo traz imanente a reflexão que gera estímulo prazeroso. A **criação** envolve a ação do aluno/ator em cena com vistas a resolver ou a desenvolver o problema proposto pelo **modelo de ação**. Esse é um momento único, é o instante de criar e de expor as ideias por meio da sua expressão corporal. O corpo é único, trabalha, ao mesmo tempo o fluxo sensorial e o reflexivo. “As peças didáticas de Brecht nos parecem especialmente apropriadas para esse processo de conhecimento, que busca unir o plano sensório-corporal com o plano cognitivo” (KOUDELA, 1996, p. 126). A experiência criativa é qualitativa, por isso, requer, do pensamento, um fluxo de concentração para que possa estabelecer um elo entre cada nova ação. Eles são feitos na relação: pensar-criar, repensar-recriar.

A **apreciação** é constante durante o processo e pode ser constatada de formas distintas. A primeira é o olhar do jogador que aguarda sua vez de entrar no jogo, ele vê os outros em ação e observa o desenrolar das cenas acompanhando a ação e verificando qual o seu momento de entrar em cena e compor conjuntamente a ação. Esse é um instante importante de cada jogador, olhar de fora e, no minuto, integra o fazer coletivo da cena. Sobre isso, Brecht (1967, p. 206) destaca: “Observação é elemento essencial da representação. O ator observa seu próximo, com todos seus músculos e nervos, num ato de imitação que é, ao mesmo tempo, um processo de pensamento”. A segunda forma de apreciação se realiza ao mesmo tempo em que o jogador joga e sente seu corpo, sua ação, no espaço da cena. Ele se observa sensorialmente o tempo todo, “ao trabalhar, incorpora em si a atitude do espectador” (DEWEY, 2010, p. 128) ativo.

A troca de papéis cênicos também favorece a **apreciação** e a aprendizagem do aluno/ator de forma ativa e criativa. Brecht propõe o jogo dialético de troca de papéis, fazendo com que cada jogador possa experimentar a visão diferenciada que cada personagem traz inerente a sua ação no contexto da cena. Assim, “o exercício dialético de colocar-se ‘do outro

lado' é enriquecedor, à medida que obriga cada jogador a situar-se de uma forma e compreender/articular também o ponto de vista oposto" (KOUDELA, 2010, p. 89).

A **percepção** está diretamente vinculada à ação dos outros três aspectos. É quase uma sequência, ou um movimento conjunto desses aspectos no jogo que gera a percepção. O sensorial trabalha conduzindo uma ação seguida da outra e um pensar encadeado com outro. A percepção é uma ação/reação que se estabelece no aluno/ator, ao experienciar a cena. Dewey (2010, p. 135) diz que, na percepção, "há um ato de reconstrução, e a consciência torna-se nova e viva". O aluno/ator, ao interferir na cena, traz seu pensamento em ação para o processo criativo, num ato de recriação crítica.

Brecht (1967) explica que o V-Effekt (efeito de estranhamento) consiste em modificar aquilo que parece ser óbvio, em algo incompreensível, para que se torne compreensível. O objeto em estudo "é transformado, por mais frequente, insignificante e popular que seja, em algo incomum" (BRECHT, 1967, p. 174), que seja inesperado e que chame a atenção dos demais. É, justamente, por ser algo antes impensável que se torna motivo de atualização no contexto que se vivência. Atualizar o fato é trazer para si o que antes não era possível ser observado/conhecido e (re) conhecê-lo criticamente. Bornheim (1992, p. 249) diz que o efeito "prende-se essencialmente a essa possibilidade crítica, que deita as suas raízes não na atividade teatral, e sim, principalmente, na própria conjuntura social, que, por sua vez, permitirá a instalação de um teatro crítico". Assim o aluno/ator, ao jogar pedagogicamente e estranhar um fato, por meio da gesticulação, do direcionamento do texto ou de um elemento cênico, está fazendo uma releitura do contexto atual, imprimindo seu pensamento crítico por meio da sua ação. Acerca disso, Dewey (2010) explica:

A arte joga fora os véus que escondem a expressividade das coisas vivenciadas; instiga-nos a sair do marasmo da rotina e permite que nos esqueçamos de nós mesmos, descobrindo-nos no prazer de experimentar o mundo a nossa volta, em suas qualidades e formas variadas. Intercepta todas os matizes de expressividade que se encontram nos objetos e os ordena em uma nova experiência de vida (DEWEY, 2010, p. 212).

Conforme Dewey (2010), o novo ver necessita que nos afastemos do olhar do cotidiano – "esqueçamos de nós mesmo" –, para que possamos – "experienciar o mundo" –, ou seja, estranharmos o usual e aprendermos um significado inédito – uma nova experiência de vida.

Os elementos básicos do jogo teatral estão contidos nos aspectos do jogo teatral pedagógico e da peça didática, pois todos interagem no mesmo momento, numa conexão em

rede que estabelece uma metáfora com vida, abrindo os olhos dos jogadores ao novo mundo da reflexão. O **deleite** é o prazer do jogo (o caráter lúdico), a **criação** é o ato realizado na cena com base no modelo de ação (a representatividade da vida), a **apreciação** é o olhar perspicaz do jogador espectador que trabalha dentro da restrição da orientação, do tempo e do espaço, pois a “experiência é limitada por todas as causas que interferem na percepção das relações entre o estar sujeito e o fazer” (DEWEY, 2010, p. 123). E a **percepção** é a mudança de atitude, o estranhamento. É a própria aprendizagem que se estabelece com o ser humano crítico, capaz de enxergar a realidade e tirar suas próprias conclusões.

O jogo teatral pedagógico com a improvisação de cenas, com vista à solução cênica de um problema de atuação, faz a conexão com a teoria brechtiana, elucidando a prática educacional contida na peça didática. O foco do jogo é a dialética do raciocínio, do processo de aprendizagem coletiva. Desse modo, “a peça didática não é a cópia da realidade, mas uma metáfora. O caráter estético do experimento com a peça didática é um pressuposto para os objetivos de aprendizagem” (KOUDELA, 1996, p. 17).

A aprendizagem se estabelece ao longo do processo quando o aluno/ator estranha o objeto/ação e o percebe com uma nova visão. O processo de trabalho é importante, pois, a cada experiência, os conceitos pré-definidos podem sofrer alterações. As experiências acontecem encadeadas uma dentro da outra, como um fluxo contínuo de processo, e entender esse processo é fato importante para poder compreender esse novo olhar.

5 PROCESSO DE TRABALHO

Deixe-me pensar.
Sim, estou de acordo.⁹⁰

Neste capítulo, investigamos, de forma prática, a dinâmica com jogos teatrais seguindo o modelo de ação das peças didáticas: **Diz que sim e Diz que não**, em turmas da EJA, relacionando o processo de trabalho e suas cinco etapas. Primeiro, falamos sobre a metodologia de trabalho, em seguida, identificamos o local de pesquisa, as circunstâncias que envolvem o processo e o perfil da turma trabalhada. Por fim, detalhamos o trabalho desenvolvido durante as oficinas.

5.1 O Caminho

Na prática teatral, trabalhamos a unidade do movimento, da expressão corporal dentro de uma gama de multiplicidade de falas, gestos e sentidos para cada movimento. Estar, sentir e identificar no seu corpo o movimento gerador é conectar o cognitivo ao sensorial. Neste trabalho, percorremos um caminho formado por oficinas/aulas de teatro com cada encontro composto de cinco etapas: **acordar o corpo, estou aqui, jogos, estou leve e palavras com abraços**⁹¹. Cada etapa visa à aprendizagem sensível que envolve não apenas o intelecto, mas também o corpo sensorial do aluno/ator. Nessa concepção, optamos pela metodologia de projeto para desenvolver a aprendizagem de forma que englobe “níveis de integração, interconexão, inter-relacionamentos de informação, agregação de informação, conteúdos, conhecimentos e saberes na busca de uma abordagem mais complexa” (BEHRENS, 2015, p. 99).

Essa pesquisa envolve, ao mesmo tempo, a visão particular e complexa que permite o tráfego de informações nessas duas formas de ver e suas inter-relações, fazendo com que o aluno/ator possa ter a oportunidade de uma aprendizagem significativa, interagindo seu saber prévio com o novo; dando sentido e ressignificando seus saberes e sensações corporais.

A abordagem complexa permite o envolvimento do pensamento crítico, argumentativo, do trabalho individual e coletivo, oportunizando o aluno/ator a se engajar de diferentes maneiras, em busca da solução do problema, no ato do jogo. Esse processo abarca

⁹⁰ (BRECHT, 2005, p. 157). Fala do rapaz.

⁹¹ As etapas estão explicitadas no tópico 4.3 Oficinas.

tanto o aluno/ator como o professor/orientador. Juntos, é possível criar e recriar. A reelaboração é constante, a experiência da expressão corporal movimenta emoções, que impulsionam ações que passam a ter novos sentidos. Dewey (2010, p. 119) afirma que as emoções significativas “são qualidades de uma experiência complexa que se movimenta e se altera”. Morin (2003, p. 53) comenta que a “aprendizagem da compreensão e da lucidez, além de nunca ser concluída, deve ser continuamente recomeçada (regenerada)”. É um ciclo que se refaz a cada mudança, a cada novo olhar, a cada novo movimento expressivo.

Nesse sentido, Behrens (2015) enfatiza:

Torna-se importante as propostas do aprender a aprender, numa visão complexa, pois permitem um processo que nunca termina, trata-se de caminhos nos quais as descobertas acontecem constantemente, assim, professor e alunos podem se tornar receptivos para as mudanças que se fizerem necessárias (BEHRENS, 2015, p. 96).

A metodologia de projetos nos traz a possibilidade de investigação, pesquisa, repetição, transformação e agir conforme o andamento da turma; com a compreensão das atividades e seus desdobramentos buscando abranger os experimentos e os jogos realizados nas oficinas de trabalho. “Trata-se de uma metodologia flexível que vai se construindo ao longo do processo em cada aprendizagem e se renova a cada problema colocado que gere outra aprendizagem significativa” (BEHRENS, 2015, p. 101).

Mesmo que a metodologia se apresente de formas distintas, em cada contexto, para Hernandez (1998) o desenvolvimento da aprendizagem compreende três fases: a escolha do tema: o primeiro passo; o desenvolvimento das atividades: o problema motiva a reflexão e a busca de soluções; e, por fim, a síntese: composição do conhecimento adquirido. Passamos por essas fases, seguindo o fio condutor do modelo de ação, das peças didáticas **Diz que sim e Diz que não**. Em busca de experienciar teatralmente os textos, realizamos as oficinas, procurando preparar o corpo por meio de jogos teatrais até o momento das improvisações de cenas.

Behrens (2015) detalha a metodologia de projeto enfatizando uma aprendizagem colaborativa, da seguinte forma:

- a) Escolha do tema – ponto de partida resultado de um diálogo criativo, reflexivo;
- b) Problemática – usada como provocação, desafiadora para estimular o envolvimento dos alunos;
- c) Contextualização – deve partir das vivências, das experiências que os estudantes já sabem;
- d) Exposição teórica – o professor procura garantir que os conteúdos serão trabalhados, de forma a instigar os alunos enriquecerem a investigação;
- e) Pesquisa individual – o aluno demonstra sua efetiva participação no trabalho;

- f) Discussão crítica – os alunos expõem seus trabalhos individuais;
- g) Produção coletiva – produz-se coletivamente interconectando as pesquisas individuais;
- h) Produção final – momento de enriquecimento do trabalho com as contribuições individuais e coletivas e com possibilidades de intervenção da realidade.
- i) Avaliação da aprendizagem – ocorre ao longo do processo, contínua e gradual;
- j) Avaliação coletiva – ocasião de reflexão sobre os trabalhos e a participação de cada um.

Essas etapas elencadas se fizeram presentes a cada encontro, pois, no **acordar o corpo**, os alunos despertavam corporalmente e lembravam à mente o tema a ser trabalhado: o fazer teatral. No **estou aqui e jogos**, temos as demais etapas que Behrens (2015) expõe, sendo que a avaliação coletiva também ocorre na etapa **palavras com abraço**.

No caso deste trabalho educativo, a escolha do tema foi sugerida na divulgação das oficinas quando se estabeleceu a atividade. Os alunos que se inscreveram estavam curiosos com o teatro, à procura de novidades e diversão. No primeiro encontro, tivemos uma série de perguntas e esclarecimentos sobre o teatro e como seriam as oficinas. Foi um momento de discussão conjunta alunos/professor sobre o fazer teatral, sem a necessidade de um tema específico dentro do teatro. Esse foi o primeiro contato, da maioria dos participantes com a linguagem teatral, então, valorizamos o conhecimento geral sobre a arte teatral sem nos atermos a uma especificidade. O aprendizado sobre o jogo cênico foi nosso ponto de partida, provocativo para o desejo e a vontade de participar.

Com o sistema de trabalho de oficinas, em encontros semanais, trabalhamos o tema teatro de forma física, prática, ou seja, o fazer teatral, usar o corpo com o propósito determinado para encenação, ter conhecimento do mesmo e descobrir suas possibilidades. Os instrumentos de trabalho foram os nossos corpos, auxiliados por música e as possibilidades que o espaço físico fornecia, tendo o gesto como fonte básica para estimular a capacidade de percepção do movimento. Tratamos, assim, de uma pesquisa que proporcionou autoconhecimento, com trabalho individual e coletivo, baseado na postura corporal, vocal, rítmica e sensorial.

No desenvolvimento das atividades na problematização do tema, o fazer teatral foi proposto a cada encontro. Trouxemos questionamentos aos alunos/jogadores sobre o seu corpo, sobre os seus movimentos, sobre o espaço que o corpo ocupa e sua interação com o corpo dos outros participantes. O jogo cênico acontece quando todos participam e se respeitam. O resultado é o jogo prazeroso, com o problema resolvido. Sobre isso, Behrens (2015, p. 108) destaca: “Nesta fase, os alunos precisam perceber que o sucesso dessa caminhada depende do seu envolvimento e do seu empenho, pois a sua responsabilidade reflete na qualidade de aprendizagem dele mesmo e do grupo”.

A contextualização esteve presente quando tratamos de movimentos corporais do cotidiano dos alunos/jogadores, quando usamos elementos do conhecimento comum deles, ou tratamos de fatos ocorridos na escola ou comunidade. Como por exemplo, em um dos exercícios, foi usada a informação sobre o trem, fato corriqueiro para eles, pois o trem corta o bairro onde residem. Trabalhar com base nas informações prévias do aluno é possibilitar que compreendam seu tempo, sua sociedade. Os textos **Diz que sim** e **Diz que não** fazem o caminho inverso quando trazem uma realidade distinta, mas, por outro lado, estão impregnados de ação do presente, que é absorvida na contextualização em saber discernir o que se quer, se a pessoa está ou não de acordo com os atos que os rodeiam. Para Hernández (1998, p. 28) deve-se “ensinar os alunos a interpretar os significados mutáveis com que os indivíduos das diferentes culturas e tempos históricos dotam a realidade de sentido”.

A discussão teórica acompanha as atividades quando o professor dá a **orientação** para atividade e, ao longo dela, vai encaminhando o jogo para a solução do problema, ou reconectando os alunos/jogadores ao **foco** da ação.

A pesquisa individual, a discussão crítica, a produção coletiva e a produção final são etapas da metodologia de projeto bem marcantes neste trabalho. Nas atividades, os alunos estão constantemente criando – produzindo. O trabalho corporal criativo exige esforços tanto sensorial como cognitivo, pois, ao criar, o aluno/ator está conectando os seus sentidos para o movimento específico que deseja desenvolver e, ao mesmo tempo, elaborando intelectualmente as possibilidades de ação, sua melhor forma de se expressar. Essa atividade criativa tanto faz parte da pesquisa individual, como da produção coletiva. O que difere na produção coletiva é que o aluno/ator necessita saber interagir com o outro, acatando, recusando, criticando, contribuindo e criando coletivamente de forma saudável. Behrens (2015) comenta sobre a harmonia que se teve ter entre a atividade individual e coletiva:

O equilíbrio entre o trabalho individual e coletivo deve ser observado pelo professor por dois motivos significativos: primeiro, o de estimular individualmente os alunos a buscarem os referenciais necessários para a pesquisa; e o segundo para que esse esforço seja promulgado e valorizado perante os colegas. Não se trata de instalar a competitividade, mas de valorizar o envolvimento e a competência na investigação desencadeada pelo aluno. (BEHRENS, 2015, p. 110).

Um exemplo dessas etapas é o conjunto de exercícios nos quais utilizamos os bastões. Iniciamos a pesquisa, individualmente, com cada participante, experimentando sua movimentação após a exposição dos trabalhos de cada um para os demais. E em seguida,

juntamos os resultados montando uma sequência coletiva de ação e reação – produção coletiva – tendo o produto final uma movimentação, sem bastão, resultante das pesquisas corporais individuais que se transformaram num trabalho coletivo, com vistas a atender ao problema do jogo proposto pelo professor/orientador.

A discussão crítica ocorre nesse processo, justamente, no momento de exposição do movimento, quando um ou mais apresentam o resultado do trabalho pesquisado e os demais perguntam e dão ideias. Assim, cria-se um ambiente de troca de informações, de percepção do movimento e da qualidade da cena que ela expressa. Nessa ocasião, o aluno/ator pode realizar suas transferências de saber que possibilitam novos aprendizados. Segundo Behrens (2015, p. 111) “os alunos nesta fase terão a oportunidade de desenvolver suas ideias criticamente, além de levar a reflexões referentes a aceitarem as diferenças, as opiniões contrárias, as parcerias entre os colegas”.

O produto final, colocado por Behrens (2015 p. 111), como possibilidade de enriquecimento, no nosso caso, é a fase final da etapa **jogos**. É a penúltima movimentação elaborada, a cena resultante da oficina daquele dia, na qual as opiniões de cada um são expostas e comentadas. E após discussões, podem ser reelaboradas, com a conclusão de cada participante. Salientamos que, os processos de avaliação estão, de certa forma, contidos a cada movimento que é discutido ao longo das práticas. As avaliações de aprendizagem são realizadas de forma contínua durante o processo de atividade das oficinas. A avaliação coletiva ocorre tanto na etapa **jogos** como na etapa **palavras com abraço**, sendo que, nesta, possibilita de forma aberta, a todo o grupo, a oportunidade de falar sobre os trabalhos da oficina daquele dia como um todo.

As oficinas seguiram a metodologia de projeto, com o tema do fazer teatral, em duas etapas, sendo as dez primeiras preparatórias, ou, introdutórias e as outras dez com ênfase na improvisação e utilização do modelo de ação, da peça didática **Diz que sim e Diz que não**. O modelo de ação proposto por Brecht é o fio condutor que Hernández (1998, p. 81) enfatiza dizendo que a “aprendizagem e o ensino se realizam mediante um percurso que nunca é fixo, mas serve de fio condutor para a atuação do docente em relação aos alunos”. Cada novo encontro foi um desafio, num processo de aprendizagem dos alunos/jogadores e, também, do professor/orientador. Não se aprendeu só o fazer teatral, mas o respeito pelo outro e a interação grupal. “Esse é o saber relacional ao qual, em última instância, se tenta fazer com que os alunos se aproximem mediante os projetos de trabalho” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 89). A abertura dessa metodologia, que flexibiliza as ações, oferece condições para o bom desenvolvimento de pesquisa na área das artes, pois ao mesmo tempo em que permite uma criação/construção numa

esfera micro, permite também a conexão ao macro, numa espécie de construção em cadeia, que o trabalho de um cresce mediante o trabalho do outro e a aprendizagem é individual e coletiva.

5.2 Identificação da ação

Este trabalho desenvolveu-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental Frei Afonso, localizada na Via Expressa Ayrton Sena, no bairro do Baixo Roger, no limiar do Varadouro, inserida numa área urbana periférica, com população de baixa renda per capita e com histórico de criminalidade.

Iniciamos o trabalho conversando com a direção escolar e equipe técnica da escola expondo o desejo de trabalhar uma turma, especificamente, com aulas práticas de teatro. Após análise de diversos fatores, como: carga horária, espaço físico, dia, hora, perfil, objetivos, barulho, tempo, condições de trabalho, interesse dos alunos, motivação, projeto escolar, entre outras questões, chegou-se à conclusão que era possível montar uma turma.

A direção escolar forneceu uma sala específica para o desenvolvimento dessa ação, medindo 5 x 8 metros, com cobogós e grades, que facilitam a ventilação. Esse espaço fica localizado ao lado das salas de aula, num corredor de acesso secundário, sendo possível trabalhar emitindo sons sem ter a interferência dos demais alunos da escola, tornando o ambiente tranquilo para as atividades cênicas com iniciantes. A sala ainda é equipada com: três ventiladores de parede, contudo, seu uso traz barulho ao ambiente; um quadro branco; lâmpadas fluorescentes que ficam acesas sem possibilidade de apagar durante a aula; dois bancos compridos; uma mesa escolar com uma cadeira; e um filtro d'água de parede (Ver imagens da sala, nas fotos 1, 2 e 3).

Foto 1 – Sala da oficina, porta de entrada.



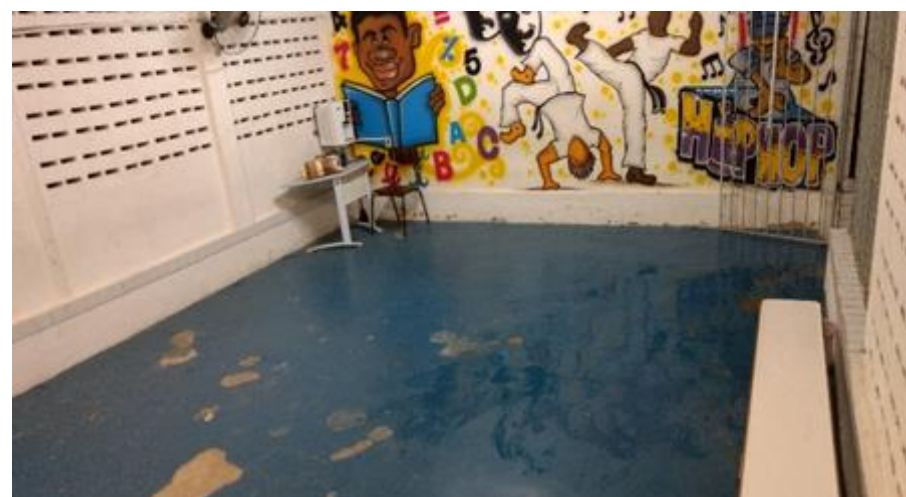
Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Foto 2 - Sala da oficina, parede do fundo da sala (vista de quem entra).



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Foto 3 - Sala da oficina, parede oposta ao quadro branco.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Os participantes das oficinas teatrais são alunos do turno da noite, dos Ciclos: III-A, III-B e IV-B na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A turma formada para as aulas de teatro foi oriunda da demanda espontânea dos alunos, após divulgação das oficinas de teatro. Para tanto, elaboramos cartazes⁹² que foram fixados na escola com informações sobre as oficinas e a inscrição. Juntamente com a supervisão escolar, divulgamos as oficinas, verbalmente, nas salas de aula e entregamos as fichas de inscrição⁹³ aos interessados.

Abrimos, brevemente, um parêntese para explicar que a escola, desde de 2016, vem implantando um projeto que trata sobre profissões, com o objetivo de estimular os alunos a seguir uma carreira profissional, para que eles conheçam as possibilidades de trabalho e o perfil de cada profissão. Fomos questionados sobre como as aulas práticas de teatro poderiam fazer parte desse projeto. Deixamos claro para a direção que ao se trabalhar o físico aliado ao sensorial criativo, em um trabalho grupal, está se trabalhando ao mesmo tempo atitudes relacionais e sociais, que são importantes para o perfil de um profissional, para a vida. Outro ponto acordado foi que seria incluído, de forma teórica, informações sobre as profissões que fazem parte do mundo teatral, e praticadas funções que estejam ligadas diretamente à cena, como: sonoplastia, cenografia, iluminação, desde que o trabalho prático as necessitasse.

As atividades escolares iniciaram-se em fevereiro/2017 e durante esse mês, mantivemos diálogos com a escola sobre o desenvolvimento do trabalho com as oficinas teatrais. Em março/2017, fizemos a divulgação, a inscrição, e o primeiro encontro das oficinas que foi realizado na última semana desse mês, no dia 29. Nesse primeiro dia, fizemos um círculo de conversa para conhecer os alunos, seus interesses e suas informações sobre a arte teatral. Explanamos sobre como seriam as oficinas e fizemos uma atividade prática de entrosamento.

No nosso primeiro encontro, perguntamos sobre quem conhecia o Theatro Santa Roza⁹⁴, que fica a uma distância de 1 km da escola, ou cerca de 15 (quinze) minutos, a pé, entre os dois prédios. Percebemos que, mesmo o teatro sendo perto de suas moradias e da escola, eles só conhecem a edificação por fora. Não tiveram a oportunidade (ou interesse) de assistirem a um espetáculo ou de conhecer o teatro por dentro.

⁹² Ver modelo no Apêndice 1.

⁹³ Ver modelo no Apêndice 2.

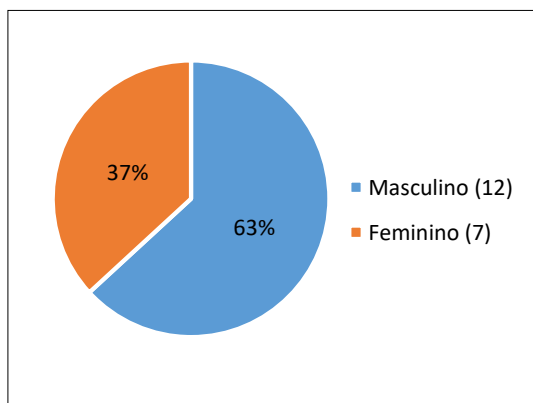
⁹⁴ O Theatro Santa Roza (1889) é tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, considerado ícone da cultura paraibana. Fica localizado na Praça Pedro Américo, Centro, João Pessoa/PB.

As oficinas de teatro foram estabelecidas para se realizarem às quartas-feiras, às 19h, com uma hora de duração cada, durante os meses de março a setembro de 2017, compreendendo 20 (vinte) encontros.

Foram realizadas 19 (dezenove) inscrições de alunos interessados, contudo, para primeira aula, compareceram 13 (treze) alunos. Existe aluno que realizou a matrícula, mas nunca compareceu. A frequência e a assiduidade média da turma tem sido de 8 (oito) participantes, com base nos 10 (dez) primeiros encontros. As turmas noturnas da escola apresentam uma frequência irregular dos alunos por diversas demandas. As faltas refletem nas oficinas de teatro. Ao questionar um aluno da turma sobre sua falta na oficina anterior, visto que ele participa com regularidade, obtive a seguinte resposta: “Professora, esqueci que tinha aula de teatro. Venho as quartas por causa da oficina”.

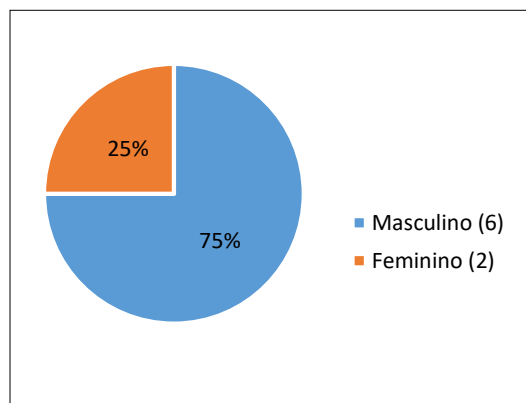
Fizemos a comparação da turma entre a situação inicial apresentada na ficha de inscrição com a situação apresentada até o 10º (décimo) encontro, visto que a frequência e a assiduidade são fatores importantes para o desenvolvimento do trabalho, identificamos o perfil da turma como predominantemente: do gênero masculino e faixa etária compreendida entre os 15 e 18 anos. Conforme demonstramos nos gráficos 1, 2, 3 e 4.

Gráfico 1 - Gênero (Inscrição).



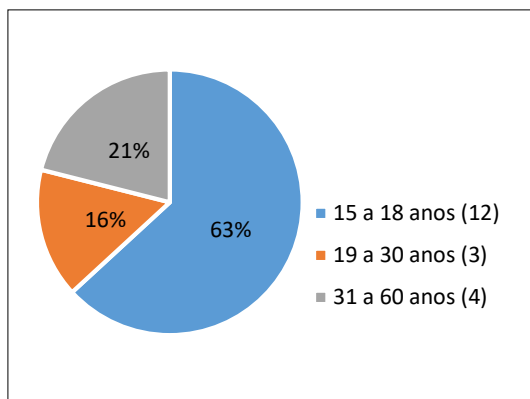
Fonte: Dados da pesquisa/2017.

Gráfico 2 - Gênero (Média da 1ª a 10ª oficina).

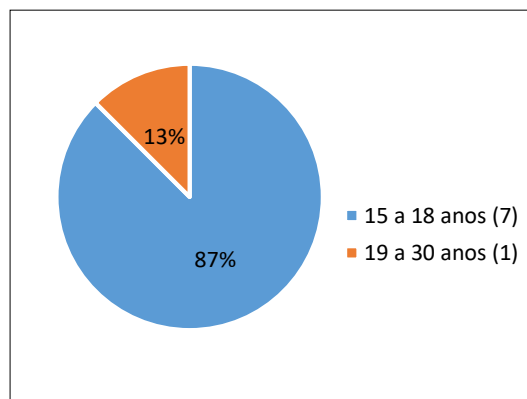


Fonte: Dados da pesquisa/2017.

Durante os 10 (dez) primeiros encontros, observamos que, das sete inscrições femininas, apenas duas permaneceram nas oficinas. Sendo que, quatro nunca compareceram.

Gráfico 3 - Faixa Etária (Inscrição).

Fonte: Dados da pesquisa/2017.

Gráfico 4 - Faixa Etária (Média da 1ª a 10ª oficina).

Fonte: Dados da pesquisa/2017.

Os participantes inscritos na faixa etária entre os 19 e 30 anos, apenas 1 (um) participa e, entre a faixa dos 31 e 60 anos, nenhum comparece. De fato, mesmo com a diminuição do número de participantes, permaneceu o mesmo quadro predominante analisado na inscrição, maior número de participantes do gênero masculino e idade entre os 15 e 18 anos.

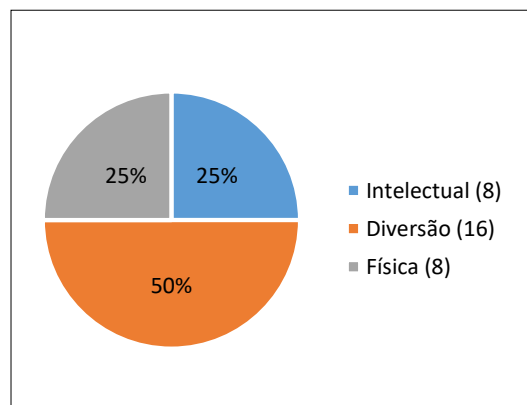
O perfil da turma com relação a já ter participado de um ato teatral é bem baixo, apenas 21% (vinte e um por cento). Perguntamos verbalmente aos que afirmaram terem tido uma experiência teatral e obtivemos a seguinte resposta: participei na igreja, na escola e fiz um curso de teatro.

Questionamos, na ficha de inscrição, as atividades que eles gostam de realizar no seu dia a dia, dentro de um rol elencadas por nós como ações intelectuais, de diversão e atividades físicas. Tivemos como resposta dominante ações que se traduzem na palavra: diversão, que podem ser observadas no quadro 5 e gráfico 5.

Quadro 5 - Atividades que gosto.

Atividade	O que gosta de fazer?
Intelectual	Escrever, ler, desenhar
Diversão	Conversar, cantar, ouvir músicas, ver televisão
Física	Fazer exercícios, dançar, jogar capoeira, andar de bicicleta

Fonte: Dados da pesquisa/2017.

Gráfico 5 - Atividades que gosto.

Fonte: Dados da pesquisa/2017.

Para essa pergunta, foi solicitado que o participante escolhesse três atividades e, na ficha, não aparecia a divisão das atividades. As ações estavam misturadas. Alguns marcaram menos que três e outros mais. Contudo, computamos por ficha apenas um ponto para cada atividade mesmo que se tenha marcado mais de uma ação. É interessante observar que a preferência da turma nas atividades diárias é a diversão e que a outra parte se divide igualmente em atividades intelectual e física. Essas características nos mostra uma turma bem balanceada para as atividades teatrais, pois o prazer é essencial a sua realização, como o envolvimento cognitivo e corporal.

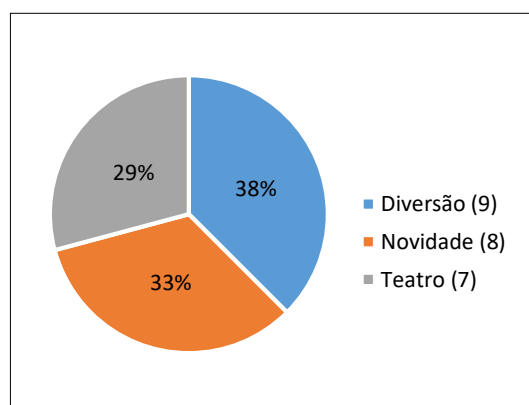
Sobre o motivo pelo qual eles queriam fazer a oficina de teatro, mais uma vez foi a diversão que prevaleceu. Com apenas uma pessoa de diferença, foram escolhidos itens que indicaram o desejo por novidade e, por último, o interesse específico por teatro. Esses dados estão indicados no quadro 6 e gráfico 6.

Quadro 6 - Motivos para fazer a oficina.

Motivo	Quero fazer teatro por quê?
Diversão	Diversão, brincar, esquecer o cansaço do dia
Novidade	Perder a vergonha de falar em público, vontade de fazer algo diferente, curiosidade
Teatro	Aprender sobre teatro, saber atuar, mexer o corpo

Fonte: Dados da pesquisa/2017.

Gráfico 6 – Motivos para fazer a oficina.



Fonte: Dados da pesquisa/2017.

No gráfico 6, vemos que a motivação ligada com assuntos relacionados ao teatro é a menor opção, o que coincide com a resposta de apenas 21% (vinte e um por cento) terem já realizado alguma atividade de teatro. O fato de não conhecerem o Theatro Santa Roza, tão próximo de suas residências, também demonstra a falta de interesse específico com o fazer teatral ou por não ter condições de acesso.

Contudo, seja pela diversão ou pela novidade, o restante da turma quer fazer as oficinas de teatro. Nas oficinas, procuramos trazer o conhecimento sobre a prática, atendendo o interesse pelo prazer, por meio do jogo teatral.

5.3 Oficinas

As oficinas de trabalho foram realizadas com base num prévio roteiro de trabalho e no ritmo da turma. Para cada oficina, procuramos seguir as seguintes etapas: **acordar o corpo, estou aqui, jogos, estou leve e palavras com abraço**⁹⁵.

Ao entrar na sala, os alunos são convidados a retirarem o calçado, assinarem a lista de presença e se sentarem no chão formando um círculo, aguardando os outros colegas até o início da oficina. O **acordar o corpo** é realizado em pé, em círculo, com todos de mãos dadas, se entreolhando e abrindo o círculo ao máximo, até sentir os braços serem esticados. Momento especial de contato entre a turma por meio do olhar e do toque. Aqueles que estão cansados, desatentos ou elétricos são convidados sem palavras, por este círculo, a assumirem postura física e mental própria ao trabalho. Começamos, lentamente, a movimentar as articulações, uma a uma, da cabeça aos pés. Terminamos o **acordar o corpo** com movimento solto de todo o corpo, pulinhos crescentes até grandes pulos no mesmo local, mantendo o círculo. Esse ritual é repetido em todas as oficinas e é realizado de forma rápida. Sua finalidade é transmitir ao corpo e ao intelecto a mensagem: Acordem, estamos na oficina de teatro!

As atividades do **estou aqui** são dinâmicas e bem movimentadas. Os alunos desfazem o círculo, ocupam todos os espaços da sala, e, sob orientação, executam as seguintes posturas: diversos ritmos no andar (para frente e para trás), chão (frio, quente, escorregadio, patins, ponta de pé, samurai), comandos de direita, esquerda, planos (baixo, médio, alto), grupos (formados por dois, três, quatro, ... pessoas), equilíbrio (em um pé fazendo avião), andar em fila indiana (ritmos diferentes), formar círculo e desfazer, virar estátua. Essas atividades são realizadas sem paradas entre uma e outra, sempre em movimento pela sala, procurando ocupar os espaços, sem colidir com os demais participantes.

A cada comando, eles são estimulados a reagirem rápido e de forma assertiva seguindo a orientação, em ações individuais ou grupais. Elas buscam trazer a concentração para a atividade, a atenção/reação física e mental às orientações verbalizadas e a observação/percepção individual de sua ação, mediante a postura atitudinal dos demais colegas. Por exemplo, é dado o comando: todos para a direita; e um aluno vai para esquerda. Ao ver sua ação e a dos demais colegas, ele mesmo corre em direção à direita. É uma ação de reflexão e reconhecimento do seu movimento. O próprio aluno toma a iniciativa sem precisar de

⁹⁵ Palavras em negrito para enfatizar os termos.

intervenção externa. É o desenvolvimento de sua perspicácia. Essas atividades buscam a observação e concentração.

As atividades de **acordar o corpo** e **estou aqui** compõem a parte inicial da oficina. Os **jogos** do desenvolvimento, o **estou leve** e o **palavras com abraço** fazem parte da conclusão.

A cada oficina, procuramos trazer atividades que atendessem o perfil, as necessidades e o desenvolvimento da turma. A etapa de **jogos** evoluiu aos poucos, de acordo com a compreensão e prática dos alunos. Iniciamos com jogos interativos e brincadeiras que conduzem a um trabalho grupal, em seguida, continuamos com percepção corporal; criação de movimentos; verbalização com música; uso de palavra tema (escrita) traduzida no corpo e em ações; movimentação e som; representações de pequenas ações e voz; narração de fábula e representação; uso de texto e representação.

Nossa pretensão inicial era trabalhar, no início, com textos e fruição expressiva. Contudo, nas primeiras aulas, percebemos que teríamos que ir num ritmo mais devagar. A turma é formada por adolescentes, acostumados a brincadeiras uns com os outros, a não saber ouvir, parar e até respeitar o corpo dos demais, jovens que não conhecem o fazer teatral. Foi necessário iniciar com jogos interativos, grupais, individuais, fazendo-os ver as regras do jogo, e, assim, encaminhando ao respeito mútuo e atenção, quebrando barreiras de contato corporal, exposição, gestualização, fala e expressão. Dessa forma, no percurso de 10 (dez) oficinas, caminhamos com o grupo até o momento que gostaríamos de iniciar já com texto. A etapa de **jogos** é a que apresenta grande variação nas atividades, é a que demanda mais tempo da oficina, e trabalha com a intuição e a fruição dos alunos.

Ao final da oficina, no **estou leve**, procuramos fazer um relaxamento corporal e mental. Todos deitados com as costas no chão, pernas estendidas, braços ao longo do corpo e olhos fechados, inicia-se pensando no peso da cabeça, vai prosseguindo parte a parte até os pés e respirando lentamente, como se o chão absorvesse seu peso e se moldasse com o formato do seu corpo. Após isso, se levantam devagar com a sensação de leveza, esticam o corpo, bocejam e relaxam. A fase do deitar, fazer silêncio, concentrar no corpo foi difícil de conseguir na totalidade dos alunos. Alguns falavam, não fechavam os olhos, não relaxavam o corpo no chão, queriam ver e mexer nos outros. Outra parte dos alunos já conseguia e relatava estar leve ao final.

O **palavras com abraço** é a conclusão e despedida da oficina. Volta-se ao círculo inicial, com mãos dadas e algumas palavras sobre as atividades realizadas. É o momento de pensar a atividade realizada (para quem queira falar) e, em seguida, todos juntos dão um grande abraço final, apertado. Momento que eles gostam, riem e ao desfazerem o círculo batem palmas.

Nos relatos das oficinas, registramos fatos, falas de participantes sobre os trabalhos; fazemos nossas observações e percepções sobre as ações e desenvolvimento dos alunos durante a realização dos **jogos**. Resolvemos, então, não anotar as partes inicial e final visto que são exercícios que se repetem e foram detalhados no início deste texto, a não ser que se haja algum fato merecedor de registro. Comentamos algumas circunstâncias que interferiram nas aulas sob o título de ocorrências.

1ª Oficina

A oficina transcorreu com um grande diálogo, com todos sentados no chão em círculo. Esse primeiro momento foi iniciado com apresentação da professora e de cada participante, com falas sobre o que gostam de fazer, qual a cor preferida, o que esperam das oficinas de teatro, quem já fez teatro, quem já assistiu a um espetáculo teatral, quem conhece o Theatro Santa Roza, quem dança, quem faz capoeira ou outra atividade física.

Houve perguntas como: por que sentar no chão? Explicamos que o chão faria parte da nossa aula e que não iríamos utilizar cadeiras como uma sala de aula convencional. Percebe-se o desconhecimento da turma sobre a prática teatral, o uso do corpo e a necessidade de espaço para praticá-la.

Informamos sobre o horário a ser cumprindo, sobre a roupa e a necessidade de fazermos a aula de pés descalços. Como eles tem que usar a farda escolar, que consiste em camisa de malha e calça jeans, apenas solicitamos que evitassem calça apertada para facilitar os movimentos.

Fizemos o jogo de troca de lugar que consiste em dizer seu nome, olhar um participante e trocar de lugar com ele. Houve risos, desconfiança, dificuldade em olhar, piadas, falas e brincadeiras. Repetimos algumas vezes, foi difícil conseguir uma sequência de três trocas sem interrupções. Finalizamos com **palavras e abraço**.

Ocorrências: encontramos a sala ocupada por móveis e suja, tivemos que fazer a retirada e limpeza antes da chegada dos alunos.

2ª Oficina

Iniciamos com o **acordar o corpo**. Diante da aula anterior e da complexidade de trabalhar corporalmente com a turma, resolvemos trabalhar, neste dia, a maior parte da oficina o **estou aqui**, repetindo os exercícios e dando mais oportunidades de formação rápida de pequenos grupos: dois, três e quatro; formando e desmanchando, e formando novamente com

outros participantes. Pequenas ações físicas em grupos diversos se movimentando pela sala (ocupação de espaços).

Nos **jogos**, utilizamos o jogo das diferenças, cada participante deve observar seu par, vira-se alguns instantes e depois tentar descobrir o que o colega mudou no seu corpo, o que tem de diferente? Repete-se trocando o observador e o observado. Algumas duplas conseguiram fazer, outras não se entreolharam, só riram. Contudo, a integração foi melhor que no primeiro encontro.

Encerramos com o **estou leve**, que foi difícil de realizar, pois muitos ficaram de olhos abertos, e com **palavras com abraço**.

Ocorrências: Muitos alunos resistiram em ficar de pés descalços, questionaram, reclamaram, fizeram brincadeiras uns com os outros sobre meia, calçado e chulé. Após nossa intervenção afirmativa que só ficariam na aula com pés descalços, a fim de evitar machucar os colegas com possíveis pisões, o dilema foi acabando. Levamos um pequeno som para utilizar música com o intuito de dinamizar as atividades, mas não foi possível utilizar. A casa vizinha à escola, ao lado da nossa sala, estava com o som ligado com músicas num volume muito alto, o que atrapalhou nos ouvirmos durante a oficina. A sala estava suja e tivemos que providenciar a limpeza antes da aula.

3ª Oficina

Seguindo a sequência da oficina, começamos pelo **acordar o corpo**. No **estou aqui**, introduzimos o exercício do avião com a finalidade de perceberem o corpo no espaço e trabalharem o equilíbrio com transferências de carga de uma perna a outra. Foi uma atividade desafiadora para eles. Repetiram até conseguirem.

Nos **jogos**, propusemos um que envolvesse a observação e o trabalho grupal. Formaram-se dois grupos e cada qual deveria usar conjuntamente seus corpos para representar um meio de transporte. Um grupo apresenta, o outro observa, e vice-versa. Cada grupo observador tem que identificar o transporte do outro grupo. Foram trabalhados o ônibus e o trem.

A princípio, eles falaram que não sabiam, que era difícil, mas tentaram e fizeram. Esse foi o primeiro momento que a turma vivenciou a observação das ações dos colegas, como se existisse a separação palco e plateia. Mesmo sendo dito que só olhassem e fizessem silêncio, esperando o grupo finalizar, para poderem falar o meio de transporte e seus comentários, isto não aconteceu. Falaram o tempo todo.

Em seguida, fizemos o jogo do espelho em duplas, que foi realizado sem problemas. Informamos que cada par iria repetir o exercício para o grupo todo e os observadores deveriam identificar quem era o espelho e quem conduzia os movimentos. Nesse jogo, todos participaram e se divertiram.

Encerramos com o **estou leve**, com resistências de alguns para concentração e silêncio. No **palavras com abraço**, dois alunos relataram que gostaram de fazer o jogo do espelho, pois era interessante tentar descobrir a diferença, principalmente, quando era algo pequeno de notar.

Ocorrências: um aluno machucou o pé, cortou levemente numa pedrinha que se soltou do piso, que é de cimento queimado, cor azul, e tem uns buracos. Nesses pontos, o chão está se desmanchando. Entre a segunda e a terceira oficina houve o lapso temporal de quinze dias devido à realização de simulados na escola. A aula perde a fluidez da continuidade com tanto tempo sem realizar atividade e, principalmente, por estar no início do trabalho.

4ª Oficina

Após **acordar o corpo**, enfatizamos o **estou aqui** dando maior tempo aos alunos na dinâmica de ocupação dos espaços da sala, de forma individual e grupal, procurando trabalhar com ritmo e os planos: baixo, médio e alto. Na ideia de observarem seu corpo e como ele ocupa lugar no espaço; essa atividade é realizada em dupla, em trio ou em quarteto.

Iniciamos a parte de **jogo** propondo a ação: empurrar. Todos ao mesmo tempo deveriam mostrar como seu corpo age quando empurra algo. Foi dada a orientação: pensar no objeto que vai empurrar (Como é seu formato? Quanto pesa? Que tamanho é?) Cada um, ocupando seu espaço na sala, trabalhou esse movimento. A maioria colocava as mãos à frente e andava. Percebemos que o **foco** não estava no corpo e sim no objeto. Paramos. Solicitamos que cada jogador apresentasse seu movimento para os demais (momento jogador e plateia). Demorou um pouco para ir o primeiro. Risos, brincadeiras, vergonha. Foi difícil apresentar algo individualmente para todo o grupo, mesmo que fosse apenas um minuto ou até menos. Solicitamos que repetissem mais lentamente para que percebessem a ação.

Entramos em diálogo sobre o exercício. Um aluno disse: “Eu estava empurrando um carro”. Outro rebateu imediatamente: “Como? Não dava para saber! Era um carro mesmo? Você nem fazia força?” Um terceiro levantou e mostrou para o colega dizendo: “Você estava assim, com a mão lá no alto, se fosse um carro você fazia assim”. Cada um foi dizendo o que empurrava. Interferíamos no diálogo dizendo: E seu corpo como estava? Faz força para empurrar ou o objeto é leve? É grande ou pequeno? Seu corpo fica ereto ou curvado?

Percebemos que a atividade, a princípio, foi de difícil realização. Eles não entendiam o “empurrar”. Só após a demonstração individual e a repetição da ação lentamente, complementada com as observações foi que a ideia de empurrar algo com o corpo começou a ser estendida.

Fizemos o relaxamento final – **estou aqui** – e no **palavras com abraço**, solicitamos que eles pesquisassem o empurrar para mostrar na próxima aula, observando o seu corpo no dia a dia quando precisassem empurrar algo.

Ocorrências: Normalmente, iniciamos as atividades às 19 (dezenove) horas e finalizamos às 20 (vinte) horas. Nesse tempo, está incluso: assinatura da presença, retirada do calçado, a aula, tempo no final para se arrumar, tomar água, fechar a sala de trabalho e retornar para outras aulas. Tempo muito limitado para as atividades de teatro. Procuramos entrar na sala destinada à oficina às 18h40 (dezoito e quarenta), pois demanda um tempo para abertura da sala. Por se localizar no corredor lateral temos quatro portas a serem abertas (duas grades de ferro e duas portas de madeira). É preciso solicitar ao vigia a abertura da sala.

Ao entrarmos, encontramos a sala ocupada por caixas, pois a escola recebeu móveis de ferro (estantes e armários). Fizemos o transporte dos objetos para a sala ao lado com a ajuda de dois alunos, após isso, a limpeza da sala foi realizada pelo funcionário da escola.

Funcionários da secretaria de educação, da prefeitura, estavam visitando a escola e a diretora solicitou que todos os alunos permanecessem em sala de aula “convencional”, ou seja, que não iniciássemos a aula de teatro. Fato interessante, pois, os alunos me procuraram e questionaram o porquê da oficina de teatro não acontecer naquele dia. Solicitei que fossem falar com a direção da escola. A aula foi liberada às 20h45 (vinte horas e quarenta e cinco minutos) acredito que foi por insistência dos alunos e finalizou às 21h30 (vinte e uma horas e trinta minutos), assim, a aula durou apenas quarenta e cinco minutos.

5ª Oficina

Após o **acordar o corpo** e o **estou aqui**, iniciamos com o jogo do trenzinho (Ver foto 4). Todos juntos em fila indiana, com o jogador da frente da fila comandando os movimentos, ritmos e sons. Cada jogador teve sua vez de ficar à frente liderando. Tivemos comandos com movimentos lentos e outros bem rápidos, dependendo do perfil de cada aluno. Ao chegar na vez de liderar, mesmo já tendo visto as ações do colega anterior, eles perguntavam: O que vou fazer? Não sei! Repetíamos vá andando e mexendo seu corpo, cabeça, braço, ..., fazendo sons, grite! Orientação dada: Mantenham a fila, andem e cada um copie o movimento do colega que está na sua frente.

Foto 4 – Sequência trenzinho.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Ao dispersar a fila do trenzinho, solicitamos que continuassem andando (individualmente) em ritmo mais lento pela sala. Retomando a respiração e acalmando o corpo, pois estavam todos acelerados com os últimos movimentos. Orientamos que andassem com foco, respirando e, ao parar, procurassem formar uma dupla com quem estiver por perto.

Realizamos o jogo do escultor e do barro, aproveitando a dupla formada. O jogador escultor molda o jogador barro formando uma escultura, dando a forma desejada movendo o braço, perna, cabeça e solicitando a expressão facial desejada. Orientação dada: moldar o corpo do colega em posição confortável e com respeito. Ao finalizar, cada escultor coloca sua escultura junto à outra compondo um quadro de escultura. Os jogadores escultores observam suas esculturas e retocam as formas na composição do conjunto. Troca-se o grupo quem foi jogador escultor vai ser jogador barro (vice e versa). Neste segundo grupo, solicitamos que metade das estátuas fossem feitas no plano baixo e a outra metade no plano alto e repetida a orientação: moldar o corpo do colega em posição confortável e com respeito. Ao final, realizamos o quadro do conjunto das esculturas (ver foto 5).

Foto 5 - Quadro conjunto de esculturas (planos: baixo, médio e alto).



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Retomamos o “empurrar” da aula passada e solicitamos que cada aluno/ator mostrasse sua pesquisa sobre essa ação, só quatro alunos pesquisaram. Solicitamos que cada um mostrasse e os demais observassem – condição jogador e plateia. Contudo, voltou à situação de empurrar apenas utilizando as mãos à frente do corpo, mas já foi possível ver mudanças com relação à força colocada na ação, e à posição das mãos na altura dos ombros para objetos grandes e mais abaixo para objetos pequenos. Conversamos sobre isto, ouvindo a opinião de cada um. Após, solicitamos que todos ocupassem um local na sala, experimentassem várias ações de “empurrar” e quando escolhida uma ação, congelassem um ao lado do outro, na forma selecionada. Formamos um novo quadro de esculturas com as formas da ação empurrar (Ver foto 6).

Foto 6 - Quadro conjunto ação empurrar.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Em seguida, fizemos o **estou leve**, o **palavras com abraço** e falamos sobre as atividades. Um aluno relatou que gostou bastante de comandar o trenzinho. Outro comentou: “Eu fiquei todo atrapalhado tentando fazer tudo, só quando estava devagar foi que deu certo, mas foi muito divertido”. Novamente, solicitamos que eles pesquisassem o empurrar com todo o corpo, ou com outras partes que não fossem as mãos, para mostrar na próxima aula.

Ocorrências: Choveu no final da tarde. Consequentemente, a água entra pela grade e molha metade do piso da sala. O espaço fica com poças d’água que tivemos que escorrer e passar o pano antes de iniciar as aulas. Os buracos do piso aumentaram e ficam soltando areia quando caminhamos pela sala (Ver foto 6). No final da aula, os alunos reclamaram que ficam sujos e não querem deitar no chão com a camisa (que é da farda). Outro fato é que o som do vizinho estava novamente alto e interfere na aula. Fizemos fotografias, algumas cenas da aula, para registro dos trabalhos, com a devida permissão dos participantes.

6ª Oficina

Em círculo, realizamos o **acordar o corpo** seguido do **estou aqui** com atenção no foco.

No **jogo**, utilizamos o “Ruas e Vuelas” que consiste em criar com o corpo um espaço menor denominado “viela” e um espaço maior chamado de “rua”. Organizam-se os jogadores como num tabuleiro de xadrez, em linhas horizontais e verticais. Eles dão as mãos criando corredores, ao ouvir o comando “ruas” formam as passagens largas e “vuelas” as estreitas. Ao iniciar se escolhe dois jogadores para serem perseguidor e perseguido, que são colocados nos extremos, eles devem andar só pelas ruas e vuelas que os outros participantes formam. A cada orientação as passagens são abertas e fechadas. A atividade necessita da colaboração de todos, atenção, agilidade, conjunto e perspicácia. O jogo finaliza quando o perseguidor alcança o perseguido. Troca-se a dupla e continua. É interessante que a dupla escolha dois personagens para jogar e interpretar. Foram escolhidos: gato e rato, gato e cachorro, polícia e ladrão.

Após o jogo, solicitamos que andassem pela sala respirando, com foco e fossem desacelerando, até um ritmo lento, observando o corpo no espaço e sua motivação. Trocamos o andar por marcha, depois pela movimentação que faz uma pessoa com uso de patins, experimentando diversos tipos de andares e ritmos

Solicitamos que cada um mostrasse a pesquisa corporal com o “empurrar” com o corpo, sem utilizar as mãos. Alguns não fizeram. Após demonstração individual, comentamos as ações e todos foram tentar fazer, seguindo a orientação “sem as mãos”, utilizando outras partes do corpo (Ver foto 7). Primeiramente, com um objeto pequeno e depois com um grande.

Foi uma atividade que gerou dúvidas no começo, por não usar as mãos, aos poucos eles foram descobrindo as ações.

Foto 7 – Ação empurrar com o corpo.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

No **estou leve**, a concentração foi perdida com um aluno que falava o tempo todo, por mais que solicitássemos o silêncio e a observação cada qual no seu corpo. Em **palavras com abraço**, o comentário foi sobre o colega falante que atrapalhou a atividade, e sobre o jogo “Ruas” e “Vielas”. Comentário1: “Não consegui pensar no meu corpo, pois ficava prestando atenção na conversa do colega. Quando ia pensando, ele falava novamente”. Comentário 2: “Achei bom tanto ser o gato como controlar as ruas e vielas, é divertido”.

Ocorrências: a sala estava bem empoeirada tivemos que fazer a limpeza da sala antes do início da aula.

7ª Oficina

Iniciamos o **estou aqui** com parte do grupo, três outros integrantes entraram no **estou aqui**. Andamos pela sala observando tipos de andar e cada um fazia o seu livremente. A maioria andou na sua forma normal, apenas um aluno trabalhou o andar de uma pessoa manca. Sugerimos (orientação): areia da praia quente, chão molhado, chão de pedras, piso de gelo, todos deslizando.

No jogo, repetimos o “Ruas e Vuelas”. Nessa segunda vez, percebemos que, durante a organização das ruas e vielas, o tempo de resposta para formação, o virar-se para o lado correto, o ritmo do jogo foi bem mais fluido do que no encontro anterior.

Construímos movimentos com os pés. A orientação dada: como se estivéssemos semeando e cobrindo a semente, empurrado a terra lateral com os pés. Lentamente e mais rápido. Da simples ação nos pés até uma postura que assume todo o corpo. Todos no mesmo movimento e ritmo.

No **estou leve**, todos se concentraram. No **palavras com abraço**, tivemos um relato: “A aula deveria demorar mais, num instante acaba”.

Ocorrências: Os buracos da sala estão soltando mais areia e aumentando de tamanho. Ficamos de falar com a direção para saber do andamento das providências.

8ª Oficina

Iniciamos perguntando: Como é que acorda o corpo? Deixamos eles fazerem o **acordar o corpo** cada um se guiando e guiando os demais, mantendo um olhar coletivo. No **estou aqui**, ocupamos os espaços da sala com foco, já num ritmo acelerado, sem esbarrar no colega, ao comando de palmas e da voz até desacelerar.

Passamos para o **jogo** do escultor, em grupo de três, sendo um escultor e duas pessoas a massa moldável (o barro). Orientação: o escultor deve fazer duas esculturas que representam uma ação, uma escultura complementa a outra. Repete-se até que todos possam ser escultores. Ao final, forma-se um grande conjunto com todas as estátuas. O último escultor se torna estátua após observar a cena e perceber qual será seu melhor local para complementar o quadro como escultura.

Finalizamos com o **estou leve** seguido de **palavras com abraço**. O abraço foi apertado e mais demorado que o usual, silêncio, palmas e todos sorrindo. As palavras foram expressas nos olhares.

9ª Oficina

Neste encontro, tivemos a presença do professor Beto Black⁹⁶, que convidamos para trabalhar com o grupo a questão rítmica junto com o movimento corporal. A princípio, o professor convidado ficou apenas observando. Iniciamos com o **acordar o corpo** em seguida, o **estou aqui**, com foco, e várias orientações como: alto, baixo, médio, grupo de três, dois, esquerda, direita, para frente, para trás, rápido, lento. Terminamos na formação de círculo.

⁹⁶ O professor José Alberto Silva é especialista em "Fundamentos Metodológicos da Apreciação e Crítica no Ensino de Artes", pela Universidade Federal da Paraíba e atuante em danças populares (<http://lattes.cnpq.br/3215999746385681>).

Chamamos o professor Black para assumir a aula. Fizemos as devidas apresentações do professor convidado e da turma como um todo e individualmente. Isso em pé em círculo, brevemente, sem quebrar a energia do trabalho iniciado. Os alunos/atores estão motivados com a presença de um outro professor, curiosos de como seria a aula e para que seria utilizado o zabumba.

Iniciou-se cantando um pequeno refrão, passando letra e ritmo para todos. Após domínio da turma, introduziu-se os movimentos. Todos, em círculo, se movimentando e cantando (Ver foto 8). Repetindo tudo e girando. Sendo introduzido, aos poucos, mais passos com ritmo das palmas.

Foto 8 – Cantando com movimentos e formação em círculo.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Passamos para uma ciranda: primeiro a letra, depois os passos em ritmo lento, introduziu-se o zabumba, ritmo moderado e rápido. A dificuldade da ciranda foi aumentando aos poucos: passos individuais, passos para dentro da ciranda, todos de frente, se olhando a um só tempo, passos para fora da ciranda, todos de costas para o outro, olhar para fora. Várias repetições, com muitas paradas, passando um por um, até que cada dificuldade fosse superada. Tenta-se cantar toda a letra sem parar, mantendo o ritmo e o passo.

Novos elementos são introduzidos: música, movimento e ritmo, tudo em círculo. Movimentos realizados anteriormente junto a mais elementos novos. Dançar a ciranda fazendo pares em determinados pontos, ao virar o corpo, hora com a pessoa da esquerda e hora com a da direita (Ver foto 9).

Foto 9 – Dançando ciranda formando par à esquerda e direita.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Repetiu-se várias vezes os passos até o grupo alcançar uma movimentação fluida. Ao parar todos estavam ofegantes e animados. O professor Black prosseguiu fazendo **estou aqui** (relaxamento) em pé, acalmando o corpo e controlando a respiração. No **palavras com abraço**, agradeceu o convite para ser ministrante daquele dia da oficina e a participação dos alunos/atores. Eles relataram sobre a aula e ao final demos nosso abraço coletivo. Seguem os relatos:

- “Gostei muito da ciranda é legal quando todos acertam o passo”.
- “Fiquei com medo de pisarem no meu pé”.
- “No começo pensei que não ia acertar, mas deu certo”.

- “É mais fácil dançar quando escutamos o bum do zabumba”.

- “Eu cansei na ciranda, mas é gostoso”.

Ocorrências: A sala estava com os buracos tampados com cimento grosso. Neste dia, a escola estava fazendo um evento de escuta (elementos negativos e positivos) e ao iniciarmos com o zabumba foi solicitado que fizéssemos mais silêncio. Continuamos tentando, quase impossível não emitir som. Com o passar do tempo, foi reiterada a solicitação e foi determinado que os alunos deveriam também ir para quadra. Enfim, concluímos a aula no tempo normal e todos foram para a quadra.

10ª Oficina

Este encontro foi diferenciado, pois foi realizado em ambiente externo à escola. Fizemos uma visita guiada ao Theatro Santa Roza. Para esta atividade contamos com o apoio da direção escolar, permitindo a saída dos alunos, na companhia da supervisora escolar, das professoras do ciclo I e ciclo II e seus respectivos alunos. Com antecedência, marcamos a visita ao teatro e com a equipe técnica da escola. Preparamos um material sobre profissões relacionadas com o teatro, um breve texto sobre o Theatro Santa Roza e um desenho esquemático sobre caixa cênica. Repassamos o material para a equipe técnica e as professoras que acompanharam a visita, a fim de que os alunos fossem informados previamente sobre o assunto da visita. O assunto relacionado com as profissões foi direcionado para atender a demanda da escola que desenvolve um projeto sobre profissões.

Os alunos maiores de idade foram para o teatro com condução própria e os demais, de menor idade, foram nos carros das professoras. Ressaltamos que o teatro é bem próximo à escola, utilizando carro, o tempo gasto da escola até o teatro é de aproximadamente 5 minutos. Os alunos conheciam a edificação por fora, sabiam que era o teatro, mas não tinha acesso à parte interna dele, nem aos jardins laterais. Apenas dois alunos, do ciclo I, relataram já terem ido àquela casa de espetáculos. No dia confirmado para a visita ao teatro, não tinha atividade aberta ao público. Existia apenas aula de dança, nas salas do teatro destinadas a essa atividade. Contudo, a direção e mais alguns funcionários estavam presentes aguardando, somente, nossa chegada. Foi destinado uma pessoa para nos acompanhar explicando sobre a casa de espetáculo.

Fomos recepcionados, às 19h30min, por um funcionário do teatro⁹⁷ que nos proporcionou a visita guiada, com explicações sobre a história da casa, sobre cada ambiente, sua função e quais os profissionais que lá trabalham. Iniciamos a visita na parte externa, no

⁹⁷ Henrique de Castro Silva é técnico de sonorização do Theatro Santa Roza; bacharel em Interpretação Teatral pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP.

jardim lateral, explicando o que é uma casa de espetáculos e para que serve. No hall (Ver foto 10) de entrada, ouvimos sobre a parte histórica, verificamos a bilheteria, as entradas para o público, tanto da parte central como para os camarotes. E a explicação de que a casa ficou fechada por muito tempo para trabalhos como: reforma, manutenção e melhorias; sendo aberta novamente para o público em dezembro de 2016.

Foto 10 – Hall do Theatro Santa Roza, funcionário do teatro fazendo explicações.

(Ele está de costas no primeiro plano da foto, lado direito)⁹⁸



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Em seguida, fomos para o espaço da plateia e observamos a estrutura do teatro em madeira pinho de riga, importada, aspecto que encantou muitos alunos que nunca haviam entrado naquele ambiente. Da plateia, foram vistos os camarotes, as cabines de luz e de som, que ficam localizadas no camarote central, de frente ao palco, proporcionando uma melhor visão para execução dos comandos durante o espetáculo. Esse foi um momento de explicações sobre a função dos técnicos que lá trabalham (Ver foto 11).

⁹⁸ As fotos apresentadas nesta décima oficina são para contextualizar a ação e o ambiente. Procuramos utilizar fotos com as pessoas distantes, de costas, de lado, para que não haja identificação direta, visto que existem alunos no grupo que não fazem parte do trabalho teatral da pesquisa.

Foto 11 – Espaço da plateia, observando os camarotes, local da cabine de som e luz.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Após isso, todos sentaram e as luzes da plateia foram apagadas e acendidas por setor: primeiro andar de camarotes, segundo, ala central e proscênio. Comentários de alguns alunos: “Tudo muda quando apaga e acende a luz”; “Parecia que ia começar um show, pena que não tinha nada para ver”; “Fiquei pensando como era ver uma apresentação sentada ali no meio da plateia. Quando a luz apaga o povo grita?” (Ver foto 12).

Foto 12 – Espaço da plateia, todas as luzes acesas.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Continuando sentados na plateia, o funcionário do teatro passou a explicar sobre o formato em ferradura da plateia, os corredores laterais com portas para acesso externos – os jardins –, o sistema de refrigeração do teatro, as poltronas com espaços reservados para cadeirantes, obesos e a localização dos banheiros. Em seguida, o profissional falou sobre a caixa cênica, abrindo, fechando e abrindo, novamente, as cortinas e descendo algumas varas do urdimento. Assim, ele explicou sobre afinação da luz, comentou sobre as pernas e o ciclorama. Além disso, ele mostrou a entrada para o poço do proscênio, explicou que era o local utilizado pela orquestra e consentiu que os alunos o percorressem entrando por uma porta lateral e saindo por outra, do outro lado. Foi uma alegria, misturada por curiosidade passar por dentro daquele espaço escuro, fechado, sem nada. Saíam rindo e chamando atenção dos que não foram.

Logo após, o funcionário Henrique convidou os alunos a subirem ao palco. Eles ficaram surpresos e animados. Ele foi mostrando cada item da explicação anterior: mostrou o controle da cortina, das varas, explicou sobre as manobras e os contrapesos, trocas de cenário, no sistema todo manual (Ver foto 13).

Foto 13 – Palco, observando a caixa cênica e seus elementos.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Alguns alunos, vez ou outra, perguntavam algo, mas a maioria ficava só observando. O funcionário continuou mostrando a caixa cênica chamando atenção para o piso do palco, as bambolinas, as pernas e o ciclorama. Um aluno perguntou: “Onde fica o local dos artistas?” Fomos então conhecer a estrutura dos camarins. Foi aberto um para conhecermos. Todos queriam entrar e olhar e fazer poses em frente ao espelho com luzes ao redor. Foi um momento de descontração e risos.

Voltamos para o palco, o guia explicou mais sobre o urdimento e quem quis teve a oportunidade de ir conhecê-lo, por meio de uma escada helicoidal. (Ver foto 14). Nesse momento de aguardo de quem subia e descia, dado à altura e cuidado, chegou ao palco a diretora do teatro, Sra. Adriana Pio, que conversou com os alunos que ali estavam, explicou questões técnicas, ficou à disposição para perguntas, cumprimentou as professoras e a supervisora da escola. Falou sobre alguns espetáculos agendados e convidou os alunos a assistirem. Ela informou que, além dos espetáculos pagos, também existiam espetáculos gratuitos, geralmente, na área de música.

Foto 14 – Acesso ao urdimento.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Concluímos a visita à caixa cênica e fomos conhecer o porão do teatro. Passamos por um alçapão localizado no piso, na lateral do palco, que pode ser vista na foto 13. Visitamos a casa das máquinas do ar-condicionado do teatro – que despertou atenção pelo tamanho – às salas da escola de dança e o espaço administrativo (Ver foto 15), estava havendo aula de dança e pudemos observá-la por breves minutos. Dois alunos saíram imitando os dançarinos, dançando distraidamente.

Foto 15 – Área administrativa, acesso à escola de dança.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

A visita foi empolgante, pois os alunos acompanharam até o fim atentos às explicações e respeitando o local e as pessoas. Fizemos o caminho de volta ao palco, plateia e hall. Os alunos comentaram e agradeceram a visita ao guia. Voltamos para a escola. Esse foi um momento impar para nossas oficinas de teatro, pois os alunos fizeram o reconhecimento de um teatro histórico, dos mais importantes para as práticas teatrais, e aprenderam que existem equipamentos e pessoas que vivem da arte teatral. Os alunos das outras turmas também ficaram

motivados e alguns comentaram que queriam assistir a um espetáculo teatral apresentados no palco, pois conheciam apenas os realizados em praça pública.

11ª Oficina

Iniciamos com o **acordar o corpo**, seguido do **estou aqui**.

Esta aula por anteceder os festejos juninos da escola, deixamos a turma livre para pensar alguma brincadeira e/ou dança para o São João.

Eles pensaram em dançar ciranda baseada na aula do professor Beto. Ensaaiaram passos, repetiram os da aula, criaram outras, divertiram-se dançando. Fazendo e reelaborando movimentos, cada um com sua opinião ao consenso do grupo.

Ao final de muita dança, chegaram ao consenso de que não queriam dançar para apresentar aos outros colegas da escola e sim só dançar ali, na brincadeira, no jogo.

O **Estou leve** foi apenas deitar rapidamente, fechar os olhos, respirar e acalmar o corpo agitado. **Palavras com abraço** foi um grande abraço de sentimento de grupo e despedida para o recesso do meio do ano, que coincide com as festas juninas. Reafirmamos que, no retorno das aulas, o nosso trabalho continuaria.

12ª Oficina

Este foi o primeiro encontro após o recesso junino, que durou em torno de um mês. Apareceram poucos alunos na escola e, do grupo de teatro, só foram três participantes. Foi um reencontro e momento para relembrar nossas atividades.

Perguntamos: Quem lembra como era **acordar o corpo**?

Iniciamos lentamente e seguimos com o **estou aqui** ocupando os espaços da sala.

Utilizamos o jogo do espelho. Fizemos dupla com um dos participantes para completar o par. Rememoramos fisicamente os movimentos do empurrar, cada um com sua ação. Sentamos no chão e fizemos a leitura do texto **Diz que Sim** e comentamos sobre o enredo da história. Alguns alunos disseram que não diriam “sim” mesmo numa situação como aquela. Alguns comentários:

“Ninguém quer morrer assim, deve existir uma outra forma de resolver”.

“Se fosse comigo eu correria, mesmo doente!”

O **Estou leve** foi mais lento, mas com atenção à respiração. No momento do **palavras com abraço**, um dos alunos comentou: “Foi bom voltar, gosto das aulas de teatro”.

Ocorrências: a sala estava empoeirada. Foi preciso fazer a limpeza antes do início da aula.

13ª Oficina

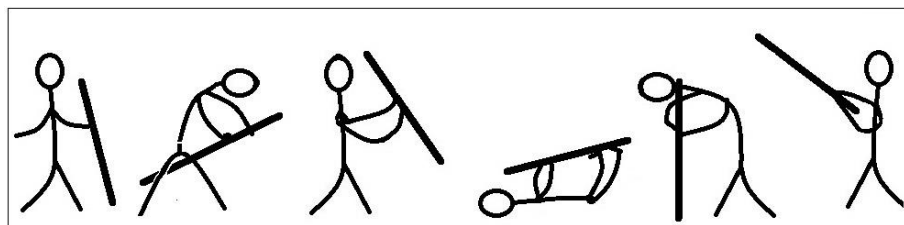
Esta foi, praticamente, a primeira aula após o recesso, com o grupo composto por oito alunos/atores. Começamos com o **acordar o corpo**. Todos estavam falando muito e animados. Fizemos o **estou aqui** tomando posicionamento em várias direções pela sala e com diversos ritmos.

Trabalhamos com o jogo de confiança. Com formação em círculo, com um aluno/ator de olhos fechados, no meio, com os pés juntos, deixando seu corpo igual a um boneco de João Bobo, tombando para um lado e outro. Os demais participantes apoiando e sustentando para o mesmo não cair, passando o colega do meio do círculo para o cuidado de cada um. Todos tiveram a oportunidade de ir ao centro do círculo. Após sentarmos, fizemos a leitura em voz alta da primeira parte do texto **Diz que Sim**. Iniciamos a leitura e passamos a palavra para os alunos/atores, apenas um quis ler, os demais apenas acompanharam a leitura.

Com todos em pé, passamos para o trabalho com bastões de bambus (Ver figura 1). Fizemos as seguintes perguntas:

- Como posso usar o bastão?
- Como é o contato do bastão com o corpo?
- É pesado, é leve, é grande, é frágil, ...?
- Que movimentos podem ser realizados?
- Posso me defender usando o bastão?
- Posso atacar usando o bastão?
- O bastão serve como apoio para o corpo?

Figura 1 – Movimentação com bastão.

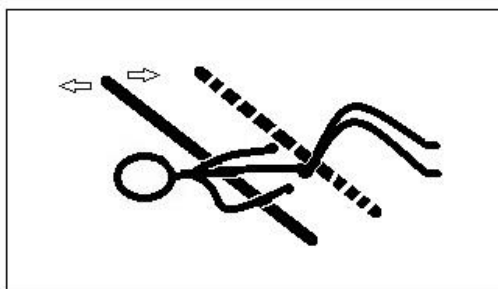


Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Um movimento com bastão, considerado como “bacana” e que foi experimentado por um aluno/ator e copiado pelos outros, foi o de pôr o bastão no chão e deslizar todo o corpo por ele, nos sentidos cabeça-pé e pé-cabeça. Após essas tentativas um colega pegou o bastão

do outro, tentou rolar sobre dois bastões. Os outros pararam para olhar. Passaram para quatro bastões e cada um querendo experimentar (Ver figura 2).

Figura 2 – Movimentação com bastão, rolando o corpo por cima.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Após várias experimentações de uso do bastão, sugerimos que cada um pensasse num movimento para fazer, juntamente, ao pronunciar a primeira fala do coro.

Passamos para o **estou leve**. Os participantes estavam inquietos, mas foram se acalmado aos poucos. No **palavras com abraço**, um dos alunos disse: “Vamos fazer uma luta com os bastões, como naquele filme de um por todos e todos por um!”

Ocorrências: Este encontro não foi na semana após a última oficina, pois chovia bastante, havia poucos alunos na escola e a sala estava molhada. A oficina foi realizada na semana posterior.

15ª Oficina

Demos início ao encontro solicitando que um participante comandasse o **acordar o corpo**. Quem quer comandar o grupo? Quem lembra como era? Todos fizeram ao comando do colega e colaboraram. Depois, continuamos com o **estou aqui**, ocupando os espaços com andar diferenciado e modificando o ritmo.

Partimos para o jogo de plantar feijões com movimentos corporais que enfatizam o uso das mãos e pés. Primeiro, o participante tem que abrir uma vala imaginária pensando ter nas mãos uma enxada, jogar a semente e cobri-la com os pés. Fazendo todos juntos em fileira, atravessando a sala de um lado para o outro (Ver figura 3). É preciso manter o ritmo e coordenar os movimentos: joga semente, cobre com os pés. Repetir de forma lenta e acelerada.

Figura 3 – Movimentação dos alunos em sala.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Dividimos o grupo em dois. Um grupo teria que experimentar os movimentos do seu corpo como se estivesse com a enxada, como sendo um movimento de ataque. E o outro grupo, com movimento de defesa. Depois de algumas tentativas, trocam-se as funções de cada grupo. Formamos duplas e simulamos uma luta com os movimentos de ataque e defesa, sincronizando os movimentos.

Passamos para uso do bastão e perguntamos:

- Como usar o bastão para me locomover?
- Quem anda desta forma?
- Que personagem eu sou?

Todos experimentaram e ocuparam os espaços da sala.

Recolhemos os bastões, distribuímos a primeira cena do texto (professor, rapaz e mãe) e solicitamos que improvisassem a situação, com o texto na mão, lendo.

Passamos para **estou leve** e para o **palavras com abraço**.

Ocorrências: Este encontro não foi na sequência da semana anterior. Pulamos um encontro devido ao período da Festa das Neves e a falta de alunos na escola.

15ª Oficina

Procedemos o **acordar o corpo** e o **estou aqui**.

No **jogo**, tomamos como partida a aula anterior, buscando a memória corporal dos movimentos criados. Cada jogador, individualmente, seleciona uma série de três movimentos de ataque, repete até ter segurança. Em seguida, repete o mesmo com movimentos de defesa. Em dupla, eles mostram seus movimentos para o colega e encaixam os movimentos de defesa e ataque (uma série de três movimentos de ação e reação). Com as duplas prontas, cada par mostra seus movimentos para os demais.

Mantivemos as duplas e solicitamos que usassem os bastões como extensão do corpo, percebendo que o bastão, por exemplo, pode ser o prolongamento do braço. Pedimos que repetissem os movimentos selecionados no exercício anterior, com ação e reação. Cada dupla faz as movimentações, com oportunidade para que cada um possa fazer as duas ações – ataque e defesa. (Ver foto 16).

Foto 16 – Sequência de ataque e defesa (ação/reação) com bastão.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Logo após, observamos a confiança nas movimentações e introduzimos a primeira fala do coro do texto **Diz que sim**. Fazendo com todos em fila conforme figura 3, cada qual com seu movimento, dizendo o texto em voz alta. Eles deveriam elaborar uma construção coletiva de texto e movimentos experimentados criando uma partitura corporal e vocal única para todo o grupo.

Passamos para o relaxamento no **estou leve** e para o **palavras com abraço** que tiveram os seguintes comentários: “Professora quando atacamos sem bater, parando o braço, dá para sentir a força saindo e na defesa também. É engraçado mesmo sem encostar quando faço a defesa, o outro para, aí sinto que estou protegido”; “É difícil falar e fazer!”

16ª Oficina

Procedemos o **acordar o corpo** e o **estou aqui**.

O jogo, neste dia, iniciou com todos sentados no chão, de forma circular. Cantamos “Escravos de Jó” de forma lenta e rápida, em seguida, repetimos com um objeto na mão passado para o colega do lado e aceleramos o ritmo. Depois, apenas, solfejando a música com hum, hum,

hum, passando o objeto com cuidado para não perder o momento correto. Alguns se atrapalharam e repetimos até acertar. Outro desafio foi realizar a movimentação em silêncio, mantendo a música mentalmente e o ritmo nos movimentos, passando o objeto. A última forma foi com música mental, sem objetos, só com a movimentação das mãos. Todos caíram no riso! Tentamos novamente, mas não deu certo! O riso preso de um, mais o olhar do outro e o jogo desaba.

Ainda no chão distribuimos o texto **Diz que sim e Diz que não**, de Bertolt Brecht, folhas de papel e lápis colorido. Fato que foi logo questionado: “E a aula de teatro? Vamos escrever é?” Lemos todo o texto em voz alta. Só alguns quiseram, outros permaneceram em silêncio acompanhando (Ver foto 17). A leitura foi lenta. No início, reação de vergonha ou receio de ler. Um aluno terminou por ajudar o outro com as palavras. Ao finalizar questionei: Uma situação pode ser resolvida de diferentes formas assim como no texto? Foram diversas respostas, entre elas: “Ele é muito otário de aceitar morrer assim!”; “Pode, mas na hora que acontece a gente nem pensa.”; “Se fosse eu não rolava, tá na geral, não ficava pra morrer.”

Foto 17 – Leitura e comentários do texto.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Voltamos a questionar: Caso esse texto acontecesse aqui no bairro de vocês como seria? Respostas:

“Na moral, essa treta não dava certo por causa das facções”;

“Morria e pronto, ninguém liga”

“Não é assim, tem gente boa!”

“O que é epidemia? É igual a epidemia zumbi da televisão?”

“Dor de barriga muito forte pode ser epidemia?”

“O texto tá cheio de palavra difícil: acompanhar-nos, regresso, disse-lhe, precipício, parece-me, disseste-nos. Por que ele fala assim, tá tirando uma com quem tá lendo?”

“Aqui não tem precipício, mas tem mangue.”

“Quando chove muito, o mangue entra dentro de casa, estraga o que já não tem.”

“Tem muita gente que vive do mangue, mas também sofre com ele.”

“Quem não é do pedaço não entende o mangue.”

“Estou cansado de ficar no chão. Vamos fazer teatro?”

As folhas de papel e canetas coloridas ficaram espalhadas no chão para quem quisesse escrever, desenhar, fazer poesia, ou outro registro relacionado com o assunto. Um dos alunos/atores iniciou um desenho do grupo subindo a montanha, mas desistiu de concluir e participou do debate (Ver foto 18).

Foto 18 – Leitura, escrita e comentários do texto.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Deixamos a conversa livre com perguntas e respostas deles mesmos, cada um colocando seu ponto de vista. O papo deixou de ser o texto e passou a ser a vida deles, das pessoas do bairro, de história que ouviu dizer, de morte, de luta, de mangue. Quando o tema esgotou, nos levantamos.

Recolhemos o material, e todos de pé passamos para atividade com o bastão. Deixamos que a movimentação e a utilização do bastão fossem livres. Orientamos que eles jogassem e que se divertissem, mas que tivessem muito cuidado com os colegas, observando a noção do espaço que ocupam e da extensão dos corpos com o bastão. O relaxamento **estou leve**

foi em pé, de olhos fechados respirando lentamente. E o **palavras com abraço** foi um abraço bem apertado, todos em círculo com os braços nos colegas, vai diminuindo a área interna até não poder mais.

17ª Oficina

Neste encontro, o **acordar o corpo** foi guiado por um aluno e o **estou aqui** por outro.

Iniciamos em pé, com a formação em círculo, fizemos a leitura do texto **Diz que sim**. Dividimos a turma em dois grupos. Uma ficou com a primeira parte do texto e a outra com a segunda. Vamos improvisar as cenas com o texto nas mãos, um grupo apresenta para o outro. Sentaram e comentaram as cenas. Repetimos sem os textos nas mãos, dando importância ao desenrolar das cenas, sem se preocupar em dizer o texto exatamente como está escrito. O importante é improvisar a fala e os movimentos.

No primeiro instante, os alunos/atores estavam muito ligados ao texto, em pé, de cabeça baixa lendo. Quase não tinha movimentações na cena. Nos comentários, um deles disse: “Professora, parece uma leitura, em pé!” Com esse depoimento, debatemos sobre leitura e encenação, com as ideias e colocações deles mesmos. O segundo instante foi um desafio, criar movimentação e texto, improvisar com base no exercício anterior, ter o texto como modelo de ação e não se preocupar com exatidão das palavras. Foi um momento interessante de criação, adaptações, risos, ajuda mútua e muitos comentários ao final do exercício.

Trabalhamos com as três grandes falas do coro, do texto **Diz que sim**, utilizando os bastões e os participantes na formação de fila como mostra a figura 2. Para a primeira fala do coro, foi utilizado os movimentos de ataques, experimentados em aulas anteriores. Cada um mostra seus movimentos e escolhe um para elaborar em conjunto com o grupo, numa sequência lógica de ação.

Iniciamos com leitura conjunta da primeira fala do coro:

O grande coro:

Acima de tudo, o importante é aprender a estar de acordo
Muitos dizem que sim, e no entanto ninguém está de acordo
A muitos nem sequer se pergunta e muitos
Estão de acordo com coisas erradas. Por isso:
Acima de tudo, o importante é aprender a estar de acordo.
(BRECHT, 2005, p. 152)

Os alunos/atores deveriam interiorizar o texto junto ao movimento. Escolhemos os movimentos e repetimos lentamente com a verbalização do texto, até domínio de todo o grupo. (Ver foto 19).

Foto 19 – Uso do bastão (ataque) e primeira fala do coro.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Após, partimos para leitura da segunda fala do coro:

O grande coro

Os viajantes partiram
Em direção às montanhas.
Entre eles contava-se o professor
E o rapaz.
O rapaz não estava preparado para suportar tanto esforço:
Puxou demais pelo coração
Que exigia o rápido regresso a casa.
Ao chegar a madrugada no sopé das montanhas
Já quase não conseguia arrastar
Os pés cansados.
(BRECHT, 2005, p. 155)

Utilizamos os movimentos de defesa e fizemos o mesmo processo de trabalho, com os alunos/atores selecionando os movimentos e compondo coletivamente corpo e fala. Foram momentos de discussão e uso do movimento dos participantes, misturando-os. Solicitamos que os alunos fizessem os movimentos lentamente e encaixassem as falas para cada parte da ação. Mesmo com conhecimento do texto, eles sentiram dificuldades em memorizar. Dessa vez, foram realizados movimentos de defesa e em pé, congelados no último movimento, narrando as quatro primeiras linhas da fala do segundo coro. Apenas dois alunos falaram as linhas seis,

sete e oito. O restante do texto foi dito por todos junto com movimentos. Não houve uma sincronia do movimento e texto, como também dos participantes entre si (Ver foto 20).

Foto 20 – Uso do bastão (defesa) e segunda fala do coro.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Haveria necessidade de mais repetições, mas passamos para a terceira fala do coro:

O grande coro

Os amigos pegaram então no cantil
E queixaram-se dos tristes caminhos do mundo
E das suas leis amargas
E lançaram o rapaz.
Os pés bem juntos, lado a lado
Na beira do precipício
Lançaram-no com os olhos fechados
Nenhum mais culpado que o outro
E lançaram depois pedaços de terra
E pedras lisas
Por cima.
(BRECHT, 2005, p. 159)

Utilizamos o mesmo processo com apoio do bastão. Desta vez, os participantes falaram o texto numa só voz, por igual, forte e sem movimentação. Ficaram parados, enfileirados, numa posição inicial que denominamos de samurai – em pé, joelhos levemente flexionados, olhar para frente, mãos firmes e bastão vertical apoiado no chão. É uma posição de concentração e atenção, na qual o corpo está na iminência de uma ação que tanto pode ser de ataque ou defesa. Com o corpo preparado para agir, com energia corporal em suspenso, aliado ao olhar firme e atento, iniciou-se a voz do coro com três batidas fortes do bastão ao chão e finalizou-se com um o som de “hurr” subindo e descendo o bastão na vertical (Ver foto 21).

Foto 21 – Uso do bastão e terceira fala do coro.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Finalizamos as atividades com o **estou leve** pensando no corpo e controlando a respiração. No **palavras com abraço**, quando o abraço já se desmanchava, um gritou “Acima de tudo, o importante é aprender a estar de acordo”. Risos. O encontro foi intenso e bem participativo.

Ocorrências: Extrapolamos o nosso horário limite de término em mais dez minutos. Nas fotos 19, 20 e 21 percebe-se que um quarto da sala foi ocupada com mesas e cadeiras inservíveis. A diretora geral já nos tinha avisado que, infelizmente, teria que pôr os móveis na nossa sala de trabalho, pois não tinha outro local. Os alunos, quando entraram, não gostaram e questionaram. Sentiram-se menosprezados. Explicamos o motivo e não aceitaram, ficaram chateados.

18ª Oficina

Novamente, deixamos o **acordar o corpo** ser guiado por um aluno e o **estou aqui** por outro.

Fizemos a leitura do texto **Diz que sim** e trabalhamos com a improvisação, seguindo o enredo conforme o texto. Iniciamos com a sequência da primeira fala do coro criada na aula anterior, intercalada com as cenas improvisadas e demais falas do coro já estabelecidas.

Repetimos uma vez, trocamos os personagens, fizeram brincadeiras com a personagem da mãe. São todos jogadores masculinos e eles brincam quando fazem a mãe afinando a voz. Na parte que a mãe está doente, falaram que ela estava com dor de barriga. Os participantes aceitaram a resposta e continuaram, mesmo com vontade de rir. Foi um jogo

divertido, com responsabilidades de passar as cenas, improvisação das movimentações e dos textos, manter uma postura ativa/receptiva colocando em prática o que já foi aprendido e utilizando a memória corporal.

Concluímos com o **estou leve** e com o **palavras com abraço**.

Ocorrências: A sala continua ocupada por móveis, sem perspectiva de esvaziar e o chão estava molhado por água da chuva que entra pela parte da sala que tem grades. Tem faltado muitos alunos na escola. Para a aula de teatro só compareceram quatro.

19ª Oficina

Fizemos o **acordar o corpo** e o **estou aqui** com andares diferenciados pela sala, em vários ritmos.

Iniciamos com a leitura do texto **Diz que não** e trabalhamos com a improvisação, utilizando as mesmas sequências já trabalhadas para o coro no texto **Diz que sim**. Trocamos os personagens entre eles, repetindo pequenas cenas. No texto, a parte que se refere ao abandono e lançamento no precipício foi trocado por afogamento na maré. Na fala dos estudantes, todos falavam juntos, lendo o texto.

Nota-se que os alunos/atores estão mais dinâmicos e contribuem com suas próprias falas no nosso modelo de ação, improvisando texto e movimentação. E quando se divertem criando, a ação flui, diferentemente de quando estão com o texto nas mãos, em que ação fica “presa” e não se desenrola com espontaneidade.

Concluímos com o **estou leve** e com o **palavras com abraço**.

No abraço, avisamos que, na próxima aula, iríamos concluir os trabalhos e se eles gostariam de apresentar o texto para os outros colegas da escola. Disseram que não, que o bom era o grupo de teatro.

Ocorrências: A sala continua ocupada por móveis e foram acrescentados outros equipamentos como: balança, mesa, cadeira; em vista de, nos outros turnos, estarem usando a sala para realizar exame biométrico nos alunos. Neste dia, só tivemos três alunos na oficina de teatro e, mesmo assim, perguntaram o que significava aquele material na sala.

20ª Oficina

Este encontro foi muito especial. Tivemos uma semana chuvosa com poucos alunos na escola. Na nossa aula, compareceram os dois alunos/atores mais assíduos da turma. Repetimos que nossos encontros finalizavam neste dia e que poderíamos apresentar uma

pequena cena para alguns alunos convidados de outra turma. Não quiseram e disseram que fariam para eles mesmos, como já faziam nos encontros.

Deixei-os livres para pensar, criar e mostrar o que quisessem. Enquanto prepararam as cenas, apareceram outros três alunos da escola que ficaram olhando até o final.

Fizeram a primeira fala do coro com uso do bastão (Ver foto 22). Pararam duas vezes, combinaram a ação e passaram a cena. Dava para ver que estavam fazendo a cena com prazer.

Foto 22 – Primeira cena do coro com uso do bastão.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Passaram as cenas do **Diz que Sim** (Ver fotos 23 e 24), e me solicitaram que eu lesse as falas da mãe, sem precisar improvisar com eles, apenas falar o texto. Os alunos/atores estavam bem comprometidos com a cena, estavam, realmente, jogando/improvisado. O jogo teatral estava fluindo.

Foto 23 – Cena do professor chegando na casa do rapaz.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Foto 24 – Personagens: Professor e rapaz.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Percebemos que os três outros alunos que permaneceram na sala, estavam silenciosos acompanhando o desenrolar das cenas. Não interferimos no jogo teatral. Na cena que o aluno fica doente, o professor ficou calado, só olhando. No mesmos instante, sem perder o ritmo, ou sair do contexto, o personagem aluno disse: - Professor não vê que não estou bem? Vá pergunte o que eu tenho! Remendou a cena tranquilamente (Ver foto 25).

Foto 25 – Cena do rapaz doente.



Fonte: Acervo Luciana Dias – 2017.

Ao final, batemos palmas e nos abraçamos. Sentamos e comentamos o encontro. Começamos falando que tinha gostado da improvisação e gostaria de saber a opinião deles sobre o dia. A ideia deles foi unânime: a cena foi boa de fazer, que já estavam acostumados com a história e gostavam de falar o texto misturando com “coisas” que eles sabiam como dor de barriga e maré. Outra questão interessante foi o relato da falta dos colegas da turma do teatro. Destacaram que a aula é melhor quando tem mais gente. Por fim, queriam saber se, no próximo ano, teriam aulas de teatro novamente.

Ficamos de pé, nos abraçamos novamente e nos despedimos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

E quanto ao grande e velho costume, não vejo que faça sentido. Preciso muito mais de um novo costume, que devíamos introduzir de imediato, Nomeadamente o costume de pensar de novo perante cada situação.⁹⁹

Realizar esta pesquisa no ambiente escolar público, com aulas de teatro, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), envolvendo a dramaturgia de Bertolt Brecht foi um verdadeiro desafio. No primeiro momento, tivemos que conseguir a autorização institucional para realizar esse trabalho (dias e horários) e a liberação do espaço físico para desenvolver as atividades. Buscamos autorização por escrito tanto da direção escolar, como da Diretoria de Gestão Curricular/ SEDEC. O segundo momento foi desenvolvido com os alunos na divulgando das oficinas de teatro, pois a maioria desconhecia a prática e o ritual teatral. O terceiro momento foi ao longo do trabalho com problemas na manutenção da sala, descontinuidade das aulas e infrequência dos alunos à escola.

O invólucro escolar público nem sempre é o mais adequado ao ensino. Vai da falta de materiais e espaço adequado, até mesmo de uma merenda que realmente alimente. O docente precisa se abstrair de certos percalços para poder trabalhar. É comum, nas escolas, os alunos serem preparados para pequenos eventos comemorativos. Essa ideia é contrária à nossa proposta que foi experimentar o jogo cênico em sala de aula com o crescimento dos envolvidos no trabalho em grupo, na descoberta de expressões corporais, utilizando de experimentos corporais com base no modelo das peças didáticas **Diz que sim e Diz que não**.

A gestão escolar apoiou essas atividades liberando os alunos em uma hora semanal, para irem às oficinas, oferecendo um espaço diferenciado, sala sem mesas, e acompanhamento das atividades com equipe técnica. Tivemos alguns problemas com o espaço físico, já, relatados no corpo do trabalho, mas que foram contornados para que as oficinas acontecessem. Trabalhamos com 20 (vinte) oficinas. Nas dez primeiras, com um grupo formado em média por oito alunos e, nas 10 (dez) últimas, com quatro. É perceptível na escola a evasão escolar no segundo semestre, logo após as festas juninas e sentimos o reflexo desse fato nas nossas oficinas de teatro com a diminuição dos números de alunos.

As oficinas de teatro foram realizadas fora da carga horária de sala de aula. Trabalhamos em horário extra o que permitiu que alunos de mais de uma turma ficassem juntos

⁹⁹ (BRECHT, 2005, p. 166) Fala do rapaz.

nas oficinas. Ao longo do processo, observamos que uma hora de aula por semana é insuficiente para rendimento do trabalho. As oficinas perdem a dinâmica e os alunos perdem a agilidade e desenvoltura, como se o processo realizado na oficina anterior estivesse adormecido. Assim, uma hora de aula prática, com trabalhos de criação, é pouco tempo para desenvolvimento de ações corporais e criação de gestos expressivos. A cada aula relembramos o que fizemos na anterior e introduzimos algo novo. Seria adequado termos dois encontros semanais para fluidez das oficinas e melhor captação da memória corporal. Em alguns exercícios foram solicitados que os alunos recordassem o gestual selecionado na aula anterior e eles diziam não recordar.

O absenteísmo dos alunos também contribuiu para a quebra do processo de trabalho, principalmente, nas dez últimas oficinas que ocorreram após o recesso do meio do ano. Numa semana, tivemos a frequência de determinados alunos e noutra semana a turma foi composta por alunos que não estavam presentes na semana passada. Esse período pós-festas juninas coincide com o término do segundo bimestre e, consequentemente, com o resultado das notas escolares. Muitos alunos frequentam a escola pelo lanche, pelo ponto de encontro com os outros colegas, pela carteira de estudante e, por último, pelo estudo. Com o resultado de notas baixas, muitos preferem abandonar a escola do que continuar até o final do ano para serem reprovados. Na primeira semana de agosto, a maior parte dos alunos falta às aulas para participarem da Festa das Neves, seja a trabalho ou por diversão. Dessa forma, os meses de julho e agosto são incertos quanto à frequência de alunos. Os discentes que frequentam até o mês de setembro são aqueles que, possivelmente, irão até o final do ano.

Mesmo com a infrequência dos alunos e com as poucas horas de trabalho, foi possível desenvolver esta pesquisa. Registramos alguns fatos positivos como, a presença de quatro alunos na maioria das aulas e o depoimento de um deles dizendo que só estava frequentando a escola nas quartas-feiras por causa da aula de teatro. A supervisão escolar também comentou sobre a mudança de postura de três alunos, que frequentam as oficinas de teatro e estão mais calmos, atentos e participativos na sala de aula. Temos o registro da Coordenação da Educação de Jovens e Adultos/ SEDEC parabenizando as atividades.

Mediante essa realidade, trabalhamos com o jogo teatral como elemento propulsor das atividades, com cenas baseadas no modelo de ação: **Diz que sim** e **Diz que não**, e com a improvisação cênica. O trabalho foi desenvolvido pelos alunos, embasado na criatividade e no envolvimento grupal, com discussões sobre o enredo e inferências sobre o “estar de acordo” relacionados aos problemas do cotidiano dos alunos. As cenas foram criadas com improvisação e com estranhamento de fatos. Concomitantemente, a essas atividades, analisamos a

dramaturgia dos textos: **Diz que sim** e **Diz que não** com o aprofundamento sobre a teoria brechtiana, que serviram de base para o trabalho prático com os alunos.

Nossa pesquisa com a metodologia de projetos proporcionou a liberdade para a pesquisa gestual, a troca de ideias e aprendizados conjuntos ao grupo, e o trabalho de observação individual e coletiva. Os momentos de discussões e avaliações foram fundamentais para a mudança de atitudes, tanto com relação ao trabalho em si, quanto à postura do aluno que quer produzir e jogar. As brincadeiras que os adolescentes faziam que incomodavam os outros colegas foram, aos poucos, sendo substituídas por momentos de prazer e de brincadeiras saudáveis que faziam parte do jogo. Eles mesmos perceberam que, para jogar, precisavam ter uma postura colaborativa e criativa. Foi visível a empolgação, dedicação e participação dos alunos no gosto pelo jogar o jogo teatral.

Trabalhamos dentro do ambiente escolar, sem provas quantitativas, sem apresentação para as “festinhas escolares”, correndo contra o fluxo da escola tradicional que quer ver o resultado comprovado. Ao longo do processo, *vis-à-vis* com os alunos, nos tranquilizamos, pois, o *feedback* foi realizado em cada oficina com as avaliações individuais e grupais. A melhor forma de constatar os resultados da prática teatral foram, sem dúvida, as observações durante a realização das oficinas.

O resultado da pesquisa foi a criação de pequenas cenas teatrais, realizados ao longo do processo, em ambiente escolar, com o modelo de ação: **Diz que sim** e **Diz que não**, e as sinapses realizadas pelos alunos durante os jogos com elementos reais e irreais que conduzem ao entendimento da vida. A prática da pesquisa gestual ajudou aos alunos a refletirem sobre suas vivências e a valorizarem o ambiente em que vivem. As cenas criadas com base no “lançamento da criança no precipício” foram atualizadas pelos alunos à sua realidade como o “lançamento da criança na maré”. A gestualidade do andar pela maré e do catar caranguejo trouxeram discussões sobre suas vidas, como: a água que invade a casa, o dia de pesca e os casos de pessoas que sumiram na maré. A abertura do texto para atualizações fornece a alavanca da ação. Concluímos que as peças didáticas **Diz que sim** e **Diz que não** se adequam à realidade atual, abrindo vertentes para que os discentes tenham novas relações entre si e com sua comunidade. Quanto à prática teatral na escola, mesmo com diversos entraves, foi possível ser realizada com pequenas mudanças na rotina da escola e na dos alunos.

O interesse dos alunos, nas aulas de teatro, cobrando da direção escolar que as aulas fossem realizadas, quando por ventura acontecia alguma interrupção, e suas mudanças de posturas foram percebidas pela gestão escolar. A parabenização desse projeto, pela coordenação geral da EJA/SEDEC, trouxe respaldo positivo junto à escola. Esses fatos são frutos desse

trabalho. O qual ajudou a escola a enxergar que as atividades com a arte são caminhos apropriados à formação dos alunos. Sentimo-nos à vontade para afirmar que a semente da prática teatral, com o modelo de ação brechtiano, foi plantada durante o percurso dessa pesquisa. Resta-nos dar continuidade e colhermos os frutos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. 14. ed. Campinas/ SP: Papirus, 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Metodologias para produção do conhecimento**: da concepção à prática. Curitiba: SENAR- PR, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras Escolhidas v.1).

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002.

_____. **Tentativas sobre Brecht**. Madri: Taurus Ediciones, 1975.

BENTLEY, Eric. **O Dramaturgo como pensador**. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BERTOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2014 (O teatro engajado, p. 494 -513).

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, Abr/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BORNHEIM, Gerd Alberto. **Brecht**: a estética do teatro. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRECHT, Bertolt. A Decisão. In: BRECHT, Bertolt. **Teatro Completo** (12 volumes). Trad: Ingrid Dormien Koudela. Vol.3. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. p. 233-266.

_____. Aquele que diz sim. Aquele que diz não. In: BRECHT, Bertolt. **Teatro Completo** (12 volumes). Trad: Luís Antônio Martinez Corrêa e Marshall Netherland. Vol.3. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. p. 213-232.

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

_____. O que diz sim. O que diz não. In: BRECHT, Bertolt. **Teatro de Bertolt Brecht**. Trad. José Maria Vieira Mendes. Lisboa: Cotovia, 2005. Vol. 3. p. 149-167.

_____. **Teatro Dialético**: ensaios. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CAMAROTTI, Marco. **A Linguagem no Teatro Infantil**. 3. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

CHIARINI, Paolo. **Bertolt Brecht**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

DEWEY. John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ECO, Humberto. **Obra Aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ESSLIN, Martin. **Brecht**: dos males, o menor. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

EWEN, FREDERIC. **Bertolt Brecht**: sua vida, sua arte, seu tempo. São Paulo: Globo, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERRAZ, M^a. H. C. T.; FUSARI, M^a. F. R.. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S/A, 1986.

GIROUX, Sakae M. **Zeami**: cena e pensamento nô. São Paulo: Perspectiva; São Paulo: Fundação Japão - Aliança Cultural Brasil-Japão, 1991 (Estudos; 122).

GREINER, Christine. **O Teatro nô e o ocidente**. São Paulo: Annablume; São Paulo: Fapesp, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. O jogo e a educação infantil. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p.105-128, 1994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10745/10260>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

JAMESON, Frederic. **O Método Brecht**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. (Estudos 117).

_____. **Jogos Teatrais**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Debates 189).

_____. **Texto e Jogo: uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva; São Paulo: FAPESP, 1996. (Debates 271).

_____. **Um Vôo brechtiano: teoria e prática da peça didática**. São Paulo: Perspectiva; São Paulo: FAPESP, 1992. (Debates 248).

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva; São Paulo: SP Escola Teatro, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NAMEKATA, Márcia Hitomi. Tanikô – o ritual do lançamento no vale. In: **Revista Letras**. Curitiba: Editora UFPR, nº 89, p.273-288, jan-jun, 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/31072/23115>>. Acesso em: 05 set. 2016.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

REGO, José Lins do. **Menino de engenho**. 80. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

ROSENFELD, Anatol. **A Arte do Teatro: aulas de Anatol Rosenfeld**. São Paulo: Publifolha, 2009.

_____. **Brecht e o teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 2012 (Debates; 326).

_____. **O teatro épico**. Rio de Janeiro: Livro Técnico S/A, 1965 (Coleção Buriti; 5).

SLADE, Peter. **O Jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TEIXEIRA, Francimara Nogueira. **Prazer e crítica**: o conceito de diversão no teatro de Bertolt Brecht. São Paulo: Annablume, 2003.

VASCONCELOS, Luiz Paulo. **Dicionário de Teatro**. Porto Alegre: L&PM Editores S/A, 1987.

WILLETT, John. **O Teatro de Brecht** – visto de oito aspectos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

APÊNDICE A - Cartaz

Vamos fazer teatro?



O teatro não escolhe idade, etnia, religião e opção sexual, numa apresentação o que vale é o trabalho de todo o grupo.


É um por todos e todos por um!

Para as turmas da EJA

Escola Frei Afonso

Toda quarta-feira nos meses de março a
setembro, às 19 horas

APÊNDICE B - Ficha de inscrição

Teatralizando na EJA		
FICHA DE INSCRIÇÃO		
NOME COMPLETO: _____		
TURMA: _____	IDADE: _____	TELEFONE: _____
ENDEREÇO: _____		
Já fez teatro alguma vez? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		
O que você mais gosta de fazer? (escolha três)		
<input type="checkbox"/> ouvir música	<input type="checkbox"/> dançar	<input type="checkbox"/> conversar <input type="checkbox"/> ler
<input type="checkbox"/> fazer exercícios	<input type="checkbox"/> jogar capoeira	<input type="checkbox"/> escrever <input type="checkbox"/> desenhar
<input type="checkbox"/> andar de bicicleta	<input type="checkbox"/> ver televisão	<input type="checkbox"/> cantar <input type="checkbox"/> outro, qual? _____
Quero fazer teatro por que?		
<input type="checkbox"/> para me divertir	<input type="checkbox"/> aprender sobre teatro	
<input type="checkbox"/> vontade de fazer algo diferente	<input type="checkbox"/> brincar	
<input type="checkbox"/> mexer o corpo	<input type="checkbox"/> saber como atuar	
<input type="checkbox"/> esquecer o cansaço do dia	<input type="checkbox"/> curiosidade	
<input type="checkbox"/> perder a vergonha de falar em público	<input type="checkbox"/> outro, qual? _____	

ANEXO A - *TANIKÔ* - O RITUAL DO LANÇAMENTO NO VALE

TANIKÔ - O RITUAL DO LANÇAMENTO NO VALE *

PERSONAGENS

Maejite (*shite* anterior²) – mãe

Kokata (criança) – Matsuwaka

Nochijite (*shite* posterior³) – *Kijin* (entidade demoníaca – a entidade que dança o *gigaku*)

Waki (coadjuvante) – Sotsu no Ajari

Tsure (acompanhante) – líder menor

LOCAL – primeira parte: Kyoto

segunda parte: Yamato

ÉPOCA – 10º mês

I.

Waki (mestre): Eu sou o *yamabushi*⁴ Sotsu no Ajari, monge de Imagumano⁵. Tenho um discípulo; seu pai morreu, só lhe resta a mãe. Em breve sairei em peregrinação às montanhas e estou indo à capital despedir-me⁶.

Menino: Quem é? Oh, é meu mestre!

Waki: Bem, Matsuwaka, por que há tempos não tem ido ao templo?

2 Protagonista da primeira parte.

3 Protagonista da segunda parte.

4 Seguidor do *Shugendô*, ou "Religião das Montanhas", que pratica o ascetismo nas montanhas.

5 Templo existente no distrito de Higashiyama, em Kyoto.

6 No caso, despedir-se de seu discípulo, Matsuwaka (o menino).

* NAMEKATA, Márcia Hitomi. *Tanikô – o ritual do lançamento no Vale*. In: Revista Letras. Curitiba: Editora UFPR, nº 89, p.273-288, jan-jun, 2014.

Menino: Não tenho ido por causa da doença de minha mãe.

Waki: Sinto muito por vocês. Por que não me disse nada? Por favor, diga a ela que estou aqui.

Menino: O mestre está aqui.

Shite (mãe): Diga para entrar.

Menino: Entre, por favor.

Waki: Desculpe-me por não vir aqui há tanto tempo. Matsuwaka me disse que está doente. Como se sente?

Shite: Estou melhor. Por favor, não se preocupe comigo.

Waki: Que boa notícia! Em breve sairei para uma peregrinação, então vim me despedir.

Shite: Realmente, a peregrinação é um evento muito importante. Por acaso levará Matsuwaka consigo?

Waki: Não é adequado levar uma pessoa jovem.

Shite: Bem, volte logo e boa sorte.

Waki: Então, retornarei em breve.

Menino: Tenho algo a lhe dizer.

Waki: O que é?

Menino: Matsuwaka também gostaria de acompanhá-lo na peregrinação.

Waki: Oh, não. Já disse à sua mãe que a peregrinação é um ritual de mortificação difícil. Não posso imaginar isso. Ademais, você não deve se descuidar da doença de sua mãe. Isso está fora de cogitação.

Menino: Não, é por causa do estado da doença de minha mãe que eu gostaria de ir para rezar por ela.

Waki: Então é por causa da ligação com sua mãe. Deixe-me ir até ela. *[volta para o shite]* Matsuwaka parece querer acompanhar-me à peregrinação, pois disse estar preocupado com a doença de sua mãe. Disse-lhe que é um difícil ritual de mortificação mas, de qualquer forma, se estiver de acordo, ele deve acompanhar-me para rezar. O que devo fazer?

Shite: Entendo o senhor. Segundo o que diz Matsuwaka, ele o acompanhará na peregrinação. *[volta-se para o menino]* No entanto, mesmo desejando muito isso, desde o dia em que seu pai morreu, você é o filho único que me

resta. Mesmo vivendo juntos, quando está longe de minha visão, não posso deixar de pensar em você. Considere os meus sentimentos e desista do seu plano.

Menino: Mesmo que diga isso, sairei para o difícil ritual. Estou determinado a rezar por minha mãe nesta vida.

Coro: Diante de tal resolução, o mestre e a mãe, juntos, verteram lágrimas por este profundo amor.

Shite: Não vou detê-lo. Se é assim, acompanhe seu mestre, e volte logo.

Menino: Voltarei; pensando na felicidade do retorno, meu coração se apressa no momento da partida. Como o caminho para Yamato parece-me distante!

Shite: Elevando as preces, de coração / Como oferenda à divindade

Menino: Eu cortaria as mangas⁷ / Do meu pobre manto

Coro: Chegou a hora da despedida. Tenho diante de mim vários finais do caminho. Eu me cansaria de olhar as nuvens encobrindo os picos dos montes Kazuraki e Takama⁸. E essas nuvens são tão tristes como a preocupação da mãe que pensa no filho. Como suportar a dor da partida, como suportar a dor da partida?

II.

Waki: Eis o menino, inesperadamente, entre nós, vestido como monge peregrino, de chapéu preto e capa de linho.

Waki e peregrinos: Hoje finalmente seguiremos em nossa jornada, hoje finalmente seguiremos em nossa jornada. Com forte determinação, guiados por nosso mestre. Mesmo havendo cavalos, seguiremos a pé⁹, por um profundo amor filial. Passamos por aldeias de Kowata e Uji¹⁰. Hoje faz três dias que nos afastamos da capital, e chegamos às terras de Mika e no

⁷ O ato de cortar as mangas das vestes é sinal oferta votiva. Em particular, este ato tem sentido de despedida.

⁸ Referência ao poema 1, vol.11 do *Shinkokinshū*. Takama é o nome da mais alta montanha da cadeia de montanhas de Kazuraki, localizada na província de Nara.

⁹ Referência ao poema de autoria de Hitomaro, da coletânea *Shūishū* (1005-07): "Mesmo havendo cavalos em (na província de) Kawata, em Yamashina, vim a pé, por amor a ti".

¹⁰ O nome "Uji" (localidade de Kyoto) é normalmente utilizado como trocadilho para *ushi* ("triste").

rio Izumi, onde os pássaros cantam ao vento frio¹¹. Suas vozes marcam o crepúsculo, suas vozes marcam o crepúsculo. Olhando para o alto, já passamos o monte Mikasa, em Kasuga, que avistamos à distância. Deixando para trás o bosque de cedros sagrados de Furu, avistamos o sopé do monte Miwa; quem escolheu um lugar desses por morada? Vamos estender nossas vestes de monges peregrinos sobre o fresco orvalho de Kazuraki, e aqui descansaremos. E aqui descansaremos.

Waki: Como nos apressamos, já chegamos a esta primeira caverna. Vamos descansar aqui por um instante.

Líder menor: Assim faremos.

Menino: Há algo que devo dizer.

Waki: O que é?

Menino: Comecei a me sentir mal durante o caminho.

Waki: Espere. Tendo saído para este caminho, não pode dizer uma coisa dessas. Deve ser cansaço por não estar acostumado a viajar. Descanse bem.

Líder menor: Ouvi dizer que Matsuwaka sentiu-se mal durante o caminho. Vou consultar o mestre.

Tsure: Sim, senhor.

Líder menor: Matsuwaka está se sentindo mal. O que o senhor acha que está acontecendo?

Waki: Ele não está acostumado a viajar e está cansado. Não há motivo para preocupação.

Líder menor: Se é assim, fico aliviado.

Tsure: Preciso lhe dizer algo. O mestre disse que Matsuwaka está cansado por causa da viagem, mas não é o que parece. De qualquer forma, a Grande Lei tem de ser obedecida; assim, teremos de proceder ao Ritual do Vale.

Líder menor: Isso é correto. Então, direi isso ao mestre. Quando perguntei há pouco sobre o estado de Matsuwaka, o senhor me disse que ele estava cansado por causa da viagem, mas parece algo diferente. Muito temo em lhe

11 Referência a um poema do *Kokinshū* ("Coletânea de Poemas Antigos e Modernos", século X), vol.IX. Sobre o trecho "Os pássaros cantam ao vento frio", há uma correspondência com o poema escrito por Ki no Tsurayuki, da coletânea *Shūishū*: "Fui ao lugar onde se encontrava a mulher em que penso / Numa noite de inverno quando os pássaros cantavam ao vento frio".

dizer isto mas, desde os tempos antigos, a Grande Lei tem de ser obedecida. Assim, todos concordam que o Ritual do Vale tem de ser executado.

Waki: O quê? Todos dizem que deveríamos conduzir Matsuwaka ao Ritual do Vale?

Líder menor: Sim.

Waki: Não há como questionar a Grande Lei. No entanto, tive tanta pena do menino que pensei em negligenciá-la, mas explicarei cuidadosamente a ele sobre a importância da Grande Lei.

Líder menor: Sim, naturalmente.

Waki: Matsuwaka, ouça bem o que tenho a lhe dizer. Todos aqueles que adoecem quando saem para este caminho têm de perder a vida no Ritual do Vale. Esta é a Grande Lei, desde os tempos antigos. Como eu gostaria de mudar de lugar com você, e dar-lhe minha vida! Mas não há nada que eu possa fazer.

Menino: Eu compreendo. No entanto, tendo saído para este caminho e aceitando as ordens, entristeço-me profundamente pelo pesar que causarei à minha mãe. Como consequência de uma vida anterior, fui companheiro de vocês por pouco tempo. Como sinto em deixá-los!

Coro: Os companheiros, sem conseguirem falar, choram em voz alta, com os corações em agonia.

Peregrinos: Cada um de nós está tomado de pesar, é esta a lei deste mundo infeliz. A Grande Lei tem de ser obedecida e, perante os deuses, não temos escolha. Teremos de jogá-lo no vale.

Waki: Mestre e discípulo têm uma ligação; não tenho palavras para expressar minha dor.

Coro: Ele não pode conter suas lágrimas, nem violar a Grande Lei. Se ele pudesse, unir-se-ia ao menino; mas até isso é proibido. De todas as coisas tristes deste mundo, a mais triste é a separação em vida. É preferível a separação na morte, que é menos dolorosa. A eterna mudança de todas as coisas é a lei do mundo, como sonhos e ilusões, bolhas, sombras, orvalho ou raios. E assim deveria ser visto. Será que Gyôja¹² não considera a lei e o sentido profundo do ensinamento? Pois, embora ele tenha escolhido o

12 En no Gyôja, fundador da seita dos *yamabushi*.

caminho do *yamabushi*, ele não é capaz de deixar para trás o portão da Casa de Fogo¹³. E começa com o lamento do amor entre pais e filhos no reino dos três mundos sem paz¹⁴.

Líder menor: Dessa forma o tempo está passando.

Coro: Juntos, eles têm de tomar esta decisão pesada; e, como se a espada do destino arbitrário os transpassasse, eles empurram o menino no vale. E depois jogam sobre ele pedras e punhados de terra para enterrá-lo. Com os corações feridos, eles choram alto: todos choram, todos choram!

Líder menor: Já amanheceu. Precisamos seguir caminho.

Waki: Eu não prosseguirei.

Líder menor: Se o senhor não prosseguir, o que nós poderemos fazer? Por favor, prossiga!

Waki: Acalme-se primeiro e ouça-me. O que direi à mãe do menino quando retornarmos à capital? No fundo, não existe diferença entre doença e sofrimento; sendo assim, atirem-me também no vale.

Líder menor: Com toda a razão o senhor sente tanta dor! Devo dizer aos demais. Segundo o mestre, pesar e doença são a mesma coisa, então ele diz para que o joguemos no vale também. O que faremos?

Peregrinos (tsure): É claro que podemos compreender o seu sofrimento. As forças adquiridas pelas habilidades ao longo dos anos se cumprem exatamente em um momento como este. Vamos orar para En no Gyôja e para Fudô no Myôô¹⁵ para que tragam Matsuwaka de volta à vida.

Líder menor: É uma boa ideia. Vou falar ao mestre. Todos nós concordamos que as jornadas realizadas durante longos anos prepararam este momento. Nós oraremos a En no Ubasoku¹⁶ e, excepcionalmente, a Fudô no Myôô, para que tragam Matsuwaka de volta à vida.

Waki: Ouvir isso era o meu desejo. Eu também quero fazer uma prece.

Peregrinos: A tristeza de nosso mestre é mais do que justificada; ver e ouvir seu sofrimento nos une em um único sentimento.

13 Metáfora budista para "este mundo" – "as dificuldades deste mundo".

14 Os três planos do renascimento: os planos do desejo, da forma e da não-forma.

15 Rei guardião sagrado.

16 Outra denominação dada a En no Gyôja.

Waki: Fudô no Myôô, em cujo poder confiamos durante todos estes anos, nós vos pedimos!

Peregrinos: E também à divindade desta montanha e aos nobres seres, protetores das leis budistas.

Waki: E, acima de tudo, a En no Ubasoku.

Peregrinos: Tende compaixão de nós, ouvi nossas preces!

Coro: Ajudai-nos! Envia-nos vosso mensageiro, a divindade que dança *gigaku*¹⁷.

Coro: A divindade de *gigaku* entra voando, ajoelha-se defronte de En no Gyôja, curva sua cabeça para receber ordens, voa sobre o vale e tira a terra, madeira, rochas e pedras que estão sobre o menino. Calma e delicadamente, tira a terra do menino e o ergue, são, em seus braços, e o coloca em frente a En no Gyôja. En, radiante, toca delicadamente os cabelos do menino com suas mãos. E se afasta com as palavras: "Bendito sejas! Admiro seu coração cheio de amor filial". Quando está de partida, a divindade do *gigaku* limpa o caminho que lhe está adiante. Eles ascendem a Takama e Katsuragi, além das montanhas cobertas pela neblina. Na realidade, eles cruzam a ponte das rochas que homem nenhum jamais viu, mas que foi erigida em Ômine, muito, muito além, e perdem-se de vista ao cruzarem o grande céu.

¹⁷ No Japão antigo, performance de danças executada no exterior dos templos, normalmente evocando um espírito de um morto.

ANEXO B - O QUE DIZ SIM. O QUE DIZ NÃO

O que diz sim. O que diz não*

Bertolt Brecht, - tradução: José Maria Vieira Mendes

O QUE DIZ SIM

Ópera escolar

1

O Grande Coro

Acima de tudo, o importante é aprender a estar de acordo
Muitos dizem que sim, e, no entanto, ninguém está de acordo
A muitos nem sequer se pergunta e muitos
Estão de acordo com coisas erradas. Por isso:
Acima de tudo, o importante é aprender a estar de acordo.

O Professor no espaço 1, a Mãe e o Rapaz no espaço 2.

O Professor

Eu sou o professor. A minha escola é na cidade e tenho um aluno cujo pai morreu. Já só tem a mãe, que toma conta dele. Vou ter agora com eles e despedir-me pois em breve parto em viagem em direção às montanhas. Surgiu uma epidemia entre nós e é na cidade para lá das montanhas que moram alguns grandes médicos. *Bate à porta.* Posso entrar?

O Rapaz

Sai do espaço 2 para o espaço 1.
Quem é? Oh, é o professor, o professor veio visitar-nos!

O Professor

Porque é que não vens à escola há tanto tempo?

O Rapaz

Não pude ir porque a minha mãe adoeceu.

O Professor

Não sabia que a tua mãe também estava doente. Vai lá dizer-lhe por favor que eu estou cá.

O Rapaz

Chama para o espaço 2
Mãe, está cá o professor.

A Mãe

Sentada no espaço 2
Diz-lhe que entre.

O Rapaz

Entre, por favor.

Entram ambos no espaço 2.

O Professor

Há muito que eu não vinha cá. O seu filho disse-me que a doença também a apanhou a si. Está melhor?

A Mãe

Infelizmente não estou melhor, porque não se conhece até hoje medicamento para esta doença.

* BRECHT, Bertolt. **Teatro de Bertolt Brecht**. Lisboa: Cotovia, 2005. Vol. 3. (O que diz sim. O que diz não – tradução: José Maria Vieira Mendes, p. 149-167).

O Professor

Temos de encontrar qualquer coisa. É por isso que cá vim despedir-me: amanhã vou atravessar as montanhas para ir buscar medicamentos e instruções. É na cidade para lá das montanhas que estão os grandes médicos.

A Mãe

Uma expedição de socorro pelas montanhas! Sim, de fato ouvi dizer que é lá que estão os grandes médicos, mas também ouvi dizer que é uma caminhada perigosa. E estava a pensar levar o meu filho?

O Professor

Isto não é viagem para uma criança.

A Mãe

Está bem. Espero que volte de saúde.

O Professor

Agora tenho de ir. Adeus.

Sai para o espaço 1.

O Rapaz

Segue o Professor até ao espaço 1.

Tenho de dizer-lhe uma coisa.

Mãe escuta encostada à porta.

O Professor

Que coisa?

O Rapaz

Quero ir consigo às montanhas.

O Professor

Tal como acabei de dizer à tua mãe

Esta viagem é difícil e

Perigosa. Não vais conseguir

Acompanhar-nos. Além disso:

Como podes deixar a tua mãe

Que está doente?

Fica. É completamente

Impossível vires conosco.

O Rapaz

É por a minha mãe estar doente

Que quero ir convosco, para lhe ir

Buscar medicamentos e instruções

Junto dos grandes médicos na cidade para lá das montanhas.

O Professor

Tenho de voltar a falar com a tua mãe.

Regressa ao espaço 2. O Rapaz escuta encostado à porta.

O Professor

Voltei. O seu filho diz que quer vir conosco. Disse-lhe que ele não a devia abandonar estando você doente e que era uma viagem difícil e perigosa. Disse-lhe que era completamente impossível ele vir. Mas ele disse que tinha de ir à cidade para lá das montanhas buscar medicamentos e instruções para a sua doença.

A Mãe

Eu ouvi tudo. Não duvido daquilo que o rapaz diz - que ele gostaria de fazer a caminhada perigosa consigo. Anda cá, meu filho!

O Rapaz entra no espaço 2.

Desde o dia em que

O teu pai nos deixou

Que só te tenho a ti
 Ao meu lado.
 Nunca estiveste mais tempo
 Longe do meu pensamento nem da minha vista
 Do que o tempo que precisei para
 Preparar as tuas refeições
 Tratar da tua roupa e
 Arranjar dinheiro.

O Rapaz

É tudo como tu dizes. Mas apesar disso não há nada que me faça demover da minha intenção.

O Rapaz, o Professor, a Mãe

Vou (vai) fazer a perigosa caminhada
 E trazer medicamentos e instruções
 Para a tua (minha, sua) doença
 Da cidade para lá das montanhas.

O Grande Coro

Eles perceberam que nenhum argumento
 O podia demover.
 Então o professor e a mãe disseram
 A uma só voz:

O Professor, a Mãe

Muitos estão de acordo com coisas erradas, só que ele
 Não está de acordo com a doença, ele exige
 A cura da doença.

O Grande Coro

Mas a mãe disse:

A Mãe

Já não tenho forças.
 Se tem de ser
 Vai com o professor.
 Mas volta depressa, depressa
 Do perigo.

2

O Grande Coro

Os viajantes partiram
 Em direção às montanhas.
 Entre eles contava-se o professor
 E o rapaz.
 O rapaz não estava preparado para suportar tanto esforço:
 Puxou demais pelo coração
 Que exigia o rápido regresso a casa.
 Ao chegar a madrugada no sopé das montanhas
 Já quase não conseguia arrastar
 Os pés cansados.

Entram no Espaço 1: o Professor; os Três Estudantes e por fim o Rapaz com um cantil.

O Professor

Fomos rápidos a subir. Está ali o primeiro abrigo. Vamos descansar ali um pouco.

Os Três Estudantes

Nós obedecemos.

Sobem a um estrado no espaço 2. O Rapaz detém o Professor.

O Rapaz

Tenho de lhe dizer uma coisa.

O Professor

O que queres tu dizer?

O Rapaz

Não me estou a sentir bem.

O Professor

Não digas mais! Quem faz uma viagem destas não pode falar assim. Deves estar cansado porque não estás habituado a subir montanhas. Para um bocado e descansa.

Sobe para o estrado.

Os Três Estudantes

Parece que o rapaz está cansado da subida. Vamos perguntar ao professor.

O Grande Coro

Sim. Façam isso!

Os Três Estudantes

Para o Professor

Ouvimos que o rapaz está cansado da subida. O que é que ele tem? Estás preocupado com ele?

O Professor

Não se sente bem, mas de resto tudo em ordem. Está cansado da subida.

Os Três Estudantes

Então não estás preocupado com ele?

Pausa longa.

Os Três Estudantes

Entre eles:

Estão a ouvir? O professor disse

Que o rapaz só está cansado da subida.

Mas não o acham com um aspeto estranho?

Logo a seguir ao abrigo vem a passagem estreita.

Só com ambas as mãos agarradas às rochas

Se consegue passar.

Esperemos que não esteja doente.

Porque se ele não conseguir continuar, temos de o

Deixar aqui.

Chamam, para o espaço 1, com as mãos em forma de concha:

Vamos perguntar ao professor.

Para o Professor:

Quando há bocado te perguntámos sobre o rapaz, disseste-nos que ele só estava cansado da subida, mas ele agora está com um ar muito estranho. Até se sentou.

O Professor

Já percebi que ele ficou doente. Tentem carregá-lo pela passagem estreita.

Os Três Estudantes

Vamos tentar.

Efeito técnico: Os Três Estudantes tentam ajudar o Rapaz a atravessar a "passagem estreita". A "passagem estreita" tem de ser feita pelos intérpretes com a ajuda de estrados, cordas, cadeiras, etc., de tal maneira que os Estudantes consigam atravessar sozinhos mas não quando carregam o Rapaz.

Os Três Estudantes

Não conseguimos atravessar com ele e não podemos ficar junto dele. Seja como for, temos de continuar, pois uma cidade inteira espera os medicamentos que vamos buscar. É horrível dizer isto, mas se ele não pode vir conosco, temos de o deixar aqui nas montanhas.

O Professor

Pois, talvez tenham. Não me posso opor. Mas parece-me correto perguntar àquele que ficou doente se ele acha que devemos voltar para trás por causa dele. O meu coração sofre muito por conta desta criatura. Quero ir ter com ele e prepará-lo com calma para o seu destino.

Os Três Estudantes

Faz isso então.

Colocam-se de frente uns para os outros.

Os Três Estudantes, o Grande Coro

Vamos perguntar-lhe (perguntaram-lhe), se ele quer (queria)

Que voltemos (voltássemos) para trás por sua causa

Mas mesmo que ele o peça

Nós não queremos (eles não queriam) voltar para trás

Mas lançá-lo no vale.

O Professor

Desceu para o espaço 1, aproximando-se do Rapaz:

Ouve bem! Como estás doente e não és capaz de continuar, vamos ter de te deixar aqui. Mas é correto perguntar àquele que ficou doente, se se deve voltar para trás por causa dele. E o costume determina também que aquele que ficou doente responda: Não devem voltar para trás.

O Rapaz

Compreendo.

O Professor

Queres que voltemos para trás por tua causa?

O Rapaz

Não voltem para trás!

O Professor

Estás de acordo, então, em que te deixemos aqui ficar?

O Rapaz

Deixe-me pensar.

Pausa para reflexão.

Sim, estou de acordo.

O Professor

Chama do espaço 1 para o espaço 2:

Ele respondeu conforme devia.

O Grande Coro e os Três Estudantes

Estes descendo para o espaço 1:

Ele disse que sim: Continuem!

Os Três Estudantes ficam parados.

O Professor

Continuem, não fiquem parados
Agora que decidiram continuar.

Os Três Estudantes ficam parados.

O Rapaz

Quero dizer uma coisa: Peço-vos que não me deixem aqui deitado, mas que me lancem ao vale porque tenho medo de morrer sozinho.

Os Três Estudantes

Não podemos.

O Rapaz

Parem! Eu exijo-o.

O Professor

Decidiram continuar e deixá-lo aqui deitado
É fácil decidir o destino dele
Mas é difícil executá-lo.
Estão preparados para o lançar ao vale?

Os Três Estudantes

Sim.

Os Três Estudantes levam o Rapaz até ao estrado no espaço 2.

Encosta a tua cabeça ao nosso braço.

Não faças força.

Nós levamos-te com cuidado.

Os Três Estudantes colocam-se à frente dele, tapando-o, na parte de trás do estrado.

O Rapaz

Escondido:

Eu sabia que ao fazer esta viagem

Podia perder a minha vida.

Foi a pensar na minha mãe

Que quis fazer a viagem.

Peguem no meu cantil

Enchem-no com medicamentos

E levem-no à minha mãe

Quando regressarem.

O Grande Coro

Os amigos pegaram então no cantil

E queixaram-se dos tristes caminhos do mundo

E das suas leis amargas

E lançaram o rapaz.

Os pés bem juntos, lado a lado

Na beira do precipício

Lançaram-no com os olhos fechados

Nenhum mais culpado que o outro

E lançaram depois pedaços de terra

E pedras lisas

Por cima.

O QUE DIZ NÃO

1

O Grande Coro

Acima de tudo, o importante é aprender a estar de acordo
Muitos dizem que sim, e no entanto ninguém está de acordo
A muitos nem sequer se pergunta e muitos
Estão de acordo com coisas erradas. Por isso:
Acima de tudo, o importante é aprender a estar de acordo.

O Professor no espaço 1, a Mãe e o Rapaz no espaço 2.

O Professor

Eu sou o professor. A minha escola é na cidade e tenho um aluno cujo pai morreu. Já só tem a mãe, que toma conta dele. Vou ter agora com eles e despedir-me pois em breve parto em viagem em direção às montanhas. Surgiu uma epidemia entre nós e é na cidade para lá das montanhas que moram alguns grandes médicos.

Bate à porta.

Posso entrar?

O Rapaz

Sai do espaço 2 para o espaço 1:

Quem é? Oh, é o professor, o professor veio visitar-nos!

O Professor

Porque é que não vens à escola há tanto tempo?

O Rapaz

Não pude ir porque a minha mãe adoeceu.

O Professor

Não sabia que a tua mãe também estava doente. Vai lá dizer-lhe por favor que eu estou cá.

O Rapaz

Chama para o espaço 2:

Mãe, está cá o professor.

A Mãe

Sentada no espaço 2:

Diz-lhe que entre.

O Rapaz

Entre, por favor.

Entram ambos no espaço 2.

O Professor

Há muito que eu não vinha cá. O seu filho disse-me que estava doente. Está melhor?

A Mãe

Não se preocupe com a minha doença, eu estou bem.

O Professor

Fico contente de a ouvir dizer isso. Vim despedir-me porque em breve parto numa expedição às montanhas. É na cidade para lá das montanhas que estão os grandes médicos.

A Mãe

Uma expedição às montanhas! Sim, de facto ouvi dizer que é lá que estão os grandes médicos, mas também ouvi dizer que é uma caminhada perigosa. E estava a pensar levar o meu filho?

O Professor

Isto não é viagem para uma criança.

A Mãe

Está bem. Espero que volte de saúde.

O Professor

Agora tenho de ir. Adeus.

Sai para espaço 1.

O Rapaz

Segue o Professor até ao espaço 1:

Tenho de dizer-lhe uma coisa.

A Mãe escuta encostada à porta.

O Professor

Que coisa?

O Rapaz

Quero ir consigo às montanhas.

O Professor

Tal como acabei de dizer à tua mãe

Esta viagem é difícil e

Perigosa. Não vais conseguir

Acompanhar-nos. Além disso:

Como podes deixar a tua mãe

Que está doente?

Fica. É completamente

Impossível vires conosco.

O Rapaz

É por a minha mãe estar doente

Que quero ir convosco, para lhe ir

Buscar medicamentos e instruções

Junto dos grandes médicos na cidade para lá das montanhas.

O Professor

E estarias tu de acordo com tudo o que te pudesse acontecer durante a viagem?

O Rapaz

Sim.

O Professor

Tenho de voltar a falar com a tua mãe.

Regressa ao espaço 2. O Rapaz escuta encostado à porta.

O Professor

Voltei. O seu filho diz que quer vir conosco. Disse-lhe que ele não a devia abandonar estando você doente e que era uma viagem difícil e perigosa. Disse-lhe que era completamente impossível ele vir. Mas ele disse que tinha de ir à cidade para lá das montanhas buscar medicamentos e instruções para a sua doença.

A Mãe

Eu ouvi tudo. Não duvido daquilo que o rapaz diz - que ele gostaria de fazer a caminhada perigosa consigo. Anda cá, meu filho!

O Rapaz entra no espaço 2.

Desde o dia em que
 O teu pai nos deixou
 Que só te tenho a ti
 Ao meu lado.
 Nunca estiveste mais tempo
 Longe do meu pensamento nem da minha vista
 Do que o tempo que precisei para
 Preparar as tuas refeições
 Tratar da tua roupa e
 Arranjar dinheiro.

O Rapaz

É tudo como tu dizes. Mas apesar disso não há nada que me faça demover da minha intenção.

O Rapaz, o Professor, a Mãe

Vou (vai) fazer a perigosa caminhada
 E trazer medicamentos e instruções
 Para a tua (minha, sua) doença
 Da cidade para lá das montanhas.

O Grande Coro

Eles perceberam que nenhum argumento
 O podia demover.
 Então o professor e a mãe disseram
 A uma só voz:

O Professor, a Mãe

Muitos estão de acordo com coisas erradas, só que ele
 Não está de acordo com a doença, ele exige
 A cura da doença.

O Grande Coro

Mas a mãe disse:

A Mãe

Já não tenho forças.
 Se tem de ser
 Vai com o professor.
 Mas volta depressa, depressa
 Do perigo.

2

O Grande Coro

Os viajantes partiram
 Em direção às montanhas.
 Entre eles contava-se o professor
 E o rapaz.
 O rapaz não estava preparado para suportar tanto esforço:
 Puxou demais pelo coração
 Que exigia o rápido regresso a casa.
 Ao chegar a madrugada no sopé das montanhas
 Já quase não conseguia arrastar
 Os pés cansados.

Entram no espaço 1: o Professor, os Três Estudantes e por fim o Rapaz com um cantil.

O Professor

Fomos rápidos a subir. Está ali o primeiro abrigo. Vamos descansar um pouco.

Os Três Estudantes

Nós obedecemos.

Sobem a um estrado no espaço 2. O Rapaz detém o Professor.

O Rapaz

Tenho de lhe dizer uma coisa.

O Professor

O que queres tu dizer?

O Rapaz

Não me estou a sentir bem.

O Professor

Não digas mais! Quem faz uma viagem destas não pode falar assim. Deves estar cansado porque não estás habituado a subir montanhas. Pára um bocado e descansa um bocado.

Sobe para o estrado.

Os Três Estudantes

Parece que o rapaz está cansado da subida. Vamos perguntar ao professor.

O Grande Coro

Sim. Façam isso!

Os Três Estudantes

Para o Professor:

Ouvimos que o rapaz está cansado da subida. O que é que ele tem? Estás preocupado com ele?

O Professor

Não se sente bem, mas de resto está tudo em ordem. Está cansado da subida.

Os Três Estudantes

Então não estás preocupado com ele?

Pausa longa.

Os Três Estudantes

Entre eles:

Estão a ouvir? O professor disse

Que o rapaz só está cansado da subida.

Mas não o acham com um aspeto estranho?

Logo a seguir ao abrigo vem a passagem estreita.

Só com ambas as mãos agarradas às rochas

Se consegue passar.

Nós não podemos carregar ninguém.

Será que devíamos então seguir o grande costume e

Lançá-lo ao vale?

Chamam, para o espaço 1, com as mãos em forma de concha:

Ficaste doente da subida?

O Rapaz

Não.

Não veem que continuo de pé?

Não acham que eu me sentaria

Se estivesse doente?

Pausa. O Rapaz senta-se.

Os Três Estudantes

Vamos dizer ao professor. Professor, quando há bocado te perguntámos sobre o rapaz, disseste-nos que ele só estava cansado da subida, mas ele agora está com um ar muito estranho. Até se sentou. É com horror que dizemos isto, mas já há muito que reina aqui o costume de lançar ao vale aqueles que não conseguem continuar.

O Professor

Querem lançar esta criança ao vale?

Os Três Estudantes

Sim, queremos.

O Professor

É um grande costume. Não me posso opor a ele. Mas o costume também diz que se deve perguntar àquele que ficou doente se ele acha que devemos voltar para trás por causa dele. O meu coração sofre muito por conta desta criatura. Quero ir ter com ele e prepará-lo com calma para o seu destino.

Os Três Estudantes

Faz isso então.

Colocam-se de frente uns para os outros.

Os Três Estudantes, o Grande Coro

Vamos perguntar-lhe (perguntaram-lhe), se ele quer (queria)

Que voltemos (voltássemos) para trás por sua causa

Mas mesmo que ele o peça

Nós não queremos (eles não queriam) voltar para trás

Mas lançá-lo no vale.

O Professor

Desceu para o espaço 1, aproximando-se do Rapaz:

Ouve bem! Já há muito que existe a lei que estipula que aquele que adoece numa viagem como esta deve ser lançado ao vale. Morre de imediato. Mas o costume também diz que àquele que ficou doente se pergunta, se se deve voltar para trás por sua causa. E o costume diz também que aquele que ficou doente responde: Não devem voltar para trás. Se eu pudesse estar no teu lugar, gostaria de morrer!

O Rapaz

Compreendo.

O Professor

Queres que voltemos para trás por tua causa? Ou estás de acordo que te lancemos ao vale como exige o velho costume?

O Rapaz

Após uma pausa para reflexão

Não, não estou de acordo.

O Professor

Chama do espaço 1 para o espaço 2:

Voltem para baixo. Ele não respondeu conforme o costume!

Os Três Estudantes

Descendo para o espaço 1:

Ele disse que não.

Para o Rapaz:

Porque é que não respondes conforme o costume? Quem diz A também tem de dizer B. Quando, na altura, te perguntaram se estarias de acordo com tudo o que pudesse resultar da viagem, respondeste que sim.

O Rapaz

A resposta que dei foi errada, mas a vossa pergunta foi mais errada ainda. Quem diz A não tem de dizer B. Pode reconhecer que A estava errado. Queria ir buscar medicamentos para a minha mãe, mas agora eu próprio fiquei doente e portanto já não é possível. E quero regressar de imediato, tendo em conta a nova situação. Peço-vos que voltem comigo e que me levem a casa. A vossa aprendizagem pode esperar. Se há alguma coisa a aprender por lá, e espero que haja, só pode ser que numa situação destas se deve voltar para trás. E quanto ao grande e velho costume, não vejo que faça sentido. Preciso muito mais de um novo costume, que devíamos introduzir de imediato, nomeadamente o costume de pensar de novo perante cada nova situação.

Os Três Estudantes

Para o Professor:

O que é que fazemos?

O que o rapaz diz é sensato, apesar de não ser heroico.

O Professor

Decidam vocês o que fazer. Mas devo dizer-vos que, se voltarem para trás, vos irão cobrir de gargalhadas e vergonha.

Os Três Estudantes

Não é uma vergonha ele falar a favor de si próprio?

O Professor

Não. Não vejo nada de vergonhoso nisso.

Os Três Estudantes

Então vamos voltar para trás e não há de haver gargalhadas nem injúrias que nos impeçam de fazer o que é sensato, e não há de haver velho costume que nos impeça de assumir um pensamento correto.

Encosta a tua cabeça ao nosso braço.

Não faças força.

Nós levamos-te com cuidado.

O Grande Coro

Os amigos levaram então o amigo

E inauguraram um novo costume

E uma nova lei

E trouxeram de volta o rapaz.

Foram bem juntos, lado a lado

Enfrentando as injúrias

Enfrentando as gargalhadas, de olhos fechados,

Nenhum mais cobarde que o outro.