

O TEATRO-EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Guaraci da Silva Lopes Martins*

RESUMO: Este artigo apresenta dados da minha dissertação de mestrado “*O Teatro na Escola: Contribuições do Estudo e da Representação da Tragédia Grega na Formação de Alunos no Ensino Médio,*” feita na Universidade Tuiuti do Paraná. A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual do Paraná com alunos do ensino médio e integrantes do grupo de teatro amador, atividade artística extracurricular para os estudantes dessa instituição. As categorias e sub-categorias analisadas emergiram ao longo da investigação, que buscou evidenciar a importância do ensino do teatro na escola, mediado pelo estudo e pela representação das obras clássicas, mais especificamente das Tragédias Gregas. Essa proposta pressupôs a articulação da leitura e análise crítica do texto dramático com a prática cênica. Ao contrário da literatura de consumo, as Tragédias Gregas tratam de conteúdos valiosos para a captação do processo histórico, assim como valores desprestigiados na sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: tragédia grega; dramaturgia; prática cênica

DRAMA IN EDUCATION: THE DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: *This article draws on my Master's degree dissertation "Drama at school: contributions of the study and staging of Greek tragedy to the development of high school students" done at Universidade Tuiuti do Paraná. The research was carried on at Colégio Estadual do Paraná with high school students and amateur theater group members as an artistic activity beyond the curriculum. The categories and subcategories analyzed came out throughout an investigation which made clear the importance of teaching drama in highschool mediated by the study and performing of classical plays such as Greek tragedies. This proposal foresaw the articulation of the reading and critical analysis of the play with performance practice. Unlike the affluent low-rate literature, the Greek tragedies deal with valuable contents for the understanding of historical processes and discredited values in contemporary society.*

KEYWORDS: *Greek tragedy; dramaturgy; performance practice*

Este artigo é resultado da dissertação de Mestrado em Educação que defendi na Universidade Tuiuti do Paraná no ano de 2003, momento importante para o fortalecimento da minha convicção quanto à importância do Teatro-Educação no processo de conhecimento do aluno/adolescente. Essa experiência foi norteadada pela integração da teoria

* Doutoranda em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, professora assistente da Faculdade de Artes do Paraná.

com a prática em sala de aula, com alunos do ensino médio da escola da rede pública, no Colégio Estadual do Paraná, onde atuei como docente durante o período de nove anos, mais precisamente na disciplina de Arte.

Na pesquisa-ação realizada busquei a abordagem qualitativa com base, pois, na abordagem fenomenológica, cuja investigação se inicia com os olhos voltados para que o processo fale por si. Assim, não só os alunos participantes, mas também eu, como professora e pesquisadora, encontramos nos estudos da Tragédia Grega os subsídios para a análise de conteúdos, que fizeram parte da interpretação dos dados coletados. Na trajetória desse trabalho utilizei-me do método de triangulação para melhor análise dos dados: entrevista, depoimentos escritos e áudio-gravação dos alunos e a vídeo-gravação. Ressalto que a abordagem fenomenológica trata de desvendar o fenômeno que não está evidente de imediato e, por isso mesmo, não se limita a uma descrição passiva daquilo que se vai investigar.

O mostrar-se ou o expor-se à luz, sem obscuridade, não ocorre em um primeiro olhar ao fenômeno mas, paulatinamente, dá-se na busca atenta e rigorosa do sujeito que interroga e que procura ver além da aparência, insistindo na procura do característico, básico, essencial do fenômeno (aquilo que se mostra para o sujeito) (BICUDO; ESPOSITO, 1994, p. 18).

Nesse sentido, essa investigação partiu da compreensão, da interpretação e da reflexão contínua dos dados que se apresentaram ao longo do trabalho investigativo. Assim, além das falas dos estudantes e dos seus depoimentos escritos, também dirigi meu olhar a outros modos expressivos e importantes para a coleta de dados, tais como a expressão corporal, a expressão facial, o grau de disposição dos alunos para as atividades propostas e outras reações subjetivas que foram registradas em forma de texto durante toda a trajetória da pesquisa. Busquei a não incorporação de idéias estranhas à experiência, lembrando que determinadas experiências ocorridas ao longo da pesquisa-ação e importantes para o estabelecimento de uma relação mais harmoniosa entre pesquisadora/estudantes ainda hoje permanecem indescritíveis, ainda que presentes na memória.

Material palpável e material não tocável. Pois além dos registros, gravações, anotações, fotos e desenhos, há a experiência de estarmos juntos. Ou seja, aquele 'entre nós' que me constituiu e constituiu-os, que fez de nós algo único, naquela conformação espaço-temporal que dividimos, que construímos e pela qual passaram afetos, dissabores, sons, rancores, odores, toques, sensações, expressões, enfim tudo aquilo que não cabe no espaço do papel. O que, por mais esforço descritivo que se faça, sempre será difícil de expressão fidedigna. Muito próximo daquilo a que tenho me referido como essencialmente teatral: o inenarrável estar junto (FERREIRA, 2006, p. 48).

Ao longo de minha trajetória como atriz, ampliou-se a compreensão sobre o papel da dramaturgia clássica no processo de conhecimento. O processo da criação cênica dessas obras proporciona a discussão reflexiva sobre conteúdos e valores humanos fundamentais na relação social. Acrescento, ainda, que a vivência de novas emoções, sentimentos e

situações por meio das personagens experimentadas pelo indivíduo, como ator, contribui sobremaneira para o seu autoconhecimento, na medida em que ele pode adaptar os seus próprios conteúdos internos e equipamentos físicos no seu ato criativo.

Considero importante esclarecer a opção pelo método naturalista no processo de criação relacionado à pesquisa-ação desenvolvida com os estudantes. Para Stanislavski (1986), a tarefa do ator não é simplesmente apresentar a vida exterior da personagem, mas adaptar suas próprias qualidades humanas à vida dessa outra pessoa e nela verter, íntegra, a sua própria alma. Segundo ele, o objetivo maior da arte teatral é criar a vida interior de um espírito humano e dar-lhe expressão em forma artística. Daí o valor do ensino do teatro nas instituições educacionais comprometidas com o conhecimento, tendo em vista que esta linguagem artística envolve as pessoas em processos de integração consigo mesmo, com o outro e com o seu entorno.

Isso significa que o teatro é uma área específica do conhecimento humano, e que suas atividades características proporcionam a transcendência do mundo real para o mundo do sonho, da fantasia: um espaço fértil para novas experiências. Para Desgranges (2003, p. 72), as aulas de teatro precisam ser “um espaço imaginativo e reflexivo em que se pense e se inventem novas relações sociais, dentro e fora da escola”. Acrescento ainda que a imaginação está diretamente relacionada à capacidade que todas as pessoas têm de extrapolar, de transcender o imediatamente sensível e de projetar o seu próprio trabalho. Essa concepção embasou meu processo de pesquisa sistematizada com aqueles alunos envolvidos na pesquisa.

A investigação acadêmica foi realizada com o Grupo de Teatro Amador do Colégio Estadual do Paraná – GRUTA-CEP, composto por 22 alunos, convidados para fazerem parte da pesquisa, na sua maioria matriculados no primeiro ano do ensino médio da referida instituição escolar. A faixa etária dos mesmos sofria uma variação entre quatorze e quinze anos. Na organização dos depoimentos, a identificação dos alunos obedeceu ao seguinte critério: cada um dos integrantes do grupo foi identificado pelo código W_n – o caracter W refere-se ao nome do aluno e o índice n à sua posição numa relação alfabética. Apenas um dos alunos inseridos nesta pesquisa – W_{13} – já havia concluído o ensino médio. Assim, dos 22 estudantes que fizeram parte dessa investigação científica, coincidentemente, 21 deles eram regularmente matriculados no 1º ano do ensino médio do CEP.

O GRUTA-CEP integra-se às demais atividades extracurriculares proporcionadas pelo Curso Modulado, que é mantido pela Escolinha de Arte, fundada em 6 de junho de 1.957 e estabelecida até hoje no subsolo do colégio. Esse espaço oferece aos interessados — alunos matriculados e comunidade em geral — a oportunidade de desenvolver a atividade artística que mais aprecia, sem o caráter de obrigatoriedade e com orientação individual. Assim, esse espaço promove atividades extraclasse como alternativa para uma prática escolar mais dinâmica; enfatizando a livre expressão do aluno e buscando favorecer o exercício de suas possibilidades criativas.

A construção da dissertação de mestrado se desenvolveu com os jovens integrantes do GRUTA-CEP, em função da carga horária mais ampla ofertada para o ensino do teatro neste grupo específico. Ou seja, para esse grupo, o Colégio Estadual do Paraná oferece oito horas por semana de prática de ensino do teatro e, por isso mesmo, favorece maiores condições para evidenciar o poder do teatro no processo educacional do aluno. O mesmo não acontecia com as aulas de teatro correspondentes à grade curricular, pois a exemplo da maioria das escolas, nesse colégio as aulas de Artes se restringiam a uma hora/aula por semana.

Nos anos anteriores, e mais precisamente nas aulas curriculares que disponibilizavam apenas 1 hora/aula semanal, eu já havia desenvolvido o ensino do teatro com os alunos/adolescentes desse Colégio, utilizando-me das mais diversas obras clássicas, nacionais ou não, incluindo as Tragédias Gregas. No processo cênico-criativo, os estudantes liam um determinado texto dramático em sala de aula, atividade esta que, muitas vezes, exigia no mínimo duas horas/aula para a sua efetivação. Em seguida, eles eram orientados por mim, para fazerem as adaptações da obra, necessárias à sua encenação no horário disponível para a disciplina de Artes: 1 hora/aula.

Assim, uma turma de aproximadamente 40 alunos era subdividida em três grupos para o processo de montagem de textos selecionados e distribuídos entre eles. As obras distribuídas para cada um dos grupos eram as mesmas ou não, de acordo com os interesses da turma. No percurso dessa proposta pedagógica, que exigia o período de um bimestre, muitas vezes deparava-me com alunos resistentes à atividade que articulava leitura e improvisações teatrais que culminavam com uma encenação. Mas, ao longo do processo, muitos deles acabavam por se envolver com o grupo de forma ativa e participativa.

A reduzida carga horária disponibilizada para o ensino do teatro, jamais foi empecilho para o seu desenvolvimento nas aulas curriculares. Contudo, ressalto a importância de um espaço adequado para as aulas de teatro e, também a ampliação da sua carga horária para que os docentes possam desenvolver com eficiência a sua ação docente. Em seu dinamismo esta área específica do conhecimento humano abrange todas as demais linguagens artísticas, possibilitando que o docente responsável pelo ensino do teatro utilize-se da música, dança e artes visuais como recursos metodológicos para melhor atingir os seus objetivos pedagógicos. Lembra-se, ainda, que, dos jogos dramáticos à produção de uma montagem teatral, este professor pode desenvolver tendências individuais dos estudantes, envolvendo-os no processo criativo das linguagens cênicas: iluminação, cenário, sonoplastia, maquiagem, figurinos, entre outros.

Por outro lado, concordo com Japiassu (2001, p. 53), quando argumenta que “a reconstrução do espaço das artes na educação básica nacional permanece um desafio”, pois ainda hoje as linguagens artísticas são desenvolvidas no ensino básico por professores polivalentes em artes que atuam em todas as áreas artísticas, independentemente de sua habilitação específica. Ora, como qualquer outra área do conhecimento humano, o teatro possui conteúdos próprios, capazes de produzir situações adequadas e viáveis ao processo de aprendizagem.

Isso significa que, na sua prática docente, o professor precisa conhecer as especificidades dessa linguagem, para que ele possa melhor contribuir na formação do educando por meio do ensino do teatro. Para Koudela (1998, p. 25), “o aluno que simplesmente decora um texto clássico e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção não refletem valores educacionais se o sujeito da representação não foi mobilizado para uma ação espontânea”. Neste sentido, cabe ressaltar a necessidade de uma maior valorização dessa área de conhecimento na escola, por vezes compreendida como mera atividade de entretenimento, portanto, sem relação com a concepção de conhecimento-processo, numa relação entre o espontâneo e o reflexivo do aluno.

A concepção de conhecimento-processo constitui a investigação, a construção e a desconstrução do real, diferentemente do conhecimento-produto, que é pronto, estático e não inclui o desvelamento do real. A escola deve desencadear, estimular e transmitir referências comuns, para a inserção do aluno na sociedade; porém, precisa proporcionar a

ele uma experiência de liberdade criativa e, assim, deslocá-lo da passividade e da pressuposição de que tudo possui um significado definido.

Proseguindo, a coleta dos dados para a sistematização da pesquisa realizou-se no segundo semestre do ano letivo de 2001, em um período de quatro meses, no turno da manhã, duas vezes por semana, com duração de quatro horas a cada encontro, perfazendo um total de oito horas semanais. Ressalta-se que no primeiro semestre daquele ano os alunos já haviam desenvolvido atividades teatrais que culminaram com uma encenação teatral sob minha orientação. O processo, para alguns desses jovens, contribuiu para seu maior envolvimento na proposta pedagógica referente ao segundo semestre.

Naquele período, o Colégio Estadual do Paraná exigia, no mínimo, duas apresentações de teatro por ano. Assim, em função do cronograma previsto para a realização dessa pesquisa, duas semanas após o início do segundo semestre daquele ano letivo passei a orientar os alunos nas atividades referentes às leituras das obras trágicas. Então, alertei-os que para a escolha da obra a ser representada, todos deveriam ler e analisar seis Tragédias Gregas, ou seja, duas obras de cada um dos trágicos.

Interessados no produto-final, alguns dos participantes manifestaram o seu descontentamento frente à perspectiva do estudo e da análise dessas obras para a montagem de uma delas. Acredito também, que essa reação se deu em função do pré-conceito contra esse gênero dramático, há muito afastado da escola. Por outro lado, concordo com Ferreira (2006, p. 12), quando argumenta que:

...a grande maioria das crianças tem seus primeiros ou únicos contatos com o teatro por meio das escolas. Embora haja algumas crianças que freqüentem salas de teatro com seus familiares desde muito cedo, é na escola que a prática de ver e também de fazer teatro passa a existir na vida da maioria das crianças espectadoras.

Naquele momento, argumentei sobre a importância da discussão daquelas obras para melhor aproximação e entendimento daquele gênero literário repleto de conteúdos importantes para a reflexão sobre os conflitos humanos. As peças selecionadas foram *Prometeu Acorrentado* e *Os Sete Contra Tebas*, de Ésquilo; *Antígona* e *Édipo-Rei*, de Sófocles e *Medéia* e *As Troianas*, de Eurípides. Ou seja, a falta de interesse demonstrada não afetou meus propósitos, por acreditar no poder do processo cênico-criativo que é dinâmico, enriquecedor e, por isso mesmo, envolvente. Penso que uma ação pedagógica inserida em uma proposta instigante estimula os alunos para novas descobertas educacionais. O estudante constrói, progressivamente, novos conhecimentos, novas formas de pensar, mas a escola deve capacitá-lo para a elaboração do conhecimento a ser alcançado. As falas transcritas a seguir expressam o descontentamento de alguns dos alunos pela proposta de trabalho apresentada:

- Não gosto de tragédia grega e não gostei da idéia de fazer uma (W6).
- Não me interessa pela tragédia grega, mas vou ler apenas por compromisso que assumi com o GRUTA (W14).
- A proposta de montarmos uma tragédia grega representa um desafio muito difícil e bastante cansativo porque vai exigir muito de nós (W17).

Após a leitura de cada uma das obras, orientei os educandos na discussão das peças, visando a uma melhor apreensão do seu conteúdo para o eficaz processo de compreensão e encenação da obra dramática. Em alguns momentos, solicitei a análise crítica por escrito, em conjunto, por acreditar na importância da troca de informações em todas as circunstâncias. Todas as análises escritas pelos integrantes do grupo foram realizadas em sala de aula, sob orientação, após as discussões em grupo (esses relatos escritos também se tornaram fontes primárias para essa pesquisa).

Esclareço que busquei preservar a liberdade de expressão dos alunos, sem perder de vista sua orientação em seu processo de aprendizagem. Segundo Freire (2004, p. 93), “a autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela”.

Alguns deles prontificaram-se para a atividade de leitura dos textos sem, no entanto, utilizar a dinâmica de inverter os papéis durante a leitura de cada uma das obras. Em sua maioria, os alunos compreenderam o objetivo dessa opção que objetivou a manutenção da concentração e maior compreensão do texto dramático. Durante aquela prática pedagógica, todos tiveram a oportunidade de experimentar a função de leitores e a de ouvintes. Para tanto, escolhemos, uma mesa adequada, em torno da qual ficássemos confortavelmente sentados para a leitura e a discussão das obras estudadas; com frequência, sentávamos no chão para o debate reflexivo dos textos, que também se realizou nas salas disponibilizadas para as aulas práticas, desprovidas de mesas ou cadeiras.

Lembro-me que a seleção dos alunos para a primeira obra a ser lida, *Prometeu Acorrentado* exigiu minha interferência, uma vez que muitos deles alegaram ter dificuldade para realizar o trabalho. Acredito que, naquele momento, a leitura completa dessa obra só foi realizada por todos os envolvidos na pesquisa em função de essa atividade ter se desenvolvido durante as aulas de teatro, com a minha supervisão. Afinal, alguns desses jovens buscaram o grupo de teatro com vistas à simples diversão. Para melhor entendimento, as falas dos alunos W3 e W12 retratam a concepção daquele grupo sobre o ensino do teatro como uma atividade que pouco ou nada tem a ver com a ação-reflexão.

— Quando entrei no trabalho, achei que tudo fosse uma brincadeira, mas lemos *Prometeu Acorrentado* e confesso que achei o texto maçante (W12).

— Como todos, não gostei da idéia de fazer uma tragédia grega. Cheguei quase a dormir durante a leitura (W13).

— Somos um grupo de comédia, e acho que não vai rolar [sic]. Acho que a montagem desta tragédia vai ser uma tragédia. Vamos fazer seis leituras cansativas e vamos começar a fugir (W19).

Concordo com Brilhante (2006, p. 89), quando afirma que: “Parece que a todo momento temos de afirmar que é possível aprender brincando, se divertindo, e que isso não desmerece a atividade educativa”. Acredito que o prazer precisa ser privilegiado em todas as nossas atividades e especialmente no teatro. Afinal, a ação prazerosa é essencial à construção cênica investigativa que impõe um profundo envolvimento para o bom resultado da proposta cênica lançada. Por outro lado, ao tratar das relações inerentes à reflexão-ação, Marques (2005) argumenta que, na prática dos ensaios de uma determinada encenação

teatral, os questionamentos emergem e sugerem o que virá a ser investigado, num processo de desdobramento de novos procedimentos e novos questionamentos. Um contínuo fazer-refletir como exercício de possibilidades entre todos os envolvidos no ato criativo. Acrescento que o conhecimento não se desvela de imediato, ao contrário, impõe a disponibilidade para novas descobertas, novas experiências, que culminam na ação prazerosa, porque significativa.

A leitura de *Prometeu Acorrentado* prolongou-se por duas aulas, correspondentes a um total de oito horas. A falta de envolvimento dos alunos provocou um imenso desgaste físico e emocional para todo o grupo. Desestimulados, restringimo-nos à leitura e à análise crítica da obra, que foi realizada oralmente pelos alunos (tomei notas e gravei em áudio, para ter as suas falas como fonte primária). Assim, não utilizei os exercícios de improvisação da obra, tal como havia previsto, tendo em vista que os estudantes não esconderam a falta de interesse para os exercícios práticos relacionados a ela.

Não só o ritmo lento da leitura, a falta de dinamismo durante a discussão em grupo sobre a obra lida, mas também a expressão corporal desses alunos denunciaram a falta de predisposição para as atividades práticas relacionadas a esse texto dramático. Durante a discussão sobre o mesmo, houve um consenso sobre a sua complexidade e, por esta razão, a maioria dos alunos concordou com os colegas W12, W14 e W18, que fizeram as seguintes observações:

- O texto é muito complicado e totalmente absurdo, apesar de eu gostar do teatro absurdo (W12).
- O texto é mórbido, difícil, maçante e impossível de ser representado (W14).
- Como todos estou me sentindo perdida e não entendi nada e por isso não gostei do texto (W18).

A ação dramática da obra *Prometeu Acorrentado* não possui funções ativas, mas primordialmente contemplativas, de comentário e de reflexão. Por sua própria característica, essa tragédia ocasionou a sensação de monotonia entre os alunos, que mantiveram-se resistentes, mesmo após a discussão sobre essa especificidade, argumentação que pode ser evidenciada por meio das seguintes observações:

- Considerei a peça *Prometeu Acorrentado* muito sem graça, comprida e muito monótona. Além do que, o público teria que ter uma grande cultura para entender (W1).
- A tragédia é um texto muito difícil. Sempre errava (W12).
- Como a grande maioria, não entendi nada e senti muito sono durante a leitura (W13).

Durante o debate sobre a peça, todos demonstraram receio quanto à aceitação da montagem teatral por parte do espectador que, em geral, é composta na sua maioria pelos próprios alunos do colégio. O processo de estudo e de representação de obras clássicas há muito foi excluído do processo de conhecimento do aluno na escola. As falas do estudante W2 deixam transparecer a preocupação de alguns deles no sentido de apresentarem um espetáculo de difícil compreensão e aceitação do espectador pela complexidade do texto dramático.

— Bom, não estou gostando muito da idéia de fazer uma tragédia grega. Talvez porque a professora Guaraci nos avisou que esse trabalho vai incluir um processo de pesquisa e, também, pelo menos para mim, parece não ser tão acessível ao público (W2).

No início desse trabalho, ou seja, nas primeiras aulas do segundo semestre de 2001, os alunos foram interrogados sobre o seu conhecimento quanto às obras trágicas e, naquele momento, constatei que apenas a aluna W18 tivera contato com uma das obras gregas. A informação dessa aluna foi a seguinte:

— Quando eu conheci uma das tragédias gregas – *Édipo-Rei*, no ano passado, apesar de ter gostado da estória, me assustei um pouco; achei que a peça ficaria monótona e que o público não entenderia e não se interessaria. Pensei que corria o risco do elenco ficar desmotivado. Porém, assim que começaram os ensaios, eu me apaixonei muito pela personagem e pela peça como um todo. Percebi que havia um ritmo envolvente, capaz, sim, de prender a atenção do espectador (W18).

O analisar, o refletir e o compreender, em especial a partir da leitura, são componentes intrínsecos às habilidades práticas da aprendizagem. A atualidade da tragédia grega advém do fato de esse gênero literário ser um convite a uma profunda reflexão sobre a essência do comportamento humano ao abordar questões morais, políticas e religiosas e, por isso mesmo, traz consigo valores essenciais ao processo educacional do aluno. Esse gênero dramático inspirou-se na mitologia e nos contos heróicos, e o simples fato de manter vivo o mito já é, em si, uma ação educativa. No entendimento de Brandão (1992, p. 31), “através dos mitos dos heróis, a tragédia adquiriu a seriedade e a dignidade de sua postura”. Os exemplos transmitidos pelos mitos derivam do conhecimento de grandes ações do passado e desenvolvem conteúdos íntimos do homem. Acrescento que a origem do pensamento ocidental encontra na sociedade grega sua mais forte raiz e, por isso mesmo, o trabalho com a tragédia da Antiga Grécia possibilita a aproximação com a origem da nossa cultura.

Dessa maneira, o teatro na escola, mediado pela tragédia grega, favorece uma educação humanizadora, posto que trabalha com as emoções, com os sentimentos e com os valores humanos fundamentais. Isso não significa que outros clássicos também não possuam as mesmas características, entretanto, para melhor aprofundar o objeto de estudo dessa investigação, que visa a explicitar a importância do teatro na educação com as contribuições do estudo e da representação da tragédia grega na formação de alunos do ensino médio, optei por um gênero literário específico.

Deve-se acrescentar a consideração da importância do ensino do teatro por sua contribuição no processo de desenvolvimento da autonomia intelectual e para o pensamento crítico do estudante, necessários à contínua construção e reconstrução da realidade circundante.

A maioria da população não tem acesso a cinemas, teatros e shows. Não apenas por razões econômicas, mas por falta de estímulo e compreensão dos valores culturais. Propiciar enriquecimento cultural às pessoas é uma das funções do professor de teatro. Sair, participar de eventos, frequentar teatro, ver um bom

filme, falar sobre Shakespeare, Ariano Suassuna, literatura de cordel...” (SOARES,2006,p.100).

Nesse momento, os alunos iniciaram a leitura da obra *Os Sete Contra Tebas*, de Ésquilo. Como já haviam passado por uma leitura e, por isso mesmo, já tinham um conhecimento básico sobre o gênero trágico, essa atividade fluiu com mais serenidade, em virtude de um maior envolvimento. Ainda naquele momento, por diversas vezes, foi solicitado o silêncio de alguns, ainda resistentes ao processo de leitura.

Embora não excluindo o discurso narrativo, a obra *Os Sete Contra Tebas* constitui-se de um furor bélico. A guerra, que sempre se fez presente em todas as fases da história da humanidade, aproximou o texto da realidade desses jovens. Por meio das análises críticas realizadas pelos mesmos, foi possível constatar uma diluição da resistência demonstrada por alguns estudantes no primeiro momento da leitura e discussão em grupo sobre a tragédia *Prometeu Acorrentado*. Evidenciou-se, também, uma melhor compreensão sobre os objetivos a serem atingidos com aquela proposta de trabalho, tal como deixam transparecer as seguintes falas:

— O objetivo dessa leitura foi trazer mais segurança ao trabalho que vamos fazer. Desta forma, vamos obter uma base dos personagens e poderemos, quando atuando, crescer com eles (W5).

— No país em que a gente vive, se fala muito em samba e futebol. Vivemos numa cultura muito privada, muito pequena. O teatro é muito complexo, mas é uma complexidade que traz um desenvolvimento muito grande na vida, no país, seja lá onde for. Quanto às peças que lemos até agora [o aluno W10 se refere às peças *Prometeu Acorrentado*, *Os Sete Contra Tebas* e *Antígona*], quando pegamos a primeira vez, não podíamos ler três palavras que não dava para entender nada. Pensei, meu Deus! Era uma ligação, era uma... e depois que fomos lendo, fomos aprendendo a desenvolver pelo método da leitura, estamos adquirindo mais coragem. Estamos trabalhando e entendendo o que estamos falando. Hoje em dia, tudo está cada vez mais resumido, cada vez mais mastigado. O que te resta? É copiar (W10).

Gradativamente, as obras passaram a envolvê-los; acredito que em função do seu conteúdo denso e sempre atual. Após a leitura da tragédia *Os Sete Contra Tebas*, passei a utilizar-me de exercícios de improvisação teatral, jogos dramáticos e demais atividades lúdicas. Determinadas técnicas de expressão vocal, de expressão corporal, exercícios de relaxamento e aquecimento também fizeram parte do trabalho desenvolvido. Essas atividades dinamizaram a proposta pedagógica, contribuindo também, para ampliar o estímulo e a assimilação das obras pelos estudantes. A observação do aluno W1 deixa transparecer a sua percepção quanto à importância da integração da discussão teórica à prática nas atividades teatrais.

— Eu estou percebendo a enorme importância das leituras das tragédias, da base do conhecimento, mas uma coisa não dá para negar: só a leitura, sem interpretação, encenação e movimento, é muito cansativa (W1).

Com efeito, dia-a-dia, o grau de envolvimento desses alunos se ampliava, o que contribuiu para uma maior tranquilidade quanto às metas a serem atingidas. Afinal, tal como já descrevi anteriormente, no início das atividades realizadas com esses alunos, experimentei as suas mais diferentes reações, que denotaram através das suas falas, seus registros e também do seu comportamento e atitudes, o desinteresse em manterem-se disponíveis à proposta lançada. Entretanto, essa reação negativa, já na segunda leitura, deixava transparecer indícios de uma mudança positiva.

Naquele momento, foi possível perceber que os alunos já haviam percebido a contemporaneidade das Tragédias Gregas, por abordar necessidades, emoções e conflitos humanos que são atemporais. Em uma reflexão sobre a obra *Antígona*, Kury (1998, p. 14), argumenta que: “Esta obra de Sófocles é o único exemplo em que o tema central de um drama grego é um problema prático de conduta, envolvendo aspectos morais e políticos, que poderiam ser discutidos, com fundamentos e interesse idênticos, em qualquer época e país”.

Aqueles que inicialmente procuraram o teatro como mera diversão passaram a investir em ações que tratam dos conflitos e sentimentos sempre presentes nas relações humanas. Esse envolvimento com as atividades teatrais, mediadas pelas Tragédias Gregas, concorreu para ampliar a compreensão e a reflexão daqueles jovens sobre as formas elaboradas de pensamento encontradas nesse gênero dramático. Dentre outras análises dos textos “Antígona” e “Édipo”, realizadas por eles, selecionei duas, as quais revelam o exercício de contextualização e até mesmo uma simpatia pelos personagens criados.

— Antígona é uma mulher de muita garra, que lutou pelos seus ideais e colocou sua família acima de tudo. Ela tem muita força e certeza no que diz. Ela é uma mulher teimosa que, quando constrói uma opinião, ninguém jamais muda. Sua opinião é como se fosse um muro de certeza. Mulher geniosa que, para conseguir o que quer, passa por cima de qualquer um. Até do poder de um rei, de toda uma sociedade. Maravilhosa! (W5).

— Édipo é um espelho de mil faces! O bebê abandonado, o menino adotado, o jovem que foge da realidade, o assassino do pai, o decifrador do enigma, o herói de Tebas, o marido da mãe, o pai dos irmãos, o esposo vindo do esposo, o criminoso e a vítima... que busca a si mesmo (W17 e W18).

Com assiduidade, esses alunos passaram a utilizar também dos mais variados recursos, incluindo a *Internet*, que por sua vez aumentou o interesse deles em função das inúmeras informações disponibilizadas, contribuindo como um meio para novos conhecimentos sobre as obras pesquisadas, e também sobre os temas nelas abordados. Essa disponibilidade se intensificou e foi nessas circunstâncias que passamos para o estudo e a encenação da obra *Medéia*, alvo de muitas discussões e também momento em que todos ansiavam para se manifestarem, cada qual colaborando com a sua experiência. Durante a discussão desse texto, os alunos traçaram um paralelo entre o comportamento de Medéia e o de várias outras mulheres da atualidade.

— Particularmente, eu gostei de ter lido e improvisado *Medéia*. Foi o texto que mais gostei, por achar que é uma peça em que se retrata muito a realidade de hoje também. Está sendo uma grande satisfação mergulhar nesta emoção que é a tragédia grega. Agora estamos compreendendo realmente a importância desse trabalho. É muito bom poder se aprofundar neste tema e conhecê-lo melhor.

Estamos embarcando em uma belíssima viagem que, com toda certeza, será inesquecível. Espero que possamos fazer deste trabalho uma bela arte de conhecimento (W3).

De fato, somos informados pelos mais variados meios de comunicação sobre crimes cometidos por mães — e também por pais — que acabam por assassinar os próprios filhos, muitas vezes de forma trágica, para vingar-se do cônjuge ou do(a) companheiro(a) pelos mais variados motivos. Aliás, dia-a-dia, os meios de comunicação, aterrorizam-nos com informações sobre atitudes e comportamentos extremamente violentos entre o sujeito e o seu igual.

Naquele momento, os alunos já se mostravam divididos entre *Édipo-Rei*, *Medéia* e *Antígona* para a sua representação teatral. Num movimento dialético, eles partiram da resistência à plena aceitação das obras; gradativamente, todos já reconheciam a importância do processo da atividade teatral. Eles passaram a manifestar suas impressões sobre os temas lançados nas obras nos momentos reservados para as discussões, que em geral, aconteciam após as leituras e as atividades práticas sugeridas, sempre de acordo com as necessidades do momento.

Com o término das leituras, análises e improvisações das seis obras gregas, o grupo votou, e a peça de Eurípidés, *As Troianas*, foi escolhida pela maioria para ser encenada no colégio. Assim, iniciamos os ensaios dessa peça, com previsão de estréia para o dia 3 de dezembro de 2001 no próprio auditório Bento Mossurunga, espaço este que se integra às dependências do Colégio Estadual do Paraná.

Os ensaios iniciavam com as discussões sobre as novas descobertas relacionadas à obra estudada e às personagens que estavam sendo desenvolvidas. Para a marcação da peça, valorizei a expressão criativa e espontânea do aluno, pois acredito que a marcação rígida e mecânica deve ser eliminada da prática do ensino do teatro. Para Spolin (1992, p. 297), “a marcação natural é possível com grupo de qualquer idade ou nível de experiência. Nem o ator infantil nem o amador precisam andar pelo palco desajeitadamente, agarrando-se a objetos ou móveis, espalhando temor e desconforto pela platéia”.

Os exercícios de expressão vocal, de expressão corporal, técnicas de relaxamento e de aquecimento, jogos de integração e de improvisação teatral continuaram presentes durante os ensaios da obra a ser apresentada. Os ensaios incluíram a análise do perfil psicológico da personagem e a sua relação com as demais. Por isso, durante esse período, os alunos realizavam freqüentes anotações relacionadas a seus papéis. Para melhor compreensão sobre esse momento, transcrevo a seguir esses depoimentos:

— Essa peça nos mostra um contraste surpreendente entre a força e a fragilidade das mulheres. Todo o sofrimento a que elas são submetidas nos faz refletir, e aí mais uma vez, sobre a contemporaneidade das tragédias: as mulheres continuam sofrendo muitas injustiças (W5).

— *As Troianas* é o texto mais dinâmico dentre aqueles que lemos. É interessante justamente pelo fato de apresentar mulheres fortes e admiráveis sendo obrigadas a se colocarem numa situação tão vulnerável e submissa. Rainhas, princesas, mulheres do povo, agora prisioneiras e escravas dos seus maiores inimigos, dos homens que mataram seus maridos, destruíram sua cidade e sua dignidade. Uma história que nos encanta por mostrar as várias faces do ser humano (W 16 e W17).

As regras estabelecidas foram, gradativamente, acatadas pelo grupo, ou seja, se alguns alunos atenderam prontamente e com prazer a essas regras, outros foram mais resistentes ao seu cumprimento. Novamente recorro aos ensinamentos de Spolin (1992, p 257), para quem “a liberdade criativa depende da disciplina. Na verdade, uma pessoa livre, trabalhando com uma forma de arte, deve ser altamente disciplinada”. Na trajetória dessa pesquisa evidenciou-se que aluno disciplinado desenvolve a sua capacidade de adequar o seu comportamento a determinadas regras, estabelecidas por ele próprio ou por outro, mas assumidas por ele, de modo a conseguir a organização necessária da ação para que os resultados esperados sejam atingidos.

O clima de liberdade que se desenvolveu em sala de aula contribuiu para a expressão dos sentimentos e sensações dos alunos, sem medo de censura pelos envolvidos no grupo, processo este que contribuiu para o desenvolvimento da criatividade cênica. Momento este que também foi alimentado por um outro tipo especial de ambiente. Isto é, a atmosfera de “vale-tudo” exerce uma influência tão negativa quanto o meio autoritário, em que os adolescentes estão completamente dominados. Por essa razão, em todas as fases do trabalho desenvolvido, as atividades teatrais possuíam um propósito específico para atender as necessidades apresentadas pelo grupo. Afinal, o ato da criação pressupõe motivação, percepção, aprendizado, pensamento e comunicação. Dessa maneira, não basta que o professor de Arte solicite aos alunos que “criem”; ele precisa oferecer desafios para que os alunos possam trilhar os seus próprios caminhos, na busca de soluções criativas.

Nessas circunstâncias, na trajetória da montagem teatral, todos os componentes do grupo compreenderam que a disciplina significa ordem, respeito, organização e obediência a determinados códigos de conduta, sem os quais não atingiriam os seus objetivos com bons resultados. Em suma, entenderam a dimensão social do comportamento disciplinado no processo de ensino e aprendizagem. Enfatizo que, durante os ensaios, não utilizei a lista de frequência, posto que esse recurso se tornou completamente dispensável. Em geral, eles chegavam pelo menos quinze minutos antes do início do trabalho, um envolvimento que pode ser exemplificado pelos depoimentos:

— Nunca participei de outro grupo antes, mas estou achando muito interessante. Aqui eu me sinto valorizado. Me sinto valorizado e procuro valorizar os meus colegas também (W16).

— Para mim, como pessoa, o processo trouxe um acréscimo de conhecimento. Eu tive mais noção do sentido da palavra grupo, da importância do companheirismo e da solidariedade (W18).

Quanto à produção do espetáculo – iluminação, figurino, cenário, sonoplastia, adereços, divulgação (cartazes e filipetas) e maquiagem – essa etapa foi desenvolvida por equipes formadas pelos próprios alunos. Os projetos colaborativos precisam contar com a definição de papéis e com as responsabilidades individuais. Nesse sentido, é fundamental que cada um saiba exatamente qual é o seu papel e qual é a sua responsabilidade para a concretização dos objetivos propostos. Não se exige, evidentemente, que todos os participantes sejam unidos por um laço de amizade, mas que se respeitem e trabalhem para o crescimento do grupo.

Durante os ensaios, os pais também se envolveram, de acordo com as suas possibilidades. A mãe de um dos alunos, por exemplo, que já trabalhara como costureira, contribuiu para a confecção de todos os figurinos. Para esse trabalho, cobrou dos alunos um

valor simbólico. Uma outra mãe, que tem como profissão o balé clássico, participou de alguns ensaios, colaborando com a marcação e a coreografia do espetáculo; o mesmo ocorreu com um dos pais, que é músico, dentre outros.

As intensas transformações pelas quais passou o teatro no último século desembocam nos traços mais marcantes que hoje atribuímos à dimensão formativa dessa arte. Entre eles, podemos sublinhar: a abertura da experiência por parte de quem atua, a valorização do trabalho coletivo — e dentro dele a capacidade de escuta, condição primeira da alteridade — o desenvolvimento da capacidade de jogo, o questionamento dos papéis habituais de ator e platéia e a ênfase na reflexão sobre o próprio processo de criação (PUPO, 2005, p. 3).

Com o objetivo de preservar a organização da produção do espetáculo, esses jovens não pouparam esforços para o cumprimento de suas atribuições, sendo possível constatar que a interdependência desenvolveu neles o sentido da responsabilidade individual em relação ao coletivo. Dessa forma, foi possível observar a ampliação do esforço individual para o bom resultado do processo desenvolvido, evidenciando-se uma imensa satisfação desses estudantes na gradativa descoberta da importância do trabalho coletivo/colaborativo.

Evidentemente, cooperação e respeito mútuo são formas de equilíbrio ideais, que só se realizam através do conflito e exercício da democracia. O consentimento mútuo, o acordo de grupo determina as possibilidades de variação da regra (KOUDELA, 1998, p. 49).

Em diversos momentos, discutimos e desenvolvemos na prática uma única cena da peça durante toda a aula de teatro, para melhor encontrarmos a solução mais adequada. Avançamos o horário de aula determinado pela escola, envolvidos com o processo criativo, com a finalidade de encontrarmos melhores soluções, as quais não se evidenciavam sem um grande esforço individual e coletivo. Muitas vezes, as soluções aparentemente definitivas eram modificadas para melhor se adaptarem à peça como um todo.

Os alunos que representaram o coro e permaneceram em cena durante toda a peça — por vezes sem fala —, desenvolveram longas discussões e trabalhos práticos que eram orientados por mim, para transmitirem com autenticidade a emoção experimentada por meio da expressão corporal, em um processo de identificação com as próprias experiências pessoais e sensíveis.

Perdemos a capacidade de estar organicamente envolvidos num problema e, de uma maneira desconectada, funcionamos somente com as partes do nosso todo. Não conhecemos nossa própria substância e, na tentativa de viver (ou de evitar viver) pelos olhos de outros, a auto-identidade é obscurecida, nosso corpo e a graça natural desaparecem, e a aprendizagem é afetada. (SPOLIN, 1992, p. 6).

De fato, desde a infância somos submetidos a inúmeros padrões sociais que tendem à homogeneizar o nosso comportamento, de acordo com a identidade de gênero restrita ao binarismo homem/mulher. Um binarismo que limita e restringe desde os espaços a serem ocupados pela mulher e pelo homem, às formas como expressamos os nossos sentimentos, emoções e desejos, dentre outros rótulos que dividem e subjagam as pessoas. As diferenças existem e, precisam ser valorizadas em todo processo de ensino e aprendizagem

comprometido com o conhecimento do aluno sobre as próprias necessidades, interesses e anseios, sob pena de reforçar um sistema sócio-cultural que persiste na massificação dos sujeitos.

O teatro propicia o desenvolvimento da capacidade de uma atuação mais ativa e autônoma do sujeito sobre a sua própria realidade, na medida em que esta arte oferece a oportunidade do indivíduo/ator vivenciar em seu processo criativo, diferentes emoções e situações até então jamais experimentadas. Este indivíduo se abre para novas possibilidades de relacionamento com o mundo, passando a atuar em função de suas próprias perspectivas de vida, portanto, para além daquela que lhe foi ditatorialmente estabelecida como “verdade” absoluta.

A escola é um espaço privilegiado para a reflexão visando a elaboração e a reelaboração de conceitos. E, o Teatro-Educação é uma prática pedagógica de grande importância para o estabelecimento de processos de mudanças rumo a uma sociedade comprometida com a formação de sujeitos/cidadãos capazes de atuar na sociedade de forma ativa e transformadora rumo a uma sociedade mais justa e democrática.

O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa e integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade (KOUDELA, 1998, p. 78).

Assim, embora já tivesse atuado como atriz e diretora da peça “As Troianas” em momentos diferentes, optei por não mostrar ao grupo a vídeo-gravação da referida montagem, evitando qualquer possibilidade de influenciar o seu trabalho criativo. Ainda que o texto dramático permaneça o mesmo, o momento e as necessidades de cada grupo são únicos e exclusivos, ou seja, cada grupo possui a sua forma de expressar e interpretar.

No dia 03 de dezembro de 2001, finalmente, os alunos estrearam a peça *As Troianas*. A montagem teatral, consequência de um processo de ensino-aprendizagem por meio do Teatro-Educação foi apresentado à comunidade escolar e também à comunidade em geral, ao longo de cinco dias no total de duas semanas. Vejamos alguns depoimentos dessa etapa:

- Um dia antes da estréia, eu ria e chorava. É muito bom representar os vários sentimentos (W4).
- Crescemos muito e agora podemos trabalhar com segurança (W7).
- O teatro hoje significa mudança (W10).
- O ano passou muito rápido. Uma das melhores coisas que houve foi entrar no GRUTA-CEP (W16).

As Tragédias Gregas, longe das leituras superficiais que, em geral, satisfazem as necessidades de um momento, são obras de intenso valor literário, que exigem a concentração do educando para a sua compreensão e, por essa razão, inicialmente podem ser consideradas complexas pelos mesmos. Isto não significa que essas obras em nada podem contribuir na formação educacional do aluno, em função de sua complexidade. Ao contrário, essa característica vai favorecer o seu espírito reflexivo e crítico, além de despertar o gosto por leituras com conteúdos significativos.

Acredito que os momentos em que estivemos juntos concorreram para os processos de constituição da identidade desses adolescentes, ampliando sua capacidade de compreensão e intervenção na realidade, numa perspectiva autônoma e responsável. Por meio dos constantes desafios lançados ao longo do trabalho, esses jovens experimentaram o prazer da descoberta do seu potencial criativo. Ainda, na trajetória dessa pesquisa, professora e alunos compartilharam de processos de conhecimento importantes para a elaboração de novos conhecimentos.

Após a montagem do espetáculo *As Troianas*, os integrantes desse grupo de teatro demonstraram um grande interesse em permanecerem juntos nos anos seguintes. Conseqüentemente, a grande maioria continuou no GRUTA-CEP no ano seguinte, quando eles repetiram o processo de pesquisa para a montagem de três obras clássicas, ou seja, *No Natal a Gente Vem te Buscar*, de Naum Alves de Souza, *A Casa de Bernarda Alba*, de Federico Garcia Lorca, durante o primeiro semestre, e *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, no segundo semestre. Para a encenação dessas obras, os alunos percorreram a trajetória já experimentada no processo de montagem da peça *As Troianas*.

Considero importante mencionar que o processo de ensino-aprendizagem por meio do teatro na escola não corresponde necessariamente a um futuro ator, autor ou diretor, mas a um produtor de seus próprios caminhos, que experimenta suas possibilidades expressivas em todos os níveis de existência rumo a uma transformação. Dessa forma, defender o teatro na escola não significa defender a formação de um artista, mas a formação de um ser em crescimento, em desenvolvimento.

A escola não é, evidentemente, a solução para todos os problemas, mas está a serviço das necessidades emergentes de cada sociedade. Por isso, ela precisa articular-se com as novas necessidades, novas situações, e reformular as diretrizes de seus objetivos, visando a resultados além das competências cognitivas e intelectuais, isto é, competências morais e afetivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e Espósito, V.H. Cunha. *Pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Unimep, 1994.

BRANDÃO, Junito. *Teatro grego: origem e evolução*. São Paulo: ARS Poética, 1992.

BRILHANTE, André. O conhecimento em jogo no teatro para crianças. In: *Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro*. TAVARES, Renan (org.). São Paulo: YENDIS, 2006.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

FERREIRA, Taís. *A escola no teatro e o teatro na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. São Paulo: Papyrus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KURY, Mário da Gama. Prefácio. In: *SÓFOCLES. A trilogia tebana. Édipo-Rei; Édipo em Colono; Antígona*. Trad. de: Mário da Gama Kury. 8 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MARQUES, Daniel. O exercício das possibilidades: encontros laboratoriais com atores no âmbito de um projeto de pesquisa teatral. *Teatro e Comichidade: estudos sobre Ariano Suassuna e outros ensaios*. Beti Rabeti (org.) Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

PUPO, Maria Lúcia de S. Barros. *Entre o mediterrâneo e o atlântico: uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SOARES, Carmela. Teatro e educação na escola pública: uma situação de jogo. In: *Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro*. (org). Renan Tavares. São Paulo: YENDIS, 2006.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator*. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

VERNANT, Jean-Pierre e VIDAL-NAQUET, Pierre. *Mito e tragédia na Grécia Antiga*. São Paulo: Perspectiva, 1999.