

M. Vinícius Peito Melo

**A PEÇA DIDÁTICA COMO MODELO DE AÇÃO PARA O ENSINO DE TEATRO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

BELO HORIZONTE

JULHO DE 2012

M. Vinícius Peito Melo

**A PEÇA DIDÁTICA COMO MODELO DE AÇÃO PARA O ENSINO DE TEATRO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao Curso de Graduação em Teatro, Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, para obtenção do título de Licenciado em Teatro.

**Orientador: Prof. Dr. Antonio Barreto Hildebrando
Coorientador: Prof. Dr. Eugênio Tadeu Pereira**

BELO HORIZONTE

JULHO DE 2012

M. Vinícius Peito Melo

**A PEÇA DIDÁTICA COMO MODELO DE AÇÃO PARA O ENSINO DE TEATRO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Banca Examinadora

Prof. Dr. Antonio Barreto Hildebrando

Professor Orientador

Prof. Dr. Eugênio Tadeu Pereira

Professor Coorientador

Prof^a. Dr^a. Edna Maria Santana de Magalhães

Belo Horizonte, 03 de julho de 2012.

Agradecimentos

Agradeço a Deus e agradeço a todos que, como instrumentos de Sua ação, contribuíram para minha formação enquanto homem e me tornaram apto a essa conquista.

Agradeço à minha família que esteve ao meu lado em todos os momentos.

Agradeço à Keila Domingues, por seu companheirismo e apoio em cada momento dessa trajetória.

Agradeço ao Prof. Dr. Antonio Barreto Hildebrando por cada aula e por cada conversa, sem as quais eu nunca teria capacidade de escrever uma linha sequer a respeito de Brecht.

Agradeço ao Prof. Dr. Eugênio Tadeu Pereira, por sua delicadeza, disponibilidade e compreensão que foram essenciais para a realização desse trabalho.

Agradeço a todos os professores e funcionários que compõem o PROEF-2, em especial à Prof^a. Dr^a. Edna Maria Santana de Magalhães, dos quais recebi incondicional apoio e autonomia; e contribuíram fortemente para minha formação docente.

Agradeço aos meus alunos a sua disponibilidade às minhas propostas. Foram os principais responsáveis pela minha motivação e cativaram o respeito, cuidado e dedicação que tive em todo o caminho que trilhamos juntos.

Agradeço aos companheiros da UFMG, que sempre me ajudaram a trilhar cada passo dessa graduação e agradeço a Deus por me apresentar professores, colegas, funcionários e amigos que sempre estiveram presentes em todos os momentos em que necessitei auxílio de forma generosa e fraternal.

Agradeço ao Prof. Dr. José Simões de Almeida Júnior por me dar a inspiração para esse trabalho.

Resumo

Este trabalho propõe-se a analisar a pesquisa de campo realizada em 2012, cujo objeto foi a aplicação da Peça Didática “Aquele que Diz Sim, Aquele que diz Não” como instrumento do ensino de Teatro na Educação de Jovens e Adultos. Seu objetivo é descrever o processo de utilização do Modelo de Ação como molde a partir do qual os atuantes, através da dialética, “ensinam a si mesmos”. Esse aprendizado se deu com a historicização do texto da Peça Didática, entendida como parábola, de cuja autoria o próprio Brecht ‘abdica’, para que os atuantes tornem-se coautores em uma nova peça, contextualizada com suas experiências. A utilização de máscaras neutras foi um elemento catalisador do processo, revelando-se mecanismo acionador do efeito de estranhamento e facilitador da compreensão do conceito do Modelo de Ação para estudantes iniciantes em Teatro. Relatamos a recepção da proposta, avanços pedagógicos e como ocorreu a modificação nos atuantes, alunos do Ensino Fundamental, no contato com princípios dialéticos. Na análise de avaliações e registros procuramos aferir o desenvolvimento dos educandos em sua postura crítica, assim como de sua autonomia e consciência como sujeitos sociais.

Palavras-chave: Modelo de Ação. Peça Didática. Brecht. EJA. Ensino de teatro. Gestus. Máscaras.

Abstract

This work proposes to analyze the field research conducted in 2012, whose object was the application of Learning Plays "He Said Yes/ He Said No" as an instrument of Theater Teaching in Education for Youths and Adults. The objective is to describe the process of using the Action Model as a template from which the players through of the dialectic "teach themselves". This learning occurred with the contextualization of the text of Learning Plays, understood as a parable, whose authorship Brecht himself abdicates so that become co-authors players on a new play, contextualized their experiences. The use of neutral masks was a catalyst of the process, revealing trigger mechanism of the effect of alienation and facilitate the understanding of the concept of the Action Model for beginning students in Theatre. We report the receipt of the proposal, educational progress and how the change occurred in the players, elementary school students in contact with dialectical principles. In the analysis of examinations and records demonstrated the development of students in their critical stance, as well as their autonomy and consciousness as social subjects.

Keywords: Action Model. Learning Plays. Brecht. EJA. Theater Teaching. Gestus. Masks.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	7
1. O PROEF-2 E O ENSINO DE TEATRO NA EJA.....	11
2. O PROCESSO DE ENSINO DE TEATRO PARA AS TURMAS 74 E 75	15
2.1. Os Primeiros Contatos – Aulas de Reconhecimento de Campo e dos Sujeitos.....	15
2.1.1. Turmas 74 e 75 – Nota Explicativa sobre o Desenvolvimento dos Trabalhos	17
2.2. Alguns Elementos da Peça Didática Trabalhados com os Educandos	18
2.2.1. Gestus Social	18
2.2.2. Máscaras como Fator de Estranhamento.....	22
2.2.3. Registro e Avaliação	25
2.3. Modelo de Ação – Aplicação Prática	34
3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA	40
REFERÊNCIAS	44
ANEXOS E APÊNDICES	47

INTRODUÇÃO

Eugen Berthold Friedrich Brecht nasceu em Augsburg, Alemanha, em 1898, e faleceu em Berlim em 14 de agosto de 1956. É considerado por muitos o maior dramaturgo do Século XX. Também poeta, encenador e reformador teatral (<http://www.britannica.com>), seus trabalhos artísticos e teóricos modificaram radicalmente o Teatro e suas formas de encenação.

Um dos objetos deste trabalho foi a aplicação prática do ‘Modelo de Ação’, conceito advindo dos experimentos brechtianos, na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Esse conceito nos chamou a atenção por seu poder de contextualização entre texto e realidade dos atuantes, podendo provocar reflexões que possam contribuir para formação e inserção dos educandos em alguns preceitos teatrais, possibilitando-lhes trabalhar o imaginário, a expressão corporal e a compreensão de suas relações sociais e seus mecanismos inerentes. Essa foi a motivação desta pesquisa.

A origem das Peças Didáticas e da ideia do Modelo de Ação ocorreu em um período historicamente efervescente da história mundial, em especial da história alemã: o período pós Primeira Guerra Mundial. O jovem Brecht, com menos de 20 anos, havia estudado medicina e servido em um hospital militar na Bavária, durante a Guerra Mundial. Finda a guerra, suas primeiras peças, *Baal* e *Tambores na Noite* são encenadas.

Em 1924, Brecht muda-se para Berlim onde teve contato com grandes pensadores da época. Os novos meios de comunicação que surgiam, como o rádio, o cinema e novas tecnologias de transmissão e projeção foram ingredientes que mobilizaram toda a produção artística do período e que encaminharam as pesquisas de Brecht para a transformação do Teatro e de seus objetivos, que para Brecht, não poderiam ser de mero entretenimento. Nesse contexto, Brecht tornou-se marxista e acompanhou movimentos sociopolíticos que afloravam:

[...] Havia os grandes corais e teatros proletários que ansiavam por novas formas e materiais políticos. Havia grupos de radioamadores de *agitprop*¹ que necessitavam realizar seu trabalho político com meios musicais e teatrais simples. [...] E havia [...] escolas que elaboravam uma pedagogia de vanguarda. Havia uma série de

¹ “Agitprop, abreviado do russo *agitatsiya* propaganda (propaganda agitação), [é o nome que foi dado à] estratégia política em que as técnicas de agitação e propaganda são usadas para influenciar e mobilizar a opinião pública [...]” (<http://www.britannica.com>). Estava associado à divulgação de ideais e princípios comunistas entre trabalhadores, camponeses, estudantes e na sociedade como um todo.

excelentes atores que dominavam o ‘efeito de estranhamento’ e o método de interpretação épico [...] uma luta de classes aguçada, e a consciência de classe era altamente desenvolvida (KOUDELA, 2007, p. 8, 9).

Nesse cenário, Brecht estreia suas Peças Didáticas: *O voo dos Lindberghs* (1929), *A Peça de Baden-Baden* (1929), *Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não* (1929/ 1930), *A Exceção e a Regra* (1930), *A Decisão* (1931), *Horácios e Curiácios* (1933) (KOUDELA, 2007, p. 47)².

A Peça Didática, mais do que a peça dramática tradicional, envolve uma série de elementos teatrais e pedagógicos que requerem especial atenção de quem se aventura a encená-la. Elementos que fizeram parte do presente trabalho e que serão estudados nos capítulos seguintes.

Sob orientação de professores experientes com a *Dramaturgia Brechtiana*, e à luz da experiência pregressa como docente no PROEF-2³, duas dessas Peças Didáticas pareciam apropriadas ao perfil dos educandos do referido Projeto: *Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não* e *A Exceção e a Regra*. A opção, que será mais bem explicada nos capítulos seguintes, foi por *Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não*.

Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não, adaptação da peça ‘Taniko’, do teatro Nô japonês, foi escrita “[...] especificamente para ser usada por crianças em escolas [...] foi denominada ‘ópera escolar’ [...]” (KOUDELA, 2007, p. 29); e tem como principal tema a discussão e “[...] o ensinamento sobre estar de acordo” (KOUDELA, 2007, p. 55).

A fábula da peça Nô gira em torno de um garoto que decide acompanhar a viagem de peregrinação de seu mestre para orar pela mãe, que está enferma. O garoto não consegue acompanhar a expedição, [...] de acordo com o ‘grande velho costume’, é morto [...] (KOUDELA, 2007, p. 56).

A construção dramatúrgica de *Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não*, em 1929/ 1930 tem especial significado para a compreensão do conceito-chave, *Modelo de Ação*.

Ocorre que Brecht escreveu a adaptação do conto japonês, a qual foi batizada *Aquele que Diz Sim* e, em sua primeira publicação consta no texto “[...] que o motivo para a expedição é uma ‘pesquisa’, ou seja, um estudo [...] Quando um deles pergunta ao garoto se

² Referência apenas às Peças Didáticas concluídas. Existem ainda outros esboços e adaptações feitos pelo próprio Brecht.

³ Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento (PROEF-2).

quer que lhe ‘aconteça aquilo que acontece com todos’, este responde que sim [...] está de acordo com a morte” (KOUDELA, 2007, p. 56).

Brecht escandalizou-se com a “[...] aceitação de sua peça, principalmente pela Igreja.” Ocorreram manifestações de *louvor* ao *princípio ético* presente no texto. “[...] A busca de ‘estar de acordo’ teria levado o autor a ‘ouvir a voz de Deus – aquela que deveria ser ouvida e obedecida’” (KOUDELA, 2007, p. 56).

Entendemos que essa era a resposta oposta à que Brecht pretendia com a peça. A proposta de Brecht com a Peça Didática era promover discussões dialéticas sobre as relações sociais. A questão de *estar de acordo* era apenas um dos debates que deveriam surgir da encenação. E surgindo, deveria ser em forma de questionamento ao estado de coisas estabelecido.

Brecht trabalhou “[...] duas possibilidades para avaliar as reações dos alunos: [...] modificar o começo [da peça, essa modificação resultou na segunda versão de *Aquele que Diz Sim*, e que ficou definida como a *redação final* da peça] ou o final [...]” (KOUDELA, 2007, p. 57); essa modificação do final da fábula resultou na peça *Aquele que Diz Não*. As duas peças deveriam ser encenadas uma após a outra.

O conceito de *Modelo de Ação* é indissociável da teoria e aplicação da Peça Didática. Da mesma maneira que Brecht modificou sua própria escrita, buscando aprimorar o texto a partir dos debates decorrentes da peça, o autor deixa liberdade para que os atuentes transformem esse texto a cada execução. Essa “[...] modificação do texto não é restrita ao autor [...]” (KOUDELA, 2007, p. 57), desde que experienciada e discutida. O conceito *Modelo de Ação* trata da maleabilidade do texto, que precisa ser historicizado, discutido e transformado pelos atuentes.

Não deve haver [...] com o modelo de ação ‘o’ método e [...] receitas a serem aplicadas mecanicamente. As necessidades específicas geram seus próprios procedimentos. O modelo de ação pode ser abordado de inúmeras maneiras, dependendo dos objetivos do trabalho a ser realizado e da idade do grupo (KOUDELA, 2008, p. 57).

Desse modo, quando se fala em Peça Didática, deve-se entender o texto escrito na peça (diálogos e rubricas) como um modelo a partir do qual se desenvolve o jogo. Sua função é ser transformada, contextualizada com a vida dos educandos e com o momento presente, o momento da encenação.

O Modelo de Ação propõe aos jogadores um caso social, que não se relaciona necessariamente com a experiência pessoal de cada participante [...] o texto tem a função de desencadear o processo de discussão através da parábola [...] o texto não transmite o conhecimento por si mesmo, mas para provocar um processo, por cujo intermédio o conhecimento poderá ser atingido (KOUDELA, 1992, p. 80).

A partir desse ponto inicia-se nossa investigação. Utilizando o texto *Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não*, como Modelo de Ação, buscamos não a encenação do que estava escrito, mas sua aplicação como modelo, como molde. Molde para a revelação das inquietudes dos educandos; molde para a historicização dessa fábula ao universo real, simbólico e imaginário desses atuantes, molde para uma experiência rica em descobertas e preceptoria na inserção desses educandos na linguagem e nas formas teatrais.

1. O PROEF-2 E O ENSINO DE TEATRO NA EJA

O Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento busca “[...] desenvolver uma ação social em resposta a uma demanda de escolarização de seus funcionários [servidores da UFMG] e de jovens e adultos da comunidade externa [...]” (<http://www.ufmg.br/proex/arquivos>). O PROEF-2, como Projeto de Extensão vinculado ao Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, está pedagogicamente associado aos demais Projetos que compõem o Programa que “[...] reúne, sob a coordenação do NEJA (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – FaE-UFMG), projetos de extensão, ensino e pesquisa voltados para a escolarização de jovens e adultos e para a formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos [...]” (<http://www.ufmg.br/proex/arquivos>). O Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento (PROEF-1) atende à EJA nos “[...] níveis de escolaridade correspondentes aos ciclos iniciais do Ensino Fundamental [...]” (<http://www.ufmg.br/proex/arquivos>). Segundo Oliveira, é ofertada a esse público:

[...] a escolarização correspondente a (sic) alfabetização e/ou a continuidade deste processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; [...] O PROEF-1 trabalha na perspectiva de "alfabetizar letrando", entendendo como alfabetização o acesso à tecnologia da língua escrita, a capacidade de decodificação e codificação; e letramento como o uso dessa tecnologia em práticas sociais (OLIVEIRA, 2009, p. 2).

O PROEF-2 oferece o conteúdo correspondente ao da 6ª à 9ª séries fundamentais em três anos; o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA) oferece o Ensino Médio aos alunos egressos ao PROEF-2 e a outros interessados (se houver). Como meio de fomento à formação dos novos educadores⁴ e como instrumento de organização da produção de conhecimento decorrente do Programa, existe ainda o PEFEJA, Projeto Especial de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, que “[...] volta-se para a formação inicial de educadores de jovens e adultos, valendo-se das demandas e das possibilidades experimentadas no exercício da prática pedagógica [...]” (<http://www.ufmg.br/proex/arquivos>).

⁴ Licenciandos da UFMG em formação.

Como bolsista do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG desde 2011, exerço a função de monitor-professor⁵, regendo aulas de Teatro para educandos que procuraram o PROEF-2, buscando o regresso a um processo de escolarização continuado, assim como o resgate de um direito que lhes foi negado.

A minha inserção neste programa vem como uma necessidade de participar de uma experiência que explicita a necessidade de aliar a prática de formação docente com a pesquisa de campo na área de ensino do Teatro. A partir das descobertas feitas desde o início da bolsa, obtive elementos para compor e solidificar o presente trabalho.

Ao contrário de outras escolas que trabalham com uma noção de “grades curriculares mínimas comuns”, que contemplam disciplinas como português e matemática⁶ com primazia (BONAMINO; FRANCO; 1999, p. 117)⁷, o PROEF-2 investiga uma linha pedagógica mais horizontal e transdisciplinar. Afinal, o que seriam disciplinas? É possível o ensino de Português, ou de qualquer linguagem, olvidando-se do ensino de Artes, que foi uma das primeiras formas de expressão criadas pelo homem?

[...] Para facilitar a transmissão e a absorção do conhecimento, que num determinado momento passaram (*sic*) a ser vistas como as tarefas centrais da escola, [...] dividiram o conhecimento em vários compartimentos, comumente chamados de disciplinas: comunicação e expressão, matemática, ciências, estudos sociais, artes, [...] Essas formas de classificar o conhecimento são artificiais: raramente um problema se encaixa unicamente dentro dos limites de uma só disciplina. Por isso, quando nos propomos a estudar problemas reais, em vez dos conteúdos geralmente demarcados para uma disciplina, acabamos tendo que adotar uma abordagem interdisciplinar ou transdisciplinar (CHAVES, 2001, p. 8).

São comuns escolas que destinam 5 ou 4hs/ aula semanais para áreas curriculares como Português e Matemática, enquanto o ensino de Artes tem apenas 1h/ aula por semana. Entendendo a matriz curricular de forma transdisciplinar e ainda almejando alcançar alguns objetivos dos PCN⁸ e da LDB⁹ quanto ao Ensino de Artes, é coerente uma divisão curricular

⁵ O trabalho na prática é de um professor (licenciando em atividade docente) assistido em reuniões pelos orientadores (professores da Graduação na UFMG).

⁶ Primazia essa devida ao entendimento de que a aprendizagem da língua vernácula e das técnicas matemáticas seria muito mais importante do que a aprendizagem das demais áreas curriculares.

⁷ Que alguns professores consideram até determinante “para o sujeito se colocar no mundo” (GALVÃO, 1999, p. 82).

⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais “[...] constituem um referencial de qualidade para a Educação [...] Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações [...]” (BRASIL, 1997a, p. 13). Esses parâmetros são recomendações do Ministério da Educação para orientar e “[...] garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições

que contemple às áreas curriculares de forma mais paritária, como a que é aplicada no PROEF-2. Essa opção justifica-se nos objetivos específicos do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, que entre outros, intenta:

[...] Construir um trabalho pedagógico que proporcione a jovens e adultos uma experiência de escolarização básica significativa em si mesma, na qual o aluno possa apropriar-se do conhecimento, valorizando suas vivências pessoais e sociais e procurando desenvolver uma visão crítica [...] (<http://www.ufmg.br/proex/arquivos>).

O Teatro pode representar uma prática pedagógica que proporcione essa *experiência significativa em si mesma*, pois pelo seu próprio teor *sócio-interacional*, o conteúdo das aulas é, entre outras coisas, o homem e suas relações sociais. Além do mais, buscando-se uma experiência pedagógica significativa, fica patente a necessidade de áreas curriculares que vislumbrem linguagens comunicacionais e culturais; que transitem entre a identidade do sujeito e o que é próprio da coletividade. A Escola precisa do Teatro.

Também os PCN objetivam que a Educação seja um “processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, [...] e a questão curricular como de inegável importância [...]” (BRASIL, 1997a, p. 13).

O ensino de artes segundo os PCN ainda “[...] propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação [...]” (BRASIL, 1997b, p. 15). Em entrevista constante no APÊNDICE A, o coordenador da área Expressão Corporal no PROEF-2, Prof. Ms Ricardo Carvalho de Figueiredo, corrobora esse conceito presente nos PCN. Questionado sobre *a importância que você entende da disciplina Teatro para a formação desses educandos*: “Precisamente na parte da expressão artística e na importância de trabalhar o aspecto simbólico dos educandos, dando oportunidade que os mesmos se expressem a partir do teatro (corpo, voz, dramaturgia, encenação)”.

Da mesma forma compreendemos essa importância do ensino de Teatro para o educando. Além de aspectos ligados à afirmação da cidadania e da autonomia, o Teatro pode propiciar ao estudante da EJA oportunidade para trabalhar o imaginário, a expressão corporal

socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania [...]” (<http://www.educacional.com.br>).

⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394/ 96).

e a compreensão de aspectos criativos dos quais esses sujeitos, pelo precoce abandono dos processos de escolarização, ficaram apartados.

Após décadas de afastamento, esses estudantes jovens e adultos regressam à escola em busca de um processo de escolarização. No caso das turmas 74 e 75¹⁰, a faixa etária varia entre 35 e 80 anos. Apesar desse tempo afastados, esses alunos vêm com uma *concepção sobre a escola* que é herança de suas primeiras tentativas de alfabetização¹¹. A escola seriada, referência não apenas para esses alunos, como para nós professores ou aspirantes, engessou uma mentalidade pragmática que prioriza saberes.

Essa referência é reforçada pela trajetória de vida dos alunos da EJA, que ao longo de suas vidas depararam-se com a carência que o pouco domínio da linguagem oral e escrita, assim como das técnicas matemáticas, imprimiu nas escolhas que se viram forçados a fazer. Ou seja, aceitação do que lhes era imposto; silêncio em relação ao que não lhes era permitido questionar, reprodução da desigualdade social.

É natural o “estranhamento em relação à obrigatoriedade do ensino de Teatro no currículo [do PROEF-2]” (MELO, 2011, p. 2) por parte dos educandos. Esse estranhamento pode conduzir a questionamentos, indisponibilidade ou evasão, dependendo da forma como o monitor-professor conduz a questão ou negocia a construção do conhecimento com os alunos. Essa postura acaba por ser um requisito para o educador. Para o estabelecimento de uma relação saudável com os educandos, o professor tem o dever

[...] de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da (sic) classes populares, [...] saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos [...] (FREIRE, 2002, p. 15).

Imbuído desses valores, iniciamos esse projeto de 14hs/ aula com duas turmas iniciantes do PROEF-2, nas quais nenhum dos alunos havia tido aulas de Teatro anteriormente.

¹⁰ Turmas 74 e 75. Esse nome, 74 ou 75 deve-se a essas turmas serem, respectivamente a 74ª e 75ª turmas de educandos jovens e adultos a cursar o PROEF.

¹¹ Ou herança dos processos de escolarização que foram aplicados a seus filhos.

2. O PROCESSO DE ENSINO DE TEATRO PARA AS TURMAS 74 E 75

2.1. Os Primeiros Contatos – Aulas de Reconhecimento de Campo e dos Sujeitos

Em 15 de março de 2012 ocorreu a primeira aula com os alunos iniciantes do PROEF-2, turmas 74 e 75.

Não conhecia os educandos, nem o seu nível de alfabetização. Como sou bolsista do PROEF-2 desde 2011, deparei-me em experiências pregressas com alunos que tinham enorme dificuldade em redigir duas ou três linhas de texto. Senti a necessidade de acompanhar em sala de aula a proposta, que foi colher *redações de autoapresentação* visando perscrutar o universo simbólico e imaginário desses educandos, assim como suas experiências de vida.

O projeto de trabalhar a Peça Didática eu já trazia desde o ano passado, por sugestão do Prof. Dr. José Simões de Almeida Júnior¹². O primeiro passo era reconhecer os sujeitos com os quais estava trabalhando e a possibilidade de aplicar a Peça Didática como objeto de pesquisa.

Optamos por redações de autoapresentação por crer que a prática escrita mostra-se rica em descobertas tanto sobre a capacidade de codificação e decodificação escrita, como sobre suas histórias de vida e também sobre as expectativas que aqueles educandos teciam sobre o curso¹³.

A metodologia aplicada consistia em uma tarefa individual em sala de aula. Escrever duas redações: uma história verídica ocorrida com o educando e um conto fictício inventado naquele momento. Os alunos, recém-ingressos em um processo de escolarização¹⁴, demonstraram preocupação com a tarefa, e relativa dificuldade com a codificação escrita.

À medida que alguns alunos entregavam os textos, formamos rodas com cinco integrantes para que cada aluno lesse a redação do colega. Como dever da casa, os alunos deveriam escrever um novo texto a partir dos elementos que leram nos textos dos

¹² José Simões de Almeida Junior é doutor em Artes pela Universidade de São Paulo e Pós-Doutor em Estudos Sociais pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Atualmente é coordenador do Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG.

¹³ PROEF-2.

¹⁴ PROEF-2.

companheiros. Esses elementos escolhidos deveriam relacionar-se com a identidade do próprio aluno.

Na aula seguinte, a partir dos textos criados, os educandos foram instruídos a fazer uma *criação dramatúrgica*. A decisão partiu da leitura da produção decorrente dos primeiros contatos com os educandos. Os alunos em várias redações não explicitavam claramente quem eram as personagens da história ou o fato que modificava as relações entre elas. O local onde ocorria o fato, de modo geral era vago. Era necessário ouvir o que esses alunos tinham para dizer, mas a dificuldade de codificação escrita provocava muitos ruídos na comunicação.

Orientamos sobre elementos discursivos como início, meio e fim para discorrer sobre uma história. Foi iniciado o contato com os preceitos teatrais mencionados pelo sistema de jogos teatrais de Viola Spolin (SPOLIN, 2001, p. 32), introduzindo o conceito do “onde, quem e o quê”. Considerada a produção escrita dos educandos recolhida, fez-se necessária a inclusão do elemento “onde”. Em alguns textos, as personagens eram animais (sapos, por exemplo), mas ficava difícil a compreensão, pois alguns educandos não mencionavam onde se passava a história (brejo, por exemplo).

Para melhor elaboração dos textos dramatúrgicos¹⁵, orientamos sobre o *quem*: uma personagem que pense, fale, sinta, e deve estar caracterizada a ponto de o leitor compreender de quem se está falando. Uma espécie de *apresentação da personagem*.

Esses educandos, mesmo ao narrar fatos ocorridos em sua vivência pessoal, pela pouca prática da escrita, esqueciam-se de contar onde se passou e com quem se passou o fato. O texto ficava confuso, pois, acostumados com a narrativa oral, os alunos deixavam de contar parte de fatos que o leitor desconhecia. O resultado foi que, na maior parte das redações, mal se podia compreender o que foi escrito.

Estabelecida essa base, os educandos deveriam dar seguimento ao texto discorrendo sobre o *meio da história*. Qual ação, qual verbo, qual fato modificava a estrutura estabelecida, criando um conflito que as personagens devessem resolver. A partir disso, ficava mais fácil para o aluno escrever sobre o fechamento da história.

Além desse texto feito em sala de aula, pedimos aos estudantes para escolher uma das personagens dos textos lidos, os próprios e os dos colegas, e imaginar um gesto que caracterizasse essa personagem. Esse gesto seria o propulsor da próxima etapa do trabalho, como veremos no subcapítulo ‘*Gestus Social*’.

¹⁵ Não foram mencionados termos técnicos, mas orientado sobre os elementos presentes nesse tipo de escrita, como diálogos, rubricas, etc.

2.1.1. Turmas 74 e 75 – Nota Explicativa sobre o Desenvolvimento dos Trabalhos

O desempenho nas turmas 74 e 75 foi parecido, apesar de suas diferentes origens.

Na turma 75 foram agrupados, propositalmente, alunos egressos do PROEF-1. Já os educandos da turma 74 ingressaram diretamente no PROEF-2. A via de seleção é “[...] uma avaliação de habilidades de leitura e de resolução de problemas aritméticos para que se possa definir em que Projeto [PROEF-1 ou PROEF-2] ou turma ele será melhor atendido [...]” (<http://www.ufmg.br/proex/arquivos>).

Ou seja, os alunos da turma 75 tinham acabado de passar por um processo de alfabetização ou *desenvolvimento da leitura e escrita*. Já os alunos da turma 74 já liam e escreviam (de acordo com seu desempenho na referida seleção), mas estavam afastados dos processos de escolarização a longa data. Fato é que tanto nos primeiros contatos como em todo o decorrer do processo, apesar de suas especificidades, o desempenho das duas turmas 74 e 75 foi semelhante. Entretanto, o horário das aulas pareceu afetar o desenvolvimento da turma 74.

A turma 75 tem seus horários de aula entre 18 horas e 21 horas e a turma 74 de 19 horas às 22 horas. A escolha desses horários, por parte dos alunos, deveu-se a seus horários de trabalho.

Quando se fala em EJA, deve-se levar em consideração que o perfil dos educandos é de assalariados, que por questões de trabalho tiveram que abandonar os estudos e assumir obrigações de adultos. Essa mesma situação, continua reproduzida anos depois, nessa nova tentativa de ir à escola. Por vezes casados, com filhos, mas sempre com compromissos profissionais, a tentação pela evasão é forte. Para cursar o PROEF-2, esses educandos, após um dia de intenso esforço, acabam permanecendo na UFMG até às 22 horas.

O cansaço e desgaste são visíveis. Mesmo assim a vontade de concluir esse ciclo de escolarização supera a fadiga. Para Arroyo (2005, p. 221), a “[...] EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. [...] sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos [...]”.

Como professor de uma área curricular que exercita o pensamento, a imaginação, a expressão corporal, a escuta e o diálogo, existe a percepção de que por mais que os alunos se esforcem, a faina esmorece o processo criativo. Razão pela qual a turma 75, que inicia suas aulas às 18 horas, tem um desempenho mais presto às atividades propostas, diferentemente da

turma 74, que não apenas começa a aula mais tarde, mas visivelmente já começa sua aula cansada, pois permanecerão na UFMG até mais tarde, quando se confrontarão com a realidade social de que ficarão mais tempo nos pontos de ônibus, por existirem menos ônibus circulando; as ruas estarão mais desertas; e, no dia seguinte, terão que acordar muito cedo para seus afazeres diários.

Outro fator que permite à turma 75 um desempenho mais *disponível* que a turma 74 é o entrosamento da turma. A maior parte dos alunos estudava juntos no PROEF-1. Já existem círculos de amizade, entrosamento e companheirismo. Os educandos se ajudam nas dúvidas que surgem e a desenvoltura da turma como um todo é bastante homogênea.

Desse modo, a fadiga provocada pelo horário de aulas e o desentrosamento da turma 74, contribuiu para respostas mais lentas na turma 74 do que na 75 e sim, houve diferença de rendimento dentro dos elementos estudados na área curricular Teatro, entre as duas turmas. Mesmo assim, para o efeito desse trabalho, e para facilitar a explicação desta monografia, trataremos as turmas 74 e 75 como se fossem uma só. Isso porque, se houve diferenças de desempenho entre duas turmas de educandos, também houve diferenças de desempenho entre os alunos constituintes dessas. Mas o propósito da presente monografia não é fazer comparações de rendimento entre as turmas; também não ensejamos apontar conquistas individuais de tal ou qual aluno. O que intentamos é revelar aspectos comuns relativos ao Ensino do Teatro que foram eficazes em seu propósito. Que possam ser aplicados a outras turmas de educandos, em outras situações. Assim, para efeito deste trabalho, podemos fazer esse tratamento de unidade entre as duas turmas.

2.2. Alguns Elementos da Peça Didática Trabalhados com os Educandos

2.2.1. Gestus Social

Gestus não significa mera gesticulação. Não se trata de uma questão de movimentos das mãos, explicativos ou enfáticos, mas de atitudes globais. Uma linguagem é *gestus* quando está baseada num gesto e é adequada a atitudes particulares adotadas pelo que a usa, em relação aos outros homens [...] (BRECHT, 1967, p. 77).

Reconhecidos os sujeitos, chegara a hora da prática e o primeiro elemento constituinte da Peça Didática que introduzimos foi o *gestus*. Isso porque “[...] no início do processo de jogo não está o texto, a peça didática, mas sim a reconquista de formas de expressão corporais e sensórias” (KOUDELA, 1992, p. 49). Pretendemos desde o princípio que a Peça Didática saísse do texto para a contextualização com a realidade dos educandos de forma orgânica. Introduzir o trabalho pelo *gestus* pareceu-nos um bom princípio. O conceito abordado foi o de *gestus como atitude corporal*¹⁶.

Segundo Bolle (1976 *apud* KOUDELA, 2007, p. 100), o “[...] termo latino *gestus* foi empregado [primeiro] por Cícero¹⁷ no sentido de ‘atitude do corpo’ [...]”. *Gestus* é um dos elementos característicos do *Teatro Épico* e, em especial para esse estudo, da Peça Didática.

Brecht fez a diferenciação com esse termo latino para explicitar a diferença entre *gestus* e gesto, indicando claramente que a intenção do primeiro não é descrever o que se fala, mas demonstrar atitude; expressão corporal. Mostrar o que não está objetivado em palavras. Mostrar o que se sente, o que é subjetivo. O conceito de *gestus* também está associado a algo mais restrito: o *gestus social*. Essa noção só existe se esse *gestus*, essa atitude corporal, estiver em função de uma relação com outros homens. “[...] Para Brecht, a atitude significa mais do que um determinado estado corporal. Ela expressa, enquanto produto de ações sociais, uma relação – é uma forma determinada através da qual alguém [...] se confronta com o ambiente social [...]” (KOUDELA, 2007, p. 102).

Nessa acepção, o *gestus* foi abordado como uma atitude que poderia envolver palavras, movimentos, postura corporal e especialmente, intenção. “[...] Estas expressões do *Gestus* são geralmente altamente complicadas e contraditórias, de modo que não é possível transmiti-las em uma única palavra [...]” (BRECHT, 1967, p. 209, 210). Através de analogias e exemplos práticos, explicamos o conceito, e, como exemplo, diferenciamos o gesto de espalmar as mãos e, apenas pronunciar orações solitariamente, do gesto de ajoelhar-se, espalmar as mãos, querer alcançar *uma graça* e orar diante de todos. Este último exemplo configura um *gestus social*. A compreensão que buscamos foi que esse conjunto de palavras, gestual, postura e intenção, quando usado em relação a uma ou mais pessoas é um exercício de comunicação muito poderoso.

¹⁶ Sempre nos referimos a esse conceito com os educandos como *gesto*, para não criar confusões. Para fins acadêmicos, utilizaremos a expressão *gestus*.

¹⁷ Considerado por alguns “[...] O maior dos oradores e pensadores políticos romanos. [Marco Túlio Cícero] Nasceu em Arpinum em 106 a.C.; morreu em Formiae em 43 a.C. [...] O pai proporcionou [...] uma educação muito completa [...] [tendo sido instruído também pelo] [...] senador e jurista [...] Múcio Cévola [...] [sobre] [...] leis e das instituições políticas de Roma [...]” (<http://arqnet.pt>).

Desde a escrita das redações, promovida nas primeiras aulas, havíamos pedido aos educandos duas tarefas: que escolhessem uma das personagens presentes nos textos que haviam lido e imaginassem como essa personagem pensava, como sentia e como agia. Feito isso, os alunos deveriam imaginar e praticar um gesto característico dessa personagem.

A segunda tarefa foi a de que, a partir disso, os educandos deveriam pensar qual gesto descrevia a identidade deles próprios.

Durante o exercício com a Peça Didática utilizada como Modelo de Ação, para provocar distanciamento e fomentar a contextualização do texto, pedimos para os atuentes, um de cada vez, no meio da encenação, reproduzirem o gesto pessoal que haviam imaginado.

Esse gesto, que começou a ser elaborado na leitura dos textos semanas antes, deveria ser reelaborado em cena, a partir do que ocorria naquele momento. O gesto transforma-se a partir do que se está encenando e vivenciando no momento de sua apresentação aos colegas. Ou seja, havia o comando para que os atuentes interrompessem a encenação com o gesto, mas o momento de fazer era escolha do atuante.

Em aulas diferentes, um de cada vez, a maioria absoluta dos alunos reproduziu o seguinte gesto: posicionavam-se, olhavam os colegas nos olhos e cheios de intenção, colocavam as mãos no peito e mostravam o coração para os colegas. Um gesto típico de quem quer dizer *eu te amo; tenho muito carinho por você; muito obrigado*. Vários, emocionados, faziam o gesto com os olhos molhados de lágrimas. Esses gestos ocorriam simultaneamente à cena.

As questões levantadas até aqui nos levam à primeira reflexão sobre o processo: a temática da peça *Aquele que diz Sim, Aquele que diz Não* é emotiva. Uma criança que tenta salvar a sua mãe e acaba renunciando à própria vida em prol da coletividade ou uma criança que implora pela própria vida numa situação em que, por costumes e tradições, o grupo enseja jogá-la no precipício¹⁸. Esses temas fizeram aflorar a emotividade dos alunos. Ao pedir para os atuentes interromperem essas cenas para fazerem um gesto que relacionasse sujeito e coletivo, poderíamos crer que as respostas foram induzidas pela situação.

Segunda reflexão sobre o processo: esse sentimento de carinho e afeto demonstrado pelos educandos em seus gestos escolhidos pode ter suas causas na contextualização provocada pela Peça Didática¹⁹.

É comum os alunos da EJA, especialmente na classe dos iniciantes, demonstrarem gratidão tanto para os colegas como para professores e funcionários da escola. Poderíamos

¹⁸ ANEXO A (Peça *Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não*).

¹⁹ Como veremos mais à frente em Modelo de Ação.

crer que esse sentimento é provocado pela aceitação que os educandos creem que devem (dívida) à escola, pois não se acham merecedores da mesma: “[...] alunos tinham [...] em comum o sentimento de inferioridade, abandono, de falta de capacidade intelectual. Não percebiam o quanto de conhecimento possuíam [...] se colocavam como culpados por não conseguirem assimilar o que era trabalhado [...]” (SOBOTYK, 2010, p. 8). É possível que o gesto seja fruto desse sentimento de inferioridade, de gratidão por terem sido aceitos.

Terceira reflexão sobre o processo: esse sentimento de carinho e afeto pode ter sido provocado por uma repetição dos alunos à primeira proposta de gesto executada. Poderíamos crer que, por não entender o exercício, os alunos copiavam os gestos dos colegas.

Apesar das hipóteses, entendemos que a atitude demonstrada espontaneamente pelos educandos: *posicionar-se perante a turma, confrontando um a um, olhar os colegas nos olhos e, carregados de intenção teatral colocar as mãos no peito e mostrar o coração para os colegas* reúne, no nosso entendimento, algumas características importantes do *gestus* social.

Repensando a situação, a atitude foi espontânea do grupo. Se ocorreu imitação não foi, necessariamente, imitação do que acabaram de ver, mas imitação de *atitudes particulares* que neste caso não são particulares pois “[...] Os modelos de comportamento que cada pessoa forma individualmente, assim como a maneira de imitação (que é desenvolvida desde a infância) são o resultado de uma cultura determinada pela classe social, sexo, língua, articulação, etc.” (KOUDELA, 2007, p. 102).

Ainda, “O *gestus* torna [...] compreensível e acessível aquilo que é subjetivo [...] o *gestus* social estabelece relação entre atitudes e comportamentos e realidade [...]” (KOUDELA, 2007, p. 102). Os educandos expressaram aquilo que estavam realmente sentindo naquele momento, contextualizando a cena com suas próprias realidades. Exatamente a proposta do Modelo de Ação como concebida neste trabalho, como veremos adiante.

Para concluir, utilizamos o conceito de *gestus*, explicitado nas palavras do próprio Brecht: “[...] *Gestus social* é o gesto relevante para a sociedade, o gesto que permite conclusões sobre as circunstâncias sociais” (BRECHT, 1967, p. 79). É nesse sentido que percebemos o caráter social da representação utilizada pelos alunos. Serviram-se do momento teatral para expressar o próprio sentimento de gratidão pela acolhida da escola, representando perante seus colegas.

Percebemos então que o *gestus social* utilizado como meio de comunicação é bastante apurado, pois como foi representado, valeu por muitas palavras. “[...] uma palavra pode ser pronunciada das formas mais contraditórias. Mas quantas palavras são necessárias

para descrever um gesto?” (WEKWERTH, 1984, p. 170, 171). Talvez palavras não fossem suficientes para explicitar o que foi demonstrado.

O processo que vivenciamos nos leva a crer que nem sempre as dúvidas ou o aparente não entendimento revelado pelo educando significa incompreensão. Ocorreram outras situações nas quais poderíamos falar de *gestus social* durante o processo, mas ficaremos apenas com essa para os fins desta monografia.

2.2.2. Máscaras como Fator de Estranhamento

Optamos pela utilização de máscaras neutras para provocar nos atuentes algumas situações de *estranhamento* que foram interessantes para o desenvolvimento dos trabalhos.

Por se tratar de *leigos em Teatro*²⁰, buscamos com as máscaras, em primeiro lugar, *minimizar* qualquer possibilidade de levar a encenação para níveis de representação de estudantes leigos que, via de regra, imaginam que a representação teatral se resume a melodrama, a folhetins novelescos, ou a representações nas quais surja o ‘*talento*’ *representativo do ator*. Necessário ressaltar que não temos, aqui, a intenção de criticar ou de tecer comentários sobre formas de representação. Assim, em primeiro lugar, objetivamos neutralizar expressões faciais, para que os atuentes tivessem maior facilidade em mostrar sua atitude corporal como um todo.

Outro objetivo com o uso das máscaras foi fomentar a desinibição dos atuentes. Durante o processo, todos os educandos ficaram disponíveis (voluntários) para a realização dos exercícios propostos, executando ações nas quais se mostravam de forma intensa, inclusive revelando emoções e aspectos pessoais²¹. Utilizando a máscara como elemento integrante da cena, apesar de os educandos serem iniciantes no Teatro, pessoas idosas, amadurecidas e com todas as dificuldades que a timidez impõe aos não atores; não nos deparamos com problemas como recusa de ir ao palco, *travamentos* ou paralisação da cena pelos atuentes não saberem o que fazer, ou algum atuante que resolvesse encenar *o seu brilho pessoal* interpretando de forma exagerada ou *roubando a cena* dos colegas.

²⁰ Alunos que nunca tiveram aulas de Teatro e que em sua maioria, nunca assistiram a representações teatrais.

²¹ Discorreremos mais sobre isso no subcapítulo que trata da aplicação prática do Modelo de Ação.

O uso das máscaras permitiu o desenvolvimento do Modelo de Ação²² de forma mais fluida, uma vez que os atuentes não estavam preocupados com o que os colegas *iriam pensar* sobre eles em cena. Uma das perguntas da Avaliação Final do Processo estava relacionada com o uso das máscaras (APÊNDICE B). Seguem-se respostas dos educandos²³ à pergunta: *Qual a sensação ao usar máscara e entrar na cena?*

(Aluna S1²⁴) A sensação é muito boa me sinto como transportada para um mundo de faz de conta.

(Aluna I1) É uma sensação de que eu estou fazendo prova o tempo todo. Na hora da máscara sinto como se não tivesse ninguém ao meu lado. É como quando você [referindo-se ao professor] pede para fechar os olhos.

(Aluno H1) A Máscara dá mais segurança nas cenas. Para que o aluno fique mais a vontade para contracenar.

(Aluna D1) Sensação de Liberdade e confiança.

(Aluna A1) [...] eu me sentia protegida com as máscaras.

(Aluna E1) Foi bom porque com a máscara nós podemos falar e imitar sem medo.

(Aluno J1) Dar uma forma de desinibição ao aluno; O mesmo sente mais autêntico em apresentar sua parte.

(Aluno M1) A máscara ajudou camuflar.

(Aluna E2) Para mim com a máscara é mais fácil falar.

(Aluna M4) Gostei, me sentir a vontade.

(Aluna V1) Usar a máscara é como se eu tivesse me escondendo. Se eu fosse entrar em cena eu preferia ser eu mesma mas em outro momento.

(Aluna F1) É uma sensação única estar na cena. Mas de usar a máscara é uma sensação de sufoco.

(Aluna M5) É uma sensação boa, mas ao mesmo tempo preocupante com as pessoas que estão assistindo se eu estou passando a cena certa.

(Aluna L1) É como andar numa ponte sem corrimão.

Também em seus cadernos (APÊNDICE B), os educandos fizeram diversos comentários sobre o uso das máscaras:

(Anotações dos dias 3 e 10 de maio, aluna E1) [...] eu pensava que a aula de teatro fosse de danças, imitação. Hoje tenho outra opinião [...] o teatro é a forma mais certa de nos soltarmos, aprender ouvir a opinião dos outros e entender melhor as pessoas a nós mesmos. [...] No debate com as máscaras, eu pude observar o interesse de cada um participantes mais uma vez eu posso dizer que foi a aula de liberdade que pude falar e interpretar com coragem. Hoje eu me sinto com mais interesse na aula de teatro.

(Anotações sobre máscaras, aluna E2) Com as máscaras é mais fácil de falar e chorar, por que as vezes a gente tem vergonha de falar as coisas que acontece na nossa vida.

²² Como veremos adiante.

²³ Para melhor descrição das respostas obtidas com os alunos e buscando maior fidelidade ao caráter acadêmico deste trabalho, sempre reproduziremos os textos da forma como os educandos escreveram, independente de haver grafia incorreta ou erros de linguagem.

²⁴ Sempre iremos nos referir aos educandos por códigos definidos, para preservar sua intimidade, mas também para facilitar a consulta aos apêndices. Trocaremos o gênero propositalmente na aplicação dos códigos para dificultar a identificação dos educandos pelo leitor deste trabalho. Ou seja, alunos do sexo masculino, serão referidos por vezes como aluna, por vezes como aluno (e vice-versa).

(Aluna L1) [...] E acaba no fim dando tudo certo, quando coloquei a máscara, achei que estava andando Numa ponte estreita sem corrimão, na última aula, que apresentamos no pátio que Descemos as escadas de mãos dadas foi como andar de ré.

O depoimento da aluna L1 numa primeira leitura pode passar a impressão de insegurança, “[...] É como andar numa ponte sem corrimão” (APÊNDICE B). Mas em uma análise mais detida de seu caderno, “[...] Gostei de todas as aulas [...] a gente pensa que está entendendo, acaba que não entende nada. E acaba no fim dando tudo certo [...]”, e em sua prova: “Quando estamos de máscara. [...] o que um manda o outro faz, respeitando o direito do outro.” Ainda, levando em consideração o título do *relato* escrito em seu caderno (“baú”), e sua disponibilidade durante as aulas, concluímos que o que aparenta insegurança, nas palavras da aluna, pode ser mais bem definido como *entrega*. Assim,

[...] as máscaras podem ajudar [reduzindo a complexidade da representação] Com isto é intensificada a atenção para o significado de gestos, movimentos e postura corporal. [...] pode ser fascinante representar o texto conhecido através de pantomima com máscaras. Aparecem novos relacionamentos entre os jogadores, que interagem com maior intensidade (KOUDELA, 1992, p. 67).

Trabalhamos com dois modelos de máscaras, uma inteira e uma meia-máscara. Cada atuante possuía uma máscara de cada modelo que, nas atividades cênicas, eram usadas de forma alternada. Caso o atuante fosse para a cena com a máscara inteira, ele não poderia utilizar palavras para se expressar. Caso o atuante fosse para a cena com a meia-máscara, poderia falar, tendo a boca livre. Mesmo assim permanecia o compromisso de expressar-se com o corpo todo, evitando descrever com o verbo a ação que estava fazendo. A palavra fazia parte do *gestus* e não o determinava.

Desse modo, a utilização de máscaras superou nossas expectativas. O que a princípio pareceu apenas uma solução prática para a inibição dos educandos em suas primeiras iniciativas de cena, tornou-se elemento de distanciamento e facilitador para a entrada no *universo da Peça Didática como Modelo de Ação*. Conseguimos com esse artifício, desde a primeira atividade cênica, atuentes representando a si mesmos, de maneira contextualizada e distanciada. Outro objetivo atingido foi o de desassociar o atuante de sua individualidade dentro do coletivo. Para quem assistia, o que se via não era *Fulano* ou *Cicrano* em cena. O que se via era o grupo revelando situações pessoais que eram comuns a todos. Esteticamente, o efeito da máscara foi o de dar unidade à representação da Peça Didática como Modelo de Ação.

2.2.3. Registro e Avaliação

Iniciado o trabalho prático com a peça *Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não*, fez-se necessário distribuir funções entre os atuantes para que se configurasse em cena a proposta do Modelo de Ação.

Não podemos perder de vista que o processo é desenvolvido em uma escola e como é *natural* no Brasil, a infrequência à sala de aula ocorre mesmo.

Dos 22 educandos que assistiam a cada turma²⁵, a assiduidade variava entre 13 e 16 alunos por aula. Considerando que a proposta do Modelo de Ação é uma construção coletiva, a ausência do sujeito *x* e a presença do sujeito *y* numa aula, e suas alternâncias nas aulas seguintes não viriam a prejudicar o processo como um *todo*²⁶, uma vez que não seriam distribuídos papéis fixos, e considerando-se também a nossa dinâmica de curso. As funções em cena seriam distribuídas aula a aula. A função à qual estamos discutindo a distribuição, nesse caso é a redação do *relato*. Evitamos aqui a utilização do termo protocolo, preconizado por Koudela²⁷ no Brasil e utilizado por Brecht, que

[...] funcionava como um ‘contínuo’, mediante o qual esse trabalho era avaliado cotidianamente [...] além de avaliá-lo, tomá-lo como modelo. [...] O que vem a ser protocolo? É, antes de mais nada, registro. [...] é o ideal para que se tenha noção de continuidade do processo [...] Como um registro distenso, o protocolo aceita a forma que lhe quiser imprimir seu autor [...] (KOUDELA, 1992, p. 94, 95). [...] Uma pessoa, às vezes duas ou três, ficam encarregadas de escrever o protocolo [...] No início da aula subsequente o protocolo é lido em voz alta, sofrendo o comentário da classe (KOUDELA, 2001, p. 90).

Essa concepção de protocolo, de que *um ou dois atuantes encarregam-se do registro a cada aula, alternando entre os colegas quem assume a função a cada dia; e, ao início dos trabalhos na aula seguinte, o protocolo é lido para os colegas que haviam atuado*, não se aplicou ao presente trabalho. A duração do curso, assim como a dinâmica das aulas que foi construída na relação professor/ aluno nos levaram a adaptar esses procedimentos.

Apesar de estarmos referenciados no trabalho com o *Teatro Didático de matriz brechtiana* e de a nossa intenção com esse mecanismo de registro ser similar à do *protocolo*,

²⁵ Turmas 74 e 75.

²⁶ Prejudicam apenas o desenvolvimento individual de cada aluno infrequente.

²⁷ Ingrid Dormien Koudela, doutora pela ECA/ USP, atualmente é pesquisadora com Bolsa de Produtividade de Pesquisa pelo CNPq. Introdutora do sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin no Brasil, tradutora e escritora, é uma das figuras centrais da arte educação no Brasil (<http://lattes.cnpq.br/>).

conforme descrito acima, nos referiremos a *relatos*, embora estes guardem várias relações com o que se entende por *protocolo*.

Enquanto o protocolo, como entendido por Koudela, tem também uma função de socializar as impressões registradas, através da leitura no início das sessões; essa adaptação do conceito que fizemos, à qual chamamos *relato*, tem outras funções, como por exemplo: servir como registro pessoal, subjetivo, no qual o educando possa lançar dados percebidos na cena, os quais seriam complexos de serem codificados formalmente, mas, pela segurança de que o *relato* individual não será lido aos colegas, o atuante possa redigi-lo de modo mais livre, despreocupado e sincero.

Caso optássemos pelo mecanismo de leitura dos relatos da aula anterior no início das sessões, talvez não alcançássemos a abertura que os educandos demonstraram nos relatos obtidos. Essa era uma pergunta recorrente desses alunos durante o processo: ‘se o caderno seria lido para a turma’.

Não queremos comparar os procedimentos. Se fizéssemos a leitura dos relatos no início das sessões teríamos um tipo de resultado. Sem essa leitura tivemos outro. Fato é que os procedimentos da forma como ocorreram trouxeram os resultados que estamos analisando.

Outro motivo que nos levou a adaptar o conceito foi o fato que no presente trabalho havia pouco tempo para o desenvolvimento das atividades, como já vimos anteriormente. Abrimos mão da leitura do relato da aula anterior no início das sessões, pois percebemos que a forma como o processo foi conduzido não carecia dessa leitura. Em cada aula a dinâmica foi diferente e a *continuidade do processo* que a leitura do relato poderia proporcionar ficou *menos importante* frente ao que ocorria.

A preocupação com o registro de anotações, cadernos, avaliações, registros fotográficos ou audiovisuais foi uma constante desde o início da pesquisa. Foram arrolados como apêndices apenas os registros citados nesta monografia, por questão de volume de material.

Segundo Koudela (2007, p. 21), a primeira referência a *protocolo* citada por Brecht²⁸ ocorreu em 1929, época da estreia da peça didática *Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não*. Koudela esclarece que à época do surgimento do *protocolo*, havia uma “[...] preocupação em ‘protocolar’ as reações das pessoas submetidas ao ‘experimento’, ‘Diz-que-sim/ Diz-que-Não’ revela o caráter científico dos *Versuche*²⁹ que continham uma proposta

²⁸ Pai do conceito.

²⁹ *Experimento*, de acordo com a própria Koudela.

programática”. Koudela amplia com uma citação de Brecht³⁰, recuperada por Steinweg³¹, escrita em um caderno de notas, ainda a respeito da peça *Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não* e sua *forma de encenação*:

[...] o caminho dessa dramaturgia leva [...] ao grande drama dialético materialista (forma épico-documentária), (o que é) na realidade apenas restauração do teatro existente, e, de outro, ao teatro didático ativo, um novo instituto sem espectadores, onde os jogadores são ao mesmo tempo ouvintes e falantes, sua realização reside no interesse de uma causa pública coletivista [...] (STEINWEG, 1976 *apud* KOUDELA, 2007, p. 21, 22).

Imbuídos de uma compreensão de dialética muito próxima da ideia que Lenin fazia do conceito: “A dialética é um conhecimento vivo, universal e complexo [...] com um inesgotável número de maneiras particulares de abordar e interpretar a realidade (com um sistema filosófico que de cada matiz resulta num todo) [...]” (LENIN, [19--] *apud* WEKWERTH, 1984, p. 62); justificamos as escolhas e adaptações necessárias ao presente trabalho.

Quando os monitores do PROEF-2 passam dever da casa para os educandos, é muito comum ouvirmos justificativas do tipo: “Eu não tenho como fazer isso. Começo a trabalhar às 06 horas e fico aqui na escola até 22 horas. Vou fazer esse dever em qual horário?” Já ouvimos os mesmos questionamentos de alunos diferentes, em turmas diferentes, em anos diferentes. Será que é combinado? Naturalmente que não, mas essa é uma dificuldade para nós professores fomentarmos a produção de conhecimento.

Negociamos quando possível, mas o aprendizado se dá com o exercício também. Optamos por evitar os *deveres de casa*. No caso deste trabalho, as atividades essenciais para o seu andamento, foram pedidas em sala de aula.

Foi o caso, por exemplo, da leitura da peça *Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não*³². Antes da primeira atividade cênica com a peça, reservamos uma aula inteira apenas para que os alunos lessem o texto. A aula foi interrompida pelos educandos diversas vezes com a mesma pergunta: “Professor, o texto está escrito duas vezes?”.

³⁰ Data provável: 1929.

³¹ Reiner Steinweg, estudioso e especialista em Brecht, responsável pela recuperação de textos de Brecht, através de pesquisas filológicas publicadas a partir de 1971.

³² Na mesma aula, entregamos cópia a cada um da peça *A exceção e a Regra*. Acompanhando a leitura dos educandos e as perguntas que surgiam; e considerando também a avaliação que fazíamos dos educandos (respostas, questionamentos, dúvidas); levando em conta também, as sinalizações que os educandos nos davam e finalmente, a complexidade dos textos em voga, concluímos que *Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não* era mais apropriada para essa turma. Posteriormente alguns educandos nos abordaram dizendo que não haviam entendido nada de *A exceção e a Regra*.

Realmente é necessária uma leitura atenta para perceber que os dois textos (*Aquele que Diz Sim* e *Aquele que Diz Não*) são completamente diferentes. Vários educandos não conseguiram ler as seis laudas da peça no horário de aula. Tivemos que deixar como dever de casa a tarefa de descobrir quais as diferenças principais entre *Aquele que Diz Sim* e *Aquele que Diz Não*. Como veremos no subcapítulo que trata da aplicação do Modelo de Ação, essa descoberta, apesar do sincero esforço dos educandos, que ficaram angustiados com a incompreensão, teve que ter nossa intervenção no mês seguinte, pois nenhum aluno descobriu por si só, a diferença principal entre os dois textos³³.

Nesse caso não é justo imputar essa *não descoberta* à incipiente alfabetização dos educandos. Mesmo na graduação, é comum essa não percepção. Esse texto requer uma leitura atenta.

Assim como no caso da leitura de *Aquele que Diz Sim*, *Aquele que Diz Não*, feita em sala de aula, não poderíamos arriscar que os alunos fizessem os *relatos escritos* das aulas de Teatro em casa. Corríamos o risco de coletarmos poucas experiências, que não refletissem o andamento dos trabalhos. Optamos que os relatos fossem redigidos em sala de aula, simultaneamente às cenas.

Essa metodologia impôs a distribuição das funções diariamente, antes de iniciarmos a atuação. Na chamada, já era feita a seleção. Metade dos educandos assistia à atuação e ficava com a função de redigir o relato, metade pegava suas máscaras e iria para a cena.

Essa estratégia funcionou muito bem. Primeiro porque a cena ficava com menos atuentes e, por isso, menos congestionada para sua execução. Segundo e surpreendentemente, os alunos, que tinham a função de observar e registrar, ficavam hiperatentos, e copiando tudo o que viam.

Realmente, vários alunos assumiram a redação do relato como uma séria obrigação discente, como percebemos no depoimento de I1 sobre o uso da máscara: “É uma sensação de que eu estou fazendo prova o tempo todo. Na hora da máscara sinto como se não

³³ Sobre essas diferenças, no texto *Aquele que Diz Sim*, existe uma epidemia na cidade das personagens. Um menino pede para acompanhar uma expedição em busca de remédios na cidade *além das montanhas*, porque sua mãe estava doente e ele queria ajudá-la. Durante a viagem o menino adoece. Para que a cidade não pereça, pois é urgente a busca de remédios, faz-se necessário que o menino seja deixado para trás, e consequentemente morra. O menino diz sim à própria morte. No texto *Aquele que Diz Não*, não existe epidemia na cidade, a expedição é uma viagem de estudos e a doença da mãe do menino não é grave. As demais circunstâncias são as mesmas, e a estética do texto é idêntica. O menino adoece e pelo *grande costume* existente, o menino, que aceitou as regras da expedição, deveria ser jogado no vale, devendo, entretanto, consentir com isso. O menino diz não à própria morte porque “[...] Aquele que diz A, não tem que dizer B. Ele também pode reconhecer que A era falso. [...] E quanto ao *antigo grande costume*, não vejo nele o menor sentido. Preciso é de um *novo grande costume*, que devemos introduzir imediatamente: o costume de refletir novamente diante de cada nova situação” (ANEXO A).

tivesse ninguém ao meu lado [...]” Podemos entender deste depoimento, que ir para a cena, para atuante II, era uma tarefa *menos comprometida* do que lavrar o relato. Quanto à redação do relato, estabelecemos algumas regras.

Os educandos deveriam observar tudo o que ocorresse na aula e, preferencialmente, registrar as impressões subjetivas percebidas. Os alunos não sabiam, entretanto, a diferença entre subjetivo e objetivo.

Desconhecimento de conceitos e terminologias é uma situação que, por ocorrer com frequência nas aulas da EJA, requerem do professor de Teatro, um planejamento de aula mais apurado, o qual deve conter planos B, C e D, caso ocorra incomunicação professor/alunos.

Através de exemplos e analogias, iniciamos a explicação, mas a linguagem teatral foi mais eficiente didaticamente. Fizemos uma cena para a turma à qual os alunos descreveram *subjetivamente*. “Assentou na cadeira e passou a mão na cabeça”: ‘errado. Isso não é subjetivo.’ Tentam de novo, até que alguém diz que o professor estava preocupado: ‘certo. Isso é subjetivo. Agora descrevam objetivamente o que viram: ’ “caminhou, assentou na cadeira, pôs a mão na cabeça. Subjetivamente: estava preocupado, nervoso, tenso.” Embora correndo o risco de simplificar demais a questão, ficamos com as seguintes definições: objetivo é o que vemos descritivamente e subjetivo é o que não vemos, mas sabemos que ocorreu.

Mais um exemplo: o professor tenta telefonar no celular, e não consegue. Fica nervoso e joga o celular no cesto de lixo. O processo de construção do conceito³⁴ é similar. Até parecia que os educandos haviam entendido a aula. Semanas depois, ao recolher os cadernos, veio uma surpresa:

(APÊNDICE B, caderno do aluno N1, anotações do dia 12 de abril) O professor foi atender ao telefone, mais o telefone não funcionou. Ele ficou nervoso, deu um soco na mesa, xingou, depois tentou falar novamente, no telefone e não conseguiu. Jogou o telefone no lixo... E ele ficou muito nervoso e pisando duro. Muito agressivo, e irritado! Hoge eu vi que o meu professor, é muito nervoso. E os alunos ficaram olhando fixamente, para esta cena, que ele apresentou!

Esse interessante relato revela mais do que aparenta. Ele pode deixar a impressão de que o(s) aluno(s) não percebeu(ram) que se tratava de uma atuação cênica aplicada didaticamente. Mas no final do relato, o educando N1 diz que é uma cena. Ora, a instrução foi que os educandos anotassem suas impressões subjetivas sobre o que ocorria. Eles poderiam

³⁴ Análise subjetiva X análise objetiva.

anotar o que quisessem. Inclusive pregar uma peça no professor. Restou a dúvida: esse aluno fez essa escritura de modo subjetivo, ou não entendeu nada? Certamente interferiria na resposta o fato de que essa aula foi a primeira em que exigimos um relato. Conclusão: não importa qual dessas afirmações é verdadeira. Duas verdades antagônicas podem conviver de forma harmônica.

Os relatos deviam ser redigidos no próprio caderno³⁵. Os alunos que estivessem em cena estavam liberados de fazer o relato da cena em que atuaram. A não ser que quisessem e, neste caso, teriam que fazê-lo em casa.

Experimentamos, no início do processo, recolher o caderno de dois alunos por aula. Necessitávamos acompanhar a recepção dos educandos às propostas e compreender como os procedimentos aplicados estavam afetando aos estudantes. Entretanto, o fato de estarmos registrando as aulas por meios eletrônicos tornou essa prática desnecessária. Marcamos data, 31 de maio, para o encerramento do processo e coleta dos cadernos da turma inteira.

Analisado o material colhido, percebemos que alguns educandos tiveram dificuldades em fazer relatos subjetivos. Possivelmente eles entenderam a diferença entre objetivo e subjetivo, mas escrever impressões pessoais, o que se pensa, o que não está explícito, é uma tarefa difícil. Mesmo assim, esses estudantes que foram mais descritivos (objetivamente) sobre as encenações, em alguns momentos de seus relatos, deixavam a poesia fluir.

Alguns alunos fizeram seus relatos de forma tão subjetiva, que seus cadernos nem faziam menção às cenas que ocorreram. Poemas, desenhos, comentários desconexos. Esse material para nós foi riquíssimo. Seguem alguns relatos selecionados, constantes no APÊNDICE B.

(caderno da aluna E3, anotações do dia 19 de abril) [...] Teatro. É uma aula diferente, um pouco confusa, não sei o que vai acontecer na próxima aula. Meu personagem é uma mãe doente, não pude ver nem ouvir os outros participantes porque estava bem nervosa. [...] eles não lembravam o texto, mas E1 está sempre fazendo um gesto com as mãos. J1 começa a caminhar pela sala [...].

(caderno da aluna E1, anotações do dia 19 de abril) [...] M6 flutuava como uma borboleta, indicando o caminho. É a plateia fixando o olhar para todos sem perder um detalhe [...].

³⁵ Para fins desta monografia, no caso das citações, nos referiremos a *cadernos*, sempre que a referência fizer menção a *relatos*.

Percebe-se nesses relatos das primeiras aulas com a Peça Didática a disponibilidade dos atuentes, tanto em registrar como em se mostrar na cena. Os atuentes demonstraram conhecimento do texto que havia sido passado na semana anterior. Foi uma atividade cênica que mesclou narrativa, execução de gestos, e representação corporal. Um *carnaval de sensações* que não reproduzia de forma objetiva nenhuma mensagem, mas fixava o olhar de quem assistia (atuentes redigindo o relato e atuentes em cena). É importante notar que o próprio não entendimento provocado pela profusão de informações forçava a reflexão e esforço para entender o que estava ocorrendo.

Com o decorrer dos trabalhos, houve atividades cênicas nos quais os atuentes, estimulados talvez com a incompreensão da discussão dialética que surgia da prática com o Modelo de Ação, estimulados talvez pela contextualização e pelo aflorar de questões íntimas, irrompiam suas emoções em cena:

(caderno da aluna M5, anotações do dia 26 de abril) [...] para a outra falar e ela não estava conseguindo, e foi que, apagou a luz e se emocionou muito e choramos juntas. E foi trocado um dos participantes que entrou fez papel do menino [...] Este dia foi muito emocionante, estava preocupada em participar mas gostei. No final terminamos em gestos, espero que os amigos gostaram e principalmente o professor? [...].

Isso mexeu com os ânimos dos alunos, mas evoluiu por outros caminhos nas aulas seguintes³⁶:

(caderno da aluna E1, anotações do dia 03 de maio) [...] fiquei na plateia analisando os que estavam, foi importante porque pude sentir o prazer de estar ali. Os colegas concentrados passando para nós um pouco de tranquilidade. Me emocionei com o que vi e senti [...].

(caderno da aluna M5, anotações do dia 03 de maio) [...] Participaram 3 atores e o professor foi falando e cada um demonstrou se o gesto di quanto vale uma vida. E a 1ª estava pensativa, e andava de um lado para o outro. Depois uma sentou-se e ficou de cabeça baixa. E os outros ficaram demonstrando que ela estava triste. E cada um deles demonstraram seu gesto. Um deles caiu no chão e ficou debatendo. Os outros demonstraram gestos de amor e amizade e falou um pouco o que eles sentiram [...].

(caderno da aluna S1, anotações do dia 03 de maio) [...] se choro, soffro, estou triste basta pensar que estou viva [...] pois a vida é um acontecimento que renasce a cada dia [...] A morte quando nos entristece, nos causa dor pois ela vem sem convite, chega e nos pega desprevenidos [...].

O debate progrediu, retornando para a temática sociológica do texto. Os atuentes identificaram-se mais com a discussão de ‘*Quanto vale uma vida?*’ do que com a discussão de *estar de acordo com os costumes*. A historicização que surgiu dos atuentes veio no sentido da valorização de estar vivo:

³⁶ Falaremos sobre isso no subcapítulo sobre Modelo de Ação.

(caderno da aluna M5, anotações do dia 10 de maio) [...] Este eu participei novamente. Foi legal [...].

(caderno da aluna F1, anotações do dia 10 de maio) [...] L1 fala sobre sua mãe que a discriminou ela muito, todos nós ficamos tristes com sua história de vida, J1 faz uns movimentos com seu corpo e seus passos ficaram mais fortes. No momento vi minha vida passar a ser representada pelos alunos, cada um de nós passa por momentos semelhantes, só muda o endereço e os personagens. Às vezes é preciso ver em outras vidas [...] nós não precisa de psicólogo que as aulas são uma terapia que o Vinícius faz com as aulas [...].

A impressão de terapia, provocada pela catarse que ocorreu em algumas atividades cênicas, o que a prática com o Modelo de Ação realmente pode trazer, ficou evidenciada em alguns relatos. Evidenciou-se também o poder que a Peça Didática tem de contextualizar a vida dos atuentes. Os alunos que redigiam o relato começaram a perceber a si mesmos na reprodução de usos e costumes pelos que estavam em cena. Entretanto, em outras aulas, as questões tornaram-se menos individualizadas, e o debate ganhou assim o terreno dos conceitos e formas de pensar:

(caderno da aluna J1, anotações do dia 17 de maio) [...] [Discussão: quem ganha se estamos sempre de acordo?] Em relação ao texto Que Diz Sim e o que Diz Não [...] devemos sempre obedecer ao lado positivo. Falo isto: em relação patrão e funcionário. Se o patrão exige uma determinada tarefa do funcionário, este tem que cumpri-la. Caso contrário, irá levar desvantagem. Por isso o sim prevalece. [...] Manda quem pode, obedece quem tem juízo. No caso do menino: se ele fosse obediente, não teria adoecido em busca de remédios. Conclusão da história: foram dois doentes, ele e sua mãe [...] Há uma resposta certa para cada fato: sim, pela realidade do mundo. Não, pela morte!

(caderno da aluna V1, anotações do dia 17 de maio) [...] Mas eu particularmente acredito que as coisas não tem resposta. Só temos que aceitar como elas são [...].

(caderno da aluna L1) [...] Gostei de todas as aulas, o jeito de você explicar. É meio confuso, as vezes a gente pensa que está entendendo, acaba que não entende nada [...].

(caderno da aluna M2) [...] conhecemos o outro, mas também a nós mesmos. Sentimentos que o outro citou que também compartilhamos e às vezes, não temos coragem de mencionar [...].

(caderno da aluna E1, anotações do dia 17 de maio) [...] A sociedade espera que as pessoas sempre concordam com tudo, mesmo que eles não achem certo. Mas o texto mostra que não é isso [...] Nos dois textos percebi que se trata de revisão de costumes. O que eu entende quando um grande costume está estabelecido há muitos anos, acontece da sociedade mudar, assim as pessoas questiona se está certo [...] Por isto é importante termos a nossa própria opinião, não se deixar levar por pormesça [...].

Nesses relatos percebe-se de um lado, uma posição de aceitação diante das relações de poder (no caso dos alunos J1 e V1) e de outro uma posição emancipadora, de compreensão da opressão das relações de poder e de afirmação da autonomia (aluna E1).

Em seu relato, o educando J1 *questiona o questionar*. Para ele estar sempre de acordo pode ser uma vantagem, especialmente porque obedecer a quem está na posição

superior de poder pode garantir a manutenção de vantagens e evita o risco e os atritos. Segundo esse educando “Manda quem pode, obedece quem tem juízo”. Esse posicionamento, aparentemente de uma pessoa conformada com suas relações sociais, entra em contradição com as próprias anotações em outros trechos de seu caderno, onde ele exemplifica relações de poder entre patrão/ funcionário. No relato de V1 evidencia-se uma aceitação no sentido de que *as coisas são como são*. Essa mentalidade é comum em educandos da EJA e o que nos perguntamos é se o fato de escreverem sobre o assunto já teria provocado a reflexão dos estudantes. Uma pesquisa interessante seria: *findo o processo, esses educandos continuam pensando da mesma forma?* Embora não seja possível responder a essas perguntas, acreditamos que essas reflexões manifestariam os benefícios que o trabalho com o Teatro Didático de matriz brechtiana poderia proporcionar ao educando da EJA.

Por outro lado, a aluna E1 demonstra em seu relato uma postura não conformista e uma compreensão madura a apurada sobre a temática da peça. Seria possível, pela leitura do relato, asseverar um resultado provocado na aluna pela reflexão dialética ou é possível que essa estudante já manifestasse essa mentalidade antes mesmo de se iniciar o processo? De uma maneira ou de outra, esses relatos revelam a profundidade a que as discussões chegaram.

Vejamos, agora, alguns fragmentos dos relatos do dia 24 de maio³⁷ e avancemos mais um pouco em nossas reflexões:

[caderno da aluna F1, anotações do dia 24 de maio] [...] o barbeiro impôs a resposta sempre do sim [...] Em alguma situação de nossas vidas, pensamos que não há saída [...].

[caderno da aluna M5, anotações do dia 24 de maio] [...] participamos [...] com a outra sala [...] mãe, filhos e drogas e também falamos do texto [...] Foi legal a aula [...].

[caderno da aluna E1, anotações do dia 24 de maio] [...] na apresentação nós usamos meia máscara, foi uma interpretação diferente onde vivemos a realidade da vida. Eu humildemente me entreguei. Vi que o Teatro [...] nós aprendemos ser nós mesmos [...] arrancar de dentro de mim um ser diferente, adormecido.

Interessante observar a mesma aluna E1 assumir que o Teatro teria o poder de “[...] arrancar de dentro de mim um ser diferente, adormecido.” Essa afirmação talvez corrobore que a postura autônoma demonstrada no relato da semana anterior, de certa forma, foi fruto das atividades cênicas com a Peça Didática. Percebemos também outros educandos assumindo uma postura autônoma similar. A aluna F1 descreve uma cena de Teatro Dramático ocorrida em meio à aula aberta com a Peça Didática e faz as conexões com o que

³⁷ Data da aula aberta que recebeu convidados de outras turmas, e último dia em que houve relatos escritos. Dia 31 de maio se deu o fechamento do processo e recolhimento dos cadernos, por isso não houve mais relatos.

discutimos durante o processo. Nas discussões orais, percebemos outros alunos também visualizando com mais clareza a discussão da cena e demonstrando maturidade em relação a isso.

2.3. Modelo de Ação – Aplicação Prática

[...] Brecht utiliza ‘modelos de ação’ (textos). A improvisação é introduzida a partir do texto e ‘deve ser bem pensada’ [...] Não se trata de ensinamentos a um público [...] Os atuentes ‘ensinam’ a si mesmos. Eles aprendem por meio da conscientização de suas experiências, e a peça didática é um meio de aprendizagem. [...] Ela propõe uma prática pedagógica que se fundamenta em uma teoria político-estética diferenciada e com significação própria [...] (KOUDELA, 2007, p. 31).

A Peça Didática tem características próprias que a diferenciam de outras modalidades dramatúrgicas. Ela “[...] foi feita para o autoconhecimento dos autores³⁸ e daqueles que dela querem participar [...] não está sequer concluída [...]” (KOUDELA, 2008, p. 14). Desse modo, melhor nos referirmos a Modelo de Ação; entendendo a Peça Didática como molde a partir do qual se atuará.

O Modelo de Ação prescinde do público. É feito por atuentes para os próprios atuentes. É instrumento de aprendizagem para quem dele participa. O conceito de Modelo de Ação pode ser aplicado a outros referenciais que não sejam especificamente textos, como um quadro, por exemplo³⁹.

Não há necessidade de plateia e assim, não há necessidade de uma apresentação final, uma vez que no caso do Modelo de Ação, mais do que em qualquer outra situação teatral, o resultado que se busca é o próprio processo de construção do conhecimento.

“Brecht propõe dois instrumentos didáticos para o trabalho com a peça didática: o modelo de ação e o estranhamento. [...] O caráter estético do experimento com a peça didática é um pressuposto para os objetivos de aprendizagem” (KOUDELA, 2008, p. 17). O Modelo de Ação é o *modus operandi* em si da Peça Didática. O formato da Peça Didática é árido, “[...] para que as partes de invenção própria e de tipo possam ser mais facilmente introduzidas” (KOUDELA, 2007, p. 138). Ou seja, o Modelo de Ação pode ser o texto da Peça Didática.

“O estranhamento, entendido como procedimento didático-pedagógico [...] visa à construção do conhecimento que está prefigurado no modelo de ação” (KOUDELA, 2008, p.

³⁸ Entendendo-se como autores os atuentes.

³⁹ Como o faz Koudela em (2008, p. 84).

18). O estranhamento, como ferramenta necessária à Peça Didática, atua como fator de historicização ou de contextualização, interligando atuantes à *parábola* representada no texto.

O *gestus* é outro elemento necessário ao estranhamento. Não há como conceber o processo de historicização, entendido como contextualização, a partir do Modelo de Ação, sem o uso do *gestus*. A natureza das peças didáticas, como experimentos estético-políticos, é principalmente a natureza das relações sociais. As relações do homem em relação a outros homens. Todos esses elementos são complementares e indissociáveis no trabalho prático.

Na primeira aula em que abordamos *Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não*, após breve explicação e distribuição das máscaras, iniciamos os experimentos cênicos.

Oito alunos escolheram o tipo de máscara com a qual iriam atuar e foram para a cena. Era importante naquele momento estabelecer o conceito de *estranhamento* na cena. Dividimos os atuantes em três grupos. Um grupo deveria narrar a parábola da peça, um grupo que estava com a máscara inteira deveria representar com o corpo o que estava sendo narrado e o terceiro grupo deveria, um atuante de cada vez, representar o gesto que haviam elaborado em casa⁴⁰. Esse gesto deveria ser feito a partir do que eles vissem na cena naquele momento.

Assistir à gravação dessa aula traz à tona impressões variadas, desde inquietação, perturbação, curiosidade, tensão. Uma temática densa que o Modelo de Ação, aplicado à peça *Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não*, revelou a quem assistiu: monitor, estagiários e alunos que lavravam o relato. Essa tensão, provocada pelos atuantes que repetiam o gesto, contagiou ao grupo que estava encenando a parábola narrada, tornando a encenação gestualizada a cada instante mais viva.

Nas palavras de E1, “[...] É a plateia fixando o olhar para todos sem perder um detalhe [...]”. A incompreensão provocada pelas múltiplas histórias que surgiram, se por um lado causou incômodo, por outro trouxe interesse aos atuantes que redigiram o relato e que viram a própria vida encenada pelos colegas.

Na leitura cênica seguinte, a atuação atingiu níveis emotivos bastante intensos. O procedimento da aula foi similar ao da aula anterior, mas os conflitos emocionais das personagens da parábola emergiram dos próprios atuantes. As duas cenas realizadas seguiram o mesmo caminho. Questionamentos como: “Eu renunciaria à minha vida para salvar a minha mãe”, “Para salvar a cidade, eu também concordaria com a própria morte”, “A mãe não poderia deixar a criança partir na expedição”, surgiram e os atuantes prontamente

⁴⁰ Tarefa que foi passada nas primeiras aulas.

relacionaram com suas histórias de vida. Logo surgiram relatos emotivos sobre suas próprias trajetórias, gerando cruzamentos entre o texto e a realidade dos atuantes. É preciso dizer que esse aflorar da emotividade surgiu espontaneamente, sem que o incentivássemos e era, de certa forma, esperado, pois, como já vimos, “[...] justamente a forma mais árida, a peça didática, provoca os efeitos mais emocionais” (KOUDELA, 2008, p. 126).

Colocada a questão, estimulamos os atuantes a resgatar a temática sociopolítica. E isso ocorreu na aula seguinte, sem cortarmos o debate, sem sobressaltos, e respeitando as descobertas que os atuantes faziam com a cena. Como construção do conhecimento, fez emergir elementos que os atuantes *sabiam, mas não sabiam que sabiam*. Talvez os experimentos relatados lembrem alguns procedimentos vinculados a terapias de grupo, mas é importante estar atento a algumas questões.

Qual é a diferença com outras formas de grupo de terapia? [...] nos atemos estritamente ao fato de estarmos fazendo teatro. [...] Nos grupos de terapia o foco é a pessoa individual [...] Na prática, com a peça didática, também tratamos das experiências dos indivíduos, sua subjetividade; mas o texto, o modelo de jogo, obriga – se não nos distanciarmos demasiado dele – a um relacionamento e reflexão sobre as determinantes sociais do comportamento subjetivo. Trata-se do reconhecimento de situações sociais típicas [...] No cotidiano raramente falamos [...] sobre as atitudes quando a pessoa em questão está presente. Pelo fato de podermos ferir suscetibilidades, estas são na maioria das vezes tabu, embora tenham papel importante nas nossas percepções e sentimentos. Agora, na oficina de teatro, esse tabu [...] não tem mais validade [...] (KOUDELA, 1992, p. 53-55).

O debate progrediu, retornando para a temática sociológica⁴¹ do texto. Foi muito delicada (na acepção de delicadeza) essa transição. Os educandos estavam mais inseridos no processo e a mudança de foco, do pessoal para as relações sociais foi bem aceita. Mesmo assim, foi nessa aula que ocorreu a manifestação coletiva dos educandos com o *gestus de gratidão*, sobre o qual discorremos anteriormente. O processo, além de íntimo para os educandos, começou a atingir níveis estéticos, ao ponto em que os atuantes pensavam antes de mostrar. A apresentação ficou mais definida, menos confusa. Nessa atividade, os atuantes identificaram-se mais com a discussão de ‘*Quanto vale uma vida?*’ do que com a discussão de *estar de acordo com os costumes*. A resposta que surgiu dos atuantes veio no sentido da valorização de estar vivo.

Para aprofundar o processo, trouxemos o poema de Brecht, “O Mostrar Tem que Ser Mostrado”, e fizemos sua leitura no início da aula⁴². Propusemos um jogo para essa aula

⁴¹ Compreendemos que nesse processo, com esses atuantes, a fase de *catarse* foi uma fase com duração definida: uma aula.

⁴² Ao recolher os relatos, havia comentários e trechos do poema, apesar de termos lido para eles apenas uma vez.

que tinha algumas regras. Era um jogo de comandos e questionamentos, no qual cada atuante respondia a uma pergunta e passava a vez ao colega da direita. As perguntas seguiam em círculo: narrar a história do texto; (próximo da direita) a partir disso, fale sobre a própria vida; a partir disso, fale sobre o que acha que acabou de ouvir; a partir disso, fale sobre a importância da disciplina Teatro para você; a partir disso, faça o gesto que representa o que está ocorrendo (no centro da roda); a partir disso, comente (livre); a partir disso, comente o que está aprendendo nessas aulas; a partir disso, voltar ao primeiro comando.

Foi uma discussão intensa e os educandos confiaram e se mostraram. Os alunos, fossem os que estavam na função de redigir o relato, fossem os que se estavam mostrando, conseguiram perceber a si mesmos na reprodução de usos e costumes pelos que estavam em cena, como se depreende no relato de F1: “[...] vi minha vida passar a ser representada pelos alunos, cada um de nós passa por momentos semelhantes, só muda o endereço e os personagens. Às vezes é preciso ver em outras vidas [...]”. A leitura cênica foi densa, mas solta. Mesmo sem as máscaras, os atuantes não tiveram receio em se expor. Essa exposição contribuiu para o debate sobre o Modelo de Ação, porque o trabalho ficou mais *sincero* ou *franco*. Segundo Koudela, “[...] O ato artístico coletivo com a Peça didática realiza-se por meio da imitação e crítica de modelos de atitudes, comportamentos e discursos. Ensinar/aprender tem por objetivo gerar atitude crítica e comportamento político” (KOUDELA, 2007, p. 4).

Houve alunos que, quando o ciclo de perguntas chegou à sua vez, não se contiveram e antes de responder à pergunta do jogo, pediram um *parêntese* e desabafaram sobre suas histórias de vida, mas inteligentemente fazendo as conexões com o Modelo de Ação⁴³ proposto para esse trabalho, o que nos lembra de que “[...] a prática da peça didática visa também tornar conscientes, para nós, as nossas próprias atitudes com suas consequências sociais e elaborar os problemas subjetivos aí implícitos [...]” (KOUDELA, 1992, p. 52).

Chegamos à penúltima aula. Esclarecemos sobre a aula aberta da semana seguinte, na qual haveria convidados. Nenhum atuante manifestou oposição ou incômodo por isso.

Conforme vimos no subcapítulo sobre *registro e avaliação*, fez-se necessária nossa intervenção para esclarecer pontos cruciais sobre o entendimento da peça. A atuação já começava a se desvincular de aspectos pessoais, e estávamos mergulhando na questão central da peça, surgiu o questionamento: *Quem ganha se estamos sempre de acordo?*

⁴³ APÊNDICE C – Gravação de áudio da aula do dia 10 de maio.

Durante o debate-ensaio, intervimos através de exemplos e analogias, e discutimos as relações de poder entre pais e filhos, entre professor e alunos, entre pastores e fiéis, e especialmente entre políticos e eleitores. Trabalhamos o Modelo de Ação tendo em mente que “[...] o jogo teatral passa a ser constitutivo de uma ação transformadora e política [...]” (KOUDELA, 2007, p. 138). Concluímos a aula revelando aos educandos as diferenças de sentido⁴⁴ centrais da parábola de *Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não*⁴⁵. Os atuentes não apenas discutiram as relações de poder, como se colocaram criticamente. Nos posicionamentos dos educandos surgia o antagonismo entre *aceitação* e *rebeldia*.

Para o dia 24 de maio, como já relatamos, preparamos uma *mostra final dos trabalhos*, convidando alunos das outras turmas e professores da UFMG para assistir a essa aula aberta. Foi a última atividade cênica com o Modelo de Ação. O objetivo foi uma apresentação da turma 74 para a turma 75 e vice-versa. Queríamos investigar a aplicação dos trabalhos com público, sendo que não era a reação do público, mas como os atuentes se comportariam diante disso, assim como qual experiência estética estávamos experimentando, o que nos interessava.

Após rápido aquecimento, todos os educandos com máscaras, descemos de mãos dadas para o pátio do Centro Pedagógico da UFMG⁴⁶. Iniciou-se um jogo de perguntas e respostas, que de maneira menos intensa, já havia ocorrido nas práticas anteriores. Uma atuante conduziu a fila até o pátio e, no caminho, narrou a parábola da peça. Outra aluna tomou a palavra e ao complementar a fábula narrada, parou de repente. Iniciamos a sabatina de perguntas e respostas: “Parou por quê?”⁴⁷ “Parei porque fiquei com vergonha de olhar os outros de frente.” Direcionamos os questionamentos para outro atuante: “O que é vergonha?” Dessa maneira seguiu-se o jogo de perguntas. Os atuentes também poderiam interpelar quem estivesse com a palavra, e nós os incentivamos a isso, com intervenções. O objetivo das intervenções era recuperar o jogo quando este se desviava muito das propostas, ou quando os atuentes paralisavam.

O importante nesse jogo era que o debate fosse contextualizado, fosse trazido para o tempo-espaço do ato artístico por cada atuante, mas retornando à parábola do texto sempre que o desvio da fábula fosse muito grande. Nessa aula aberta, a questão do gestual ficou periférica diante da profundidade que os debates tomavam. Talvez por essa razão, não se

⁴⁴ No nível da parábola, as rubricas que constam de *Aquele que Diz Sim* e que não constam de *Aquele que Diz Não*.

⁴⁵ Como descrito em 2.2.3.

⁴⁶ Escola onde funciona o PROEF-2.

⁴⁷ APÊNDICE D – Gravação de vídeo da aula do dia 24 de maio, vídeo 1.

tenha estabelecido um formato normalmente reconhecido como o de uma ‘apresentação teatral’. Esse jogo ficou muito no campo das palavras; havia por parte dos atuentes uma preocupação forte com o significado do que ocorria. Outra regra do jogo: os atuentes precisavam estar movimentando-se durante todo o jogo.

Por vezes, percebia que alguns alunos perdiam-se dentro da dinâmica. Nesses momentos, fazíamos os atuentes darem as mãos e movimentarem-se. Os ruídos eram fortes no pátio e a tendência a perder-se do jogo, muito grande. Como a aula foi maior nesse dia, esse jogo durou quase uma hora e acreditamos que, dadas as circunstâncias, ficou muito longo. A partir de determinado momento a atenção começou a esvanecer-se. Mesmo assim, a discussão sobre a parábola atingiu seu ponto culminante nesse exercício.

Seguiu-se aos experimentos das turmas, a apresentação da cena *Dizer Sim*⁴⁸ pelos licenciandos da Graduação em Teatro da EBA/ UFMG.

Apesar da temática⁴⁹ parecida, pouco acrescentou ao processo essa intervenção dramática na aula aberta. A maior parte dos educandos não fez, naquele momento, as conexões esperadas entre a temática de *Dizer Sim* e *Aquele que Diz Sim*, *Aquele que Diz Não*. Nos relatos, entretanto, surgiram ligações entre o que foi encenado e o Modelo de Ação, “[...] o barbeiro impôs a resposta sempre do sim [...] Em alguma situação de nossas vidas, pensamos que não há saída [...]” (caderno do aluno F1). Mas como procedimento pedagógico-teatral associado ao trabalho realizado, a apresentação de *Dizer Sim* não provocou conexões com os trabalhos com a Peça Didática.

A parte final da aula aberta foi a apresentação da turma 74 para a turma 75. Após 2 horas de trabalho, percebemos que o cansaço contagiou os atuentes e o exercício foi, pouco a pouco, perdendo a vitalidade.

O último encontro, na semana seguinte serviu como avaliação do Processo. Aplicamos uma avaliação escrita, a qual os educandos fizeram em sala de aula, para investigar os resultados do trabalho. Os resultados e percepções colhidos desta avaliação serão avaliados no próximo item.

⁴⁸ Texto de Griselda Gambaro.

⁴⁹ Estar de acordo sempre e suas consequências.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

A Peça Didática, como atividade teatral tem alguns objetivos: influenciar, modificar socialmente ao atuante, “[...] fortalecer o sujeito [...] (como ser social), prepará-lo para a transformação de (suas) situações e possibilidades de ação [...]” (KOUDELA, 1992, p. 60). Isso sem perder de vista sua preocupação com uma “[...] educação estético-política [...]” (KOUDELA, 2007, p. 110).

Embora se possa argumentar que os resultados obtidos poderiam ser alcançados por outras áreas do conhecimento, como a Pedagogia ou a Psicologia, o que entendemos é que na aplicação do Modelo de Ação para o Ensino de Teatro, as ações, os métodos e os objetivos se valeram de elementos e procedimentos que são característicos do Teatro. É sempre preciso lembrar que o objeto do Teatro Épico-Dialético proposto por Brecht, por essência, são as relações sociais.

Na última aula, na qual aplicamos a avaliação do processo, escolhemos um quadro de Pieter Brueghel⁵⁰, *Peixe Grande Come Peixe Pequeno*, como temática da prova. Projetamos a imagem para facilitar a visualização e acompanhamos, orientando e esclarecendo dúvidas no decorrer da avaliação. Para esses educandos da EJA, qualquer atividade na qual seja necessária a escrita e reflexão crítica, torna-se dificuldade. Entendemos que também a prova é momento de construção do conhecimento, e até mesmo pelo perfil da disciplina Teatro e por seu caráter sócio-interacional, não vemos problemas em ajudar os alunos a fazerem a prova.

A pintura de *Brueghel* tem múltiplos significados, inclusive o de crítica social. A primeira questão da avaliação⁵¹ foi: *Descreva o que você compreende dessa imagem:*

(Aluna M4) Peixe Grande come peixe pequeno [descobriu por si só o nome da pintura]. Assim é nossa sociedade. Os maiores engole os pequenos e assim caminha a humanidade.

(Aluna S1) Peixe grande come peixe pequeno [descobriu por si só o nome da pintura] como político/ povo. Patrão/ funcionário pessoas que passam por cima de tudo e todos para o seu próprio benefício.

(Aluna L1) O que eu entende que os peixes mais forte enguliu os mais fracos e como se fosse o rico subindo e o pobre desendo.

(Aluna J2) Estão mostrando a capacidade dos maiores serem capaz de dominar os menores.

⁵⁰ Pieter Bruegel de Oudere, conhecido por Pieter Brueghel, o Velho, ou Brueghel, o Camponês, pintor renascentista holandês, nasceu em 1525, provavelmente em Breda, e morreu em 1569 em Bruxelas.

⁵¹ APÊNDICE B – Provas Finais dos educandos.

(Aluna H1) [...] Na relação de poder os homens e assim o grandes engolindo os medios e os medios engolindo os pequeno, e assim os políticos todos querem se dar bem. Não tem o melhor, não tem o pior, todos são iguais.

(Aluna H1) Vejo peixe grande comendo peixe pequeno [descobriu por si só o nome da pintura]. Vejo como político, que engoli os mais pequenos [...].

(Aluna A1) [...] o homem e mais forte, na relação de poder, quem está acima ganha mais.

Pelas respostas de vários educandos, percebemos o progresso em sua visão crítica do mundo. O estabelecimento de conexões entre a linguagem figurativa e a linguagem objetiva, favoreceu o desenvolvimento desses educandos no sentido de tornarem-se mais aptos linguisticamente, ou seja, na compreensão dos mecanismos de codificação e decodificação, conseguindo, por exemplo, interpretar a linguagem figurativa expressa em uma pintura.

Entendemos que a visão crítica da realidade em relação às suas relações sociais também foi modificada. Essas respostas demonstraram que, até certo ponto, atingimos alguns objetivos da Peça Didática, no sentido de influenciar, de levar os atuantes a refletirem criticamente sobre questões sociais.

Outra pergunta da avaliação que provocou interessantes reflexões foi: *O que você entende que foi trabalhado nas aulas de Teatro?*

(Aluna A1) Várias experiências de vivência na vida que é um verdadeiro teatro. Grandes momentos difícil de desisões que dá para assustar.

(Aluna S1) [...] foi trabalhado [...] como fazer a nossa mente, trabalhar em vários aspectos como representar sem contudo sairmos da nossa realidade e por isso poder entender melhor as coisas que acontecem no nosso dia-a-dia.

(Aluno M1) Foi bastante interessante. Para mim esta cendo um grande aprendizado!

(Aluna L1) O que eu entende que estaríamos trabalhando a autisma [autoestima], as vezes a gente preocupa com tão pouco. Enquanto os outros estão com problema mas complicados.

(Aluna E2) Ficamos mais a vontade e podemos falar coizas que éstava guardada la fundo do coração.

(Aluna M5) estou tentando entender. E para nós alunos saber, se defender na hora certa, e não querer aceitar tudo.

A resposta de S1 a esse questionamento demonstra, pelo menos em relação a esse educando, a consecução de um de nossos objetivos ao desenvolver esse trabalho: trabalhar e representação cênica, contextualizando-a com a realidade dos atuantes, visando à compreensão dos mecanismos sociais que nos envolvem. Se o atuante foi capaz de compreender em sua vivência teatral esse conceito de forma objetiva, podemos depreender disso que o trabalho com a Peça Didática como Modelo de Ação tenha contribuído para sua educação e conscientização como ser social.

Novamente as respostas dos educandos demonstraram o seu envolvimento no debate provocado pelo Modelo de Ação, revelando, por exemplo, a compreensão de que suas experiências de vida têm elementos comuns às de seus colegas. Revelando também a percepção da natureza do debate dialético. “[...] Ao realizar ações que sejam submetidas à sua própria observação [...] cada jogador acabar por adquirir a noção do que é a dialética [...]” (KOUDELA, 2007, p. 16). Os educandos compreendem melhor também uma das funções do Teatro que, como elemento que transita entre o simbólico e a realidade de quem assiste e de quem faz, tem a função também de provocar reflexão e transformação.

O objetivo das duas últimas perguntas foi perscrutar a recepção dos educandos ao processo do ensino de Teatro, *Diga uma frase que diga respeito ao processo vivenciado em Teatro:*

- (Aluna F1) [...] vivenciando e o que você aprende com outras pessoas que estão em cena.
- (Aluna E1) [...] eu gostei muito. O teatro é a nossa própria vida [...].
- (Aluna A1) Me sente mais forte para viver a realidade lá fora.
- (Aluna S1) [...] no teatro foi que consegui me expressar melhor comigo mesma, pois passei a procurar compreender mais.
- (Aluna M4) O Teatro é importante para o nosso crescimento melhora o nosso diálogo.

Por fim, perguntamos aos alunos *O que é Teatro?*

- (Aluna L1) Teatro e cultura, lazer e uma maneira de representar e mostrar a minha imagem.
- (Aluna M3) É um trabalho discutido na vida real das pessoas que vive o dia a dia.
- (Aluna V1) É um lugar onde nós podemos interpretar algo, mas também podemos ser verdadeiros, ou seja nós mesmos.
- (Aluna S1) Teatro é uma forma de podermos expressar o que sentimos, nos libertarmos da timidez e podemos assim nos transportar para uma realidade de fazer de conta.
- (Aluna E2) É uma aula bem divertida que agente consegue falar e fazer.
- (Aluna M4) Representação da nossa vida ou não, mexe com os nossos, sentimentos e emoções. é muito bom.
- (Aluna E1) É a forma de aprender a ouvir e entender, a opinião das pessoas e a nossa.
- (Aluna M1) Representar o que na vida real não pode fazer!

Especialmente essas respostas demonstram que os principais objetivos propostos foram alcançados. A resposta de L1, ao se referir a *mostrar a minha imagem* (de si mesma) e considerando os procedimentos aplicados no curso, no nosso entender destacam a qualidade da Peça Didática em colocar o atuante em cena, representando a si mesmo, a partir das situações postas pelo Modelo de Ação. Se pensarmos que a Peça Didática consiste no atuante

que atua para si, esse entendimento do educando de *mostrar a minha imagem*, acaba resultando em reflexão ativa.

A resposta de M1, sobre *representar o que na vida real não podemos fazer*, se aparentemente não indica desenvolvimento no sentido de incentivo à autonomia, indica certamente que a reflexão foi instaurada nesse educando. O movimento iniciou-se para a compreensão das próprias relações sociais. Este movimento pode ser visto especialmente na resposta de E1, de que o Teatro *é a forma de aprender a ouvir e entender a opinião das pessoas e a nossa*.

Compreendemos que a função da Peça Didática de *educação estético-política*, é a característica que a diferencia de outras áreas como pedagogia, psicologia e sociologia. A Peça Didática utiliza a cena como local de expressão e ainda elementos estéticos como o *gestus*, que são especificidades desse trabalho como expressão teatral.

Acreditamos que a Peça Didática enquanto Modelo de Ação é válida como procedimento e como conteúdo teatral para o ensino de Teatro. Sem fugir de suas finalidades enquanto “[...] exercícios de dialética, nos quais o texto é experimentado cenicamente [...]” (KOUDELA, 2001, p. 11) e dentro dessa finalidade percebemos que esses educandos avançaram em suas compreensões do que seja Teatro.

Por tudo isso, a pesquisa, os experimentos e, também, esta monografia, têm significado enquanto processo. Cada etapa trilhada, cada progresso individual de cada aluno, cada passo que demos juntos, justificam e dão sentido à sua realização; não havendo como destrinçar resultados objetivos alcançados por tal ou qual iniciativa dessa pesquisa. Por esse motivo, optamos em narrar os relatos e provas dos educandos, na avaliação do processo.

O nosso principal objetivo, enquanto pesquisa docente foi experimentar essa forma de abordagem, a Peça Didática, no ensino de Teatro; e vivenciar juntamente com os educandos os resultados e experiências, ampliando assim nossa visão sobre a docência em Teatro.

Encerro esse trabalho com as palavras da Profª Drª. Ingrid Dormien Koudela, em entrevista constante no APÊNDICE A. Questionada sobre o objetivo da Peça Didática, a Profª. cita Brecht em um de seus últimos comentários em vida “[...] o aprendizado é da dialética. Aprender as nossas contradições é a nossa esperança![...]”

REFERÊNCIAS

- AGITPROP. In: ENCYCLOPAEDIA Britannica Disponível em:
<<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/9224/agitprop>>. Acesso em 16 jun. 2012.
- ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- BOLLE, Willi. **A Linguagem gestual no teatro de Brecht**. In: Revista de Língua e Literatura, nº 5, São Paulo, faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1976. *apud* KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Avaliação e política educacional**: o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, nov./1999, p. 101-132.
- BRASIL. **Lei Federal n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 126p.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 130p.
- BRECHT, Bertolt. In: ENCYCLOPAEDIA Britannica Disponível em:
<<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/78614/Bertolt-Brecht#toc830>>. Acesso em 16 jun. 2012.
- _____. **Poemas**. 1913-1956. São Paulo: Editora 34, 2000.
- _____. **Teatro Dialético**. Seleção e introdução de Luiz Carlos Maciel. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- CHAVES, Eduardo O. C. **A pedagogia dos projetos de aprendizagem**. Disponível em:
<http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos/%7B97C61393-A028-404E-A08E-

6DCF2DC6749E%7D_A%20Pedagogia%20de%20Projetos%20de%20Aprendizagem.doc>. Texto redigido em abril de 2001. Acesso em: 04 jun. 2012.

DIALÉTICA. In: DICIONÁRIO Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=dial%20ética>>. Acesso em 16 jun. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. **Nós somos a história da educação**: identidade institucional e excelência escolar no Colégio Pedro II. Orientadora: Zaia Brandão. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

_____. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

_____. **Texto e jogo**: uma didática brechtiana. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

_____. **Um voo brechtiano**: teoria e prática de peça didática. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Philosophischen Nachlass**. [19--]. *apud* WEKWERTH, Manfred. **Diálogo sobre a encenação**, um manual de direção teatral. Tradução de Reinaldo Mestrinel, apresentação de Fernando Peixoto. São Paulo: Hucitec. 1984.

MELO, M. Vinícius Peito. **O ensino do teatro na educação de jovens e adultos a partir da dramaturgia clássica**. In: Congresso Nacional da Federação de Arte/ Educadores do Brasil, XXI, 2011, São Luiz. Disponível em: <<http://faeb.com.br/anais02.htm>>. Acesso em 04 jun. 2012.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva. **Como se aprende a ler e escrever?** A pesquisa de opinião em Turmas de alfabetização da EJA. In: Congresso De Leitura Do Brasil, 17., 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP, ALB, 2009. Disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_847.pdf>. Acesso em 11 jun. 2012.

O PORTAL DA HISTÓRIA. Disponível em
<<http://www.arqnet.pt/portal/biografias/cicero.html>>. Acesso em 14 jun. 2012.

PLATAFORMA LATTES. Disponível em
<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>>. Acesso em 23 jun. 2012.

PORTAL EDUCACIONAL. Disponível em
<http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_vi_imprimir.asp?strTitulo=PAR%C2METROS%20CURRICULARES%20NACIONAIS%20-%20PCN>. Acesso em 11 jun. 2012.

SOBOTYK, Luciene Borba. **Os sentidos da escola para os alunos da EJA**. 2010. 47f. Monografia (Licenciatura Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. – 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

STEINWEG, Reiner. **Brechts modell der lehrstücke**: zeugnisse, erfahrungen, diskussion. Frankfurt, Suhrkamp, 1976. *apud* KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Disponível em
<http://www.ufmg.br/proex/arquivos/UFMGCC_2010/314/trabalhos/13881.html>. Acesso em 13 out. 2011.

WEKWERTH, Manfred. **Diálogo sobre a encenação**, um manual de direção teatral. Tradução de Reinaldo Mestrinel, apresentação de Fernando Peixoto. São Paulo: Hucitec. 1984.

ANEXO A

Aquele que diz sim e Aquele que diz não (Bertold Brecht)

(Fonte: <<http://pt.scribd.com/doc/65257119/Bertold-Brecht-Aquele-que-diz-sim-Aquele-que-diz-nao>> acesso em 23 jun. 2012)

PERSONAGENS: O professor, O menino, A mãe, Os três estudantes, O grande coro.

AQUELE QUE DIZ SIM

CENA 1 - O grande coro: O mais importante de tudo é aprender a estar de acordo. Muitos dizem sim, mas sem estar de acordo. Muitos não são consultados, e muitos estão de acordo com o erro. Por isso: o mais importante de tudo é aprender a estar de acordo.

O professor está no Plano 1; a mãe e o menino, no plano 2.

O Professor: *Eu sou o professor. Eu tenho uma escola na cidade e tenho um aluno cujo pai morreu. Ele só tem a mãe, que cuida dele. Agora, eu vou até a casa deles para me despedir, porque estou de partida para uma viagem às montanhas. É que surgiu uma epidemia entre nós, e na cidade, além das montanhas, moram alguns grandes médicos. **Bate na porta.** Posso entrar?*

O Menino passando do plano 2 para o plano 1: Quem é? Oh, o professor está aqui! O professor veio nos visitar!

O Professor: Por que faz tanto tempo que você não vai à escola na cidade?

O Menino: Eu não podia ir porque minha mãe ficou doente.

O Professor: *Eu não sabia que ela também estava doente. Por favor, vá logo dizer a ela que eu estou aqui.*

O Menino grita em direção ao plano 2: Mamãe, o professor está aqui.

A Mãe sentada no plano 2: Mande entrar.

O Menino: Entre, por favor.

Os dois entram no plano 2.

O Professor: *Faz muito tempo que eu não venho aqui. Seu filho diz que a senhora também ficou doente. Está melhor agora?*

A Mãe: *Infelizmente não estou nada melhor, já que até agora não se conhece nenhum remédio para essa doença.*

O Professor: *A gente tem que descobrir alguma coisa. Por isso eu vim me despedir de vocês: amanhã eu vou partir para uma viagem através das montanhas em busca de remédios e instruções. Porque na cidade, além das montanhas, moram os grandes médicos.*

A Mãe: *Uma caravana de socorro nas montanhas! É verdade, eu ouvi dizer que os grandes médicos moram lá, mas também ouvi dizer que é uma caminhada perigosa. O senhor pretende levar meu filho?*

O Professor: Numa viagem como esta não se levam crianças.

A Mãe: Bom, espero que o senhor volte com saúde.

O Professor: Agora eu tenho que ir embora. Adeus. **Sai para o plano 1.**

O Menino seguindo o Professor, no plano 1: Eu tenho que dizer uma coisa.

A mãe escuta à porta.

O Professor: O que é?

O Menino: Eu quero ir com o senhor para as montanhas.

O Professor: Como eu já disse à sua mãe é uma viagem difícil e perigosa. Você não vai conseguir nos acompanhar. Além disso: como você pode querer abandonar sua mãe que está doente? Fique. É absolutamente impossível você vir conosco.

O Menino: É porque minha mãe está doente que eu quero ir com você, para buscar para ela remédios e instruções com os grandes médicos, na cidade além das montanhas.

O Professor: Eu tenho que falar com sua mãe novamente. **Ele volta ao plano 2. O menino escuta à porta.** Estou aqui de novo. Seu filho diz que quer vir conosco. Eu expliquei que ele não poderia deixar a senhora sozinha e, doente, e que além disso é uma viagem difícil e perigosa. É absolutamente impossível você vir conosco, eu lhe disse. Mas ele respondeu que tem que ir à cidade, além das montanhas, buscar remédios e instruções para a sua doença.

***A Mãe:** Eu ouvi suas palavras. E não duvido do que o menino diz — que ele gostaria de fazer a caminhada perigosa com o senhor. Meu filho, venha cá. **O menino entra no plano 2.** Desde o dia em que seu pai nos deixou, eu não tenho ninguém a não ser você ao meu lado. Você nunca saiu de minha vista nem do meu pensamento por mais tempo que eu precisasse para fazer sua comida, arrumar suas roupas e ganhar dinheiro.*

O Menino: É como a senhora diz. Mas apesar disso nada vai poder me desviar do que pretendo.

O Menino, a Mãe e o Professor: Eu vou (ele vai) fazer a perigosa caminhada e buscar remédios e instruções para a sua (a minha) doença, na cidade além das montanhas.

O grande coro: Eles viram que nenhum argumento podia demovê-lo. Então o professor e a sua mãe disseram numa só voz:

O Professor e a Mãe: Muitos estão de acordo com o erro, mas ele não está de acordo com a doença, e sim em acabar com a doença.

O grande coro: A mãe ainda disse:

A Mãe: Eu já não tenho mais forças. Se assim tem que ser vá com o professor, mas volte logo.

CENA 2 - O grande coro: As pessoas começaram a viagem para as montanhas. Entre elas estavam o professor e o menino. Mas o menino não podia suportar tanto esforço. Ele forçou demais seu coração, que pedia retorno imediato. Na alvorada, ao pé das montanhas, ele quase não conseguia mais arrastar seus pés cansados.

Entram no plano 1: o Professor, os três estudantes e, por último, o menino trazendo um cantil.

O Professor: A subida foi rápida. Lá está a primeira cabana. Lá nós vamos parar um pouco.

Os Três Estudantes: Nós obedecemos. **Eles sobem num estrado no plano 2. O menino detém o Professor.**

O Menino: Eu tenho que dizer uma coisa.

O Professor: O que é?

O Menino: Eu não me sinto bem.

O Professor: Pare! Quem faz uma viagem como esta não pode dizer essas coisas. Talvez você esteja cansado por não estar acostumado a subir montanhas. Pare e descanse um pouco.

Ele sobe no estrado.

Os Três Estudantes: Parece que o menino está cansado por causa da subida. Vamos perguntar ao professor.

O grande coro: Sim. Perguntem!

Os Três Estudantes ao Professor: Nós ouvimos que o menino está cansado por causa da subida. O que há com ele? Você está preocupado com ele?

O Professor: Ele não está se sentindo bem, é só isso. Ele está só cansado por causa da subida.

Os Três Estudantes: Então você não está preocupado com ele?

Longa pausa.

***Os Três Estudantes entre eles:** Vocês ouviram? O professor disse que o menino está somente cansado por causa da subida. Mas ele não está ficando com uma aparência muito estranha? Logo depois da cabana vem a passagem estreita. Só se pode passar por ela agarrando-se à rocha com as duas mãos. Tomara que ele não esteja doente, porque, se ele não puder continuar, nós vamos ter que deixar o menino aqui. **Eles gritam em direção ao Plano 1, com as mãos em concha:** Você está doente? — **Ele não responde.** — Vamos perguntar ao professor. **Ao professor:** Quando há pouco perguntamos pelo menino, você disse que ele estava simplesmente cansado por causa da subida, mas agora ele está com uma aparência muito estranha. Olhe, ele até está sentado.*

***O Professor:** Estou vendo que ele ficou doente. Tentem carregá-lo na passagem estreita.*

Os Três Estudantes:** Vamos tentar. **Os três estudantes tentam atravessar a “passagem estreita” carregando o menino. A “passagem estreita” deve ser construída pelas atores com estrados, cordas, cadeiras etc., de tal forma que os três estudantes possam passar sós, mas não carregando o menino.

***Os Três Estudantes:** Não podemos passar com ele e também não podemos ficar com ele. Aconteça o que acontecer, nós temos que continuar porque uma cidade inteira está esperando o remédio que nós viemos buscar. É terrível ter que dizer isto, mas, se ele não pode vir conosco, nós vamos ter que deixar o menino aqui, nas montanhas.*

***O Professor:** É verdade, talvez tenham que fazer isto. Eu não posso me opor a vocês. Mas eu acho justo que se pergunte àquele que ficou doente se se deve voltar por sua causa. Meu coração tem pena dessa pessoa. Eu vou até ele com o maior cuidado, vou prepará-lo para o seu destino.*

Os Três Estudantes:** Faça isso, por favor. **Eles se colocam frente a frente.

***Os Três Estudantes e o Grande Coro:** Nós vamos lhe perguntar (eles lhe perguntaram) se ele quer que se volte (que voltem) por sua causa. Porém, mesmo se ele quiser, nós não vamos (eles não iam) voltar, e sim deixá-lo aqui e continuar.*

***O Professor, que foi até o menino no plano 1:** Presta atenção! Como você ficou doente e não pode continuar, vamos ter que deixar você aqui. Mas é justo que se pergunte àquele que ficou doente se se deve voltar por sua causa. E o costume exige que aquele que ficou doente responda: vocês não devem voltar.*

***O Menino:** Eu compreendo.*

***O Professor:** Você exige que se volte por sua causa?*

***O Menino:** Vocês não devem voltar!*

***O Professor:** Então você está de acordo em ser deixado aqui?*

***O Menino:** Eu quero pensar. Pausa para reflexão. Sim, eu estou de acordo.*

***O Professor grita em direção ao plano 2:** Ele respondeu conforme a necessidade!*

O Grande Coro e os Três Estudantes no momento em que os três estudantes descem ao Plano 1: Ele disse sim. Continuem!

Os três estudantes param.

O Professor: Agora continuem, não parem, porque vocês decidiram continuar.

Os três estudantes não se movem.

O Menino: Eu quero dizer uma coisa: eu peço que não me deixem aqui, e sim me joguem no vale, porque eu tenho medo de morrer sozinho.

Os Três Estudantes: Nós não podemos fazer isso.

O Menino: Pare! Eu exijo.

O Professor: Vocês decidiram continuar e deixá-lo aqui. É fácil decidir o seu destino, mas difícil executá-lo. Estão prontos para jogá-lo no vale?

Os Três Estudantes: Sim.

Os três estudantes levam o menino para o estrado no plano 2. Encoste a cabeça em nossos braços. Não faça força. Nós levamos você com cuidado. **Os três estudantes colocam o menino na parte posterior do estrado e, de pé à sua frente, escondem-no do público.**

O Menino invisível: Eu sabia muito bem que nessa viagem arriscava perder minha vida. Foi pensando em minha mãe que me fez partir. Tomem meu cantil, ponham o remédio nele e levem para minha mãe, quando vocês voltarem.

O grande coro: Então os amigos pegaram o cantil e deploraram os tristes caminhos do mundo e suas duras leis amargas, e jogaram o menino. Pé com pé, um ao lado do outro, na beira do abismo, de olhos fechados, eles jogaram o menino, nenhum mais culpado que o outro. E jogaram pedaços de terra e umas pedrinhas logo em seguida.

AQUELE QUE DIZ NÃO

CENA 1 - O grande coro: O mais importante de tudo é aprender a estar de acordo. Muitos dizem sim, mas sem estar de acordo. Muitos não são consultados, e muitos estão de acordo com o erro. Por isso: o mais importante de tudo é aprender a estar de acordo.

O Professor está no Plano 1; a mãe e o menino, no plano 2.

O Professor: Eu sou o professor. Eu tenho uma escola na cidade e tenho um aluno cujo pai morreu. Ele só tem a mãe, que cuida dele. Agora, eu vou até a casa deles para me despedir, porque estou de partida para uma viagem às montanhas. **Bate na porta.** Posso entrar?

O Menino passando do plano 2 para o plano 1: Quem é? Oh, o professor está aqui! O professor veio nos visitar!

O Professor: Por que faz tanto tempo que você não vai à escola na cidade?

O Menino: Eu não podia ir porque minha mãe ficou doente.

O Professor: Eu não sabia. Por favor, vá logo dizer a ela que eu estou aqui.

O Menino grita em direção ao Plano 2: Mamãe, o professor está aqui.

A Mãe sentada numa cadeira de madeira no plano 2: Mande entrar.

O Menino: Entre, por favor.

Os dois entram no plano 2.

O Professor: *Faz muito tempo que eu não venho aqui. Seu filho diz que a senhora tem estado doente. Está melhor agora?*

A Mãe: *Não se preocupe com a minha doença, não há de ser nada.*

O Professor: *Fico contente de ouvir isto. Eu vim me despedir de vocês, porque amanhã eu estou de partida para as montanhas numa viagem de estudos, porque na cidade, além das montanhas, moram os grandes mestres.*

A Mãe: *Uma viagem de estudos nas montanhas! É verdade, eu ouvi dizer que os grandes médicos moram lá, mas também ouvi dizer que é uma caminhada perigosa. O senhor pretende levar meu filho?*

O Professor: Numa viagem como esta, não se levam crianças.

A Mãe: Bom, espero que o senhor volte com saúde.

O Professor: Agora eu tenho que ir embora. Adeus. Sai para o plano 1.

O Menino seguindo o Professor, no plano 1: Eu tenho que dizer uma coisa.

A mãe escuta à porta.

O Professor: O que é?

O Menino: Eu quero ir com o senhor para as montanhas.

O Professor: Como eu já disse à sua mãe é uma viagem difícil e perigosa. Você não vai conseguir nos acompanhar. Além disso: como você pode querer abandonar sua mãe, que está doente? Fique. É absolutamente impossível você vir conosco.

O Menino: É porque minha mãe está doente que eu quero ir com você, para buscar para ela remédios e instruções com os grandes médicos, na cidade além das montanhas.

O Professor: Mas você estaria de acordo com todos os imprevistos que lhe poderiam surgir durante a viagem?

O Menino: Sim.

O Professor: Eu tenho que falar com sua mãe novamente. **Ele volta ao plano 2. O menino escuta à porta.** Estou aqui de novo. Seu filho diz que quer vir conosco. Eu expliquei que ele não poderia deixar a senhora sozinha e doente e que, além disso é uma viagem difícil e perigosa. É absolutamente impossível você vir conosco, eu lhe disse. Mas ele respondeu que tem que ir à cidade, além das montanhas, buscar remédios e instruções para a sua doença.

A Mãe: *Eu ouvi suas palavras. E não duvido do que o menino diz - que ele gostaria de fazer a caminhada perigosa com o senhor. Meu filho, venha cá. O menino entra no plano 2. Desde o dia em que seu pai nos deixou, eu não tenho ninguém a não ser você do meu lado. Você nunca saiu de minha vista nem do meu pensamento por mais tempo que eu precisasse para fazer sua comida, arrumar suas roupas e ganhar dinheiro.*

O Menino: É como a senhora diz. Mas apesar disso nada vai poder me desviar do que eu pretendo.

O Menino, a Mãe e o Professor: Eu vou (Ele vai) fazer a perigosa caminhada e buscar remédios e instruções para a sua (a minha) doença, na cidade além das montanhas.

O grande coro: Eles viram que nenhum argumento podia demovê-lo. Então o professor e a mãe disseram numa só voz:

O Professor e a Mãe: Muitos estão de acordo com o erro, mas ele não está de acordo com a doença, e sim em acabar com a doença.

O grande coro: A mãe ainda disse:

A Mãe: Eu já não tenho mais forças. Se assim tem que ser, vá com o professor, mas volte logo.

CENA 2 - O grande coro: As pessoas começaram a viagem para as montanhas. Entre elas estavam o professor, e o menino. Mas o menino não podia suportar tanto esforço: ele forçou demais seu coração, que pedia retorno imediato. Na alvorada, ao pé das montanhas, ele quase não conseguia mais arrastar seus pés cansados.

Entram no plano 1: o Professor, os três estudantes e, por último, o menino trazendo um cantil.

O Professor: A subida foi rápida. Lá está a primeira cabana. Lá nós vamos parar um pouco.

Os Três Estudantes: Nós obedecemos. **Eles sobem num estrado do plano 2.** O menino detém o professor.

O Menino: Eu tenho que dizer uma coisa.

O Professor: O que é?

O Menino: Eu não me sinto bem.

O Professor: Pare! Quem faz uma viagem como esta não pode dizer essas coisas. Talvez você esteja cansado por não estar acostumado a subir montanhas. Pare e descanse um pouco. Ele sobe no estrado.

Os Três Estudantes: Parece que o menino ficou doente por causa da subida. Vamos perguntar ao professor.

O grande coro: Sim. Perguntem!

Os Três Estudantes ao professor: Nós ouvimos que o menino ficou doente por causa da subida. O que há com ele? Você está preocupado com ele?

O Professor: Ele não está se sentindo bem, é só isso. Ele está só cansado por causa da subida.

Os Três Estudantes: Então você não está preocupado com ele?

Longa pausa.

Os Três Estudantes entre eles: Vocês ouviram? O professor disse que o menino está somente cansado por causa da subida. Mas ele não está ficando com uma aparência estranha? Logo depois da cabana vem a passagem estreita. Só se pode passar por ela agarrando-se à rocha com as duas mãos. Nós não podemos carregar ninguém. Devemos então seguir o grande costume e jogar o menino no vale? **Eles gritam em direção ao Plano 1, com as mãos em concha:** A subida da montanha lhe fez mal?

O Menino: Não. Vejam, eu estou em pé. Eu não estaria sentado se estivesse doente? **Pausa. O menino senta-se.**

Os Três Estudantes: Vamos falar com o professor. Mestre, quando há pouco perguntamos pelo menino, você disse que ele estava simplesmente cansado por causa da subida. Mas agora ele está com uma aparência muito estranha. Olhe, ele até está sentado. É terrível ter que dizer isto, mas há muito tempo reina um grande costume entre nós: aquele que não pode continuar será jogado no vale.

O Professor — Como, vocês querem jogar este menino no vale?

Os Três Estudantes: Sim. É a nossa intenção.

O Professor: É um grande costume. Eu não posso me opor a ele. Mas o grande costume também exige que se pergunte àquele que ficou doente se se deve voltar por sua causa. Meu coração tem muita pena dessa pessoa. Eu vou até ele com o maior cuidado, vou lhe falar do grande costume.

Os Três Estudantes: Faça isso, por favor. **Eles se colocam frente a frente.**

Os Três Estudantes e o Grande Coro: Nós vamos lhe perguntar (eles lhe perguntaram) se ele quer que se volte (que voltem) por sua causa. Porém, mesmo se ele quiser, nós não vamos (eles não iam) voltar, e sim jogá-lo no vale.

O Professor, que foi até o menino no Plano 1: Presta atenção! Há muito tempo existe a lei que aquele que fica doente numa viagem como essa tem que ser jogado no vale. A morte é imediata. Mas o costume também exige que se pergunte àquele que ficou doente se se deve voltar por sua causa. E o costume exige que aquele que ficou doente responda: Vocês não devem voltar. Se eu estivesse em seu lugar, com que prazer eu morreria!

O Menino: Eu compreendo.

O Professor: Você exige que se volte por sua causa? Ou está de acordo em ser jogado no vale como exige o grande costume?

O Menino, depois de um tempo de reflexão: Não. Eu não estou de acordo.

O Professor grita em direção ao Plano 2: Desçam até aqui. Ele não respondeu de acordo com o costume.

Os Três Estudantes descendo em direção ao plano 1: Ele disse não. **Ao menino:** Por que você não responde de acordo com o costume? Aquele que disse a, também tem que dizer b. Naquele tempo quando lhe perguntavam se você estaria de acordo com tudo que essa viagem poderia trazer, você respondeu que sim.

O Menino: A resposta que eu dei foi falsa, mas a sua pergunta, mais falsa ainda. Aquele que diz a, não tem que dizer b. Ele também pode reconhecer que a era falso. Eu queria buscar remédio para minha mãe, mas agora eu também fiquei doente, e assim, isto não é mais possível. E diante desta nova situação, quero voltar imediatamente. E peço a vocês que também voltem e me levem para casa. Seus estudos podem muito bem esperar. E se há alguma coisa a aprender lá, o que eu espero, só poderia ser que, em nossa situação, nós temos que voltar. E quanto ao antigo grande costume, não vejo nele o menor sentido. Preciso é de um novo grande costume, que devemos introduzir imediatamente: o costume de refletir novamente diante de cada nova situação.

Os Três Estudantes ao professor: O que fazer? O que o menino disse não é nada heroico, mas faz sentido.

O Professor: Eu deixo com vocês a decisão do que fazer. Mas tenho que lhes dizer uma coisa: se vocês voltarem, vão ser cobertos de zombaria e vergonha.

Os Três Estudantes: Não é vergonha ele falar a favor de si próprio?

O Professor: Não. Eu não vejo nisso nenhuma vergonha.

Os Três Estudantes: Então nós queremos voltar. Não vai ser a zombaria e não vai ser o desprezo que vão nos impedir de fazer o que é de bom senso, e não vai ser um antigo costume que vai nos impedir de aceitar uma ideia justa. Encoste a cabeça em nossos braços. Não faça força. Nós levamos você com cuidado.

O grande coro: Assim os amigos levaram o amigo e criaram um novo costume, uma nova lei, levaram o menino de volta. Lado a lado, caminharam juntos ao encontro do desprezo, ao encontro da zombaria, de olhos abertos, nenhum mais covarde que o outro.