



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES

MARCOS EVANGELISTA DE SOUSA OLIVEIRA

DOS TRILHOS PRA CÁ:
A POÉTICA DIDÁTICA DE BERTOLT BRECHT NA ESCOLA.
PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO SOCIAL DO ALUNO.

FORTALEZA

2018

MARCOS EVANGELISTA DE SOUSA OLIVEIRA

DOS TRILHOS PRA CÁ:
A POÉTICA DIDÁTICA DE BERTOLT BRECHT NA ESCOLA.
PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO SOCIAL DO ALUNO.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes do Instituto de Cultura e Artes da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Ensino de Artes.

Orientador: Prof. Dr. Héctor Andrés Briones Vásquez.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- O1t OLIVEIRA, Marcos Evangelista de Sousa.
DOS TRILHOS PRA CÁ : A POÉTICA DIDÁTICA DE BERTOLT BRECHT NA ESCOLA.
PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO SOCIAL DO ALUNO. / Marcos Evangelista de Sousa OLIVEIRA. –
2018.
86 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-
Graduação em Artes, Fortaleza, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Héctor Andrés Briones Vásquez..
1. Arte-Educação. 2. Escola . 3. Periferia . I. Título.

CDD 700

MARCOS EVANGELISTA DE SOUSA OLIVEIRA

DOS TRILHOS PRA CÁ:
A POÉTICA DIDÁTICA DE BERTOLT BRECHT NA ESCOLA.
PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO SOCIAL DO ALUNO.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes do Instituto de Cultura e Artes da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Ensino de Artes.

Orientador: Prof. Dr. Héctor Andrés Briones Vásquez

Aprovada em: 31 de julho de 2018.

Prof. Dr. Héctor Andrés Briones Vásquez (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A duas grandes mulheres:

Minha Mãe – alicerce;

Minha Avó Irene, que foi sustento para minha família;

E a três grandes educadoras que Deus colocou em minha vida: Gilvânia (Mãe da Gal), Tia Mazé e Monica Silva.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo é preciso dizer que esta pesquisa, essas páginas aqui escritas, como já se compreende, é apenas requisito parcial para me tornar MESTRE. Na verdade, o que me torna mestre são as minhas experiências de vida, do nascimento até este momento agora. É a todas essas experiências de vida, a minha mãe, minha família, e a Deus, que devo GRATIDÃO.

As minhas experiências de infância no Beco da Granja, na Sapiranga e a na Baixada, no Edson Queiroz. E a REVARTE, em nome da Tia Alice, onde passei muitos dias da minha infância, e onde tive acesso a ARTE.

As minhas experiências de quando fui aluno nas escolas educação básica, e a todas as amizades que eu pude construir. E em especial aos meus amigos da turma do curso técnico de Agenciamento e Guia, que ainda hoje estão comigo.

As amizades construídas durante o curso de Teatro-Licenciatura, em especial a Gilvamberto Felix, Flavio Gonçalves e Nelson Albuquerque, e todos os professores por suas contribuições para minha formação como arte-educador.

A família Passos, que também me adotou como filho, em especial ao meu grande amigo-irmão Filipe, ao Tio Léo e a Edlaynne, pessoas que sempre acreditaram e torceram por mim, e in memória de Maria José Passos (Tia Mazé), quem muito contribuiu com afeto para que eu me tornasse educador.

A Escola, ao Núcleo Gestor, aos meus amigos professores, e em especial aos meus alunos da EMEF Presidente Tancredo Neves, espaço onde se construiu a experiência dessa pesquisa. E as amizades profissionais construídas ao longo da minha carreira de arte-educador, em especial a Leiliane Frota, Ana Keully, Renato Tavares e Monica Silva.

Um agradecimento especial ao professor Dr. Hector Briones pela orientação objetiva e precisa, que me proporcionou equilíbrio e confiança para prosseguir em meio às dificuldades próprias de todo percurso reflexivo; e a banca examinadora pelas importantes contribuições oferecidas para essa pesquisa.

Não basta exigir de nosso teatro que ofereça compreensão e reflexões instrutivas sobre a realidade. Nosso teatro tem de despertar o encantamento pelo conhecimento e organizar sentimentos prazerosos em relação à mudança da realidade. Nossos espectadores não devem apenas ouvir como Prometeu é libertado, mas precisam treinar-se na alegria de libertá-lo.

Bertolt Brecht

RESUMO

Dos trilhos pra cá: a poética didática de Bertolt Brecht na escola, processos de construção social do aluno versa sobre uma pesquisa com estudantes da escola EMEF Presidente Tancredo Neves, pertencente à rede municipal de Maracanaú, Ceará, tendo a Arte, mais especificamente a linguagem teatral como ferramenta impulsionadora desse processo de construção. O recorte para o desenvolvimento do plano de ação propõe a prática de abordagens, metodologias e tendências em sala de aula e na comunidade escolar, onde processos de observações cotidianas, conversação, as reflexões e a escrita tornam-se campo de análise. A pesquisa foi realizada com um grupo de estudantes das turmas de 9º anos da escola supracitada localizada no bairro Conjunto Novo Maracanaú, tendo como dispositivo a poética didática de Bertolt Brecht, com recorte nos fragmentos da *Peça didática de Baden Baden sobre o acordo*; e o pensamento político do filósofo Jacques Rancière a partir de suas abordagens teóricas a respeito da condição do aluno, numa interseção estratégica que discute a relação entre a arte, educação e sociedade. A etnometodologia foi utilizada enquanto metodologia, e esteve pautada no conceito de *indicialidade*, e voltada para a construção de discursos, resultante da interação dos atores sociais em questão.

Palavras-chave: Teatro Didático, Escola, Construção Social.

ABSTRACT

These side of The tracks: the didactic poetry of Bertolt Brecht in the school, processes of social construction of the student, it's a research with school students EMEF Presidente Tancredo Neves, belonging to the municipal network of Maracanaú, Ceará, with Arte, more specifically, theatrical language as a driving force for this construction process. The clipping to the development of the action plan proposes the practice of approaches, methodologies and trends in the Classroom and in the School Community, where processes of daily observations, conversation, reflections and writing become a field of analysis. The research will be carried out with a group of students from the 8th and 9th grade classes of the aforementioned school located in the neighborhood Novo Maracanaú, with the teaching device of Bertolt Brecht as a device, with a cut in the fragments of the Baden Baden Teaching Paper on the agreement; and the political thinking of the philosopher Jacques Rancière from his theoretical approaches to the condition of the student, in a strategic intersection that discusses the relationship between art, education and society. Ethnomethodology will be used as a methodology, and will be based on the concept of indiciality, and focused on the construction of discourses, resulting from the interaction of the social actors in question

Keywords: Didactic Theater, School, Social Construction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Casamento Junino em Xilogravura	20
Imagem 2 – Projeto Cênico Curral Grande	20
Imagem 3 – Boi Babaçu, O Boi do Brasil	21
Imagem 4 – Baião Made In Sertão	21
Imagem 5 – Atuação no espetáculo: <i>Sensações em Cena</i>	22
Imagem 6 – Atuação no espetáculo: <i>Pequenas Criaturas</i>	23
Imagem 7 – Atuação no espetáculo: <i>Quando as Máquinas Param</i>	23
Imagem 8 – Atuação no espetáculo: <i>Um Lugar para Ficar em Pé</i>	24
Imagem 9 – Direção no espetáculo <i>Nada além de Cachorro de Palha</i>	24
Imagem 10 - Desenho do aluno Pedro	51
Imagem 11 – Desenho do aluno Francisco.....	51
Imagem 12 – Desenho do aluno José	52
Imagem 13 – Produção textual do aluno Antônio	56
Imagem 14 – Muro frontal da escola.....	66
Imagem 15 – Ruas do Bairro Novo Maracanaú	67
Imagem 16 – Igreja da Praça do Novo Maracanaú	67
Imagem 17 – Rua de acesso a Prefeitura Municipal	67
Imagem 18 – Rua dois, acesso a escola.....	68
Imagem 19 – Estação do Metrô – Virgílio Távora.....	68
Imagem 20 – Ponto de ônibus na praça.....	69
Imagem 21 – Atividade de ilustração pós-visitação.....	69
Imagem 22 – Vista da Lagoa da Rua um, ao fundo a fábrica da Esmaltec	69
Imagem 23 – Desenho da fábrica da Esmaltec.....	70
Imagem 24 – Terreno baldio da delegacia desativada.....	70
Imagem 25 – Atividade de pintura do aluno João	70
Imagem 26 – Apresentação da Esquete “Ah, se eu tivesse asas”.....	72
Imagem27– Premiação Peteca – Esquete Campeã: “Ah, se eu tivesse asas”.....	73
Imagem 28 – Produção do espetáculo: “Todo dia cai um avião na periferia”	74

Imagem 29 – Espectadores da cena “Chacina na periferia”.....	74
Imagem 30 - Espetáculo: Cena: “Chacina na periferia”.....	74
Imagem 31 – Espectadores da cena “Mulheres de água”.....	75
Imagem 32 – Espectadores da cena “Carne humana”.....	75
Imagem 33 – Espectadores da cena “Será que o homem ajuda o homem”.	76
Imagem 34 – Cena: “A guerra é aqui”.	77
Imagem 35 – Cena: “Dos trilhos pra cá”.....	77
Imagem 36 – Cena: “Dos trilhos pra cá”.....	78
Imagem 37 – Produção textual do aluno Francisco.....	78
Imagem 38 – Atividade avaliativa.....	79

SUMÁRIO

1. DOS TRILHOSPRACÁ.....	12
2. DA PERIFERIA QUE ME ABRIGA AO ARTE-EDUCADOR AO ARTE-EDUCADOR QUE ME TORNEI.....	17
3. BERTOLT BRECHT E O TEATRO ÉPICO: SEUS ANTECEDENTES E SUAS POSSIBILIDADES POÉTICAS	26
3.1. A poética dramatúrgica de Brecht.....	33
3.2. As peças didáticas de Bertolt Brecht	37
4. A EXPERIÊNCIA COM “A PEÇA DIDÁTICA DE BADEN BADEN SOBRE O ACORDO” DE BERTOLT BRECHT NA ESCOLA PÚBLICA	42
4.1. EIXO I: Estudos com A peça didática de Baden Baden sobre o acordo em sala de aula	46
4.1.1. Primeiro encontro: “A peça didática de Baden Baden sobre o acordo”, o fragmento Relatório de voo e a questão da Modernidade	48
4.1.2. Segundo encontro: trabalho com o fragmento A queda	53
4.1.3. Terceiro encontro: trabalho com o fragmento de cena Inquéritos para saber se o homem ajuda o homem	57
4.2. Abordagem metodológica: a comunicação e a construção de sentidos através da indicialidade.....	60
4.3. EIXO 2: Proposições cênicas teatrais na escola.....	62
4.3.1. Pressupostos sócio-poéticos: a história da Escola Presidente Tancredo Neves e a questão da territorialidade do bairro Novo Maracanaú.....	63
4.3.2. A experiência de visitação territorial.....	66
4.4. Esquete: Ah, se eu tivesse asas.....	71
4.5. Espetáculo: Todo dia cai um avião na periferia	73
5. NOTAS SOBRE A PEDAGOGIA DO TEATRO E A CONSTRUÇÃO DOS SOCIOAFETOS NA ESCOLA	81
REFERÊNCIAS	84

1. DOS TRILHOS PRACÁ.

É Experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

Jorge Larrosa Bondía

Somos frutos de nossas experiências de vida, de nossas experiências humanas e territoriais, e estas estão constituídas de relações com as pessoas e com os lugares que habitamos. E assim, de geração em geração essas experiências vão sendo remodeladas a culturas específicas de lugares e recriando as nossas formas de convivência. Para Bondía (2002) experiência é em primeiro lugar um encontro ou relação com algo que se experimenta, que se prova.

Partindo dos pensamentos de Bondía (2002), a palavra experiência pode designar aos sinônimos de encontros e travessias. Dessa forma, podemos compreender que os percursos, e o ato de caminhar, são ações que trazem em sua concretude e simbologia espaços de propostas de experiências, partindo do pressuposto de que as paisagens são compostas por sentidos. É partindo dos pressupostos desta experiência que chegamos aos pontos norteadores desta pesquisa, que se caracteriza pelo trabalho com a prática da arte-educação numa escola pública de educação básica, mais especificamente o uso da linguagem teatral, de modo que essas práticas possam possibilitar identificar as condições sociais e políticas desses estudantes, e também das possibilidades que cercam e compreendem o território em que a escola está inserida.

Assim, chegamos ao nosso campo de análise, a saber, a seguinte pesquisa versa sobre a proposta de experiências artístico pedagógicas como possibilidade de construção social através de sentidos, realizada com estudantes da escola de educação básica de ensino fundamental EMEF Presidente Tancredo Neves, pertencente a rede municipal de Maracanaú.

A pesquisa foi realizada com um grupo de estudantes do nível fundamental dois, das turmas de 9º anos da escola supracitada, localizada no bairro Conjunto Novo Maracanaú, um bairro de periferia localizado as margens da linha férrea, hoje adaptada pelo projeto

*Metrofor*¹. E apresenta como dispositivo de trabalho pedagógico a poética didática de Bertolt Brecht, como linguagem teatral, e tendo como recorte os fragmentos de “A Peça didática de Baden Baden sobre o acordo”. E a partir dessas proposições desenvolver atividades experimentais artístico pedagógicas com abordagens a respeito da condição do aluno, que se torna sujeito do espaço que habita. Buscando assim, uma interseção estratégica que discute a relação entre a arte, a política e a sociedade, um mergulho experimental no viver e fazer cotidiano desses alunos.

E por que a ARTE-EDUCAÇÃO? Para o filósofo francês Jaques Rancière (2010) a arte é capaz de interferir em lugares marcados pelas vulnerabilidades sociais e cognitivas, modificando assim, a paisagem da vida coletiva no sentido de restaurar uma forma de vida social. Assim, a arte é vista como uma ferramenta política, pois está no campo da coletividade, a arte é considerada política por estar no campo do sensível.

Diante disso, podemos pensar a arte como uma ação coletiva, e podemos assim relacionar a experiência artística como as experiências cotidianas de vida destes alunos, como por exemplo, a ida ao supermercado, o ato de ir e estar na escola, de caminhar na rua, e assim compreender que existem indivíduos vivendo suas experiências coletivas numa perspectiva do sentir, pensar e agir, e dialogando com as questões sociais que se colocam diante deles.

Dessa forma, podemos entender a partir das proposições que uma experiência artística que intervém em lugares marcados pelas vulnerabilidades sociais pode proporcionar a busca pela horizontalidade da interlocução com o intuito de instigar o debate sobre os processos de formação sensível e suas balizas políticas através da arte. Deste modo, a partir das abordagens teóricas de Rancière (2010) a respeito da condição da emancipação do sujeito, onde essa emancipação deve se dar no campo do sensível e se consolida pelos princípios da igualdade. Diante disso, propõe-se aqui uma experiência que potencializa a dramaturgia teatral como ferramenta, um modelo impulsionador de novas ressignificações, novos discursos e novos textos, onde os alunos possam adquirir consciência da sua condição social de vulnerabilidade e discutir os seus próprios interesses.

Desse modo, apresenta-se outro norteador desta experiência: A arte com alcances políticos e como ferramenta impulsionadora desse processo que investiga a questão da

¹Sistema de transporte metropolitano que atua na cidade de Fortaleza, operado pela Companhia Cearense de Transportes Metropolitanos, empresa capitaneada pelo Governo do Estado do Ceará.

a questão da construção de novos discursos a partir de experiências com a linguagem teatral e suas potencialidades.

Assim, a questão impulsionadora desta experiência germina da relação entre a arte, o indivíduo e o meio. E nesse percurso se propõe questionar: Quais os desdobramentos propostos por experiências artístico pedagógicas em uma escola de educação básica podem se tornar instrumentos que buscam questionar a própria condição do sujeito e suas relações cotidianas? Que finalidades perpassam e sustentam as experiências de narrativas de vida e a emancipação pessoal e social do sujeito como mote de experimentos com a arte-educação? Durante a experiência do percurso, há tendências de proposições com o campo da arte-educação que perpassam as identidades pessoais e comunitárias dos sujeitos, de modo a contribuir para a formação cultural, política e social destes?

Dessa forma, o estudo de fragmentos da peça em sala de aula se constituiu em um dispositivo de reflexão e de processos e metodologias de aprendizagem, e ao mesmo tempo dando suporte para processos de criação de novas dramaturgias que inspiraram trabalhos cênicos. Nesse processo de interlocução é que se propõe a construção das relações e os princípios didáticos da peça, por meio do diálogo, tendo em vista os significados atribuídos pelos alunos em suas leituras em sala de aula. Nesse sentido, o que se propõe aqui de também é a abordagem de possibilidades de trabalho com a linguagem teatral, a saber, pensar também a construção de conhecimento artístico a partir do trabalho com o texto teatral em sala de aula, e isto, a partir da hipótese de que as palavras produzem sentido e criam realidades.

Outra grande contribuição dada a este processo experimental parte das proposições teóricas do cientista da educação *Gaston Pineau*², pois é esse um dos percursores dos estudos que relacionam a construção de conhecimento com o ambiente através do conceito de *Ecofomação*.³

Para Pineau (2008) todos os elementos que compõem o ambiente são capazes de provocarem processos formativos, não servindo apenas como mero pano de fundo. Dessa forma, as relações dos sujeitos com o que está ao seu redor, como por exemplo, a movimentação das ruas, outros transeuntes, lojas de departamentos, veículos automotivos e etc. são pressupostos que contribuem para uma perspectiva de reconhecer a importância dos

²Pesquisador emérito do Centro de Pesquisa em Educação e Treinamentos relacionado ao meio ambiente e cidadania ecológica (Centr'ERE) da Université du Québec a Montréal à Montréal.

³Termo criado por Pineau para designar a formação recebida e construída na origem das relações diretas com o ambiente material: os humanos, os elementos, a matéria, as coisas, a paisagem.

aspectos ambientais no processo formador. Assim, toma-se como pressuposto os estudos de Pineau para pensar a relação dos alunos com os espaços do bairro em que habitam.

Enquanto proposta de metodologia, a etnometodologia foi utilizada enquanto dispositivo, e está pautada no conceito de indicialidade, e voltada para a construção de discursos, resultante da interação dos atores sociais em questão a partir das experiências propostas. O termo etnometodologia designa uma corrente da sociologia americana, que surgiu na Califórnia no final da década de 1960. Tendo como marco a publicação da obra de Harold Garfinkel: *Studies in Ethnomethodology* [Estudos sobre Etnometodologia].

A preocupação central da etnometodologia é buscar abordar as atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático desenvolvido pelos atores sociais no curso de suas atividades cotidianas, sejam estas atividades ordinárias ou extraordinárias. (Votre & Figueiredo, 2003, p. 4).

Votre e Figueiredo (2003) propõem que indicialidade é um termo adaptado dos linguistas e refere-se a expressões que possuem significados “trans-situacional”, ou seja, expressam em si mesmas um conjunto de ideias que superam o seu próprio significado literal ou sugerem a interligação de conteúdos já subentendidos ou já referidos, ou ainda, conteúdos que podem ser deduzidos pelos próprios atores no momento da interação, sem a necessidade de explanação verbal pormenorizada.

Assim, a pesquisa parte de um trabalho numa perspectiva de abordagem dos princípios de uma das peças didáticas de Bertolt Brecht, na tentativa de desenvolver e discutir processos de construção sociais associados ao cotidiano de jovens de um bairro de periferia, ou seja, pretende fazer uso dos textos didáticos como pré-textos, capazes de motivar discussões e diferentes interpretações para a criação de novos discursos, através de recortes sociais destacados pelas experiências vividas pelo grupo neste ambiente.

Dessa forma, diante das proposições, essa pesquisa apresenta cinco capítulos e discorrem as abordagens teóricas e práticas a seguir:

Um capítulo introdutório que apresenta de forma breve como se desenvolveu a pesquisa, e os pressupostos e dispositivos teóricos e práticos que serviram de norte para o desenvolvimento desta; Um capítulo que narra alguns pressupostos da minha história de vida como possibilidades de experiências que se tonaram impulsionadoras para a minha escolha profissional, vocacional de arte-educador, apresentado ainda outros processos de experiências pessoais no campo das artes; Um capítulo com encontros históricos e possibilidades poéticas

que apresentam definições e conceitos ligados à dramaturgia e suas funções dando ênfase aos encontros e divergências entre os termos teatro dramático e teatro épico, usando como parâmetro o pensamento, a teoria e a prática teatral de Bertolt Brecht; Um capítulo que apresenta como foi trabalhada a poética didática de Brecht em sala de aula, de modo também a versar sobre sua função social e política; Um capítulo que descreve as práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas na escola a partir do dispositivo didático, o estudo com o teatro brechtiano em sala de aula, onde *A Peça didática de Baden Baden sobre o acordo* ganha destaque e torna-se mote para o desenvolvimento dessas práticas; Um capítulo conclusivo que aborda as experiências propostas como portadoras de potencialidades de um trabalho com a linguagem teatral na escola, onde as práticas discursivas e artísticas evidenciam um debate sobre a arte com alcances políticos.

2. DA PERIFERIA QUE ME ABRIGA AO ARTE-EDUCADOR QUE ME TORNEI.

Sou fruto da periferia de Fortaleza, foi no Beco da Granja que nasci no final dos anos 1980, uma região de fronteira entre outras localidades comunitárias do bairro Sapiranga Coité, hoje um dos maiores territórios de violência e desigualdades sociais da cidade de Fortaleza, segundo consta cotidianamente nos noticiários policiais. O Beco da Granja recebeu esse nome devido o motivo de que na época os quintais das casas ficavam encostados ao muro de uma granja. Com a separação dos meus pais, logo após meu nascimento, passei a conviver com minha mãe e outros três irmãos numa casa simples, com apenas um compartimento. Minha mãe quase sempre trabalhou como doméstica em casas de família, e sustentou sozinha os quatro filhos, e por esse motivo, durante algum tempo também convivi na casa de uma tia que morava na Comunidade do Dendê, no bairro Edson Queiroz, e aos finais de semana minha mãe ia me ver.

E foram assim os primeiros anos da minha infância, transitando entre a Sapiranga Coité e o Edson Queiroz, onde durante todo esse tempo não frequentei a escola, e só vim a ter matrícula escolar em fevereiro de 1994, quando estava para completar nove anos de idade. Durante minha infância não tive muito contato com o meu pai, pois ele morava distante e dificilmente ia ver os filhos, e no ano de 1997, este veio a falecer após contrair uma doença, onde na época eu estava com doze anos de idade.

Foi também no ano de falecimento de meu pai, que fui convidado por um amigo a participar de uma ONG⁴ comunitária para crianças carentes, do Alecrim, outra comunidade do bairro Sapiranga Coité, na época as crianças e os diretores da ONG, que não tinha um prédio fixo, utilizavam o espaço do Salão da Capela de São Francisco para desenvolverem as atividades, que por conta de sua principal atividade, o Canto Coral, a instituição recebia o nome de *Coral do Alecrim*. Vale ressaltar que além do canto coral, também era desenvolvidas outras atividade no campo das artes, como: violão, flauta doce, pintura, teatro, e também funcionava como espaço de lazer e proposições lúdicas para as crianças assistidas.

⁴Um tipo particular de organização que não dependem nem economicamente nem institucionalmente do estado, que se dedicam a tarefas de promoção social, educação, comunicação, e investigação/experimentação, sem fins lucrativos e cujo objetivo final é a melhoria da qualidade de vida dos setores mais oprimidos. (MOTENEGRO, 1994.)

Foi no Coral do Alecrim que tive as minhas primeiras experiências com arte, onde na época aprendia tocar flauta doce e também participava do canto coral. O Coral do Alecrim ganhou uma sede própria no ano 2000 e passou a se chamar REVARTE, e hoje recebe o nome adaptado de RESGATE– Resgate dos valores através da arte.

Como supracitado, foi no ano de 1994 que fui pela primeira vez a escola. Foi na Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Simas, pertencente à rede pública municipal de Fortaleza, localizada na comunidade do Alvorada, na Sapiranga Coité, que estudei durante todo o ensino fundamental, que na época correspondia da alfabetização a oitava série. Das lembranças que tenho das experiências com a disciplina de arte na escola, o que sempre ficou compreendido durante a alfabetização e os quatro anos do Ensino Fundamental 1, que na época correspondia de primeira a quarta série, e que a disciplina estava relacionada especificamente a pintura das capas de provas. Eram desenhos temáticos e que já vinham impressos, de acordo com o período das festividades letivas, como por exemplo, carnaval, páscoa e São João, e Natal, que tínhamos a recomendação por parte dos professores que as cores já eram pressupostamente estabelecidas de acordo com cada desenho. O Papai Noel do natal, por exemplo, deveria ser predominantemente vermelho.

A partir da quinta série passei a estudar pelo sistema de *Telensino no Ceará*⁵. O sistema de teleaulas apresentava as aulas a partir de tapes gravados e ordenados por disciplinas em horários semanais. As teleaulas eram acompanhadas pelos alunos em sala e tinham como suporte o Professor Orientador de Aprendizagem, que era na maioria das vezes professores pedagogos polivalente, e como material didático tinha-se o Manual de Apoio e o Caderno de Atividades, dois livros que apresentavam as proposições de aprendizagem aos alunos a partir da dinâmica das aulas à distância. Especificamente, a aula de Arte, que estava dentro do campo Linguagens e Códigos, se denominava como de *Arte e Educação*, e era apresentada de forma genérica, e em alguns momentos havia recortes para conteúdos específicos da arte enquanto expressão da cultural local, cearense.

⁵Modalidade de ensino fundamental regular via televisão, que segundo Farias (2001), unia a Educação a Distância a aspectos da educação presencial, e que se distinguia da modalidade presencial pela característica da utilização de recursos tecnológicos. A proposição de expansão do ensino televisivo à distância, teleaulas, no qual a implantação teve início no ano de 1966, no governo do Cel. Virgílio Távora, e passou a ser executada pela FENEDUCE – Fundação educacional do Estado do Ceará, mantedora da TVE - Televisão Educativa do Ceará a partir de 1974, já no governo de Cesar Cals, e que governo de Ciro Gomes, especificamente no ano de 1993 se expandiu por todo o estado, a partir da denominação TVC – TV Ceará, a partir da FUNTLEC – Fundação de Teleeducação do Ceará, canal 2, filiada à TV Cultura. (FARIAS, 2001).

No ano de 2001, enquanto cursava a oitava série do ensino fundamental, fui escolhido a participar de um processo anual letivo e seletivo de avaliações denominado PRÓ-MÉDIO, que na época constava de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Fortaleza e o CEFET-CE – Centro Federal de Educação Tecnológica, hoje Instituto Federal de Educação Tecnológica do Ceará – IFCE. As aulas no Pró-Médio aconteciam no contra turno da matrícula escolar. Foi a partir dessa seleção que ingressei no Cefet-Ce, no ano de 2002, e até o ano de 2004 cursei todo o Ensino Médio. No Cefet-Ce, a minha primeira experiência com a disciplina de Arte enquanto aluno, se deu logo no primeiro ano, onde tínhamos uma aula de cinquenta minutos dentro da grade curricular, e a professora nos levava para um espaço denominado “Casa de Artes”, espaço esse que abrigava o curso Técnico de Música e os cursos tecnológicos de Artes Cênicas e de Artes Plásticas. O conteúdo da disciplina de arte durante todo o ano foi pautado predominantemente na linguagem “artes visuais”, pois era a formação específica da professora que ministrava as aulas, que apesar da especificidade buscava sempre apresentar um pensamento político e social do fazer artístico.

Foi também no Cefet-Ce, já no ano de 2004 que ingressei no curso técnico de Turismo e Hospitalidade, com habilitação em Agenciamento e Guia, foi durante esse curso que estudei pela primeira vez, de forma bem específica, disciplinas e conteúdos relativos a arte, como por exemplo, história da Arte I e II, e Manifestação da Cultura Popular. Foi durante as aulas da Disciplina de Manifestação da Cultura Popular, na época ministrada pela professora Lourdes Macena, que surgiu meu interesse por conhecer e estudar de forma mais aprofundada sobre Cultura Popular, e três anos depois, no ano de 2007 passei a frequentar os encontros do Mira Ira, Grupo de Dança e Pesquisa Folclórica, dirigido pela professora Lourdes, e vim a me tornar membro efetivo no ano seguinte, passando a participar de eventos nacionais enquanto pesquisador. Foi ainda durante minha estadia no Mira Ira que conheci e fiz amizade com muita gente que estudava no curso Tecnológico em Artes Cênicas, hoje Licenciatura em Teatro do IFCE, entre estes nomes como Silvero Pereira, Alicia Pietá e Verônica Valentino, que na época estavam iniciando com o Coletivo as Travestidas.

Por influência também de Lourdes Macena ingressei no universo da Cultura dos Festejos Juninos do Estado do Ceará, onde fiz parte das mesas de comissão julgadora durante os anos de 2008 a 2013, e no ano de 2014 passei a produzir e a escrever e dirigir *casamento*

*matutos/caipira*⁶, e projetos de pesquisa temática de alguns grupos do estado, e onde hoje assino a Direção Teatral de um dos grupos de referência do estado, a Junina Babaçu, atualmente bicampeã do Festival Rede Globo Nordeste. As imagens de 1 a 4 apresentam alguns dos meus trabalhos de direção teatral no campo dos festejos juninos do estado do Ceará.

Imagem 1 – Casamento Junino em Xilogravura (trabalho de direção teatral para a Quadrilha Nação Nordestina, de Juazeiro do Norte – Ceará)



Fonte: Arquivo de fotografia Marina Cavalcante, 2014.

Imagem 2 – Projeto Cênico Curral Grande (trabalho de direção teatral para a Quadrilha Luar do Sertão, de Sobral– Ceará)



Fonte: Arquivo de fotografia Marina Cavalcante, 2015.

⁶No passado as festas dos casamentos das pessoas do campo, área rural, costumavam ser realizadas nas noites de São João, para que o santo abençoasse a união em volta da fogueira, essas pessoas eram chamadas de caipiras ou de matutos, e com o passar dos anos essa tradição virou a encenação do casamento dos noivos das quadrilhas.

Imagem 3 – Boi Babaçu, O Boi do Brasil (Direção teatral para a quadrilha Junina Babaçu - Campeã do Festival Rede Globo Nordeste)



Fonte: Arquivo de fotografia Marina Cavalcante, 2016.

Imagem 4 – Baião Made In Sertão (Direção teatral para a Quadrilha Junina Babaçu – Bicampeã do Festival Rede Globo Nordeste)



Fonte: Arquivo de fotografia Marina Cavalcante, 2017.

No ano de 2006 ingressei no curso de Bacharelado em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda, como estudante bolsista do PROUNI – Programa Universidade Para Todos, do governo federal, na Estácio-FIC. Nesta graduação também tive a oportunidade de estudar disciplinas no campo da Arte e da Cultura, além de disciplinas referentes a teorias de comunicação visual e elementos gráficos e editoração eletrônica e digital, também tive acesso a estudos aprofundados a respeito dos conceitos de estética,

indústria cultural e meios de comunicação, e mais especificamente ao universo da fotografia e de roteirização, produção e criação para o rádio, a televisão e o cinema.

No ano de 2010 ingressei na primeira turma do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas do Instituto de Cultura e Arte – ICA, da Universidade Federal do Ceará – UFC, que no ano de 2012 se torna o Curso de Teatro-Licenciatura. Durante o curso tive acesso a disciplinas e conteúdos voltados especificamente a processos de teorias e interpretação e direção teatral, história do teatro e da literatura dramática mundial e brasileira, e disciplinas com foco voltado para a educação teatral, suas metodologias e tendências. Durante o curso participei como ator e produção de alguns trabalhos cênicos e espetáculos, onde destaco os trabalhos: *Sensações em cena*, *Pequenas Criaturas*, *Quando as Máquinas Param*, e a montagem de conclusão de curso, *Um Lugar pra Ficar em Pé*, e atuei como diretor em um trabalho que teve como lócus a Escola de Educação básica, *Nada além de Cachorros de Palha*. Durante os anos de 2012 e 2013, ainda como estudante do curso de teatro, assumi como professor temporário a disciplina de Arte na Escola de Ensino Fundamental e Médio João Nogueira Jucá, no bairro da Sapiranga, escola pertencente a rede estadual de ensino do Ceará, e foi nesta escola que desenvolvi as disciplinas de Estágio e de Realização Teatral em onde desenvolvi enquanto diretor o espetáculo já supracitado. A seguir são apresentadas imagens e algumas referências de festivais e temporada destes trabalhos.

Imagem 5 – Atuação no espetáculo: *Sensações em Cena*⁷



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2010.

⁷O espetáculo *Sensações em Cena* foi proposto como conclusão da disciplina: Ator-Corpo-Voz, com direção de Tiago Fortes e esteve em cartaz no ano de 2010 no Teatro Universitário Paschoal Carlos Magno – UFC.

Imagem 6 – Atuação no espetáculo: *Pequenas Criaturas*⁸



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2011.

Imagem 7 – Atuação no espetáculo: *Quando as Máquinas Param*⁹



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2012.

⁸O espetáculo *Pequenas Criaturas* foi proposto como conclusão da disciplina: Ator-Espaço, com direção de Pedro Henriques e dramaturgia inspirada nos contos de Rubem Fonseca, e esteve em cartaz no ano de 2011 no Teatro Universitário Paschoal Carlos Magno – UFC.

⁹O espetáculo *Quando as Máquinas Param* foi proposto como conclusão da disciplina: Ator-Texto, com direção de Pedro Henriques e dramaturgia de Plínio Marcos, e esteve em cartaz no ano de 2012 no Teatro Universitário Paschoal Carlos Magno – UFC, na Mostra de Teatro Universitário REDE CUCA e no VI Festival de Teatro do Centro Cultural Banco do Nordeste.

Imagem 8 – Atuação no espetáculo: *Um Lugar para Ficar em Pé*¹⁰



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2012.

Imagem 9 – Direção no espetáculo *Nada além de Cachorro de Palha*¹¹



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2013.

¹⁰O espetáculo *Um Lugar para Ficar em Pé* foi proposto como Montagem de conclusão da primeira turma do curso Teatro-Licenciatura, do Instituto de Cultura e Arte – ICA, da Universidade Federal do Ceará – UFC; com direção de Hector Briones; e dramaturgia inspirada nos poemas e peças de Samuel Beckett; e esteve em cartaz entre os anos de 2012 a 2013, no Teatro Universitário Paschoal Carlos Magno – Na Sala Nadir Papi Sabóia do Teatro José de Alencar, no SESC Iracema, na Mostra APLAUSO de Teatro da Caixa Cultural de Fortaleza, na Mostra Universitária de Teatro de Salvador/BA – MUST, e no Festival de Teatro Estudantil de Belo Horizonte/MG – FETO.

¹¹O espetáculo *Nada além de Cachorros de Palha* foi proposto como conclusão da disciplina Realização Teatral em Docência, sob supervisão da professora Carolina Vieira com direção de Marcos Evangelista; e dramaturgia inspirada na poética didática de Bertolt Brecht; e esteve em cartaz no ano 2013, no Teatro Universitário Paschoal Carlos Magno e na Mostra APLAUSO de Teatro da Caixa Cultural de Fortaleza.

No ano de 2014 compus o elenco de atores do Grupo de Teatro Pavilhão da Magnólia, onde assumi a preparação de elenco do Espetáculo *A Inigualável Paixão de Cristo*, da cidade de Senador Pompeu, dirigida e produzida pelo grupo. E também como professor assumi a disciplina de Arte Escola Estadual de Educação Profissional Jaime Alencar de Oliveira, onde tive a oportunidade de produzir diversos trabalhos no campo das múltiplas artes e eventos de cunho cultural. Durante minha estadia docente nessa escola, no ano de 2015 fui aprovado em dois concursos para professor efetivo da disciplina de Arte nas prefeituras dos municípios de Fortaleza, onde tive uma breve passagem no início de 2016, na Escola de Ensino Fundamental Ismael por Deus; e no município de Maracanaú, na Escola em Tempo Integral Presidente Tancredo Neves, onde desenvolvi esta pesquisa.

É importante ressaltar nesse momento que todas as quatro escolas que trabalhei como arte-educador estão localizadas em bairros da periferia, seja na cidade de Fortaleza, que é caso da ETI João Nogueira Jucá, localizada na Sapiranga ou nas escolas EEEP Jaime Alencar e EMEF Ismael por Deus localizadas no ‘Grande Tancredo Neves’, como a EI Tancredo Neves, no bairro Novo Maracanaú, no município de Maracanaú.

3. BERTOLT BRECHT E O TEATRO ÉPICO: SEUS ANTECEDENTES E SUAS POSSIBILIDADES POÉTICAS.

Eugen Berthold Friedrich Brecht (Bertolt Brecht) foi um dos maiores expoentes da dramaturgia e da encenação teatral do século passado. Brecht não só escreveu e dirigiu peças, mas também escreveu sobre suas práticas teatrais. A teoria teatral Brechtiana não ficou restrita ao caráter da sua produção artística, esta buscou traçar principalmente convergências entre o teatro e a sociedade, de modo, a produzir o teatro sem dissociá-lo do contexto político, histórico e social em que ele estava inserido. Brecht viveu a Alemanha do III Reich, e este conturbado momento político serviu de base para sua produção. Para Peixoto (1981) é dentro desta perspectiva que Brecht propõe o teatro épico, que tem como característica a *narrativa*, e onde os temas de suas obras pretendiam mostrar os acontecimentos sociais num processo didático, fazendo o espectador pensar, não se limitando apenas a explicar o mundo, mas almejando transformá-lo.

Sobre o teatro Brechtiano, aponta Ewen (1991, p. 185):

Brecht acreditava ser necessário desenvolver a arte do espectador tanto quanto a do escritor ou ator. Considerava o público um “produtor”, cuja participação era fundamental. Transformar o teatro, portanto significava também transformar a plateia. É preciso torná-la “produtiva” e acabar com seu papel eternamente à mercê dos favores do que Brecht chamava o teatro “culinário” isto é, um teatro que apresentava ou “punha na mesa” seu prato, para ser saboreado, degustado, engolido, consumido; ou, mudando um pouco a imagem, uma plateia que tivesse seu paladar excitado, titilado e satisfeito e depois fosse para casa estalando os lábios.

Assim, tendo como pressupostos o pensamento de Ewen sobre o teatro Brechtiano, a prática como uma ação-culinária propõe-se nesta pesquisa experiências com a linguagem teatral na escola de modo a pensá-las como práticas de transformação, onde os estudantes se tornam os cozinheiros deste fazer teatral, onde os ingredientes do cozimento são suas próprias histórias de vida, e estes têm a oportunidade não só de participar do processo de cozimento, mas também de saborear desta comida que este ajudou a fazer, a partir dos condimentos de sua história de vida, e ao provar podem expressar suas impressões sobre o sabor. É deste princípio que partem os pontos norteadores desta pesquisa, o fazer artístico com a linguagem teatral dentro de uma escola de educação básica numa perspectiva de experienciar o teatro ao tempo que também se dar a experiência da vida destes alunos.

Brecht nasceu em Augsburg, no estado da Baviera, na Alemanha, no dia 10 de fevereiro de 1898. Aos 16 anos Brecht já escrevia pequenos textos e os publicavam em jornais. Estudou medicina e trabalhou em um hospital em Munique durante a Primeira Guerra Mundial. Em 1918 escreveu as peças “Tambores da Noite” e “Baal” que foram encenadas em Munique, e em 1919 ingressa no Partido Independente Socialista.

Bertolt Brecht foi o grande propagandista do Teatro Épico, termo criado pelo também encenador alemão Erwin Piscator, e que mais tarde Brecht substituiria o termo para denominar sua obra por “Teatro Dialético” onde a característica primordial desta proposta de fazer teatral estaria pautada numa relação entre teatro e sociedade, onde o potencial pedagógico da arte, a partir dos efeitos da cena sobre os espectadores pudessem desencadear numa organização econômica da sociedade. Esteticamente, o teatro épico de Bertolt Brecht buscava uma ruptura com a forma do fazer realista de referência aristotélica. Brecht propõe que “temos de encarar a obra de uma nova forma, não devemos nos apegar a perspectiva decadente, fruto do hábito, através do qual esta foi nos apresentada no teatro de uma burguesia decadente”. Assim, com a proposta de seu teatro, e se utilizando de proposições de Piscator, Brecht passou a experimentar estas novas formas de relacionar o texto e a encenação, à medida que também passou a trazer novos elementos para a cena, como ferramentas midiáticas e o uso de novas tecnologias, tendo como exemplo a exploração da música. (BRECHT, 2005).

Partindo das proposições torna-se relevante, nesta pesquisa, discutir sobre as características dos gêneros dramático e épico, uma vez que a abordagem crítica e reflexiva, aqui apresentada, versa sobre as potencialidades dramaturgicas do teatro épico em sala de aula.

Na Grécia Antiga, o teatro se desenvolveu a partir de duas modalidades: a comédia e a tragédia, a saber, drama e tragédia eram praticamente sinônimos e tratavam de uma encenação cujas ações humanas simbolizavam a transgressão da ordem no contexto social. Um dos fatores que conduzia os seres humanos a agirem de forma irracional e violenta era a paixão, do grego pathos, elemento trágico por definição. As obras dramáticas são consideradas aquelas em que o enredo, os caracteres e as emoções são imitados não através do discurso de um narrador, mas de personagens em ação. Nesse sentido, pode-se compreender que toda forma teatral é drama, considerando-se a sua significação.

Não esquecendo que sua origem, de fato, remonta à Grécia, no século V a.C., sob a forma de tragédia. O elemento que dá impulso ao drama é o conflito, este é proveniente da ação de seus personagens. Dessa forma, compreende-se que o drama sofreu importantes transformações históricas, dando origem a diferentes modalidades como: a tragédia, a comédia, o drama burguês e o teatro épico, entre outros. O texto dramático quando encenado, está em movimento constante de atualização, pois as situações e todo o relacionamento com a plateia acontecem no tempo presente, obrigatoriamente através de ações. O texto dramático é escrito para ser representado, com uma construção textual particular, no qual o diálogo conduz a história, e por isso, ele somente terá uma função literária. Dentre os diversos aspectos que diferenciam o drama dos demais gêneros literários estão a constante possibilidade de contextualização, a individualização na interpretação, a possibilidade de adaptação textual, a direção do espetáculo e a recepção da plateia (PAVIS, 2001).

Dando continuidade a discussão, torna-se relevante uma breve abordagem a respeito do termo épico enquanto gênero. O termo supracitado vem do grego epikós, e significa narrativa ou recitação, com características objetivas, impessoais, cuja principal é a presença de um narrador, de acordo com Soares (2006), as epopeias de Homero são os primeiros registros do gênero, estas, caracterizam-se comumente como uma longa narrativa literária de caráter heróico, grandioso e de interesse nacional e social.

A objetividade presente no gênero épico descreve seus personagens e suas reações na voz direta do narrador, esse geralmente não exprime os seus sentimentos, ele narra o de outros seres, participa de seus destinos, estando sempre presente através do ato de narrar. Mesmo quando os personagens começam a dialogar em voz direta é ainda o narrador que lhes dá a palavra, descreve-lhes as reações e indica quem fala. O narrador épico quer comunicar alguma coisa a outros que, provavelmente, aguardam essa comunicação.

O narrador épico gera um distanciamento entre ele e o mundo narrado até mesmo na situação da narrativa na primeira pessoa; é justamente esse distanciamento que possibilitará mais objetividade às suas descrições e, dessa forma, as histórias por ele narradas terão mais veracidade e precisão, segundo Rosenfeld (1985, p.24), “o narrador participa, contudo, em maior ou menor grau, dos seus destinos e está sempre presente através do ato de narrar”.

É relevante ainda, a compreensão de que dramaturgia quanto técnica da composição dramática, estabelece para o texto teatral uma sutil distinção entre a voz do autor

e as vozes de seus personagens. Seja no registro do épico ou do dramático, o elo entre a palavra do autor e a fala do ator é o personagem. Sobre esta perspectiva Brecht aponta que no teatro épico o ator não se transforma integralmente no personagem, não sendo assim o personagem, de forma a representar o papel de maneira tal qual o espectador veja as características do personagem, e que este deve ser examinado e mantido sob controle pelo espectador. Brecht (2005) afirma que:

Mediante uma técnica não muito simples, o ator se afastava de seu personagem e tomava, a respeito da situação, uma atitude que excitava o sentido crítico do espectador, atitude que lhe permitia mostrar a evolução social no seu aspecto de casualidade inevitável. Desde o ponto de vista estético, essas tentativas não careciam de dificuldades... É relativamente fácil extrair um exemplo pedagógico do teatro chamado épico. Elejo habitualmente um incidente que pode desenvolver-se em qualquer esquina: uma testemunha ocular de um acidente de trânsito explica aos curiosos como este se produziu.

A partir dessa citação de Brecht, podemos compreender que ao dirigir a palavra aos espectadores na plateia, essa plateia podem não terem visto o acidente ou não compartilhar da opinião do narrador, ver as coisas de forma diferente. O essencial é que o narrador mimetize [mímica] ou relate a atitude do condutor do veículo ou da vítima do acidente de tal maneira que o público presente possa formar uma opinião. Nesse sentido, o papel do narrador no teatro épico também é possibilitar norteadores capazes de fazer com que os espectadores possam expressar as suas opiniões a partir dos enunciados propagados em cena.

Ainda sobre a questão do teatro épico, Brecht escreveu muitas contraposições a respeito das formas de fazer teatro vigente em sua época. Um dos mais importantes apontamentos sobre estas contraposições podem ser encontrados em suas escritas sobre as notas da peça *A Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny*, onde Brecht faz uma comparação breve entre a forma dramática do teatro e a forma épica do teatro, buscando assim, apresentar seus pensamentos e divergências na forma de propor e fazer teatro. No quadro número 1, a seguir, são apresentados os escritos brechtianos a respeito dessas divergências.

Quadro 1 – Forma Dramática do Teatro e Forma Épica do Teatro.

FORMA DRAMÁTICA SEGUNDO BRECHT	A FORMA ÉPICA SEGUNDO BRECHT
1 – O pensamento determina o ser (o personagem-sujeito);	1 – O ser social determina o pensamento (personagem objeto);
2 – O homem é dado como fixo, imanente, inalterável, considerado como conhecido;	2 – O homem é alterável, objeto de estudo, está "em processo".
3 – O conflito de vontades livres move a ação dramática; a estrutura da peça é uma estrutura de vontades em conflitos;	3 – Contradições de forças econômicas, sociais ou políticas movem a ação dramática; a peça se baseia em uma estrutura dessas contradições;
4 – Cria a "empatia", que consiste em um compromisso emocional do espectador que lhe retira a possibilidade de agir;	4 – Historiciza a ação dramática, transformando o espectador em observador, despertando sua consciência crítica e capacidade de ação;
5 – No final, a catarse purifica o espectador;	5 – Através do conflito, o espectador é estimulado à ação.
6 – Emoção	6 – Razão;
7 – No final, o conflito se resolve na criação de um novo esquema de vontade;	7 – O conflito não se resolve e emerge com maior clareza a contradição fundamental;
8 – A <i>harmatia</i> faz com que o personagem não se adapte à sociedade, e é a causa principal da ação dramática;	8 – As falhas que o personagem possa ter pessoalmente (<i>harmatias</i>) não são nunca a causa direta e fundamental da ação dramática;
9 – A <i>anagnorisis</i> justifica a sociedade	9 – O conhecimento adquirido revela as falhas da sociedade;
10 – A ação é presente;	10 – É narração;
11 – Vivência	11 – Visão do mundo

Fonte: Notas sobre as notas da peça *A Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny*, 1930.

Diante das proposições apontadas por Brecht, podemos evidenciar todo o seu pensamento a respeito da "forma dramática do teatro", onde segundo ele, nessa forma de fazer teatro, o espectador cria uma empatia com as situações cênicas que são apresentadas, o que acaba acarretando em um compromisso emocional, e desta forma o espectador é

impossibilitado de agir, interferir diretamente na cena, porque no caso as próprias condições da narrativa não propõem abertura para isso. Diante dessas apropriações da forma dramática é que Brecht propõe a sua “forma épica do teatro”, partindo dos princípios já supracitados, e que o motivam a se apropriar dessa forma. Um teatro onde as forças sociopolíticas e econômicas direcionam e movem a ação dramática, de forma que o espectador se torna um observador das narrativas, e que estas narrativas sejam capazes de despertar a consciência crítica e capacidade de ação deste espectador. Diante desses norteadores podemos traçar as convergências e as afirmações da escolha da poética brechtiana como pressuposto dessa pesquisa, pois na forma épica, assim como as experiências propostas na escola, o conhecimento adquirido nessas experiências cênicas e/ou artístico-pedagógicas pressupõe a revelação das falhas da sociedade em que estes atores /espectadores e atores (alunos)/espectadores (alunos) estão inseridos, de modo ainda que os conflitos propostos em cena possam estimular estes alunos/espectadores à ação.

Durante o século XX surgiram novas propostas de encenação, formas de fazer teatro, estas propostas de encenação vieram se contrapor a forma “dramática de fazer teatro” já apresentada pelo quadro - 1, onde Brecht expressa seu posicionamento. Mas assim como Brecht, surgiram muitos outros encenadores, teóricos e artistas que também buscaram se contrapor a estes formatos. Assim, o teatro épico de Brecht, também se opõe radicalmente ao teatro realista, ou seja, o dramático. De forma que o teatro épico tinha a intenção de aguçar o senso crítico e alterar o comportamento humano, para tanto, ele se valia de técnicas que pretendiam manter o espectador emocionalmente distanciado da ação. Brecht com a prática de seu teatro traz uma nova visão a respeito de dramaturgia, essa mudança foi política e estética, guiada pela ideia de emancipação das classes operárias e pela importância de se romper com a ilusão no teatro, para que este provocasse a plateia a pensar e agir na sociedade. Como já citado anteriormente de forma breve, o gênero épico pode ser encontrado na literatura desde os poemas escritos na Grécia Antiga, porém enquanto prática teatral, este, é produto do forte desenvolvimento dessa atividade na Rússia, após a Revolução de 1917, e na Alemanha durante, durante a República de Weimar, tendo como seus principais iniciadores o diretor russo Meyerhold e o diretor teatral alemão Ewin Piscator. Nesse tempo, as cenas épicas alemãs recebiam o nome de cenas Piscator, dado o extensivo uso de cartazes e projeções de filmes nas peças dirigidas por ele. (RICHARD,1988)

As transformações realizadas por Brecht na dramaturgia foram, portanto, direcionadas para gerar debate e ação, ele propunha uma nova relação do espectador com a

obra, que de passiva passa a ser ativa e reflexiva. Suas propostas foram fundamentais para o desenvolvimento da dramaturgia contemporânea. Uma das características mais importantes da obra brechtiana é a visão que ele tinha do teatro como um elemento que apresentava à sociedade os fatos cotidianos, a fim de que o espectador os julgasse. Portanto, tudo serviria de depoimento e documentação, permeando assim, por toda sua obra, uma revolta pela forma opressora que se comportavam as pessoas detentoras de poder seja ele político, bélico ou ideológico.

Brecht combatia à passividade do espectador, sugerindo uma nova linguagem teatralizada, capaz de mantê-lo atento e fazendo-o refletir, como aponta Desgranges (2003, p. 92):

O palco não poderia manter-se fechado, abandonando o espectador ao silêncio solitário e hipnótico das salas escuras, ao contrário, deveria assumir a presença do espectador no evento, apresentando-se como teatro, não ilusão da vida. [...] por meio da revolução do processo teatral se chegaria à crítica e a reconstruí-lo em outra base.

Nesse sentido, pode se compreender que Brecht acreditava numa ação teatral capaz de transformar o seu público, que o mesmo não deveria fruir suas peças apenas como meras obras, e que este público deveria interagir com as questões que eram apresentadas e compreender que os espaços do teatro também são os espaços do espectador e que as questões colocadas em cena fazem referências diretas a questões também vividas por este público.

3.1. A poética dramatúrgica de Brecht

Recentemente encontrei meu espectador.
 Numa rua poeirenta
 Ele empunhava uma furadeira elétrica.
 Ergueu os olhos por um breve instante.
 E rapidamente
 Armei meu teatro entre as casas.
 Ele
 Ergueu os olhos, expectante.
 No bar
 Encontrei-o novamente. Estava no balcão.
 Encontrei-o novamente. Estava no balcão.
 Um sanduíche. Rapidamente armei meu teatro.
 Ele
 Ergueu os olhos, surpreso.
 Hoje
 Tive sorte mais uma vez.
 Na frente do depósito da ferrovia
 Eu o vi empurrado por coronhas de rifles
 Enquanto rufava tambores – era empurrado para a guerra.
 Bem ali, no meio da multidão.
 Armei o meu teatro. Por cima do ombro.
 Ele olhou para mim:
 E balançou a cabeça, concordando.

Poema de Bertolt Brecht

Brecht acreditava num teatro que deveria ir além da interpretação do mundo, para ele o público era um produtor, observador e crítico da ação, como pode ser observado no poema: O meu espectador. O teatro de Brecht pretendia uma investida contra a sociedade alemã da época, e nas peças são apresentadas situações sociais com depoimentos e documentações contra a sociedade, colocando, assim, o espectador no papel de juiz, de ser pensante que reflete sobre a situação estabelecida política na qual está inserido. Busca ainda em sua obra, expor sua revolta contra os poderosos e contra o processo de alienação, sua finalidade é chegar até a massa oprimida através de seus escritos. Assim, os seus textos são compostos de ações sociais que mostram que o ser humano possui a capacidade, o direito e o dever de modificar o mundo em que vive.

Compreende-se, a partir de toda essa reflexão a respeito do papel do espectador diante de uma peça, que os espetáculos convencionais acabavam passando para a plateia, uma imagem de mundo como uma entidade fixa e inalterável e, portanto, tinha que ser aceito como fato consumado, ou seja, o sujeito não é capaz de refletir e transformar e ainda sentir-se agente de transformação, pois declara Brecht que, o espectador desse tipo de teatro pensa da seguinte forma: sim, eu senti isso. “É assim que eu sou. É apenas natural. E vai ser sempre

assim. Essa é a grande arte: tudo é evidente por si mesmo. Choro com quem chora e rio com quem ri”. (BRECHT apud EWEN, 1991. p.190)

Para fazer com que o espectador passivo entendesse que seu papel não era apenas de sentir a emoção, mas de compreender de forma reflexiva sua própria realidade, era preciso outros meios de afetação estética, para tanto, Brecht passou a levar suas canções e poemas para as *tavernas*¹² e restaurantes, desta forma, por exemplo, surgiu a *Lehrstücke* – as peças didáticas. No entanto, compreende-se que “a tradução correta desse termo seria peça de aprendizagem, à medida que o termo didático na acepção tradicional, implica doar conteúdos através de uma relação autoritária entre aquele que detém o conhecimento e aquele que é ignorante”. (KOUDELA, 1991, p.99-100)

Brecht deseja atingir com as suas peças uma plateia que outrora voltara para casa ao fim do espetáculo sem se dar conta, pelo menos momentaneamente, que seus problemas diários, sua vida proletária conturbada e suas dores continuaram as mesmas. Dessa forma, a plateia projeta-se no personagem e, portanto, naquele ápice de tempo torna-se rei ou rainha, ou o amante de uma bela donzela. Tendo assim, a função de promover de maneira lúcida o oposto absoluto daquilo que este espectador deseja, e fazer com que a plateia não chegue a negar que as ilusões que as peças teatrais oferecem têm uma função social importante, e por acreditar que os elementos que a compõem são indispensáveis para esse processo didático, Brecht insiste que “a coisa mais importante nesse tipo de teatro, no que se refere aos espectadores, é que estes são capacitados a trocar um mundo contraditório por um mundo harmonioso” (BRECHT apud EWEN, 1991.p.190)

Brecht procura por um tipo de espectador com características especiais, que viria ao teatro como observador e crítico da ação desenrolada no palco. Não permitindo que seus sentimentos fossem virados pelo avesso nem que sua atividade fosse dissipada. Ele seria provocado a tomar decisões, passando dessa forma a produtor, de forma que “menos aconteceria dentro dele, mas mais com ele” (BRECHT apud EWEN, 1991, p.190). Se contrapondo ao antigo espectador, este refletiria:

Eu nem tinha pensado nisso. Não é assim que deveria ser. Que esquisito... Quase inacreditável. Isto tem de acabar! Os sofrimentos do homem me afetam profundamente por que há uma saída para ele. Essa é uma grande arte — nada aqui é evidente por si mesmo. (BRECHT apud EWEN, 1991.p.190).

¹²Espaços freqüentado por milícias revolucionárias, marinheiros e operários, grande parte reprimida socialmente.

Ainda nesse contexto, evidencia-se na poética de Brecht a proposta de discussão a partir de três elementos fundamentais: catarse, empatia e mimese. As duas primeiras estão ligadas especificamente à tragédia e a mimese à poesia em geral. É com a catarse que se evidenciava a preocupação de Brecht perante o seu espectador, ao redefinir a natureza do drama. A catarse estava ligada ao termo e ao conceito moderno de empatia. A proposta de fato se norteava na indagação de até que ponto as práticas e as interpretações tradicionais da catarse não seriam produto e reflexo de um período histórico particular e sua cosmovisão (MOISES, 2000)

Brecht acreditava que era preciso adotar com as emoções a mesma posição que se assume com as ideias, pois se os pensamentos podem ser corrigidos, as emoções também. O espectador, desta forma, não deveria deixar-se arrastar pela emoção, mas despertar a reação crítica com a obra de arte. Assim, para que o público pudesse adotar uma postura crítica em relação aos acontecimentos, Brecht utilizava a técnica de *Distanciamento*¹³, que será abordada mais a frente no texto, e que tem como finalidade proporcionar ao espectador uma atitude crítica, de investigação relativamente aos acontecimentos que deveriam ser apresentados. (BORNHEIM, 1992)

Brecht propõe que os fenômenos cotidianos sejam observados com uma postura não familiar, que tudo deve ser visto de forma a desconfiada, é preciso estranhar, distanciar-se dos fenômenos, para que de forma dialética possa se refletir sobre esses. Este processo dialético pode ser esquematizado da seguinte forma, a saber:

Eu compreendo (isto é, penso que compreendo, porque o tomo como coisa certa). Não compreendo (parece estranho!). Compreendo de maneira nova. Tornei não familiar o familiar para conhecê-lo verdadeiramente. Efetuei uma transição de “O quê para o como.” (EWEN, 1991, p.244)

Dessa forma, a observação da cena deve acontecer através da técnica do distanciamento, ou seja, com um determinado distanciamento. Esse é um processo dialético, pois o compreensível torna-se incompreensível levando a um terceiro momento, no qual é possível atingir um conhecimento crítico. É a busca de um teatro que leva a desalienação do homem, restaurando sua consciência de poder e de transformação na sociedade. No entanto, não se trata de uma técnica pronta, mas de um caminho, de uma possibilidade estética e crítica.

¹³Distanciamento é a tradução direta do termo *Verfremdung* para o português. (PEIXTO, 1991).

A representação em terceira pessoa, a citação de expressões de sentimento e emoção de um personagem, é o resultado de uma ausência radical do eu, ou ao menos, um acordo com uma compreensão de que o que chamamos — eu, “é em si um objeto da consciência, e não a nossa própria consciência impessoal, que tentamos manipular de forma a emprestá-la algum valor e personalização”. (JAMESON, 1991, p. 85)

Nesse sentido, durante o período de experiências com as peças didáticas, Brecht, se utiliza da técnica de distanciamento. Distanciar significa historicizar, representar processos e pessoas como históricos, portanto transitórios (PEIXOTO, 1991).

Entre os efeitos de distanciamento que vão ter impactos significativos na sua poética, destacam-se os seguintes, a saber:

- I) *Relação direta e reflexiva entre ator e público* – Trata-se de buscar tornar a cena uma ação consciente, de forma bem explícita, tornando a cena uma experiência humana e fluida.
- II) *A consciência do jogo de cena* – Como uma ação que possibilita ao ator, em lugar do simples desempenho do papel, colocar-se ao lado do papel, apontando para ele.
- III) *A fixação do Não/Porém* – Que busca evidenciar as decisões tomadas em detrimento de outras ações em cena e pretendendo evitar que aquilo que é mostrado como ação e acontecimento seja apresentado como necessário, sem alternativa.
- IV) *Cena de julgamento* - Onde o ato teatral se transforma em sala de julgamento em que o público pode participar, evidenciando a questão do “entrar em acordo”, evidenciado nas peças didáticas de Brecht.
- V) *Utilização de canções* – Utilizadas separadamente na ação dramática, como comentário ou crítica.
- VI) *Jogo da Troca de Papéis* – Pretende desenvolver a capacidade de estar ao mesmo tempo dentro e fora do papel e ser, portanto, capaz de “apontar” para o papel representado. Particularmente o exercício da troca de papéis seria um excelente e enriquecedor exercício dialético de colocar-se do outro lado.

Assim, de forma generalizada podemos compreender que o efeito de distanciamento busca enfocar dispositivos estéticos que propõem outro o modo de funcionamento da cena. Esse pensamento nos permite refletir sobre o efeito de distanciamento de modo a possibilitar criar relações humanas, e compreender que assim também se mostram os atores com suas personagens em cena e os seus contatos com a plateia.

Deste modo, torna-se também relevante versar a respeito do trabalho do ator, que neste caso é fundamental para que o distanciamento alcance seus objetivos. O ator deve ser ele mesmo, deve mostrar-se como ator e enquanto personagem, assim, o espectador percebe que o ator mostra a si, bem como as características críticas da personagem, desta forma, o ator deve ter uma visão crítica da realidade, apresentando-a em sua atuação.

Para Pavis (2001), o teatro brechtiano está fundamentado num método de análise crítica da realidade e da cena, baseado na teoria marxista do conhecimento. Brecht acreditava que o mundo poderia ser repensado, levado ao centro das discussões no teatro, mas apenas se fosse compreendido como passível de transformação. Brecht acreditava que a arte deveria acompanhar a história, a arte socialista deveria desenvolver novas formas de ouvir, ver e entender o mundo, além de ter um novo conteúdo, enfatizando as relações de poder na sociedade, no sentido de tentar criar uma nova reflexão crítica e analítica apresentada por ele em sua obra, tais como: a alteridade humana, o egoísmo, luta de classes, emancipação do espectador e etc.

3.2. As peças didáticas de Bertolt Brecht

Nesta pesquisa as fundamentações sobre o trabalho com as peças didáticas de Brecht são norteadas pelo trabalho de Ingrid Koudela, pesquisadora e encenadora que pauta seus estudos em uma estreita relação entre a obra brechtiana e o jogo teatral. E tem como base principalmente a obra “Brecht: um jogo de aprendizagem”, onde a autora analisa as peças didáticas de Brecht. Na obra Koudela propõe a importância do uso da linguagem teatral onde ela parte do pressuposto que o jogo teatral e o texto estão associados a construção de conhecimento e assim possibilitam metodologias e tendências cênicas experimentais a partir das peças didáticas de Brecht. Em um dos capítulos de suas obras, Koudela (1991) expõe quatro protocolos que buscam aproximar as características das peças didáticas com o processo de educação. São eles:

- i) A fidelidade ao “modelo de ação” (texto) não significa a realização do texto em função deles mesmo ou de sua objetividade histórico-literária. O texto é trazido para a prática, a partir do qual os jogadores vivenciam e investigam as contradições que apresentam com o próprio corpo;

- ii) O “modelo de ação” deve ser concretizado com material trazido pelos jogadores, oriundo de seu cotidiano. De acordo com Brecht, “[...] a forma da peça didática é árida para que partes de invenção própria e de tipo atual possam ser mais facilmente introduzidas”;
- iii) Os textos das peças didáticas de Brecht permitem uma multiplicidade de interpretações, sendo possível criar, a partir deles, novos “modelos de ação”;
- iv) O jogo teatral passa a ser constitutivo de uma ação transformadora e política, embora a prática com o texto da peça didática não seja imediatamente política – ela visa antes uma experiência estética.

As obras atribuídas ao teatro didático de Brecht são compostas por seis peças, e datam do final da década de 1920 ao início dos anos 30 o conjunto da obra brechtiana tradicionalmente conhecido e classificado como *Lehrstück*, ou “peça didática” são elas, pela ordem cronológica: O voo sobre o oceano – peça radiofônica para rapazes e moças (1928/1929); A peça didática de Baden Baden sobre o acordo (1929); Aquele que diz sim/Aquele que diz não – óperas escolares (1929/1930); A decisão (1930); A exceção e a regra (1929/1930) e Horácios e Curiácios – peça escolar (1934). Deste conjunto de obras, as cinco primeiras foram escritas enquanto Brecht ainda estava em Berlim, e a última foi escrita na Dinamarca, quando já se encontrava no exílio (KOUDELA,1991).

Brecht buscava com suas peças didáticas um processo de reavaliação, um novo olhar, para o papel da arte daquele período, de modo que ele passou a compreender que a lógica mercadológica estava cada vez mais se apropriando da arte, e dessa forma passa a propor esse novo viés pedagógico a arte, de modo a estancar esse processo capitalista em curso. E assim, se destinava a supressão do “público bem treinado, que se constituía como objeto passivo perante um sujeito ativo” (BORNHEIM, 1992, p. 200). Para o dramaturgo o público era visto como a própria finalidade do teatro, nesse sentido, se fosse impossível mudar o público burguês que assistia a suas peças, preocupado apenas em se divertir e esquecer-se dos problemas do mundo externo, deveria ser inventado um novo público.

Peixoto (1981) e Koudela (1991) enfatizam e consideram o fato de como essas peças se entrelaçam ao processo educacional, e principalmente, se os seus princípios didáticos poderiam contribuir para que repensássemos o processo de construção de conhecimento e reflexão. Assim, o estudo e a apropriação das peças didáticas tornam-se relevante para a contribuição de uma reflexão que parte dos autores (sujeitos) que vivenciam e participam

deste processo. Um fato relevante é trazer a questão que durante muito tempo a peça didática foi considerada como parte menos importante da obra de Brecht, entretanto, alguns autores alemães ao pesquisá-la perceberam importância dessas peças quanto proposta pedagógica, como pode ser observado abaixo:

[...] 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. As peças didáticas são modelos que visam ativar a relação entre teoria/prática, fornecendo um método para a intervenção do pensamento e da ação no plano social (Steinweg apud KOUDELA, 1991, p.5).

Diante das questões supracitadas é possível compreender que a partir da prática de suas peças didáticas, Brecht procura um público novo, para além dos muros da instituição teatral tradicional. Para Koudela (1991) a ideia é que essa proposta possa alcançar aluno sem escolas e estes passam a fazer parte desse universo novo de espectadores. Assim, nos experimentos cênicos realizados na escola, assim como no pensamento proposto por Koudela, buscamos pensar a construção das propostas além dos muros da escola, numa perspectiva da territorialidade e nos alcances sociais dos espaços que caracterizam o ambiente ao redor da escola, quando se parte do pensamento de que estes estudantes moram em um bairro de periferia e que suas vulnerabilidades sociais pressupõem um diálogo de troca de conhecimento entre seus pares.

Seria, portanto, o que Koudela (1991) aponta como um esboço do teatro do futuro em uma sociedade sem classes, pois a ideia de Brecht ao conceber a peça didática era tentar interferir na sociedade e almejava tornar visíveis e claras as contradições imanentes à sociedade, provocando as instituições e clarificando sua estrutura, no intuito de intervir na realidade, para transformá-la. Brecht se utiliza de termos como modelo de ação, ato artístico coletivo e distanciamento, como elementos condutores de um teatro que objetiva fornecer ao receptor/espectador a possibilidade dele se encontrar consigo mesmo, refletindo e questionando o que parece normal.

O modelo da peça didática propõe, quando confrontado com outras didáticas tradicionais, um outro princípio de conhecimento. Seu objetivo não é a apresentação ou aprendizagem de um sentimento/ensinamento/moral, mas sim o exame coletivo de um recorte da realidade de vida dos participantes. Um experimento com a peça didática é, portanto, equivalente a um processo de investigação coletivo (STEINWEG apud KOUDELA, 1991, p.94).

Brecht defende em suas peças o não julgamento do que seja o bem e o ruim, a sua intenção é estimular o senso crítico e reflexivo para que a partir de uma tomada de posição o ser humano faça suas escolhas de forma autônoma. Brecht espera que suas peças didáticas “propunham exercícios de agilidade, destinados àquele tipo de atletas do espírito como devem ser os bons dialéticos” (BRECHT apud KOUDELA, 1991, p. 66).

Desse modo, o que embasa o exercício dessa pesquisa é a utilização da dramaturgia teatral, mais especificamente da Peça didática de Baden Baden sobre o acordo de Bertolt Brecht em sala de aula, através de uma ação dialógica, como pressuposto para experiências artístico-pedagógicas, a partir de ações onde os alunos se tornaram autores da construção desses novos sentidos, possibilitando comparações entre o texto de Brecht e questões sociais que lhe são vigentes e que fazem parte do seu ciclo cotidiano. Questões essas que vão desde ao que lhes são imposto pelo sistema e pela mídia como problemas de suas comunidades locais, desta forma estarão aptos a assumirem posições de vida a partir destas experiências. Diante disso, a prática teatral na escola torna-se uma oportunidade de se lançar em meio ao universo que rodeia esses alunos. É lá, na escola que estão às respostas, que são levantadas as questões que são pertinentes a estes.

Aprendemos a falar, a andar, em casa, mas na escola é que aperfeiçoamos a fala, e os movimentos do corpo. É nela que nos jogamos e nos expomos, buscando entender as afirmações que nos são impostas. Dessa forma, assim como outras ações pedagógicas formativas, o fazer teatral na escola agrega material sócio coletivo para fomentar essa prática. O teatro é uma ação social, e propõe relações. Aproximar o teatro da educação é uma tarefa importante para a compreensão do próprio ensino de teatro e da educação em geral. Esse ensino supõe princípios específicos que caracterizam a linguagem teatral. Assim, a abordagem do teatro na escola, como um conteúdo e uma metodologia específica, pode conduzir a resultados que contribuam para a transformação do pensamento do aluno enquanto sujeito social e político. Para Icle (2002), “o ato de construir conhecimento é um ato de transformação. No ensino de teatro a ideia da transformação faz parte da sua própria essência”. Já Vianna e Strazzacappa (2004,.) afirmam que o teatro é uma linguagem que se caracteriza como uma arte do coletivo e do tempo presente, portanto, nada mais lógico que a escola se torne um local privilegiado para o desenvolvimento dessa linguagem artística.

Diante dos pressupostos abordados, compreendemos que os processos de aprendizagem devem ser concebidos como uma complementaridade do universo cultural e dos valores que o aluno traz em sua trajetória de vida, os quais devem ser revisitados e

transformados com o saber que a escola oferece. Nesse contexto, o ensino de teatro além de priorizar à educação estética, objetiva preparar o educando para a vida, para a cidadania, valorizando a ética, motivando-o a lutar por seus direitos e a cumprir com os seus deveres, compromissados com um projeto de sociedade mais humanizada.

4. A EXPERIÊNCIA COM “A PEÇA DIDÁTICA DE BADEN BADEN SOBRE O ACORDO” DE BERTOLT BRECHT NA ESCOLA PÚBLICA.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.

Paulo Freire

O desenvolvimento de conhecimentos artísticos integrados aos já existentes deve ser primordial para a formação global que visa todas as áreas dos saberes, e isto só será possível se houver por parte dos educadores o pensamento de construção a partir do ideário de Paulo Freire, de *escolas que são asas*, onde os *pássaros* possam contribuir de forma ativa para sua formação, onde se possa compreender que os pássaros têm sua própria cultura de voo, onde eles sejam encorajados a arte do voo e voem.

Nesse sentido, a proposta dessa pesquisa versa sobre a relevância de um trabalho com o texto (dramaturgia) de teatro, na escola (educação formal), onde as experiências artístico pedagógicas tornaram-se campo de análise. Nesta ação o educador tornou-se alguém que exercita a arte de perguntar, de instigar o educando a pensar e de colocar-se diante de novos problemas. Desse modo, o que embasa o exercício dessa pesquisa é o trabalho com *A peça didática Baden Baden sobre o acordo* de Bertolt Brecht em sala de aula, como dispositivo de uma ação dialógica. Nesse sentido, a partir dessa ação, os alunos, tornam-se sujeitos a construir novos sentidos em relação as possibilidades de comparações entre o texto de Brecht e as questões sociais que lhes são vigentes e que fazem parte de sua vida cotidiana. Questões essas que vão desde ao que lhes são imposto pelo sistema social e pela mídia como problemas de suas comunidades locais, como por exemplo, os noticiários diários de violência nas periferias, as vulnerabilidades sociais perante a falta de políticas sociais de governo, o desemprego e a desestruturação na composição familiar.

Desta forma, esses alunos estarão aptos a assumirem posições de vida a partir desta experiência de leitura e de diálogo, e, diante disso, a prática teatral na escola tornou-se uma oportunidade de se lançar em meio ao universo que os rodeiam.

Aproximar o teatro da escola é uma tarefa importante para a compreensão do próprio ensino de teatro e da educação em geral. Assim, a abordagem da dramaturgia teatral

na escola, como um conteúdo e uma metodologia específica, pode conduzir a resultados que contribuam para a transformação do pensamento do aluno enquanto sujeito social e político, “o ato de construir conhecimento é um ato de transformação. No ensino de teatro a ideia da transformação faz parte da sua própria essência.” (ICLE, 2002, p. 183).

Ainda sobre a possibilidade de aproximar o teatro da escola, Becker (2003), afirma que a aprendizagem é uma construção que se realiza no agir do sujeito sobre e com o mundo, na qual o sujeito *assimila* e *acomoda* o conhecimento às suas estruturas de pensamento. Dessa forma, tendo como pressuposto o pensamento de Becker podemos compreender que o aprendizado através da linguagem teatral na escola pode abrir múltiplas possibilidades de diálogo com o conhecimento.

Já Vianna e Strazzacappa (2004, p.138), afirmam que o teatro é uma linguagem que se caracteriza como “uma arte do coletivo e do tempo presente”, portanto, nada mais lógico que a escola se torne um local privilegiado para o desenvolvimento dessa linguagem artística, pois a escola é um espaço de coletividade.

Diante da citação acima, está claro que o processo de aprendizagem deve ser concebido através de trocas fluidas entre o universo cultural e os valores que o aluno traz em sua trajetória de vida, os quais devem ser revisitados e transformados, com o saber que a escola oferece. Nesse contexto, o ensino de teatro além de priorizar a educação estética, objetiva preparar o educando para a vida, para a cidadania, valorizando a ética, motivando-o a lutar por seus direitos e a cumprir com os seus deveres, compromissados com um projeto de sociedade.

Vianna e Strazzacappa (2004) discorrem ainda a respeito da inserção do teatro como linguagem na escola, e afirmam que para que isso aconteça, conta-se com quatro elementos essenciais, facilitadores do processo: a instituição, o professor, o aluno e conhecimento. As autoras também comentam que sempre foi difícil a inclusão do teatro na grade curricular. Na opinião delas isso ocorre por um motivo banal, o fato de a escola enquanto instituição não ter pensado “na arte como área de conhecimento no processo de formação do indivíduo”. (p.118.)

Nesse sentido, pretende-se aqui abordar o teatro na escola a partir da ideia de que este não acontece apenas de uma forma, ou seja, espetáculo e plateia, e que comumente a encenação é abordada a partir de obras que não permitam que o público possa criar junto com o espetáculo. Dessa forma, nessa pesquisa, o estudo com a linguagem teatral não é apenas uma saída para os problemas da educação, por desenvolver habilidades de interpretação,

improvisação e de escrever ou por trazer alguns benefícios. Torna-se relevante a necessidade de destacar a possibilidade de construir relações sensíveis e propiciar ao aluno também uma formação global, crítica, reflexiva e humanística. O teatro pode ser considerado um conhecimento, integrador de diferentes saberes, não sendo uma expressão apenas teórica ou executora de técnicas.

Dessa forma, surgem infinitas possibilidades de estruturação de um trabalho com a linguagem teatral na escola, e a partir do momento em que a escola dispor de recursos materiais adequados, profissionais formados satisfatoriamente e um reconhecimento do teatro como integrante do currículo escolar, com espaço e tempo devidamente estipulados, criam-se as condições ideais para que se desenvolva de maneira efetiva. Japiassu (2003), afirma que o teatro é um conhecimento transdisciplinar, ou seja, pode circular em outros conhecimentos e se atribuindo de diferentes metodologias.

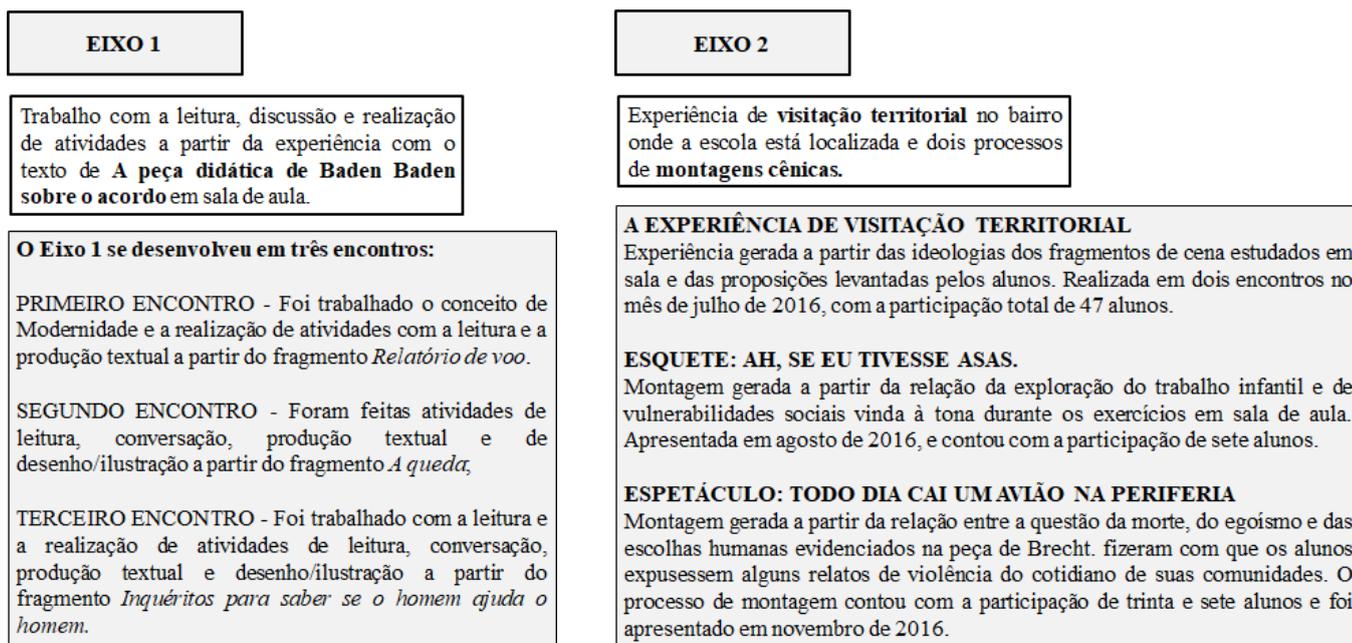
A escolha pela obra de Bertolt Brecht se dá pelo fato de que esta se propõe a desenvolver a educação social por fatores sensíveis e intelectuais de forma integrada. E assim poder contribuir para a mobilização social em torno de temas de interesse geral. Que propiciem, sobretudo, a politização do espaço público e privado por meio da crítica social e consciência histórica. Em Brecht o que temos é a obra como aberta, onde o objetivo da obra é começar e, depois, recomeçar com um diálogo com um público que muda.

Dessa forma, o estudo com a peça em sala de aula se constituiu nessa pesquisa em instrumento de reflexão, de processos, e de metodologias de aprendizagem. Nesse processo de interlocução é que se propõe a construção das relações sociais e sensíveis por meio do diálogo, tendo em vista os significados atribuídos pelos alunos em suas leituras.

Como já supracitado, o desenvolvimento das atividades da pesquisa contou com a participação dos alunos das turmas de 9º A e 9º B, de tempo integral da EMEF Presidente Tancredo Neves, localizada no bairro Novo Maracanaú, município de Maracanaú. E abrangeu um total de 47 alunos, sendo deste total um número de vinte e uma meninas e vinte seis meninos. Durante a pesquisa foram entrevistados moradores do bairro, professores, alunos e também membros que compõem a gestão da escola. As entrevistas foram feitas através de conversas informais e foram captadas por meio de gravação de áudio. E durante o percurso de visita no bairro e as experiências com as atividades artístico pedagógicas na escola foram feitos registros fotográficos. É importante ainda apontar que durante toda a pesquisa os estudantes serão identificados por nomes fictícios, salvo alguns registros de produção textual e/ou desenho e lustração, onde estes assinam as suas produções e autorizam a utilização das suas atividades na pesquisa.

A seguir é apresentado um organograma de como se deram os processos da pesquisa.

ORGANOGRAMA DE ATIVIDADES



Assim, diante dos pressupostos apresentados pela poética didática de Bertolt Brecht, e tendo como base o organograma de atividades desta pesquisa, as experimentações em sala e as práticas artístico pedagógicas se desenvolveram a partir de dois eixos, que são descritos de forma detalhada a seguir:

EIXO 1 – Trabalho com a leitura, discussão e realização de atividades a partir da experiência de se colocar o texto dramático em pauta em sala de aula. De forma que os diálogos e as reflexões foram evidenciados pelos temas abordados na peça e as ações vivenciadas no ato de colocar o texto em movimento a partir do pensamento. Destaca-se ainda, que todo esse processo pedagógico se deu nos modos do princípio de *distanciamento*, apresentado no capítulo anterior, tanto pelos conteúdos da peça, quanto pelos diálogos desenvolvidos entre professor e alunos.

EIXO 2 – Experiência de visitação territorial no bairro onde a escola está localizada e dois processos de montagens cênicas, (montagem de uma esquete e um espetáculo). De forma que estas experiências tornaram evidente o teatro como uma linguagem que viabiliza a construção de um aluno participante, com um olhar crítico diante da realidade. E assim, ser capaz de promover mudanças na sociedade em que está inserido.

4.1. EIXO I: Estudos com A peça didática de Baden Baden sobre o acordo em sala de aula.

A peça didática de Baden Baden sobre o acordo foi escrita em contraponto à peça voo sobre o oceano também escrita por Brecht. A peça teve por inspiração o desaparecimento de dois aviadores, Charles Nungesser e Fraçois Coli, que tentaram realizar um voo transatlântico, indo de Nova York à Paris. Essa experiência de voo aconteceu doze dias antes da experiência exitosa de Charles Lindbergh que em 20 de maio de 1927 se tornou o primeiro aviador a realizá-la (PEIXOTO, 1991.)

Voo sobre o oceano foi escrita inicialmente com o intuito de ser encenada como uma peça radiofônica para moças e rapazes, e teve como título original O voo de Lindbergh, sendo alterado logo depois devido à associação do nome de Lindbergh ao nazismo, e Brecht também decidiu alterar o nome de Lindbergh na peça por “aviadores” Sua primeira apresentação aconteceu em cima de um tablado que simulava um estúdio de rádio. Essa peça também pressupõe uma das características herdadas de Piscator, que é a busca pelo fazer teatral com a inserção de áudios radiofônicos, vídeos e projeções. No dia seguinte à apresentação de Voo sobre o oceano, exatamente em 28 de julho de 1929, Brecht apresenta em forma de recital o texto de *Lehrstücke*, que mais tarde receberia o título de *A peça didática de Baden Baden sobre o acordo*. (KOUDELA, 1991.).

Em “A peça didática de Baden Badens obre o acordo”, apresenta-se o conflito entre o homem e a sociedade. Uma exploração direta das questões que entrelaçam o homem e seu caráter individualista e as suas vivências democráticas em comunidade. Assim, o texto se desenvolve da seguinte maneira: Quatro aviadores sobrevivem à queda de um avião, estes ficam feridos e pedem por ajuda. Diante do pedido de ajuda o Coro, formado pelos cidadãos resolve não ajudar de prontidão aos acidentados, e recorrem à multidão, que na proposta de encenação deve ser representada pelos espectadores ou ouvintes da obra, que por sua vez

recebem a tarefa de buscar uma solução para a questão central do texto: *Será que o homem ajuda o homem?* É a partir dessa pergunta que são estabelecidos os inquéritos da peça.

Essa peça, assim como outras de Brecht, como, por exemplo, “Aquele que diz sim /Aquele que diz não”, apresenta um julgamento. Mas no caso deste julgamento específico não teremos a figura do juiz e a representação de uma lei externa. Diante disso, a multidão (plateia), que é também detentora da possibilidade de salvar os aviadores acidentados, é quem tem a prerrogativa de julgar se eles devem ou não serem ajudados, o que faz pressupor o necessário processo de aprendizagem da multidão para fazer o julgamento, e, além disso, as condições transformadas em que isso poderia ocorrer. Para que a decisão final possa ser tomada a plateia é alertada pelo coro de que o mérito dos aviadores está relacionado à grandiosidade atingida por seu voo, no entanto, seu crime em pauta também surge desse mesmo momento em que teriam se colocado acima e longe dos seus iguais. Assim, quando a multidão é questionada pela primeira vez pelo coro, esta responde que os acidentados que imploram por socorro devem sim ser ajudados. E, ao invés de ceder ao impulso espontâneo da multidão, em seguida, o coro vai conduzir a investigação e a reflexão necessária sobre a ajuda através de três inquéritos para saber se o homem ajuda o homem.

No primeiro inquérito o coro retruca com a frase “Nem por isso o pão ficou mais barato”, o que leva ao entendimento de que há uma manifestação a respeito do desenvolvimento das tecnologias pelos seres humanos, pois embora estes tenham construído grandes máquinas tecnológicas e se desenvolvido enquanto civilização bem organizada socialmente, ainda assim, o alimento é algo escasso a estes. No segundo inquérito é proposta a exibição de vinte fotografias, que remetem a tragédias e afirmações de que o homem massacra o homem. No terceiro e último é apresentado uma cena em que dois palhaços propõem ajuda ao seu patrão, sendo que ao propor ajuda, ironicamente acabam o prejudicando, com a desculpa de que estão fazendo o melhor pra ele. (KOUDELA, 1991).

É durante os inquéritos que a multidão toma consciência do que significa efetivamente a ajuda e de sua relação com a violência, por isso, se recusa a ajudar: joga fora a água e rasga o travesseiro que poderia salvar os acidentados, e isso nos mostra como seria simples permitir que sobrevivessem. Mas os aviadores devem morrer. Após a recusa da ajuda a multidão aparecerá na próxima cena estudando para compreender que ainda que estejam cometendo uma violência, a própria ajuda também suporia uma violência: “por isso, em vez de reclamar ajuda, é preciso abolir a violência. Ajuda e violência constituem um todo, e é esse todo que é preciso transformar” (BRECHT, 1992, p. 201). Dessa forma, pode se compreender

que antes de estar sujeito a uma situação de ajuda, o ser humano precisa se conscientizar a não cometer ações que levem a essa situação. Na situação apresentada pela peça, a ajuda pode supor violência, pois não faz com que os aviadores reflitam sobre suas ações.

Nesse sentido, nessa pesquisa, a peça didática voltou-se para a ação, o fazer, o praticar, pela qual os alunos investigaram, vivenciaram e produziram sentidos e significações durante e por meio das práticas de leitura, nos próprios espaços de interlocução desenvolvidos por estes. Dessa forma, a partir do que propõe a peça, a primeira fase prática do trabalho, denominada de [EIXO 1] contemplou três encontros semanais de uma hora e quarenta minutos cada encontro, durante o mês de junho de 2016. Que se constituíram a partir da sequência a seguir:

- i) No primeiro encontro foi trabalhado o conceito de Modernidade, para que os alunos pudessem ter uma compreensão do tempo, do espaço e das condições históricas, políticas e sociais em que a peça foi escrita, e o trabalho com a leitura e a realização de atividades a partir do fragmento *Relatório de voo*;
- ii) No segundo encontro foram feitas atividades de leitura, conversação, produção textual e de desenho/ilustração a partir do fragmento *A queda*;
- iii) E no terceiro encontro foi trabalhado com a leitura e a realização de atividades de leitura, conversação, produção textual e desenho/ilustração a partir do fragmento *Inquéritos para saber se o homem ajuda o homem*.

4.1.1. Primeiro encontro: “A peça didática de Baden Baden sobre o acordo”, o fragmento Relatório de voo e a questão da Modernidade.

No primeiro encontro foram desenvolvidas quatro atividades, a saber:

- i) Uma breve apresentação de Bertolt Brecht, o contexto histórico, político e social e que este viveu, e que serviu de

dispositivo para a sua produção teatral, e a suas proposições do Teatro Épico e de suas peças didáticas.

- ii) Uma breve explanação sobre o conceito de *Modernidade* a partir do pressuposto de que seria necessário e essencial entender esse conceito para futuramente trabalhar o conteúdo e entender as condições em que Brecht escreveu a peça trabalhada nessa pesquisa.
- iii) Leitura do fragmento de cena: *Relatório de voo*, possibilitando em seguida uma roda de conversa, dialogada e reflexiva a partir dos principais motes apontados pelo texto.
- iv) Uma atividade de desenho/ilustração que teve como recorte uma reflexão a partir da frase “*O que ainda não foi alcançado.*”, presente no final do texto, do fragmento *Relatório de voo*.

A explanação sobre o conceito de *Modernidade* se deu a partir da escrita da expressão supracitada no quadro, e em seguida foi pedido para que os alunos lessem e pensassem com cuidado nessa expressão, e a partir daí foi sugerido que eles pudessem dizer o que eles entendiam a respeito dessa palavra. Diante dessa proposta surgiram muitos conceitos, o que mais predominou foi a relação direta com *algo novo* e *tecnologia*. Entre as proposições apresentadas pelos alunos estão: *A moda*, a criação de produtos *digitais*, como por exemplo, os *videogames* e os vários tipos de *celulares* que renovam os seus modelos constantemente e os avanços da *internet/computação*.

Ainda nessa atividade foi sugerido que respondessem se eles viam a modernidade como algo bom ou ruim, dessa vez não tiveram respostas tão concretas, responderam algo sem muita conexão, predominantemente respondiam bom, e relacionavam a modernidade a melhor qualidade de vida dos seres humanos.

Concluídos os dois primeiros momentos reflexivos, os alunos foram orientados a formarem equipes com cinco alunos, e cada aluno recebeu uma cópia do texto – cena/fragmento *Relatório de voo*, que é apresentado abaixo:

Relatório do voo

No tempo em que a humanidade começava a se conhecer.
Nós construímos aviões com madeira, ferro e vidro.

E atravessamos os ares voando.
 Por sinal, com o dobro da velocidade do furacão.
 Nossos motores eram mais fortes que cem cavalos, mas menores
 que apenas um.
 Durante mil anos tudo caiu de cima pra baixo, com exceção dos
 pássaros.
 Nem mesmo nas mais antigas pedras encontramos qualquer
 sinal.
 De que algum homem tenha atravessado os ares voando.
 Mas nós nos erguemos. Próximo ao fim do segundo milênio de
 nossa era. Ergueu-se a nossa ingenuidade de aço. Mostrando o
 que é possível sem nos deixar esquecer:
 O que ainda não foi alcançado.

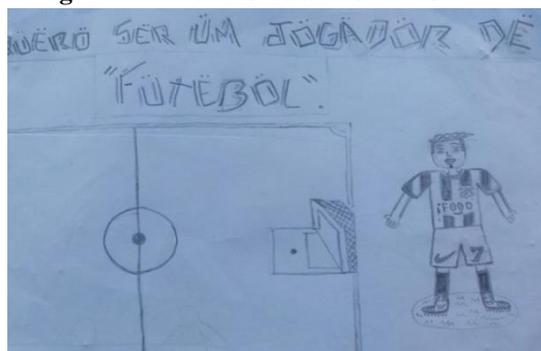
Os versos iniciais desta cena/fragmento fazem referência ao próprio *relatório de voo* dos aviadores, e diretamente faz menção aos acontecimentos, inventos e construções humanas nos últimos séculos do segundo milênio. E é nesse tempo, tempo em que a humanidade se ergueu que, de acordo com o texto, foi erguida também *nossa ingenuidade de aço*, ou seja, nos remete que as grandes invenções também vieram trazer prejuízos aos seres humanos. Esse fragmento inaugura a reflexão sobre a queda dos aviadores, as possibilidades da ajuda e a necessidade que se impõe de suas mortes. Nesse fragmento, temos os movimentos de elogio e crítica à superação de barreiras anteriormente impostas pela natureza, desta forma, o controle da natureza é elogiado, a dominação possibilitada por esse controle é rejeitada.

Diante disso, pode-se versar através das ações humanas e de suas relações com o *trabalho*, e de como isso implica conhecimento, pelas indicações do texto, através de seu trabalho o homem pôde construir motores e, assim, atravessar os ares voando, coisa que, até então, apenas os pássaros podiam. Assim, a dominação que hoje tem a aparência de lei invencível, como as restrições impostas pela lei da gravidade outrora pareciam ser, pode passar a ser vista com novos olhos: com esperança. O acontecimento incrível está ali para não nos deixar esquecer que esta superação contém o anúncio de outras que virão.

Assim, a atividade de desenho/ilustração proposta aos alunos a partir desse fragmento toma como recorte a frase final do texto: “*O que ainda não foi alcançado.*”. É a partir desse enunciado, e dentro do contexto dos motes do fragmento, a questão da invenção, da descoberta, e do que se deseja alcançar no futuro, que os alunos foram instigados a produções textuais onde pudessem se colocar enquanto sujeitos que pensam o futuro, que pensam com objetivo, que planejam suas vidas como cidadãos, de modo que o pensar esteja voltado para uma questão crítica em sociedade. Dessa forma, foi lançada a

pergunta no quadro: *O que você deseja alcançar na sua vida?* E a partir da pergunta, os alunos puderam produzir seus desenhos/ilustrações sobre as questões supracitadas. Entre os principais objetivos de vida e profissional predominou o gosto cultural dos meninos de periferia por se tornar jogador de futebol, que é mostrado na imagem 10, desenho/ilustração do aluno Pedro. No bairro Novo Maracanauá existem muitas escolinhas de futebol de campo e de futebol de salão, e na escola, no contra turno os alunos têm aula de esportes, o que faz com que os alunos despertem o interesse por essa atividade.

Imagem 10 - Desenho do aluno Pedro



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Paralelo à vontade predominante de se tornar jogador de futebol por parte de alguns alunos, também apareceram exemplos que contribuíram para levantar algumas questões instigantes durante a pesquisa, entre estas, aponta-se a seguir a imagem 11, que apresenta os objetivos de vida do aluno Francisco.

Imagem 11 – Desenho do aluno Francisco



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Na imagem o aluno desenha um autorretrato e apresenta três objetivos de vida, que são: (1) Ser fazendeiro; (2) Ser capoeirista; e (3) Ser -lava jato, ou seja, trabalhar operando lava jato em oficina de carro. Na imagem podemos perceber que além dos erros de escrita das palavras, as profissões desejadas pelo aluno são supostamente de áreas bem distintas. Na escola, aluno Francisco é assistido pela Psicopedagoga Gilvânia Araújo, professora da Sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Ao ser entrevistada para esta pesquisa, Gilvânia aponta algumas questões sobre o aluno:

O Francisco vem de uma família muito pobre, e tem um irmão gêmeo. Seus pais usavam drogas, e ele acabou sendo adotado por uma vizinha, que o pegou pra criar. A questão é que mãe adotiva também nunca teve o cuidado necessário com ele, nunca levou ele pra um atendimento clínico pra saber sobre as dificuldades de aprendizagem.

Quando perguntada sobre como tem sido a sua experiência com o aluno na escola, Gilvânia aponta que:

Quando ele chegou aqui na escola, eu pedi a mãe dele que ela o levasse a um médico, pra que ela tivesse outro olhar clínico. Para que ele pudesse ser diagnosticado sobre as dificuldades que ele tem, de concentração, atenção sociabilidade, percepção. Além disso, ele sofre muito bullying e preconceito por parte dos colegas na escola, principalmente por ser negro e por não cuidar de sua higiene pessoal. A gente faz intervenção em sala, conversa, mas de repente aparecem novos casos. E isso faz com que ele se revolte mais ainda.

Outro desenho bastante instigante, é o apresentado pelo aluno José, como mostra a Imagem 12, que apresenta no exercício de “objetivos de vida”, alguns símbolos que caracterizam um ambiente territorial marcado pela violência das facções criminosas.

Imagem 12 – Desenho do aluno José



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Entre os símbolos apresentados no desenho autorretrato do aluno, podemos destacar em um dos braços a sigla *PCC*¹⁴, que corresponde a uma facção criminosa atuante no bairro e no outro braço o desenho de um “palhaço”, que na linguagem das facções corresponde ao fato de que ter um palhaço tatuado no corpo significa que o indivíduo “mata policiais militares”, e logo abaixo do palhaço está escrita a frase “chora agora, ri depois” Logo abaixo do desenho também está escrito: “Objetivos: fazer tatuagens e ter dinheiro, e ser pior e mais respeitado que o Play Boy.”.

A partir das proposições ilustrativas apresentadas pelos alunos nesse exercício podemos compreender que o bairro Novo Maracanaú é um bairro demarcado pela violência motivada pela disputa territorial para o tráfico de drogas e pela criminalidade. E que atinge diretamente as relações familiares, à medida que os adolescentes do bairro estão sujeitos a essas realidades. E onde muitos adolescentes encontram na prática dos esportes uma saída para se afastarem dessas situações de vulnerabilidade social.

4.1.2. Segundo encontro: trabalho com o fragmento A queda

As atividades desse encontro se deram a partir de três exercícios, que são apresentados a seguir:

- v) Leitura seguida de reflexão e debate sobre as questões levantadas pelo texto.
- vi) Intervenção do professor, apresentando situações gerais do cotidiano, onde foram apontados exemplos de acontecimentos midiáticos que se assemelham com as situações levantadas pelo texto, dando ainda oportunidade e direito de fala aos alunos para complementarem com exemplos acompanhados por eles também através dos meios midiáticos.

¹⁴Segundo Biondi (2010), o PCC – Primeiro Comando da Capital é uma facção criminosa que surgiu no estado de São Paulo, e que hoje atua em vários estados do país, e o grupo comanda rebeliões, assaltos, sequestros e o narcotráfico.

vii) Produção textual dos alunos, apresentando a partir de suas realidades locais exemplos de situações que se assemelhem as questões levantadas pelo texto.

Segue o texto do fragmento/cena *A queda*:

A queda.

Fomos dominados pela febre
Do petróleo, da construção das cidades.
Nossos pensamentos eram máquinas,
Luta pela velocidade.
Com a luta esquecemos o nosso nome e o nosso rosto
E com a pressa da partida
Esquecemos o objetivo de nossa partida.
Mas, nós lhe imploramos.
Que venham ao nosso encontro
E que nos dêem água,
E um travesseiro para apoiarmos nossas cabeças,
E que nos ajudem.
Não queremos morrer.

O CORO dirigindo-se a MULTIDÃO – Escutem: quatro
homens pedem seus o corro
Eles voaram através dos ares e caíram ao solo e não querem
morrer.
Por isso pedem o seu socorro. Devemos ajudá-los?
A MULTIDÃO responde ao CORO – Sim.
O CORO à MULTIDÃO – Eles os ajudaram?
A MULTIDÃO – Não.
O NARRADOR dirigindo-se a MULTIDÃO – Sobre estes
corpos, que já se esfriam, investigaremos se o homem costuma
ajudar o homem.

Pode-se compreender e relacionar o esquecimento do objetivo da partida pelos aviadores como a falta de autorreflexão sobre esse avanço propiciado pelo desejo de conquista, como se o caminho para se chegar a algum lugar e as consequências sociais dessa chegada tenha se tornado menos importante do que a própria chegada. Dessa forma, esse texto que se estrutura a partir da ideia de que é uma tarefa do presente preparar o futuro, mostra como o esquecimento dos objetivos da partida pode distorcer/deformar esses objetivos ou ainda levar à destruição do próprio sujeito da ação.

Assim, ainda diante dos esclarecimentos dos aviadores, a multidão, quando questionada pelo coro, responde que os acidentados que imploram por socorro devem sim ser ajudados, e, ao invés de ceder ao impulso espontâneo da multidão, o coro vai conduzir a investigação e a reflexão necessária sobre a ajuda através de inquéritos, e assim surge a pergunta norteadora deste fragmento de cena: *Será que o homem ajuda o homem?* Que na ocasião foi escrita no quadro, e é a partir desta pergunta que se dirige a atividade deste terceiro encontro.

A segunda atividade teve início a partir das minhas proposições enquanto professor, para que pudessem suscitar nos alunos o interesse em poder também lançar suas interlocuções a partir de suas compreensões do texto. Assim, apresentei exemplos midiáticos onde o homem, ser humano, foi colocado em situação de contraposição dos motes violência/ajuda do seu semelhante, tendo como alguns exemplos: Os atentados terroristas, os casos de prisão e decapitação de estrangeiros em países árabes, os assassinatos de estudante em escolas americanas, o caso do *Massacre da escola Realengo*¹⁵, o caso dos mineiros soterrados no Chile, e o caso da *Chacina de Messejana*¹⁶. Propositalmente foram apresentados exemplos propagados pelas mídias no âmbito internacional, nacional e local.

Foi reservado então todo o restante do tempo da aula para a discussão das questões abordadas nesta cena/fragmento, e a produção textual, onde dispus os alunos em círculo e fiz o pedido que eles ficassem a vontade e dialogassem e em seguida escrevessem de forma bem livre o que eles entenderam a respeito do texto, que não tivessem medo de falar algo sem sentido, que aquele era o momento de dar voz a eles, voz para expor o que eles entenderam, da forma como entenderam. Então os alunos começaram a dialogar, e em seguida, no momento final a escrever suas percepções sobre o texto. Apresento aqui, respectivamente a fala da aluna Maria¹⁷, captada por áudio e as produções textuais, apresentadas pelas imagens a seguir, pelos alunos Antônio¹⁸, e Pedro¹⁹.

¹⁵Massacre a escola de Realengo, ou mesmo Massacre de Realengo refere-se à chacina ocorrida em 7 de abril de 2011, na Escola Municipal Tasso da Silveira, localizada no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro; onde Wellington da Silva Menezes de Oliveira, de 23 anos, invadiu a escola armado com dois revólveres e começou a disparar contra os alunos presentes, matando doze deles, com idade entre 13 e 16, e em seguida cometeu suicídio. R7 Noticias, 7 de abril de 2001, acessado em 15 de junho de 2018.

¹⁶Segunda maior chacina da cidade de Fortaleza, onde foram mortos 11 adolescentes nos bairros São Miguel e Curió, da Grande Messejana, supostamente assassinados por policiais.

¹⁷Aluna do 9º ano A – Tempo Integral

¹⁸Aluno do 9º ano B – Tempo integral

¹⁹Aluno do 9º ano B – Tempo Integral

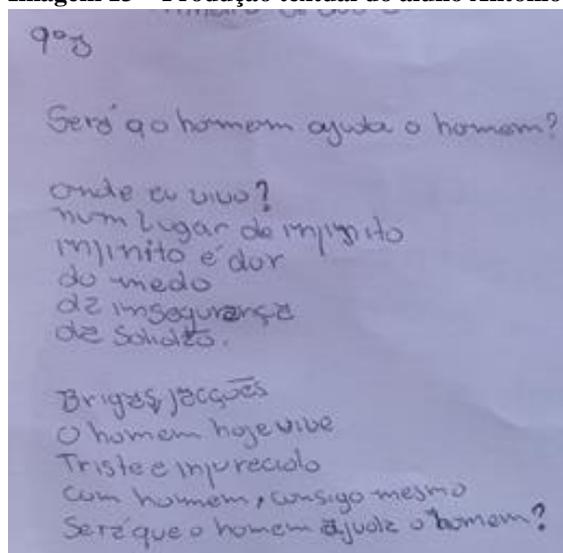
Fala da aluna Maria:

O texto fala que os homens inventaram muitas coisas e que eles defendem essas invenções a partir de suas necessidades. Só que também o texto fala que o homem talvez nem tenha noção de suas invenções, que para ter uma vida melhor através dos seus avanços tecnológicos ele não tenha ideia das consequências de suas atitudes. E no final do texto fica um pergunta que nos faz pensar se diante de todas essas coisas o homem é capaz de ajudar o seu semelhante.

Em sua fala, a aluna Maria se remete a ideia de invenção, e para ela, todas as invenções humanas estão ligadas a necessidade que o homem tem de desenvolver o que já foi criado por este. Ela também acredita que o homem vai sempre agir em busca de criar coisas novas, ou seja, algo que ele nunca tenha visto, algo que ninguém tenha criado antes, porque a sua criação, a sua invenção o diferencia dos demais. Outra reflexão relevante a respeito de sua fala é a suposta *inconsciência humana* diante da busca pelo novo, ou seja, as ações humanas em virtude dessa busca faz com que ele esqueça os objetivos da ação, e se atente apenas em cumpri-la. Dessa forma, a reflexão da aluna vai ao encontro do que Brecht propõe com o seu teatro, atingir um espectador passivo, que não enxerga e que não reflete sobre o meio em que está inserido. Essa conexão se afirma na citação do fragmento: “E com a pressa da partida. Esquecemos o objetivo de nossa partida.”.

Já o aluno Antônio produziu um texto em forma de poema, onde apresenta uma breve contextualização do bairro onde vive, tendo como pressuposto o recorte da frase questionadora: “Será que o homem ajuda homem?”.

Imagem 13 – Produção textual do aluno Antônio



FONTE: Arquivo de pesquisa. Maracanaú, 2017.

Segue a transcrição do poema do aluno: “*Será que o homem ajuda o homem? Onde vivo? Num lugar de infinito. Infinito é dor. Do medo. Da insegurança. Da solidão. Brigas, facções. O homem hoje vive. Triste e enfurecido. Com homem, consigo mesmo. Será que o homem ajuda o homem?*”.

Em sua produção textual, o aluno Antônio faz uma interlocução do texto com a realidade da comunidade em que ele mora, citando assim, que o egoísmo humano também contribui para a construção do processo de violência e da insegurança nas periferias. De forma bem explícita, a temática das facções do crime organizado é trazida nas falas e nos textos dos alunos, seja para relacioná-la aos assassinatos devido às dívidas para traficantes de drogas, ou mesmo por motivo de expansão territorial para este fim. Dessa forma, a questão do dinheiro gerado pelo tráfico é vista pelo aluno como uma questão de egoísmo humano.

Dessa forma, podemos compreender que as proposições de fala e de produção escrita dos alunos supracitados durante essas atividades apresentam suas colocações tanto no campo técnico dos sentidos dos enunciados, quando citam a respeito dos diferentes avanços tecnológicos, invenções e teorias encontradas no texto, como também buscam traçar relações diretas com as realidades em que convivem no bairro em que moram.

A grande crítica feita pelos alunos frente às suas leituras e reflexões diz respeito à discussão de que embora o homem tenha conseguido feitos inéditos, que tenha criado novas teorias que ajudem o desenvolvimento social, que tenha conseguido grandes avanços na área tecnológica, ainda assim, todas essas ações não são usadas a favor da humanidade, dele próprio, e de seu semelhante. Pois, ainda assim, percebe-se que pouco é feito, que o egoísmo humano só tem aumentado ao longo dos tempos e que nada foi facilitado, pelo contrário, muita coisa se tornou mais difícil. Assim, podemos compreender que a criação desses novos textos, novos discursos e novos enunciados, vão servindo de mote para pensar o trabalho com o texto brechtiano um dispositivo de sensibilidade e construção social.

4.1.3. Terceiro encontro: trabalho com o fragmento de cena *Inquéritos para saber se o homem ajuda o homem*.

No terceiro encontro trabalhado utilizamos o fragmento de cena *Inquéritos para saber se o homem ajuda o homem*, onde as interlocuções também giraram em torno da

Questão “*Será que o homem ajuda o homem?*”. Assim o encontro se constituiu em duas atividades, a saber: a leitura e a interlocuções do fragmento supracitado, com captação por meio de áudio das ações dialógicas.

Inquiritos para saber se o homem ajuda o homem

O líder do coro se adianta – Um de nós atravessou o mar e descobriu um novo continente, mas muitos depois dele, lá construíram grandes cidades com muito esforço e inteligência.

Coro retruca – Nem por isso o pão ficou mais barato

O líder do coro – Muitos de nós meditaram sobre o movimento da terra ao redor do sol, sobre o mais íntimo do homem, as leis gerais, a composição do ar e sobre os peixes abissais. E descobriram grandes coisas.

Coro retruca – Nem por isso o pão ficou mais barato. Pelo contrário, a miséria aumentou em nossas cidades, e já há muito tempo ninguém sabe o que é um homem. Por exemplo: Enquanto vocês voavam, rastejavam pelo chão algo semelhante a vocês, não como um homem.

O líder do coro dirigindo-se à multidão – Então o homem não ajuda o homem?

As estrofes que são apresentadas no fragmento de cena fazem referência direta a alguns aspectos do desenvolvimento tecnológico, a saber, são levantadas discussões a partir das seguintes temáticas: as descobertas marítimas e a expansão territorial, a criação da máquina a vapor e o crescimento das indústrias e o avanço científico. É imprescindível destacar que ao final de cada estrofe o *Coro* responde: *nem por isso o pão ficou mais barato*.

Reservou-se todo o restante da aula para a discussão das questões abordadas nas cenas/fragmentos, fizemos um círculo, e também como no encontro anterior foi pedido pra que eles ficassem a vontade e falassem de forma bem livre o que eles entenderam a respeito dos textos. De forma surpreendente, quase que noventa por cento da sala se pôs a falar. Toda a reflexão girou em torno da questão “será que o homem ajuda o homem?”, trecho como já citado, colocado previamente no quadro e que chamou bastante a atenção deles.

Segue abaixo os comentários feitos pela aluna Ana²⁰.

O texto fala que para conseguir os seus objetivos o homem é capaz de fazer coisas que nem ele mesmo consegue perceber as consequências. Que ele é contaminado por uma espécie de doença que parece cegá-lo diante das transformações tecnológicas que ele mesmo ajuda a colocar em prática,

²⁰Aluna do 9º ano A – Tempo integral

assim, quando eles se vêm diante de uma situação de julgamento onde eles mesmos são responsáveis pelas atitudes, então eles são colocados a prova de pensarem as suas ações perante a própria raça humana.

Os comentários feitos pela aluna Ana remetem diretamente ao contexto de *alienação* que o texto faz a respeito do ser humano, para ela, o homem deixa-se contaminar pelas transformações tecnológicas, transformações essas que o próprio homem ajuda a colocar em prática. Ana cita ainda que para que o homem possa ser levado a pensar suas atitudes é necessário que ele passe por um processo de julgamento. A partir da fala da aluna, podemos compreender que este é o objetivo de Bertolt Brecht, fazer com o que o seu espectador, ou leitor de suas peças didáticas, se distancie das suas próprias ações para que este possa refletir sobre elas, assim, esse julgamento distanciado leva o homem a pensar sobre a si mesmo diante do coletivo e das transformações sociais.

Após todas as discussões feitas a partir das temáticas abordadas nos fragmentos das cenas nos três encontros, e as produções escritas e ilustrativas pelos alunos, estes foram orientados a em casa pesquisarem situações de suas vidas cotidianas, de suas comunidades, que tivessem relação com as temáticas que foram abordadas nos fragmentos estudados. A participação direta dos alunos evidenciou um processo pelo qual eles se tornaram atuantes e podem impregnar dentro de sala de aula uma proposta de ensino/aprendizagem com a linguagem teatral que pode partir de sua própria vivência, de sua ideologia e do seu protesto social. Não que a proposta seja solucionar os problemas dos alunos, mas uma oportunidade de fazê-los entender suas capacidades de contribuir para tomada de atitudes sociais conscientes e menos alienadas.

O que se pôde observar nestas discussões a partir do estudo com a *peça didática* foi a construção de discursos a partir da ação crítica oriunda de uma observação mais apurada da realidade social dos alunos. O jovem/aluno, ao se ver diante da experiência de tirar suas próprias conclusões, refletindo seu próprio comportamento e sua atuação no mundo bem como sua atuação enquanto indivíduo social, identifica suas relações pessoais e coletivas com as relações dos personagens e de seus contextos.

4.2. Abordagem metodológica: a comunicação e a construção de sentidos através da indicialidade.

Nessa pesquisa, a compreensão dos discursos, as leituras e ressignificações a partir das produções textuais e ilustrativas, e a montagem e fruição das experimentações

artístico pedagógicas se deram a partir da prática da *indicialidade*, de Alain Coulon (1995). Esse conceito é uma ramificação da etnometodologia que apresenta a ideia de que o mundo social é constituído de ações interacionais entre os agentes, e que estas ações são desenvolvidas pelo uso da linguagem. Para a etnometodologia, compreender o mundo social, antes de tudo, é compreender a linguagem que este mundo se utiliza para se fazer compreensível e transmissível. As ações sociais somente adquirem sentido neste contexto, ou seja, somente possuem significação quando são compreendidas pelos atores que interagem no mundo social.

Partindo do que propõe o conceito de *indicialidade*, a linguagem teatral se torna nessa experiência com os estudantes uma fuga a linguagem culta ou dos discursos estruturados, e passa a apontar para outros caminhos de linguagens do dia-a-dia, utilizadas por estes cidadãos comuns, nas suas ações práticas do cotidiano.

Dessa forma, assim como no pensamento de Brecht, nessa pesquisa, as proposições de trabalho com a peça didática com estudantes na escola dialogam com uma das bases do estudo da *indicialidade*, que parte do raciocínio prático e consiste na maneira como os membros de uma sociedade utilizam as narrativas cotidianas para determinar a posição de suas experiências.

Assim, o entendimento de *leitura* e o entendimento de *fala* se tornaram duas ferramentas impulsionadoras dessa pesquisa, onde para os sujeitos dessa experiência, professor e aluno, o entendimento de leitura foi proposto como um momento significativo de confronto (e de conflito) de pensamentos. E onde a leitura pôde explorar e problematizar os efeitos dos sentidos dos enunciados dos textos.

E o entendimento de fala foi construído na relação com a história de vida dos próprios alunos, e correspondeu à maneira como estes são capazes de expressar/codificar, as vivências que se processaram no momento dos encontros em sala de aula.

Diante disso, essa pesquisa propõe que a leitura e o diálogo sejam visto em sala de aula como uma metodologia de troca, de relação, de perguntas e respostas, tanto por parte do professor como dos alunos. Que seja um processo de aprendizagem onde não mais prevaleça o sentido vertical, em que o professor é o manipulador do processo. O diálogo a favor de uma busca constante do saber, através das inter e transreciprocidades de nossas perguntas e respostas, gera um novo conhecimento, novas questões e novas respostas, onde estas estão no campo das nossas próprias certezas e incertezas sociais.

De fato, é a partir da ação dialógica que educando e educador transcendem para uma concepção da construção de seu sentido crítico. Essa questão também deve ser analisada

a partir da premissa, de que o ser humano constrói seu conhecimento por meio de outros fatos que permeiam sua vida e que o ensinar a aprender estes fatos é uma tarefa inter-relacional pertencente, não só ao educador, mas também ao educando com suas experiências e problematizações.

Dessa forma, uma prática que contempla a dramaturgia teatral de Brecht nos leva a afirmar que a interação das múltiplas vozes que compõem o processo sensível tem a possibilidade de construir conhecimento através da prática do ensinar quando concretizada na perspectiva do diálogo. À medida que se interage com o outro conhecemos suas culturas, seus saberes, seu cotidiano, suas práticas, com isso ampliamos o nosso universo através do nosso modo próprio de ler a vida e conhecer o mundo ressignificando-os. A palavra na ação do diálogo está em todas as relações entre indivíduos.

Um exemplo dessa prática dialógica pode ser apontado na proposição intitulada alegoricamente de “Dos trilhos pra cá”, que se torna o título desse trabalho de pesquisa, e que partiu de uma das experimentações do processo de trabalho com a *indicialidade*. Onde em um dos encontros do processo de montagem de uma das cenas do espetáculo *Todo dia cai um avião na periferia*, os alunos apresentaram músicas com as quais eles se identificavam e que possibilitasse a interlocução com as temáticas abordadas a partir dos fragmentos de textos apresentados a partir da poética de Bertolt Brecht. E Nessa experimentação um dos alunos apresentou a música “Da ponte pra cá” do grupo paulistano de rap Racionais MC’s.

Segue trecho da canção extraída do álbum Nada com um dia após o outro dia, de 2002, composta por Mano Brown, que cita:

Não adianta querer, tem que ser, tem que pá.
O mundo é diferente da ponte pra cá.
Não adianta querer ser, tem que ter pra trocar.
O mundo é diferente da ponte pra cá.

De acordo com a citação da letra o compositor nos faz pensar a respeito das desigualdades existentes em nossa sociedade. Assim, propus parafrasear o título, trocando a palavra ponte pela palavra trilho, pois o bairro do Conjunto Novo Maracanaú está localizado as margens da linha férrea, hoje adaptada para o Metrofor. Partindo de uma ressignificação direta da letra, o mundo é diferente da ponte pra cá, em Do trilho pra cá, propõe-se a alusão de que há um lado territorial as margens do trilho que se desenvolve economicamente, socialmente, politicamente e culturalmente diferente dos habitantes da outra

margem, que apresenta, por exemplo, centros comerciais, shoppings, estrutura hoteleira, universidades e centro de eventos.

Dessa forma, podemos compreender e criar relações diretas entre as proposições de Coulon (1995) e as propostas de construção estética e política do teatro didático brechtiano, que propõem uma experimentação dialética entre os sujeitos da ação. Aonde os estudantes também vão se apropriando destes processos de indicialidade nas construções das propostas artístico pedagógicas, e também quando levam estas interações para a cena, onde as expressões que os atores empregam nos seus atos estão também carregadas de indicialidade. E principalmente porque são formadas de expressões que somente ganham significado a partir do conhecimento do contexto local de onde tanto os atores/estudantes como os espectadores/estudantes advêm, de suas culturas, e de como e onde estas expressões são produzidas.

Assim os processos de interação se tornaram ao mesmo tempo processos criativos e processos de crítica social. O uso desta proposta metodológica se explica também pelo fato de que cada vez mais se buscam ações que possam pensar e planejar uma metodologia transformadora no campo do teatro e que esse pensamento também possa dialogar como proposta de ações criativas. É imprescindível a seleção de conhecimentos e de práticas que tornem possíveis as descobertas e a construção de novos saberes, aproximando-se assim de experiências sistematizadas, de teorias e de pesquisas, desconsiderando o método enquanto modelo pronto.

4.3. EIXO 2: Proposições cênicas teatrais na escola

A partir de toda a construção de sentidos com o trabalho em sala de aula com os fragmentos de –A peça didática de Baden Baden sobre o acordol, e de todo o material de fala, escrita e de ilustração produzido pelos alunos, se propôs a experimentação de três práticas artístico pedagógicas no campo do sensível, a saber:

- i) Uma experiência de visita territorial pelo Novo Maracanaú, com intuito de explorar através do percurso da caminhada os espaços e os

equipamentos públicos do bairro em que está localizada a escola que é campo desta pesquisa.

- ii) A montagem de uma esquete teatral, intitulada de “*Ah, se eu tivesse asas*” que abordou questões no campo do trabalho e exploração infantil, um dos motes gerados durante os estudos dos fragmentos
- iii) Um espetáculo teatral, intitulado de “*Todo dia cai uma avião na periferia*”, que abordou as questões de litígio territorial, com foco no tráfico de drogas e a violência.

4.3.1. Pressupostos sócio-poéticos: a história da Escola Presidente Tancredo Neves e a questão da territorialidade do bairro Novo Maracanaú.

Durante a experiência de visita territorial conversamos com alguns dos moradores do bairro e fizemos os registros das conversas em áudio. Um desses moradores foi o Seu Carneiro, um dos moradores mais antigos do bairro, que ao falar sobre a região onde hoje se encontra a escola, aponta que no final da década de 1970 esse território era apenas composto por um matagal, alguns sítios e poucas casas. Seu Carneiro relata que:

Foi quando a *Cohab*²¹ resolveu construir o Conjunto Novo Maracanaú, pra atrair moradores para servirem de mão de obra para as novas indústrias que também se instalavam na região. Daí começaram a surgir as ruas e o prefeito Almir Dutra, primeiro do município já emancipado começou a andar por aqui.

Seu Carneiro relata ainda que o terreno para a construção da escola também foi cedido pela Cohab, e que em parceria com a prefeitura foi construído o prédio. E descreve a inauguração:

Já era o ano de 1985 e a escola ia ser inaugurada, porém não tinham alunos matriculados, foi então que a Dona Elda, uma das primeiras professoras que também morava no bairro começou a divulgar as matrículas. Eu lembro que a escola ainda nem tinha nome, foi quando aconteceu tragicamente o falecimento do Presidente Tancredo Neves, daí resolveram colocar o nome da escola para homenageá-lo. Eu lembro do dia em que chegou o caminhão com as cadeiras.

²¹Companhia de Habitação do Estado do Ceará - COHAB

Desde a sua fundação a EMEF Presidente Tancredo Neves sempre trabalhou com o nível de Ensino Fundamental II, e já possuiu ao longo dos seus trinta e dois anos de história um total de cinco gestores. Para a atual diretora, Andrea Claudia Martins, que já está à frente da gestão da escola há doze anos, a escola passou por muitas transformações desde que assumiu o cargo. Andrea Claudia relata que:

No passado aqui era uma comunidade muito difícil, e o Tancredo Neves era uma escola que não tinha credibilidade perante a comunidade. Aqui era tido como a única opção para os alunos. Vinham principalmente pra fugir da vulnerabilidade. E para alguns, estudar na escola do bairro era uma forma de justificar que eram estudantes em caso de abordagem policial. Inclusive quando eu assumi essa escola as pessoas perguntavam se eu tinha coragem de trabalhar aqui. Tínhamos muitos estudantes envolvidos com a criminalidade e com o uso de drogas.

Para exemplificar a realidade da comunidade e dos alunos da escola, Andrea Claudia conta que houve um episódio em que o tio de um aluno veio até a escola pedir o caderno do seu sobrinho, pois nesse caderno estava escrito uma lista de prestação de contas de devedores de drogas, pois o tio do aluno era traficante. Ainda segundo a diretora, no passado, num intervalo de três anos se registraram nove assassinatos de alunos. Tendo um episódio marcado esse período, que foram os assassinatos de dois alunos numa mesma situação, um menino de nove anos e uma menina de doze anos.

Andrea Claudia faz questão ainda de enfatizar que hoje a escola vive outra realidade, fruto de um grande trabalho de conscientização social que teve que como parceria a intervenção da secretaria de educação do município. Não que os problemas de violência e drogas tenham se acabado no bairro, mas que dentro da escola isso não existe mais.

Relata a gestora, que a partir de 2012 a escola passou a funcionar em tempo integral e passou a ofertar apenas a proposta curricular ao público do nível fundamental dois. No ano de 2016 a escola contou com oito turmas, a saber, duas de sexto ano, duas de sétimo ano, duas de oitavo ano e duas de nono ano, que funcionam em esquema de turno e contra turno, com turmas atendidas pelas disciplinas *propedêuticas*²² no turno e atividades formativas no contra turno. As atividades formativas ofertadas são pautadas no ensino de: educação

²²Termo histórico originado do grego que significa referente ao ensino. Trata-se de um curso ou parte de um curso introdutório de disciplinas em artes, ciências, educação, etc. É o que provém ensinamento preparatório ou introdutório, os chamados conhecimentos mínimos. (CAVALHEIRO, 2010)

ambiental, esporte e lazer, cultura e artes, comunicação e uso de mídias, tecnologias digitais, e acompanhamento pedagógico, sendo ainda complementadas pelo Projeto do governo federal *Novo Mais Educação*²³. Por funcionar em regime de educação em tempo integral a escola oferta ainda: Refeições, atividades de higienização pessoal, jogos, filmes, música, programas televisivos, descanso e atendimento especializado por profissional de psicopedagogia.

Quanto a sua estrutura a escola funciona com treze salas de aula, estando entre essas: uma sala de música, uma sala de dança, uma biblioteca e uma *Sala de AEE*²⁴. Complementam a estrutura o pátio escola, uma área arborizada, um campinho de futebol e as salas de gestão, secretaria, coordenação pedagógica e direção. Assumem os cargos de gestão: Andrea Cláudia Costa Martins, diretora geral; Robert David Fernandes de Sousa, coordenador pedagógico, Ítalo Regis Penha Rodrigues, coordenador administrativo financeiro, e Francisco Aldo Marques, secretário escolar.

Nesse sentido, para melhor compreensão de como a pesquisa se desenvolveu, tornou-se relevante contextualizar o espaço e o tempo onde se deu a prática, a saber, essa experiência se deu enquanto atividades curriculares e extracurriculares, com alunos do nível fundamental dois, mais especificamente das turmas de 9º anos A e B. Todo o processo aconteceu entre os meses de março e dezembro do ano de 2016.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo Neves localiza-se no Conjunto Novo Maracanaú, na região Centro-Sul de Maracanaú, um município com apenas trinta e quatro anos de emancipação político-territorial, antes pertencente ao município de Maranguape. Maracanaú faz parte da região metropolitana de Fortaleza, capital do estado do Ceará. O Conjunto Novo Maracanaú é considerado um bairro de periferia, quando se toma como base o conceito de que os bairros periféricos ficam as margens do centro comercial do município, e é diante de todas essas questões de contrastes que neste mesmo bairro, nas proximidades da escola se encontram o *Palácio do Jenipapeiro*²⁵, e a estação de tratamento de esgoto de alguns bairros do município, o bairro é cercado ainda por pólos industriais.

²³Programa criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

²⁴Atendimento Educacional Especializado. É uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas e todas as modalidades da educação básica e superior. (MEC, 2008)

²⁵Sede da Prefeitura Municipal de Maracanaú (Gabinete do Prefeito)

É desta periferia, e de outros bairros adjacentes, como Coqueiral, Alto da Mangueira, Piratininga, Distrito Industrial 2000, Acaracuzinho, Novo Oriente, Maracananzinho, Alto Alegre, Siqueira, e das classes menos favorecidas destes bairros que se tem origem os alunos desta escola, crianças e adolescentes, com faixa etária entre dez e dezesseis anos, filhos de trabalhadores operários que atuam em sua grande maioria, como domésticas, profissionais da construção civil, no comércio varejista local e principalmente nas indústrias localizadas nas redondezas da região.

4.3.2. A experiência de visita territorial

O mote Território foi gerado a partir das ideologias dos fragmentos de cena estudados em sala e das proposições levantadas pelos alunos, e fez com que estes criassem contrapontos com a questão territorial do seu próprio bairro/comunidade. Bairro este em que a escola se localiza, e que mora a maioria dos alunos. A partir do mote foi proporcionado aos alunos uma atividade de visita geradora de um percurso/caminhar pelas ruas do bairro como forma de contextualizar o ambiente de moradia e de relações criadas e expressas pelos moradores, e todas as proposições sensíveis que pudessem despertar nos alunos. E que esta experiência pudesse impulsionar a vida cotidiana desses jovens alunos, e influenciar na criação das experimentações artístico pedagógicas que serão apresentadas no decorrer deste capítulo. As imagens de 14 a 19 apresentam os processos de apreciação territorial.

Imagem 14 – Muro frontal da escola



Fonte: Arquivo da pesquisa, Maracanaú, 2016.

Imagem 15 – Ruas do Bairro Novo Maracanaú



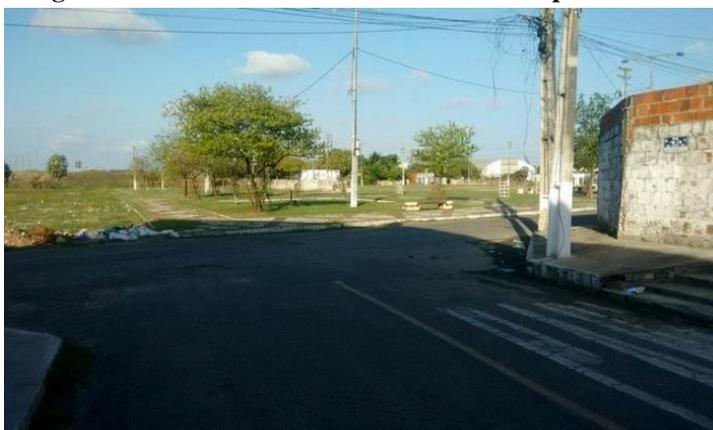
Fonte: Arquivo da pesquisa, Maracanaú, 2016.

Imagem 16 – Igreja da Praça do Novo Maracanaú



Fonte: Arquivo da pesquisa, Maracanaú, 2016.

Imagem 17 – Rua de acesso a Prefeitura Municipal



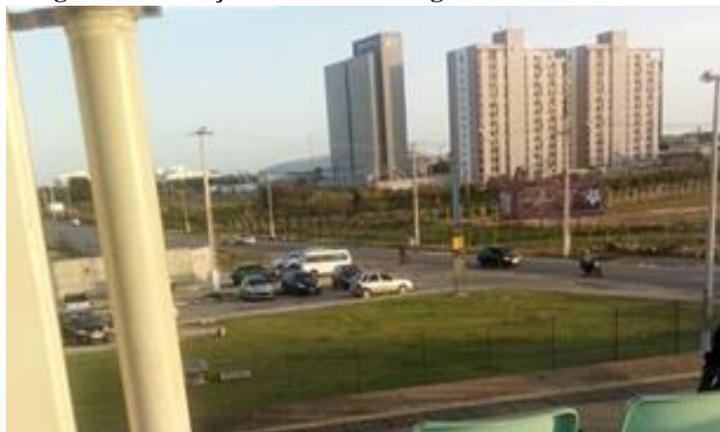
Fonte: Arquivo da pesquisa, Maracanaú, 2016.

Imagem 18 – Rua dois, acesso a escola.



Fonte: Arquivo da pesquisa, Maracanaú, 2016.

Imagem 19 – Estação do Metrô – Virgílio Távora



Fonte: Arquivo da pesquisa, Maracanaú, 2016.

Essa atividade deflagrada nas proposições do percurso/caminhar resultou também em dois exercícios em sala de aula pelas turmas de 9º ano A e B, esses exercícios se deram no mês de julho de 2016, em dois encontros, e os encontros tiveram o tempo uma hora e quarenta minutos cada.

1. Atividade de ilustração, onde os alunos puderam expressar as relações criadas entre estes e os espaços do bairro durante a visita territorial.
2. Atividade de produção textual, onde os alunos puderam expressar seus pontos de vista sobre o bairro que moram.

Seguem as imagens de 20 a 25, que foram utilizadas para reprodução através de desenho/ilustração e para produção textual sobre as características do bairro:

Imagem 20 – Ponto de ônibus na praça



FONTE: Arquivo de pesquisa. Maracanaú, 2017.

Imagem 21 – Atividade de ilustração pós-visitação



FONTE: Arquivo de atividades - Autor: Paulo, 9º ano A

Imagem 22– Vista da Lagoa da Rua um, ao fundo a fábrica da Esmaltec.



FONTE: Arquivo pessoal do autor

Imagem 23 – Desenho da fábrica da Esmaltec



FONTE: Arquivo de atividades - Autor: Pedro, 9º ano B.

Imagem 24 – Terreno baldio da delegacia desativada



FONTE: Arquivo de pesquisa. Maracanaú, 2017.

Imagem 25 – Atividade de pintura do aluno João



FONTE: Arquivo de pesquisa. Maracanaú, 2017.

Durante a atividade de desenho/ilustração tendo como pressuposto a experiência de visita territorial também realizei um trabalho de desenho a grafite e de pintura com o aluno João, aluno da turma do 9º A, e que é assistido pela sala de AEE. Em entrevista com a psicopedagoga da escola, Gilvânia Araújo ele contou que o João é diagnosticado com bipolaridade, autismo, esquizofrenia e deficiência intelectual.

Gilvânia conta que:

Quando o aluno chegou à escola era um caso muito complicado, ele era muito revoltado e agressivo, não aceitava nada, muito difícil pra mim. Ele queria bater em todo mundo. E logo no começo ele não ficava na sala de aula. Nós conseguimos fazer um grande trabalho com ele. Hoje ele entra em sala e assiste às aulas. Ele gosta muito de desenhar.

Diante da fala da professora Gilvânia é possível apontar o alcance pedagógico das atividades propostas pela pesquisa, partindo do pensamento de o aluno possui limitações de aprendizagem, e como um processo contínuo com proposições na escola que possam abranger o campo das artes pode proporcionar resultados no campo da sociabilidade destes alunos com algum tipo de diagnóstico patológico.

4.4. Esquete: Ah, se eu tivesse asas.

A relação da exploração do trabalho infantil também veio à tona durante os exercícios em sala de aula e partiu dos princípios de vulnerabilidades sociais apontados pelos alunos. Na ocasião os alunos apontaram que essa é uma questão que pode ser evidenciada nas ruas do bairro. Entre outras situações, alguns alunos também apontaram para a questão da exploração sexual propagada nas proximidades do complexo da *Ceasa*²⁶, que se localiza numa das entradas que dá acesso ao bairro na CE-060, denominada nesse trecho como Av. Dr. Mendel Steinbruch.

O trabalho com esses motes de: *Exploração do trabalho infantil* e *Exploração sexual de crianças e adolescente*, resultou em um trabalho cênico, uma esquete denominada *Ah, se eu tivesse asas*, onde essas questões foram evidenciadas nas proposições cênicas.

²⁶Central de Abastecimento, centralização e distribuição de hortigranjeiros, do Ceará S.A (Ceasa/CE). Inaugurada em 09 de novembro de 1972, no governo de César Cals.

Um posto destacável da realização desse trabalho cênico, foi o fato de que ofereceu a oportunidade de levar os alunos a se apresentarem num espaço externo a escola, mais precisamente no Teatro Municipal de Maracanaú, e isso despertou um maior interesse e expectativa por parte deles. O que também oportunizou que os alunos pudessem ter acesso aos ambientes e estruturas de um teatro (espaço físico), como por exemplo, camarins, coxias e equipamentos de iluminação.

Dialogando com a pesquisa, é importante destacar que o trabalho de construção das cenas se apropriou de algumas técnicas propostas pelo teatro didático brechtiano, já supracitadas no capítulo anterior, como por exemplo, o uso de mídias. A saber, foram utilizados equipamentos de som, tanto a utilização da canção *Another brick in the wall* da banda de rock inglesa Pink Floyd, que na ocasião faz uma alusão direta a temática da esquete, pois retrata a infância; como a utilização de microfone para falas das cenas narrativas frontais dos personagens, dialogando diretamente com o público.

Esse trabalho concorreu na esfera municipal ao Prêmio Peteca - Programa de Educação contra Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente de responsabilidade do Ministério Público do Trabalho no Ceará (MPT/CE), e conquistou o título de melhor esquete teatral, se apresentando em agosto de 2016 no Teatro Municipal de Maracanaú – Dorian Sampaio. As imagens 26 e 27 apresentam uma cena da esquete e a solenidade de premiação do Prêmio Peteca.

Imagem 26 – Apresentação da Esquete “Ah, se eu tivesse asas”



FONTE: Arquivo de pesquisa. Maracanaú, 2017.

Imagem 27 – Premiação Peteca – Esquete Campeã: “Ah, se eu tivesse asas”.



FONTE: Arquivo de pesquisa. Maracanaú, 2017.

4.5. Espetáculo: Todo dia cai um avião na periferia

Como já supracitado no capítulo anterior, a relação entre a questão da morte, do egoísmo e das escolhas humanas evidenciados na peça de Brecht fizeram com que os alunos expusessem alguns relatos de violência do cotidiano de suas comunidades. Esses motes resultaram no trabalho cênico *Todo dia cai um avião na periferia*. Nesse trabalho as cenas evidenciaram questões que relacionaram território e a violência cotidiana nas periferias, fazendo ainda correlações com outros tipos de violência propagados pelas grandes mídias. O processo de montagem contou com a participação de trinta e sete alunos, envolvidos tanto no processo de produção de cenários, adereços, e em cena, e foi apresentado em três sessões, para contemplar todo o público escolar. O espetáculo foi composto de sete cenas, denominadas por ordem de apresentação: *Nossos filhos*, *A guerra é aqui*, *Mulheres de água*, *Carne humana*, *Chacina na periferia*, *Dos trilhos pra cá* e *Será que o homem ajuda o homem?* E em todas as cenas foi utilizado o recurso de falas frontais. Além da utilização de mídias de áudios com músicas, microfone e trilhas sonoras, outro recurso proposto por Brecht em suas peças didáticas é a utilização de placas, o que também se predominou em três cenas.

As imagens de 28 a 30 expressam momentos da produção e apresentação da cena *Chacina na periferia*. Respectivamente um dos momentos de produção de adereços, a saber, as cruzes que foram utilizadas; a plateia assistindo; e a imagem da cena. Essa cena contou com a participação de onze alunos, e fez alusão a chacina ocorrida no bairro da Messejana.

Imagem 28 – Produção do espetáculo: “Todo dia cai um avião na periferia”.



FONTE: Arquivo de pesquisa. Maracanaú, 2016.

Imagem 29 – Espectadores da cena “Chacina na periferia”



FONTE: Arquivo de pesquisa. Maracanaú, 2016.

Imagem 30 - Espetáculo: Cena: “Chacina na periferia.”



FONTE: Arquivo de pesquisa. Maracanaú, 2016.

A imagem 31 expressa o momento da caminhada dos alunos para assistir a cena *Mulheres de água*. Essa cena traz a fala de três alunas, contando suas histórias de vida e algumas citações de mulheres anônimas que defendem o direito e a liberdade de ser mulher.

Imagem 31 – Espectadores da cena “Mulheres de água”



FONTE: Arquivo de pesquisa. Maracanaú, 2016.

A imagem 32 apresenta a plateia assistindo a cena *Carne humana*. Essa cena apresenta um aluno embalado em um “plástico filme” transparente, com um rótulo numérico comercial. Essa cena é uma crítica ao processo de marginalização e de discriminação sofrida pelos jovens negros e pobres da periferia. Durante a cena é tocada a música *A carne*, interpretada por Elza Soares, que traz a citação: a carne mais barata do mercado é a carne negra.

Imagem 32 – Espectadores da cena “Carne humana”



FONTE: Arquivo de pesquisa. Maracanaú, 2017.

A imagem 33 apresenta a plateia assistindo a cena *Será que o homem ajuda o homem?* Essa cena conta com a participação de oito alunos, onde estes se utilizam do microfone para fazer falas frontais de protesto diretamente à plateia. Dentre as falas protesto estiveram: “*Hoje é carne moída*”, protesto à comida repetitiva do almoço da escola; “*Não mexe tá dando certo é vinte e dois confirmo*”, uma fala crítica ao jingle de campanha eleitoral do atual prefeito de Maracanaú, que no caso se tratava de um ano de eleição (2016); e “*Fora Temer*”, fala de protesto ao governo do presidente Michel Temer. A cada fala os alunos complementavam com a pergunta *Será que o homem ajuda o homem*.

Imagem 33 – Espectadores da cena “Será que o homem ajuda o homem?”.



FONTE: Arquivo de pesquisa. Maracanaú, 2016.

A imagem 34 apresenta a cena *A guerra é aqui*. Essa cena conta com a participação de quatro alunos, onde estes se utilizam de placas para fazer uma crítica aos episódios onde estrangeiros europeus e americanos são sequestrados e decapitados em territórios de países árabes. A inspiração para proposição dessa cena surgiu em um dos encontros do primeiro eixo, quando um dos alunos apontou essa questão para exemplificar o egoísmo humano motivado pela disputa territorial e por pensamentos de ideologias religiosas. A partir desse exemplo eu pude fazer uma intervenção enquanto professor e pesquisador também trazendo para a discussão uma situação onde americanos viralizaram vídeos na internet em cenas chamadas como –desafio do gelol, uma atitude em prol de ajudar pessoas doentes a pagar suas contas de tratamentos em hospitais. E na cena há um jogo de inversão de valores que satiriza as duas situações de modo a fazer críticas as duas situações.

Imagem 34 – Cena: “A guerra é aqui”



FONTE: Arquivo de pesquisa. Maracanaú, 2016.

As imagens 35 e 36 apresentam a cena *Dos trilhos pra cá*. A cena faz uma crítica às mortes de adolescentes, seja por motivo de guerra, ou por assassinatos nas periferias. A cena conta com dois alunos que se utilizam de placas para apresentar indicações territoriais. Na imagem 35 um aluno representa a morte de um jovem nas ruas do bairro Novo Maracanaú. Já na imagem 36 representa a criança Síria que ficou famosa ao ser regatada em meio aos bombardeios da guerra. Durante a apresentação da cena há uma proposta de que a plateia compreenda as duas crianças como uma só, e isso é mostrado na proposição das placas que são carregadas pelos alunos. Fazendo uma alusão ao fato que independente do território em que estas crianças vivem, existem situações políticas e sociais que as fazem viverem em situações de vulnerabilidade e suas vidas são tiradas por questões inerentes ao egoísmo humano.

Imagem 35 – Cena: “Dos trilhos pra cá”



FONTE: Arquivo de pesquisa. Maracanaú, 2016.

Imagem 36 – Cena: “Dos trilhos pra cá.”.

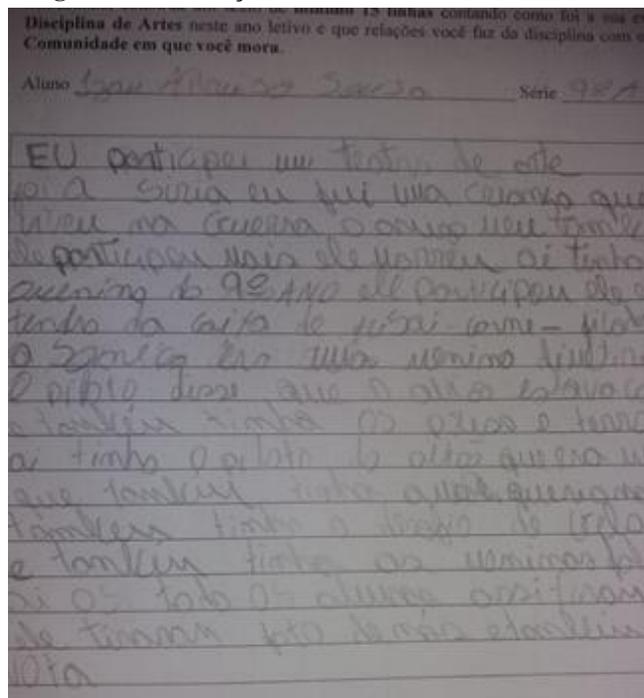


FONTE: Arquivo de pesquisa. Maracanaú, 2016.

A imagem 37 apresenta o relatório feito pelo aluno Francisco, onde ele discorre sobre como foi a sua participação no espetáculo. E cita: *“Eu participei um teatro de arte. Foi a Síria. Eu fui uma criança que viveu na guerra”*.

Ainda sobre a participação do aluno na peça, a professora do AEE, Gilvânia Araújo discorre: *“Participar da sua peça fez o Francisco se sentir útil. Ele é muito perseguido pelos colegas, então participar da peça fez com que ele se sentisse capaz de fazer alguma coisa, pois se depender dos colegas de sala ele nunca terá espaço pra isso.”*

Imagem 37 – Produção textual do aluno Francisco



FONTE: Arquivo de pesquisa. Maracanaú, 2016.

Após as apresentações também foi realizada uma atividade avaliativa em sala de aula, onde os alunos das turmas que montaram a peça, 9º A e 9º B foram instigados a apresentar através de respostas a duas questões as suas impressões sobre a participação ou mesmo sobre a experiência de ser espectador do espetáculo. A imagem 38 apresenta a avaliação de um dos alunos.

Imagem 38 – Atividade avaliativa

do mês novembro. Esse espetáculo contemplou e [...] Ambientais e identidades, fruto de um projeto que abordou o eixo temático – Territórios e Territorialidades. O espetáculo foi inspirado ainda em fragmentos de Peças Didáticas do Teatrólogo alemão Bertolt Brecht. Durante a peça, há uma questão central que desenvolve toda a dramaturgia, a questão da ajuda humana, que é evidenciada pela pergunta: *Será que homem ajuda homem?*

1. Ao assistir ou participar do elenco da peça, como você evidencia a ajuda humana, e como você responderia a partir da peça a pergunta: *Será que o homem ajuda o homem?*

Eu evidencio que o homem não ajuda o homem. O homem não sabe o que é viver em sociedade. Está sempre tentando enriquecer as custas do outro.

2. Caso você tenha participado do elenco, ou mesmo assistido à peça como plateia, identifique uma cena que chamou bastante sua atenção e comente sobre esta cena.

Quando o Francisco sai da sala ele está todo ferido e branco e eu acho que aquilo representa a dor da guerra na Síria.

FONTE: Arquivo de pesquisa. Maracanaú, 2016.

Na avaliação, quando perguntado como o aluno responderia a questão *Será que o homem ajuda o homem?* após ter assistido a peça, ele responde: “Eu entendo que o homem não ajuda o homem. O homem não sabe o que é viver em sociedade. Está sempre tentando enriquecer as custas do outro”. E quando é solicitado a comentar a cena que chamou a sua atenção, ele responde: “Quando o Francisco sai da sala ele está todo ferido. E eu acho que aquilo representa a dor da guerra da Síria”.

Como se pôde ver nas imagens apresentadas, no espetáculo *Todo dia cai um avião na periferia*, as proposições de cena buscam explorar relações diretas e reflexivas entre o ator/estudante e o público, com temáticas que se nortearam dentro dos campos da territorialidade e da violência, enfatizando a criminalidade nos ambientes que norteam a escola e de moradia dos estudantes em interlocução com acontecimentos midiáticos. Nas cenas frontais as reproduções em som através de microfone tanto revelam o jogo da troca de papéis, onde é possível que os personagens se coloquem ao lado do público, o que o permite fazer a cena estando ao mesmo tempo dentro e fora do papel. E a possibilidade de construir e propor cenas de julgamento, um dos exemplos dessa possibilidade é a questão norteadora do

espetáculo *Todo dia cai um avião na periferia*, que assim como em *A peça didática de Baden Baden sobre o acordo*, constrói um debate em cima da frase *Será que o homem ajuda o homem?*

5. NOTAS SOBRE A PEDAGOGIA DO TEATRO E A CONSTRUÇÃO DOS SOCIOAFETOS NA ESCOLA.

O teatro é um elemento propiciador das relações humanas, portanto, aprendemos melhor se utilizamos esse canal de conhecimento, estas vias de acesso ao saber. Esse é também o pensamento de Vygotsky (1984) quando afirma que a cognição é ativada pela ação criativa, e sendo assim as funções cognitivas superiores – analisar, generalizar, compreender, deduzir, imaginar – teriam melhores condições de estruturar as aprendizagens.

O Teatro e a Educação se referem a áreas do conhecimento independentes que quando juntas conservam sua autonomia e suas especificidades. Existe uma consonância perfeita entre ambas, pois o teatro, quando inserido no processo educativo, tem por objetivos principais a sensibilização e experimentação do aluno com a linguagem teatral, de forma pedagogicamente articulada, permitindo que um processo de autoconhecimento transformador se instale a cada aula, a cada encontro e se estenda para a vida cotidiana. Acredita-se que o teatro na escola pode proporcionar experiências que contribuirão para o crescimento integrado do aluno sob vários aspectos. Entende-se ainda, que o teatro, como exemplo de manifestação de arte, integra a cultura que está em constante transformação, e assim, isto possibilita a ampliação da produção e da ressignificação do conhecimento. Por isso, o desenvolvimento de conhecimentos teatrais, integrados aos já existentes no currículo da escola é primordial para uma formação global que visa todas as áreas dos saberes.

Nesse caminho, a pretensão da proposta dos conteúdos de arte, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*²⁷(PCN's) é valorizar a diversidade cultural do aluno, perceber, assim, a arte como manifestação ideológica cultural. Dessa forma, a contextualização é relevante no processo de construção do conhecimento. Morin (2004, p.37) afirma que “todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar o seu objeto”. O teatro é o conhecimento integrador de diferentes saberes.

²⁷Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (MEC, 1997).

Dessa forma, podemos pensar que existem infinitas possibilidades de estruturação de trabalho com a linguagem teatral nas escolas. O teatro é também é um conhecimento transdisciplinar, ou seja, abrange outros conhecimentos.

Diante dessas proposições podemos compreender que a experiência desse trabalho de pesquisa contribuiu para o pensar de possibilidades metodológicas relativas ao ensino do teatro e ao seu aprendizado, frente à necessidade de uma transformação e melhoria no ensino do teatro nas escolas públicas de educação básica. Essa pesquisa tornou pública a vivência com o teatro e a educação, bem como forneceu material para discussões e aplicações práticas.

Diante dessa experiência com o teatro na escola, como um dispositivo que possibilitou compreender o entorno social do aluno, este passou também a compreender que sua atuação como cidadão o torna um sujeito capaz de buscar respostas, de solucionar problemas, de operar, alterar e modificar a sua vida social. Interferindo diretamente em suas opiniões e conhecimento dos fatos sociais, na rotina cotidiana de suas comunidades, e nos fatos o que lhe são impostos pelas mídias e o mundo de modo geral.

A participação direta dos alunos evidenciou um processo pelo qual eles se tornaram atuantes e puderam impregnar dentro da escola uma proposta de ensino aprendizagem que pôde partir de suas próprias essências, suas histórias de vida cotidiana, de suas ideologias e do seu protesto social. Não que a proposta tenha sido solucionar os problemas dos alunos, mas uma oportunidade de fazê-los entender suas capacidades de contribuir para tomada de atitudes sociais mais conscientes. O que se pôde observar nestas discussões a partir do estudo da peça didática e com as montagens das experimentações cênicas foi a construção de sentidos e afetos, e da ação da crítica oriunda de uma observação mais apurada da realidade social dos alunos. O aluno, a se ver diante da experiência de tirar suas próprias conclusões, refletindo seu próprio comportamento e sua atuação no mundo bem como sua atuação enquanto indivíduo social identifica suas relações pessoais e coletivas com as relações dos personagens e de seus contextos.

Portanto, essa pesquisa teve como fatores relevantes, entre outras questões, a compreensão de que os conteúdos estudados na escola, em sala de aula, assim como suas metodologias de abordagem, de alguma maneira têm que estar em consonância também com o que acontece fora da escola. E a proposta para que isso possa ser concretizado, permeia o pensamento de que o teatro como linguagem não deve estar só presente em livros e textos e

em ementas escolares, ele deve proporcionar experiências que estejam além dos muros das escolas.

Diante disso torna-se importante reafirmar que as experiências de vida dos jovens alunos, suas opiniões e conhecimento dos fatos que os rodeiam, suas comunidades, o que lhe são impostos pelas mídias e o mundo de modo geral, deram margem a discussões e análises de situações, difíceis de acontecer em uma sala de aula formal.

Diante das questões levantadas pelos alunos durante a prática dessa pesquisa, podemos apontar que as questões que mais chamam a atenção deles, alunos, no ambiente em que vivem estão ligadas as suas vulnerabilidades sociais e aos recorrentes casos de criminalidade. O bairro do Novo Maracanau é hoje um bairro bastante violento, segregado por facções, disputas territoriais onde o tráfico de drogas determina a cartografia do ambiente e os limites de transito dos moradores. Dessa forma, a criminalidade, assassinatos, vez por outra passa a ser assunto em sala de aula, mesmo quando estes não estejam no foco de uma atividade pedagógica.

Dessa forma, o trabalho com a linguagem teatral na escola, que teve como dispositivo a obra de Bertolt Brecht, nos levou a compreender que tudo que aquilo que é visto como natural e comum merece ser questionado e visto com distanciamento, da mesma forma que as decisões e escolhas tomadas por si e pelos outros diante dessas situações, Essas relações puderam ser pensadas no próprio desenvolvimento da pesquisa, no fazer, nas reflexões, escolhas e trajetos percorridos, assim como naqueles que ainda serão trilhados a partir dela.

E de forma conclusiva se percebeu o processo dessa pesquisa como um dispositivo de construção de sentidos, assim como o próprio ato de se propor em cena e compreender que o que é construído em cena pode ser reconstruído e até desfeito também a partir dos sentidos, mas que a própria ruptura significa outra nova forma de construção e possíveis reconstruções de sentidos.

REFERÊNCIAS

- BIONDI, K. **Junto e misturado: uma etnografia do PCC**. São Paulo: Terceiro Nome, 2010.
- BONDÍA, L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha, 2002.
- BRECHT, B. **O voo sobre o oceano e a Peça Didática de Baden Baden Sobre o acordo** (tradução de Fernando Peixoto). In: Teatro completo, 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992.
- _____. **Escritos Sobre Teatro**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.
- BORNHEIM, G. **Brecht: a estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- CAVALHEIRO, P. J. **Pesquisa científica sobre o valor propedêutico do esperanto realizada em vários países**. São Paulo: Culturoscópio, 2010.
- COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- DESGRANGES, F. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- EWEN, F. **Bertold Brecht. Sua vida. Sua arte. Seu tempo**. São Paulo: Editora Globo. 1991.
- FARIAS, M. F. **O telensino no cenário nacional e local das políticas de educação a distância**. In: FARIAS, I. S. Docência no telensino: saberes e práticas. Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2001.
- FERNANDES, R. C. **Privado porém público: o terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro: CIVICUS; Relume-Dumará, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GARFINKEL, H. **Studies in Ethnomethodology**. Cambridge England: Polity Press, 1984.
- ICLE, G. **Teatro e Construção De Conhecimento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.
- JAMESON, F. **O método Brecht**. Petrópolis: Editora Vozes. 1991.
- JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino de Teatro**. Campinas: Papyrus, 2003.
- KOUDELA, I. D. **A peça didática de Bertolt Brecht: um jogo de aprendizagem**. 1987. 233p. Tese (Doutorado em artes) – Depto Artes Ciências da Eca, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.
- _____. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Globo, 1991.

MYERS, G. **Análise da Conversação e da Fala**. In BAUER, Martin W. & GASKELL, George (org.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN-Arte (Teatro)**. Brasília: 2012

MOISÉS, M. A criação literária. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

MONTENEGRO, T. **O que é ong**. São Paulo: brasiliense, 1994.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva. 2001.

PEIXOTO, F. **Brecht: Uma introdução ao teatro dialético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Brecht. Vida e obra**. 4ª. Edição. São Paulo: Editora Paz e Terra. 1991.

PINEAU, G. **Aprender a habitar a terra: ecoformação e autobiografias ambientais**. In PASSEGGI, M.C. e SOUZA, E. C. **(Auto) biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

RACIÈRE, J. **O Mestre Ignorante: Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual**. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

RACIÈRE, J. **O Espectador Emancipado**, trad. J. M. Justo, Lisboa, Orfeu Negro, 2010.

RICHARD, L. **A República de Weimar**. São Paulo: Companhia das Letras: Círculo do Livro, 1988.

ROSENFELD, A. **O teatro épico**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1985.

RYNGAERT, J. P. **Introdução à análise do teatro**. Trad.: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SOARES, A. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 2006.

VIANNA, T. e STRAZZACAPA, M. **Teatro na educação: reinventando mundos**. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

VOTRE, Sebastião Josué & FIGUEIREDO, Carlos. **Etnometodologia e Educação Física**. Disponível em <http://www.geocities.com/Athens/Styx/9231/etnometodologia.html>, acessado em 10/06/2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.