

*Brecht sem Brecht: A
experiência com a peça
didática no processo de
construção a partir de um
texto não brechtiano*

Marco Antônio de Oliveira

Gabriela Arcari Drehmer

Este artigo apresenta a pesquisa realizada no projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) na UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), com uma turma de 8ª série da Escola Municipal Vitor Miguel de Souza. O trabalho tem como foco de estudo a investigação da utilização de elementos das peças didáticas de Bertolt Brecht – modelo de ação, coro e gestus – no processo de montagem teatral do texto *Macbeth*, de William Shakespeare. Através de práticas relevantes realizadas durante as aulas, são analisados os elementos da peça didática que se mostraram importantes no contexto escolar e foram evidenciadas, a partir de uma descrição reflexiva dessas práticas.

Palavras-chave: Peça didática, Brecht, Montagem teatral.

Introdução

Obra de Bertolt Brecht é sem dúvida uma das mais importantes referências da história do teatro ocidental. Sua importância é reafirmada na quantidade de trabalhos que se produz nos dias de hoje partindo de suas peças ou de seus textos teóricos, além da discussão que existe atualmente sobre seus procedimentos estéticos. Na introdução do livro *Teatro Dialético*, de Bertolt Brecht, Luiz Carlos Maciel afirma a importância de sua obra na contemporaneidade: “O que significam as teorias de Bertolt Brecht, hoje, mais de dez anos depois de sua morte? Para os homens de teatro, apontam algo sobre o futuro de sua arte” (MACIEL apud BRECHT, 1967, p. 3). O teor pedagógico contido em seu trabalho é uma característica importante de ser ressaltada em toda sua obra. Sobre isso, Koudela (1992, p. 12) afirma: “Brecht, enquanto produtor literário, é pedagogo, como produtor de diversão não esquece nunca de ser didático, e como produtor de arte, participa da produção da sociedade”.

Seu trabalho teatral se divide entre a produção de peças expressionistas, épicas e peças didáticas, essa última sobre a qual escolhemos trabalhar nas aulas do PIBID durante o ano de 2013. Porém, é necessário que façamos uma explanação acerca do PIBID

Teatro. Em 2011 iniciaram-se as atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) sob a coordenação do Professor Dr. Vicente Concilio. Éramos, então, dez bolsistas do projeto e nossos trabalhos se enraizaram na Escola Municipal Vitor Miguel de Souza, localizada na cidade de Florianópolis, na segunda metade desse mesmo ano, em parceria com a professora de Artes dessa instituição, Cristiane Goulart⁸. Vale destacar que, além do objetivo da formação docente, o programa tem grande importância no papel de instauração do ensino do teatro no ambiente escolar e, conseqüentemente, da aprendizagem de suas especificidades, tais como: o trabalho corporal, a comunicação não verbal e o desenvolvimento de processos coletivos, a fim de criar uma cultura teatral neste ambiente. Mas, quais abordagens podem ser exploradas para se chegar a esse objetivo?

Para que o teatro se torne algo intrínseco ao cotidiano da vida escolar desses jovens, é preciso que ele seja desmistificado e os seus saberes específicos possam ser descobertos e explorados pelos estudantes, conferindo a eles a consciência de que também são capazes de produzir arte. Como afirma Desgranges (2010, p. 26), “fazendo da instituição teatral um espaço comunitário, de todos e aberto a todos”.

Baseado nessas premissas, nosso trabalho dentro da escola se pautou em desenvolvermos com os alunos os conhecimentos em teatro e explorar junto com eles as suas capacidades criativas e expressivas, auxiliando-os no entendimento, reflexão e criação sobre a arte teatral, tornando-os donos de suas próprias criações artísticas. Para tanto, nós, bolsistas, fomos divididos em três duplas e um quarteto para atuarmos nas turmas de quinta a oitava série. Nós trabalhamos juntamente com Fabio Yokomizo e Nina-Carmo Bamberg, ficando responsáveis pelo trabalho na turma da sexta série. Iniciamos em quatro bolsistas na sexta série, em 2011; em 2012 com três bolsistas na sétima série, e em 2013, dois bolsistas com a turma de oitava série. Nós, Gabriela e Marco, atuamos com essa mesma turma há mais de dois anos. Uma das propostas do PIBID Teatro foi uma experiência de bolsistas que dessem continuidade com a mesma turma durante todo o projeto, que durou dois anos e meio.

⁸ Desde o início os bolsistas estavam no contexto do ensino regular e público a nível fundamental, desenvolvendo em sala de aula a prática da docência. Em duplas, trios e quartetos, os bolsistas planejam aulas, lecionam e, sobretudo, tinham a chance de vivenciar uma experiência enquanto professor, assistidos pelo professor coordenador e pela professora supervisora. Fomos bolsistas desde o início do programa até o segundo semestre de 2013.

Desde o início, instauramos algumas premissas com a turma. As decisões seriam tomadas em grupo. Em discussões horizontais entre professores e estudantes, evitaríamos trazer propostas muito fechadas por notarmos que a participação efetiva nas decisões responsabilizaria os alunos e geraria apropriação maior sobre a prática. Não excluiríamos alunos de sala, pois acreditamos que as dificuldades devem ser resolvidas dentro desse ambiente. Ao longo desse período de trabalho com a turma, buscamos desenvolver alguns elementos que, dentro dos parâmetros curriculares para cada ano e das possibilidades e necessidades que a turma apresentava, fossem específicos e produtivos para o desenvolvimento dos estudantes. Para cada etapa do trabalho, um foco específico do fazer teatral foi planejado.

Os primeiros passos do PIBID Teatro UDESC

No primeiro semestre de 2011, com a turma da sexta série, trabalhamos aspectos teatrais como o foco, a percepção corporal, a prontidão, o trabalho em grupo, o jogo e a regra. Buscamos instaurar a concentração e desenvolver o estar em cena e ser plateia. Ao longo desse ano fomos aprimorando nossas atividades com a inserção do texto, inicialmente através do trabalho com construção de narrativas, desenvolvimento de processos artísticos e apresentação. A fim de conhecê-los melhor, trabalhamos também com a construção de histórias, faladas e escritas, elaboradas por eles mesmos.

Em 2012, quando chegamos à sétima série, nossa intenção era mostrar as especificidades da arte teatral através do estudo dos seus textos dramáticos e de seus diversos espaços. Trabalhamos com leitura de textos dramáticos, contextualização histórica, estudo de diferentes espaços e estilos teatrais, além de, mais uma vez, realizarmos uma experiência de apresentação. Fizemos, nesse mesmo ano, nossa primeira tentativa de trabalho com a dramaturgia de Bertolt Brecht, que foi interrompida e substituída por um processo que envolvia jogos de improvisação, a pedido dos estudantes.

Durante a primeira empreitada com a peça didática de Brecht, “O voo sobre o oceano”, nos deparamos com severas resistências à proposta por parte da turma que se queixava por conta da linguagem do texto e do formato do espetáculo – a peça radiofônica, o formato

não usual de teatro – que foi pouco atraente aos alunos, pois eles não estariam em cena e sim atrás de um tecido, produzindo sons e interpretando o texto. Decidimos, por isso, adiar o projeto. Chegamos a desenvolver exercícios de produção vocal e sonoro-corporal, porém, durante o primeiro experimento aberto às outras turmas, a falta de concentração e conversa – resultado do pouco interesse no processo – fez com que interrompêssemos o processo e buscássemos outra proposta de trabalho a qual despertasse, acima de tudo, o interesse da turma. Contudo, antes mesmo do início do ano letivo de 2013, nossa decisão pela retomada do trabalho com a peça didática de Brecht, na oitava série, já estava tomada. Mas, por que insistir em Brecht se o processo anterior já tinha indicado a dificuldade de seu uso com a turma? Argumentamos esta questão a seguir, a partir de alguns referenciais.

A reafirmação do trabalho com Brecht

A primeira questão relevante refere-se ao pensamento sobre a realidade que a prática da peça didática proporciona. A oitava série apresentava certa dificuldade interpretativa e a teoria de ensino-aprendizagem de Brecht, de acordo com Koudela (1992), é capaz de provocar o senso crítico dos estudantes:

A teoria de ensino-aprendizagem de Brecht é uma pedagogia dialética, que combina elementos indutivos e dedutivos na aprendizagem, colocando à nossa disposição um método de exame e ação sobre a realidade social. Seu conceito de peça didática pretende ensinar a “alegria da libertação” e tornar apreensível o ato de liberdade (KOUDELA, 1992, p. 12).

Sobre o mesmo assunto, Desgranges (2006) reafirma a potência da peça didática:

Não haveria um ensinamento a ser transmitido e sim um aprendizado que seria produzido a partir da experimentação cênica e do debate travado entre os atuantes, motivado pelas partes da peça. Dever-se-ia propor aos participantes que atuem para si mesmos, que atuem visando ao próprio aprendizado. Diante do vivenciamento dos “ensaios”, da efetiva participação no processo

de construção [...] da crítica aos comportamentos e discursos dos personagens e da observação da própria atuação e da atuação dos outros, a peça didática visaria gerar uma atitude crítica e um comportamento político (DESGRANGES, 2006, p. 82).

Acreditamos que a idade da turma, na faixa dos 14 anos, seria ideal para vivenciar as contradições sociais presentes no trabalho de Brecht, a fim de desenvolver um pensamento crítico não somente sobre o teatro, bem como sobre o meio que os circunda.

Jean Piaget, autor de importância ímpar em se tratando de referenciais de educação, desenvolveu em seus estudos certas questões do desenvolvimento da criança que se relacionam com a teoria da peça didática. Para ele, “é impossível negar, parece-nos, que a pressão do meio exterior desempenha um papel essencial no desenvolvimento da inteligência” (PIAGET, 1966, p. 337). Ora, se o meio é de veras importante para o desenvolvimento intelectual, nada mais justo que propor um trabalho que articule os conteúdos da disciplina e questões provenientes do meio ao qual a turma se insere. A peça didática possibilita a inserção do meio do jogador através do “modelo de ação”, o qual “deve ser concretizado com material trazido pelos jogadores, oriundo de seu cotidiano” (KOUDELA, 1992, p. 14). E ainda, “a forma da peça didática é árida para que partes de invenção própria e de tipo atual possam ser mais facilmente introduzidas” (BRECHT *apud* KOUDELA, 1992, p. 14).

A segunda questão importante sobre a escolha da peça didática é que percebemos que o interesse da turma cresce de acordo com o nível de envolvimento pessoal que o processo proporciona. Em tentativas anteriores, obtivemos êxito na questão do engajamento quando a dramaturgia ficou a cargo da própria turma, ao compararmos com experiências em que trouxemos um texto pronto, distante em termos de linguagem e conteúdo.

Piaget, sobre o desenvolvimento da inteligência, afirma que “a inteligência verbal ou refletida baseia-se numa inteligência prática ou sensorio-motora, a qual se apoia, por seu turno, nos hábitos e associações adquiridos para recombiná-los” (PIAGET, 1966, p. 13). Reafirma-se, portanto, a importância da experiência prática na assimilação do conhecimento.

A proposta da peça didática oferece um teatro enquanto

vivência, onde “o texto é trazido para a prática, a partir da qual os jogadores vivenciam e investigam as contradições que apresentam com o próprio corpo” (KOUDELA, 1992, p. 14). Une-se a possibilidade de assimilação de conteúdos através da experiência, utilizando-se de uma série de práticas que se pauta na experiência como um dos pilares do fazer teatral.

Buscávamos um processo que fosse capaz de envolver a turma, estimular o interesse e produzir conhecimentos e reflexões através da prática do teatro. Além disso, havia na turma uma carência de reflexão, de questionamento sobre o que é produzido em sala de aula. O processo com a peça didática poderia ser uma tentativa de sanar ou de trazer à tona essa questão, visto o amadurecimento do grupo e a latente necessidade de desenvolver o posicionamento crítico perante o processo e também o contexto em que estamos inseridos. Ao longo desses dois anos, pouco progresso foi obtido, permanecendo, em geral, na superficialidade, e bem sabemos que a reflexão sobre o que é realizado é parte inestimável do processo de aprendizado. Portanto, resolvemos investir novamente na peça didática de Bertolt Brecht, obviamente abordado por um viés diferente da experiência anterior. A respeito disso, Koudela (1992) afirma que:

a prática da peça didática tem por objetivo fortalecer o sujeito, o indivíduo (como ser social), prepará-lo para a transformação de (suas) situações e possibilidades de ação. Para isto a rotina do cotidiano e as barreiras da consciência do cotidiano, que tem sempre um traço resignado (“é como deve ser”), devem ser rompidas (KOUDELA, 1992, p. 60).

Conforme Koudela (1992), a peça didática é um potente meio para suscitar o questionamento perante questões pré-estabelecidas em nosso cotidiano. O rompimento com convenções sociais predeterminadas é uma busca sobre a qual decidimos novamente debruçarmo-nos e, através do teatro, estimular a capacidade questionadora, duvidar, questionar nosso mecanismo de trabalho.

Para apresentar a proposta do semestre, instauramos uma conversa inicial onde, mais uma vez, buscávamos o posicionamento deles perante os nossos questionamentos. Conversamos sobre o que eles esperavam das aulas de teatro e nos disseram que tinham vontade de trabalhar em cima de um texto. A afirmação dessa vontade nos

estimulou, pois vimos que o que almejavam estava em consonância com o que tínhamos planejado.

Desse modo, optamos por iniciar o processo de maneira gradual, abordando isoladamente elementos que estavam contidos na peça didática. Começamos com reflexões sobre o contexto dos alunos: o que poderia mudar na escola e na comunidade? Para instigá-los a se posicionarem acerca das questões do mundo em que vivem e para começar a exercitá-los na crítica, pedimos que escrevessem um manifesto apoiados na pergunta: “o que você não concorda na sua vida, na sua escola, no lugar onde vive e o que gostaria de transformar?” Nesse ponto, destacamos alguns aspectos das respostas que obtivemos. A maioria deles optou por escrever um manifesto sobre a escola e foi a primeira vez que recebemos respostas argumentativas e críticas.

Diferentemente de todas as outras vezes em que tentamos extrair deles alguma opinião por escrito, dessa vez não recebemos apenas um papel com uma ou duas linhas preenchidas com opiniões genéricas. Alguns textos eram longos, elaborados e apresentavam uma lógica de argumento que não estávamos acostumados a vê-los exercendo por escrito. O texto do aluno Lucas Pinheiro demonstra tal argumentação:

eu discordo da forma como o governo vem tratando a educação com total descaso e permitindo que alunos que não tem o mínimo conhecimento necessário para passar de ano [...] não conseguem assimilar o conteúdo do ano seguinte [...] e muitos acabam abandonando a escola e não conseguindo arrumar um emprego no futuro, criando uma população de classe média baixa (Lucas Pinheiro, 21/02/2013).

A evidência de um domínio maior da palavra escrita nos encorajou a continuar no caminho do trabalho com textos, foco do projeto desse ano. Apesar disso, ainda encontrávamos vários manifestos pouco profundos e, sem dúvida alguma, sabíamos que o potencial reflexivo da turma poderia ir muito além do que foi produzido com esse exercício. Decidimos, então, que era hora de introduzir a dramaturgia de Brecht nas aulas.

A dramaturgia de Brecht na oitava série

O primeiro texto de Brecht que levamos para a turma, naquele ano, foi “O mendigo ou o cachorro morto”. O processo foi dividido em duas partes, sendo que a primeira consistia na leitura, compreensão e crítica do texto; e a segunda no trabalho prático, através de improvisações. A leitura se deu de duas formas: primeiramente, três voluntários fizeram a leitura de todo o texto em voz alta e, assim, a turma voltou a exercitar a escuta e a concentração.

Depois, dividimos a turma em seis grupos e cada um recebeu uma parte do texto. O intuito era conseguir com que cada grupo se focasse em entender a sua parte do texto, mas sem perder de vista a história como um todo, contada pelos colegas voluntários, trabalhando a capacidade de síntese e interpretação sobre um texto dramático. Apesar de termos notado certa melhora deles em relação à escrita de textos, eles ainda apresentavam dificuldades na parte de leitura e interpretação. Explicamos que, se eles quisessem mesmo montar uma apresentação teatral pautada em um texto, era de suma importância que conseguissem compreender esse texto, por isso a necessidade da leitura e da discussão em sala de aula.

Insistimos, ajudamos e, no fim, conseguimos chegar, todos juntos, a possíveis compreensões de cada cena e, então, pedimos a cada grupo que respondessem as seguintes questões: (1) Escrevam um resumo do trecho do texto dado ao seu grupo e sua interpretação sobre esse trecho. (2) Quem, hoje em dia, no Brasil, poderia ser o personagem do mendigo? Por quê? (3) Quem, hoje em dia, no Brasil, poderia ser o personagem do imperador? Por quê? (4) Vocês conseguem identificar personagens bons ou maus no texto? Justifiquem.

Apoiamo-nos no texto e tentamos elaborar questões que, relacionadas a ele, também fizessem ligação com o nosso contexto nacional. Queríamos provocá-los a lançar uma visão crítica não apenas sobre a história que o texto apresentava, mas também sobre como ela poderia se relacionar com a realidade do país onde vivemos, visto que, segundo Koudela (1992), a pedagogia de Brecht possibilita uma avaliação ativa sobre a realidade.

No geral, a turma apresentou certa dificuldade, pois em todos os grupos faltou responder alguma pergunta. Com relação à primeira, identificamos em todos os grupos a dificuldade em contar com as suas

próprias palavras o que se passava em seu trecho e dar uma opinião sobre ele, demonstrando o quanto eles ainda tinham problemas em entender e se posicionar frente ao que é lido. Tentando uma nova abordagem crítica sobre o texto, pedimos para que cada grupo pegasse o seu trecho e preparasse uma proposta cênica para apresentar para a turma. Poderia ser uma improvisação do texto, uma improvisação contrariando o texto, uma cena modificando o texto, uma música com as partes do texto, enfim, o que os estimulasse. A única regra era apresentar ligação com o texto. A proposta era bastante aberta e isso poderia confundi-los, mas assumimos o risco para ver no que resultaria.

De fato, a abertura excessiva da proposta os acomodou. Nem todos os grupos realizaram o exercício e os poucos que o fizeram elaboraram letras de rap com o texto. Foi realmente interessante ver o desprendimento sobre texto, transformando-o em uma coisa nova, mas sentimos falta da participação efetiva da turma e da proposição de ideias diferentes sobre o mesmo material.

Outra proposta de abordagem de Brecht se deu a partir de fragmentos das “Histórias do Sr Keuner”, pequenas histórias escritas por Brecht cujo protagonista – Sr Keuner – contesta através de sua ironia as atitudes humanas e as questiona, convidando o leitor a exercer o raciocínio crítico acerca de si mesmo e do mundo. Os pequenos textos foram uma alternativa, visto que textos mais longos não despertavam atenção dos estudantes.

A partir de quatro de suas histórias – “Fazendo o papel das pessoas”; “Sucesso”; “O garoto desamparado” e “Um aluno abandona o Sr Keuner” – voltamos a exercitar a leitura e a interpretação dos fatos do texto. Por essas histórias apresentarem certa complexidade na maneira como elas são escritas, isso representou um desafio à compreensão dos alunos.

Durante a primeira etapa do processo – primeiro semestre de 2013 – encontramos bastante resistência da turma quanto ao texto de Brecht, pelo nível de abstração e grau metafórico contido nele. Isso dificultava a experiência de apropriação do texto. Além disso, o texto de Brecht apresentava situações que consideramos complexas para o entendimento da turma, diminuindo consideravelmente o interesse nas aulas e dificultando as práticas propostas, bem como a participação espontânea dos estudantes. Frustrados com a complexidade do

material que fornecemos, começaram a nos questionar sobre o que apresentaríamos no final do semestre.

Mesmo sabendo da dificuldade de lidar com textos desse porte, ainda tínhamos o objetivo de conseguir despertar neles a curiosidade pelo desafio de encená-los, porém não foi o que aconteceu. Mais uma vez, tivemos uma conversa para decidirmos, juntos, quais rumos tomaríamos. Eles nos disseram que esperavam textos mais simples, com histórias de amor ou de aventura, e que estavam interessados em representar cenas de novelas. O que não queríamos mesmo, na verdade, era que eles caíssem de novo nesse lugar comum da televisão e de tudo o que está vinculado à grande mídia. Nosso intuito era atrair o olhar deles para outros tipos de trabalhos dramaturgicos.

Inspirados pela presença de uma obra de William Shakespeare dentre as alternativas que levantamos com a turma, apresentamos a eles a história de Macbeth. Enfatizamos, em nossa fala, os aspectos conflituosos do texto, como os assassinatos, a ganância, a disputa pelo poder e o sobrenatural, presentes nessa obra. Inesperadamente, o relato agradou a turma e conseguimos fazê-los desistir de apresentar cenas da novela da Rede Globo para nos dedicarmos à elaboração de uma encenação para essa obra de Shakespeare.

Diante destas circunstâncias resolvemos modificar o processo e nos utilizamos do texto escolhido em conjunto com a turma. O texto, entremeado de situações contraditórias e abordando questões sociais e políticas, nos pareceu possível de ser trabalhado com o enfoque da metodologia da peça didática. Optamos pelo texto de Shakespeare porque apesar de conter uma linguagem não menos rebuscada, a fama do dramaturgo estimulou a turma. Nossa prática, então, tornou-se uma pesquisa: seria possível montar uma peça não brechtiana a partir da proposta didática de Brecht? Será possível desenvolver elementos próprios da estética e pedagogia da peça didática em um texto de Shakespeare? Todo texto é possível de ser trabalhado baseado na utilização do mesmo como modelo para construção de conhecimento em prática? Ainda estamos trabalhando com as propostas de Brecht para a peça didática? O texto de Shakespeare é tão ou mais rebuscado que as peças didáticas? Como trabalhar essa dificuldade? Essas foram dúvidas que surgiram nessa etapa do processo, as quais impulsionaram o foco de nosso trabalho.

O início da pesquisa com os elementos das peças didáticas

A partir da decisão de pesquisarmos a construção da encenação de um texto não brechtiano através dos elementos das peças didáticas, investimos na divisão da turma em comissões de trabalho: Cenário, Figurino, Direção, Dramaturgia e Atuação. Essa última comissão foi criada para deixar estabelecido, desde o início, quem seriam os atores, deixando-os cientes de suas responsabilidades, evitando desistências de última hora.

Partimos, então, da dissecação do texto de Macbeth, começando sua análise a partir dos conflitos morais e éticos que apresenta. Levando em conta que “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” (KOUDELA, 2007, p. 4), percebemos que poderíamos iniciar o trabalho através do debate, transportando esse despertar do pensamento crítico em relação à sociedade e aos homens para a peça de Shakespeare e seus conflitos.

Em um dos livros da coletânea “Clássicos Abril Coleções”, com três obras de Shakespeare (Hamlet; Rei Lear; Macbeth), dentro da introdução que precede Macbeth, a crítica Bárbara Heliodora lança, em meio à análise desta obra shakespeariana, a seguinte frase: “Quando o crime leva ao poder, e o poder é exercido por meio do crime, as consequências abalam a comunidade, cujo bem-estar é o único objetivo legítimo do governo” (HELIODORA *apud* SHAKESPEARE, 2010, p. 438). Percebemos que essa frase poderia servir de combustível para as discussões acerca de Macbeth e, então, a mostrarmos para a turma, iniciando uma reflexão sobre o poder, o crime e a ganância.

Perguntamos aos estudantes: “vale tudo para conseguir o poder?” e eles foram, aos poucos, participando do debate. A maioria concordando que não, pois não podemos passar por cima de tudo em nome da ganância. Quando questionamos: “quais os tipos de poderes que são conquistados através do crime e quais são as consequências disso para o povo?”, eles nos elencaram os políticos corruptos que roubam votos, desviam dinheiro e prejudicam o povo no que tange à educação, segurança e saúde; e também mencionaram os traficantes, que enriquecem através do comércio ilegal de drogas, cujo consumo prejudica a vida de muitas pessoas. Frente a essas conclusões, sentimos

que estávamos no caminho certo ao suscitar o debate e vê-los relacionar o tema de Macbeth com fatos que são nossos contemporâneos, trazendo a crítica para a nossa realidade. A discussão foi produtiva, mas não apresentava, mais uma vez, posicionamento crítico perante às associações realizadas em debate.

Depois desse debate, propusemos que, inspirados na mesma frase, os alunos se dividissem em grupos e criassem cenas que se relacionassem com ela. Os resultados foram muito bons. Em grupos de trabalho, estavam algumas pessoas que não quiseram participar do debate, mas que acabaram contribuindo efetivamente e expondo as suas críticas cenicamente. Então, a partir desse fragmento proposto por Bárbara Heliodora, uma frase que revela uma das temáticas latentes no texto, surgiram várias cenas em diversos contextos: o da época e o atual. Cenas a partir das associações feitas em discussão e outras novas situações. Nesse momento, compreendemos como funciona a reflexão em prática por meio da utilização do texto como um estímulo para o posicionamento do jogador perante uma situação dada.

Em uma das cenas, o esquema de substituição de pessoas que o tráfico de drogas é capaz de provocar demonstrou a visão que os alunos-atores têm sobre esse determinado aspecto: a instabilidade de um poder ilegal. Queremos aqui deixar claro o desnível de aprofundamento que houve entre a discussão e a cena. A discussão apenas se instaurou no plano da descrição do panorama que os alunos estavam expondo. A prática demonstra, através das falas improvisadas, do tom da cena, da movimentação e gestos da cena, qual é o posicionamento do aluno-ator perante tal panorama anteriormente descrito.

Segundo Koudela, “o texto é o móvel de ação, o pretexto e o ponto de partida para a imitação e crítica que são introduzidas na improvisação e discussão [...] o texto tem a função de desencadear o processo de discussão através da parábola” (KOUDELA, 1992, p. 80). A visão do texto como um elemento capaz de revelar por meio de sua execução a opinião e crítica do jogador tornou-se clara através desse exercício. Então, a prática do modelo de ação, proposta por Brecht, que seria a utilização do texto como estímulo para a improvisação através da encenação da situação apresentada, proporcionou o engajamento crítico do aluno perante a frase emblemática que estimulou o exercício, sem mesmo passar pelo nível da racionalização, mas antes pela experimentação da situação proposta.

Dois grupos, diferente dos outros, não abordaram temas relacionados à violência e à criminalidade. Suas cenas rumaram para os conflitos nas relações íntimas entre os seres humanos. A primeira delas delatava o preconceito e a relação abusiva entre patrões e empregados, denunciando o problema da desigualdade de classes e da exclusão social. A outra cena se passava dentro de um ambiente familiar onde duas irmãs, deturpando seus valores morais, se apegavam ao material e ao superficial para, com isso, se afirmarem uma perante a outra. A mãe intervém e lhes dá uma lição, dizendo-lhes que quando tiverem perdido tudo que há de material, só lhes restará o seu caráter, dizendo: “quando vocês não tiverem mais nada, vocês vão perceber que o que importa está aqui” (a aluna-atriz toca no peito das filhas, remetendo ao coração).

A aluna-atriz que atuou como a mãe não foi muito participativa no debate sobre o texto, porém em cena, expôs a sua crítica perante várias questões presentes no texto. A experiência em cena aqui se comprova novamente como um método mais eficiente do que a discussão. Sobre a experiência, Koudela (1992, p. 108) afirma que “quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela e depois sofremos as consequências. É a conexão entre essas duas fases da experiência que dá a medida de seu sucesso ou valor. Mera atividade não é experiência, pois ela envolve uma mudança”.

Primeira etapa: Macbeth e o modelo de ação

A proposta de Brecht sobre a utilização do texto como um modelo de ação a ser experimentado e jogado, revelou através da prática do teatro o posicionamento crítico perante a indagação contida no trecho dado. Com isso, conseguimos perceber que o desenvolvimento do pensamento crítico, do questionamento e do posicionamento dos estudantes perante as situações questionáveis do mundo estava se dando muito mais cenicamente do que nos debates que propunhamos.

Então, partimos logo para a construção das cenas de Macbeth, sem perder os questionamentos que surgiram nessa aula. Nossa primeira etapa foi desenvolvida por meio da apresentação de algumas situações-chave escolhidas por nós e trabalhadas através da improvisação dos alunos. Optamos por não trabalhar com a linguagem rebuscada do texto, então, através das situações apresentadas, o texto que surgia das

improvisações, aos poucos, com as repetições de cenas, era repetido e estruturado pela turma. Segundo Koudela (1992), o trabalho de Brecht com a peça didática não propunha uma rigidez na utilização do texto. Após a dificuldade que a turma enfrentou com a linguagem rebuscada, partimos da revelação das situações e, então, improvisação:

Ao mesmo tempo em que o texto (“modelo de ação”) é imitado, ele também é objeto da crítica – a poesia/literatura é apreendida de forma processual (ela não contém verdades em si mesma). Os “modelos de ação” são determinados, ou seja, nitidamente delineados, isoláveis em suas partes para que possam ser julgados ou imitados. Frases pouco claras e gradações gramáticas que exijam interpretações a partir do temperamento não tem lugar na peça didática (KOUDELA, 1992, p. 80).

Como o “modelo de ação” é passível de alterações conforme o andamento do processo de criação, já que “constitui-se, assim, em uma proposta a ser discutida, em que os jogadores são convidados a participar do processo de criação da obra, ao mesmo tempo que esta é estudada e compreendida por eles” (DESGRANGES, 2006, p. 83), explicamos o enredo de Macbeth para a turma e, diante das opiniões que iam dando, cortamos algumas cenas, invertemos a ordem de outras e, ainda, criamos coisas novas, que não faziam parte da história original.

A linguagem coloquial dos alunos e as situações em aberto possibilitavam a inserção do contexto de cada um nas improvisações. A cena em que Lady Macbeth convence Macbeth a prosseguir no seu plano de matar o rei, as alunas que faziam a personagem de Lady Macbeth utilizavam argumentos da sua realidade para convencer, vindo à tona as qualidades que cada aluna julgava ser importante. Aqui mais uma vez, torna-se evidente o posicionamento do participante no processo de construção: não se encena apenas uma representação da história como se encontra em sua dramaturgia integral, mas através da situação aberta para a improvisação nota-se o posicionamento dos participantes e a encenação escancara o pensamento crítico de cada participante nessa criação. A partir das improvisações, fomos criando uma sequência de cenas que se construíram na prática. A construção de um espetáculo é estimulante para a turma e essa etapa foi de grande engajamento e participação.

Assim, nossa versão de Macbeth ficou estruturada em um prólogo, no qual as bruxas fariam uma breve introdução do que se tratava a peça, apresentando ao público a história de Macbeth em sete cenas. Cena 1: As bruxas encontram Macbeth e o instigam, dizendo-lhe que ele será o futuro rei. Cena 2: Macbeth, cego pela ganância, enfrenta o rei e toma a sua coroa e a de sua rainha, assim se autoproclama rei e coroa Lady Macbeth como rainha. Cena 3: Lady Macbeth, também tomada pela ganância, convence Macbeth a tomar terras de outros nobres, matando-os. Cena 4: Enquanto os nobres fazem uma reunião para discutir os misteriosos assassinatos que andam acontecendo pelo reino, Macbeth entra, sorrateiro, mata todos eles e sai de cena. Cena 5: Lady Macbeth entra na mesma cena, após a saída de Macbeth, vê todas aquelas pessoas mortas e entra em desespero, se culpando por ter convencido o marido a cometer atos tão sórdidos. Sai de cena. Cena 6: Macbeth está sozinho em seu trono quando os fantasmas de seus mortos ressurgem para assombrá-lo. Consumido pelo remorso, ele toma uma atitude desesperada e se mata. Cena 7: Lady Macbeth encontra Macbeth morto, se desespera e enlouquece. Seu castigo não é a morte, e sim ter que viver o resto da vida na loucura, sem seu marido e o poder que possuía.

Em cima desse esqueleto das cenas foram feitas improvisações até chegarmos ao resultado final, apresentado na Mostra de Teatro do PIBID na UDESC, no final do semestre. Tínhamos alguns elementos de figurino, cada qual caracterizando um personagem, já que mais de um ator fazia o mesmo papel e objetos de cenário que eram postos e tirados de cena por membros da turma que não faziam parte das cenas, mas estavam dispostos a ajudar, de alguma maneira. Foi impressionante ver a entrega com que eles fizeram as cenas. Durante a apresentação, acompanhamos de perto o nervosismo, a euforia, a prontidão e a vontade de estar em cena vindo deles. Naquele momento entendemos, vendo-os realizar seus papéis com tamanha afinco, não só no processo desse ano, mas em uma caminhada que começou lá em 2011, que todo o trabalho realizado, todas as dificuldades enfrentadas e todos os objetivos cumpridos nos levaram a atingir, junto com eles, um trabalho extremamente gratificante. Após a apresentação, fomos conversar com a platéia. Estavam todos tão entusiasmados e orgulhosos do trabalho realizado que muitos expressaram a vontade de, no segundo semestre, também estar em cena.

Segunda etapa: o trabalho com coro e gestus

Realizamos nossa primeira apresentação desse conjunto de cenas, Rem que trabalhamos elementos contidos na peça didática, com enfoque na questão do texto como “modelo de ação”, e algumas questões da peça didática foram apenas esboçadas, tais como a presença do coro e o trabalho do gestus. Então, aprofundamos esses elementos e inserimos, após essa etapa, um texto adaptado de Macbeth para que fosse possível aprofundar as situações desenvolvidas através da improvisação e desenvolver novas cenas a partir de um texto que mantém parte da linguagem de Shakespeare, mas foi simplificado para proporcionar um trabalho mais eficaz com a turma. Encontramos, em alguns aspectos da peça didática, grandes aliados no processo de construção da encenação da peça shakespeariana e, para o segundo semestre daquele ano, tínhamos programado a continuação desse trabalho, explorando ainda mais os aspectos dessa metodologia.

Nos dedicamos, então, a visitar o texto de Macbeth para adaptá-lo, a fim de incluir mais cenas na peça e assim, conseqüentemente, incluir também mais atores. Percebemos uma constante que vinha acontecendo há um bom tempo em nossa turma: apenas uma pequena quantidade de estudantes participava dos jogos e das cenas. Então, naquele semestre, o foco principal começou sendo o resgate de jogos de aquecimento coletivos e o trabalho em cima do coro, práticas que exercitam a coletividade e o trabalho em grupo. Em relação ao uso do texto, mais uma vez nota-se a importância da prática e do uso do texto como ignição da cena. Assim, o participante experimenta a situação e, por consequência, assimila palavras, expressões ou frases complexas através das ações que o texto propõe. Mais de uma vez a compreensão do texto foi mais profunda após a improvisação com texto na mão.

Conforme fomos percebendo nesses anos de trabalho, a expressividade corporal em cena ainda é algo que precisava ser bastante trabalhada com eles, apesar de já termos identificado alguns progressos nessa área. Pensando em como poderíamos estimular essa prática, decidimos investir no trabalho em coro, um elemento bastante utilizado nas peças didáticas de Brecht e que, por ser uma atividade realizada em grupo, concentraria uma maior participação dos membros da turma.

A proposta de ênfase no trabalho de coro surgiu de três premissas: a participação de todos de forma efetiva na cena, sem expor

o individual, mas dando voz ao indivíduo dentro de um coletivo; a exploração do trabalho corporal e a presença do elemento do coro nas peças didáticas de Brecht. Sobre o trabalho de coro, Marcelo Lazzaratto expõe as vantagens de um exercício (desenvolvido com os alunos) chamado “Campo de Visão”, no qual um líder deve mover-se e os participantes do grupo moverem-se igualmente, caso o líder estivesse em seu campo de visão. Lazzaratto afirma:

Exercício improvisacional, o Campo de Visão basicamente permite que a partir do outro, o ator amplie seu potencial criativo, sua gestualidade, enriqueça sua visão de eventuais “personagens” evitando cristalizações preconcebidas, além de proporcionar um mergulho cada vez mais profundo tanto em sua interioridade quanto no universo a ser criado (LAZZARATTO, 2011, p. 42-43).

De fato o trabalho de coro estimulou a participação de grandes grupos na prática e produziu um trabalho corporal até então pouco desenvolvido. Além disso, a informação gestual que o coro produz é também uma forma de expressão sobre um determinado personagem. Desenvolvemos um coro de bruxas e a exploração da gestualidade das bruxas que produz para além do senso comum sobre a figura da bruxa. Brecht, no que diz respeito ao trabalho corporal do ator, salienta a importância de se adquirir a consciência e a expressividade do corpo que, por si só, pode ser capaz de comunicar.

A formação das artes atléticas (dança, esgrima, boxe) é sem dúvida importante para o ator na medida em que deve aprender a dominar o corpo. No entanto, é ainda mais importante que ele aprenda a comunicar o gesto com o corpo todo, para o que é necessária uma formação da sensorialidade. Educar o corpo como um instrumento não é isento de perigo – Ele não deve ser apenas objeto como também sujeito da arte (BRECHT *apud* KOUDELA, 1992, p. 76-77).

Dessa forma, decidimos nos focar, primeiramente, no coro como pesquisa de um trabalho corporal e do resgate da comunicação não necessariamente verbal. Assim, investimos nas possibilidades de movimentação, gestos e escuta de grupo que o coro exige através de exercícios diversos.

Depois disso, passamos ao trabalho com o gestus, uma concepção metodológica do trabalho de Brecht que remete, juntamente com o trabalho do coro, a construção de um corpo expressivo, comunicativo. Mais do que simples gesticulação, um gestus imprime uma qualidade social a quem o executa, de modo que:

Um homem que vende peixe mostra, entre outras coisas, o gestus de vender. Um homem que escreve seu testamento, uma mulher que atrai um homem, um policial que espanca um homem, um homem que faz o pagamento a dez homens – em tudo isso está contido o gestus social (BRECHT *apud* KOUDELA, 2007, p. 101).

E ainda:

Brecht ressalta ser importante comunicar o gesto com o corpo todo. Poderíamos acrescentar que antes de Gestus (uma categoria estética do teatro de Brecht) está a percepção e prática de gestos, a serem desenvolvidas através da aprendizagem (KOUDELA, 1992, p. 77).

O gestus propõe a execução da gestualidade de um personagem e a condição social contida em sua forma corporal. A construção do gestus em nossas aulas se deu por meio da construção de imagens corporais que representassem os personagens Macbeth e Lady Macbeth. As imagens de Macbeth ressaltavam a percepção a respeito o poder sobre os outros (uma imagem apontava, como quem ordena e outra segurava uma espada), deixando em evidência a impressão mais importante sobre o personagem na visão dos alunos. O uso do gestus é mais uma forma de intervenção sobre o texto a partir da perspectiva dos participantes. Com o trabalho com gestus nos propusemos a pesquisar o tipo de qualidade gestual que poderíamos desenvolver junto aos estudantes e, assim, ajudá-los a pesquisar as possibilidades de construção de cada personagem e na identificação de cada um deles, visto que mais de um ator interpretava o mesmo personagem e, às vezes, as trocas acabavam ficando confusas.

Visto esses relatos de atividades desenvolvidas nas aulas, defendemos a possibilidade do uso de elementos da peça didática com um texto que não é de Brecht. Essas ferramentas do modelo de ação, do trabalho de coro e do gestus não só desenvolveram os procedimentos

de criação, bem como possibilitaram o engajamento do estudante na encenação. Além disso, a proposta essencialmente prática possibilita a experiência da situação contida no texto, produzindo conhecimento mais aprofundado que a reflexão teórica sobre o texto, sobretudo nessa turma e acreditamos que nessa faixa etária em geral, em que notamos a dificuldade de produção do pensamento crítico. Por uma questão de tempo, não conseguimos realizar outra apresentação aberta de nosso experimento com Macbeth e a peça didática, o que não tirou, em absoluto, o mérito do trabalho da turma e tampouco invalidou o trabalho. Os procedimentos com o coro e com gestus tiveram resultados muito positivos frente à proposta de trabalho em conjunto e busca pela expressividade do corpo durante as aulas.

O trabalho que aliou as propostas de Brecht com o texto de Shakespeare, de fato, possibilitou uma reflexão a partir da prática válida para a turma com a qual nós trabalhamos. Acreditamos que esta é a parte mais valiosa de todo o processo. Essa reflexão sobre o contexto ao qual a turma faz parte pode ser – e assim esperamos – um passo à frente no que diz respeito à transformação desse mesmo contexto. Brecht, sobre a possibilidade de reprodução do mundo atual no teatro, afirma, que, “contudo, uma coisa já é certa: o mundo atual só pode ser reproduzido para os homens do presente se for descrito como um mundo em transformação [...] Os homens contemporâneos se interessam por situações e acontecimentos em relação aos quais eles possam fazer alguma coisa” (BRECHT, 1967, p. 282). Para além de um processo que possibilita um resultado estético, a grande vantagem que notamos no trabalho da proposta didática é o posicionamento crítico que gera aos envolvidos – o que possivelmente seria reduzido em uma montagem clássica de Shakespeare – e a possibilidade de transformação que se apresenta a partir de sua prática. “E creio que concordareis comigo em que o mundo atual carece de uma transformação” (BRECHT, 1967, p. 283).

Conclusão

A sensação de crescimento e aprendizagem florescia a olhos vistos dentro da turma, que conseguiu construir um ótimo processo graças ao seu empenho e dedicação; e em nós, aprendizes no campo

da docência, experiências que nos proporcionaram um crescimento tanto na profissão de docente quanto na de artista, já que do professor de teatro são exigidas funções que vão além da parte pedagógica. Não temos certeza se a vontade para fazer e apreciar teatro permanecerá na vida desses jovens com os quais dividimos esses dois anos e meio de trabalho. Porém, o fato de eles poderem ter acesso a esse tipo de conhecimento durante a sua formação educacional e terem desenvolvido práticas, cada vez mais apropriadas, das especificidades do fazer teatral, serviram para reafirmar o nosso objetivo frente esse trabalho. E fica o anseio de que ele não se encerre por aqui.

Referências

BRECHT, Bertolt. Teatro dialético: ensaios. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

DESGRANGES, Flávio. A pedagogia do espectador. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Brecht: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 2007.

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

LAZZARATTO, Marcelo. Campo de Visão – Exercício e linguagem cênica. São Paulo: Escola Superior de Artes Célia Helena, 2011.

PIAGET, Jean. O Nascimento da Inteligência na Criança. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

SHAKESPEARE, Willian. Hamlet, Rei Lear, Macbeth. Tradução de Barbara Heliodora. São Paulo: Abril, 2010 (Clássicos Abril Coleções; v.10).