

O Lugar da Memória na Pedagogia do Teatro

Beatriz A.V. Cabral

O fazer teatral em escolas e comunidades prioriza o trabalho com a memória – da memória histórica da comunidade, coletada através de imagens (fotos, pinturas) e histórias narradas (escritas e orais), às memórias individuais dos participantes inseridas em processos dramáticos desenvolvidos em oficinas, criações coletivas e montagens de textos. A razão para a inserção de memórias em processos e produtos teatrais se relaciona com a dimensão do pessoal, tal como aumento de auto-estima, interação com sujeitos afins, construção da identidade; e com a dimensão social, como responsabilidade e respeito para com o espaço urbano, engajamento com questões de preservação, atividades sociais e culturais.

O lugar da memória no ensino do teatro – quer coletada, preservada ou interligada – tem como decorrência imediata sua inclusão na pesquisa. A interação ensino – pesquisa introduz assim o debate sobre a inserção da memória em fazeres teatrais e literários distintos, e suas possíveis conexões com áreas afins.

Aqui será focalizada a memória narrada, a qual com frequência torna-se parte da pesquisa qualitativa, através de investigação narrativa. Embora o termo 'narrativa' seja usado na linguagem cotidiana para se referir a qualquer texto em prosa, aqui ele se refere a um determinado tipo de prosa (o que contém uma história) e a uma particular configuração desta história (a que contém um enredo). 'História', entendida aqui em seu sentido amplo, é a narrativa que combina uma sucessão de incidentes em um único episódio, e enredo sendo a estrutura narrativa através da qual as pessoas compreendem e descrevem as relações entre os eventos e escolhas de suas vidas. Assim, ao considerar o lugar da memória na narrativa teatral, o uso do termo "narrativa" se refere especificamente àquelas que estão tematicamente configuradas por um enredo.

Segundo Connelly e Clandinin, os pesquisadores que focalizam narrativas costumam "descrever vidas, coletar e contar histórias de vida, e narrar experiências" (1990:2). Esta definição, bem ampla, revela duas possibilidades: *investigação de narrativas* e *narrativa como forma de investigação*. No primeiro caso se incluem os pesquisadores que analisam narrativas com o objetivo de levantar temas para posterior investigação; no segundo caso estão aqueles que focalizam histórias de indivíduos enquanto histórias

Beatriz A. V. Cabral (Biange) é professora da UDESC e da UFSC; mestre em Teatro pela ECA/USP e PhD em Artes - Drama pela University of Central England; ex-tesoureira da ABRACE na gestão 2002-2004.

significativas. As memórias, quando inseridas no fazer teatral ou artístico em geral, se incluem aqui.

Como histórias de vida ou de eventos significativos de uma comunidade, as memórias habitam dois campos distintos da investigação narrativa: o das ciências sociais e o dos espaços artísticos. Em ambos, ter coerência interna e ser convincente são critérios básicos da credibilidade. Deverá a fidelidade ser um critério para narrar ou avaliar a narrativa referente a memórias? Deverá haver uma relação direta entre a narrativa e o fato que a gerou?

Memória, credibilidade e arte

Segundo Donald Blumenfeld-Jones (in Hatch e Wisniewski, 1995:31) "fidelidade e credibilidade, em vez de verdade, são os critérios apropriados para julgar tanto a arte quanto a investigação narrativa". A fidelidade é caracterizada pelo autor como intersubjetiva (obrigações entre o narrador e o receptor), e como ressonância entre a história narrada e seu contexto sócio-cultural. O contar histórias é assim uma reconstrução proposital de eventos tanto pela perspectiva do narrador quanto do investigador ou receptor. Este fato liga o contar histórias, e em decorrência o coletar memórias, ao fazer artístico. A credibilidade da narrativa está assim associada ao ser convincente, à possibilidade de que os eventos narrados sejam percebidos (sentidos) pelo receptor da maneira pela qual o narrador os está afirmando. Nesta perspectiva Connelly e Clandini (1990) se referem aos pesquisadores e aos sujeitos da pesquisa como 'contadores de histórias' e 'personagens', respectivamente. Estas denominações, segundo eles, não são metáforas acidentais, mas sugerem que os investigadores de narrativas deveriam encarar sua pesquisa como uma reconstrução estética da vida de uma pessoa, e a ação do pesquisador de forma similar à do artista que toma uma situação e a reconstrói a fim de lhe conferir significação.

Madeleine Grumet (1988:66), por sua vez, ao considerar a pesquisa autobiográfica, uma forma de investigação narrativa baseada em memórias, afirma que a fidelidade, e não a verdade, é a medida destas histórias. Ela considera a verdade como sendo o fato que ocorreu na situação narrada (a verdade do assunto narrado), e a fidelidade como sendo o que aquele fato significou para seu narrador (fidelidade para com o que aconteceu com aquela pessoa). A verdade considera a situação um objeto, enquanto a fidelidade é subjetiva.

Fidelidade, segundo Blumenfeld-Jones, é um critério que engloba dialeticamente as noções de verdade objetiva (um valor positivista), e de interpretação subjetiva (valor estético e parte da investigação qualitativa). A investigação de memórias, diz ele, implica uma perspectiva moral – quando um narrador confia sua história ao receptor, seu valor e dignidade devem ser preservados. Mas, por outro lado, pode-se falar na fidelidade do narrador para com o contexto em que ocorreu a situação narrada. A fidelidade se caracteriza, desta maneira, como uma obrigação entre partes. O estar 'entre' se

refere a estas duas dimensões do problema: o laço intersubjetivo entre o narrador original e o investigador, e entre estes e o contexto da narrativa. A dificuldade está em manter fidelidade à história pessoal de um narrador e àquilo que este narrador foi incapaz de articular sobre a história e seus significados (o contexto no qual ela ocorre). Além disso, o que o narrador original contou de sua história está associado aos seus objetivos ao contar aquela história. Isto revela que o que ele narrou foi também uma reconstrução. Para tornar a situação ainda mais complexa, o investigador deve lembrar que ele também tem intenções e está reconstruindo a história. A investigação de memórias fica desta forma situada entre intenções e reconstruções; isto a situa como processo artístico.

O uso da memória em processos teatrais, enquanto forma narrativa, tem privilegiado a sua função social – levantamento de informações para a construção do texto e da ambientação cênica. Enquanto subsídio para a construção do personagem (memória emotiva, por exemplo) não se caracteriza como investigação narrativa. Uma reflexão sobre seu status artístico torna-se especialmente oportuna na esfera do teatro de grupos e sua relação com a crescente demanda pela construção da identidade.

Paul Ricoeur (1984) ao analisar a relação tempo – narrativa mostra como investigadores e artistas que fazem uso de narrativas re-apresentam a realidade em forma de símbolos que englobam a experiência humana. Ele desenvolve a idéia de *muthos* e *mimesis* aristotélicos para discutir esta dimensão metafórica da narrativa. Para tanto, lembra que Aristóteles é crítico à noção de enredo como uma série de episódios desconectados. Uma coisa após outra (episódio) significa uma coisa por causa de outra (enredo). Para o autor, a inteligibilidade do enredo na narrativa está nas conexões; surge do acidental, assim como o universal do singular; o necessário e o provável do episódico. Ao mediar os dois pólos: evento (realidade) e história (arte) o enredo faz emergir uma solução que é poética em si. Ricoeur argumenta que uma boa história está baseada na experiência; daí a qualidade pré-narrativa da experiência, e o estar 'entre' do investigador, que reconhece, constrói e estabelece vínculos. O contexto e as 'histórias ocultas' subjacentes à história sendo narrada, são sempre articulados por signos, regras e normas. Ambos estão delimitados pelos símbolos através dos quais nós representamos a experiência para nós mesmos. Estes símbolos são culturais, e isto nos revela como a arte não é a produção única e livre do indivíduo, mas sim de um ser cultural que vive de uma determinada forma dentro de limites culturais.

A credibilidade advém da possibilidade do público estabelecer uma ressonância entre a narração e sua própria experiência de situações similares, paralelas ou análogas. Não é necessário que o significado seja o mesmo estabelecido pelo autor original; isto é o que provê à arte o poder de re-descrever a realidade. Além da credibilidade o público deve ser capaz de achar que a versão do artista, ou do investigador, pode ser útil ou significativa para re-descrever suas próprias situações.

Memória, credibilidade e construção de identidade tornaram-se conceitos – chave na esfera pedagógica. A construção de narrativas e o contar histórias são gêneros

associados que nas últimas décadas tem sido associados à experiência viva do ensino. Ao mesmo tempo, o uso de histórias pessoais, na mídia em geral, exige uma atenção especial para esta questão. Memórias e histórias tornaram-se um padrão cultural emergente das sociedades e economias contemporâneas. A lógica cultural do capitalismo tardio, diz Denzin (in Goodson, 1995), valoriza a história de vida, e o documento autobiográfico porque eles mantêm vivo o mito do indivíduo livre e autônomo. Este crescimento do 'contar histórias' está se acentuando na mídia com a promoção de histórias mais pessoais. Isto coloca a questão sobre a que interesses esta mudança em direção ao conhecimento pessoal correspondem. Afinal há um custo operacional considerável em um contexto onde o fator tempo é reduzido e onde há cada vez menos espaço para análises de cunho político e social. Michael Ignatieff (in Goodson, 1995:90), escreveu no Jornal *The Observer* "Tudo o que nós jornalistas pretendemos informar é vão, a mídia não é um negócio de informação, é um negócio voltado à narração de histórias". Ele lista então as evidências e conclui que o preço pago para isto é que as pautas sobre histórias pessoais e anedotas substituíram as análises culturais. A consequência é um encolhimento da imaginação social; em vez de uma curiosidade social genuína, temos a entrevista com o assassino, o perfil da mídia e a fofoca do dia. As razões para a promoção de anedotas e histórias pessoais, acrescenta Ignatieff, são culturais, políticas e também econômicas, e se relacionam com padrões emergentes de globalização e corporativismo.

Entretanto, se a mídia emprega histórias para reduzir o espaço da análise política e cultural, isto não enfraquece o valor da narrativa no contexto educacional. É necessário refletir em dois âmbitos: primeiro, se as histórias são usadas de uma certa forma na mídia, é possível que funcionem da mesma forma na área pedagógica. Em segundo lugar, a forma pela qual contamos as histórias de nossas vidas reflete o contexto cultural em que vivemos. Portanto, as histórias precisam ser interrogadas e analisadas em seu contexto social, pois são veículos de agentes de dominação. Histórias de oposição são raras. Quando se pede a alguém que narre sua história de vida, sua memória é ativada por histórias e formas de contar histórias pré-existentes, mesmo que estas sejam em parte modificadas pelas circunstâncias.

Assim sendo, o uso de histórias no contexto pedagógico precisa tornar-se parte de um projeto amplo de re-apropriação. Não é suficiente dizer que "queremos ouvir as pessoas", "capturar suas vozes", e "deixá-los contar suas histórias". É preciso uma colaboração bem mais ativa.

Sue Middleton (in Goodson, 1992:19) afirma que "professores e alunos devem analisar as relações entre suas biografias individuais, eventos históricos, e as limitações impostas a suas escolhas pessoais por relações de poder tais como classe, raça e gênero. É necessário retomar a distinção entre 'estórias de vida' e 'histórias de vida'. As histórias de vida são um caminho mais produtivo e significativo para trabalhos em colaboração e inter-contextuais. Investigar 'estórias' irá apenas fortalecer os padrões de dominação. As histórias, ao contrário, podem ser 'localizadas', vistas como construção social

impregnadas por sua locação dentro de estruturas de poder e contexto social.

Pedagogia crítica, cruzamento de fronteiras e contra-memória

Henry Giroux argumenta que é através da associação entre os melhores *insights* do modernismo e do pós-modernismo que os educadores podem aprofundar e ampliar o que se entende por 'pedagogia crítica' (1991:27). Segundo o autor torna-se necessário combinar a ênfase modernista na capacidade dos indivíduos usarem a razão crítica para resolverem questões da vida pública, com a preocupação pós-modernista de possibilitar que sejamos agentes em um mundo constituído por diferenças não sustentadas por fenômenos transcendentais ou garantias metafísicas. Desta forma a pedagogia crítica pode ser reconstruída a fim de abarcar tanto a transformação quanto a emancipação.

A partir dos anos oitenta a pedagogia crítica incorporou posições teóricas variadas, que diferem quanto à metodologia e a orientação ideológica. Mas, de forma geral, desenvolveu-se como uma prática cultural que capacita professores a ver a educação como um empreendimento político, social e cultural. Assim, sendo uma abordagem pedagógica engajada, esta prática questiona formas de subordinação e rejeita relações de ensino que relegam a diferença como um objeto de opressão. Ao ter como objetivo formar cidadãos críticos em vez de 'bons' cidadãos, e ao associar o ensino com as exigências democráticas, a pedagogia crítica vê o professor como um intelectual transformador, que torna a noção de *diferença democrática* o centro da organização curricular e da prática de ensino.

É baseado nestes princípios que Giroux propõe uma pedagogia radical (*border pedagogy*¹) de resistência pós-moderna. Seu objetivo é redefinir a visão tradicional de comunidade, linguagem, espaço e possibilidade – ao cruzar as fronteiras que territorializam as configurações da cultura, do poder e do conhecimento, esta proposta pedagógica oferece aos alunos a possibilidade de se engajarem com as referências múltiplas que constituem os diferentes códigos culturais, experiências e linguagens.

O cruzar de fronteiras não é apenas físico – trata-se aqui de fronteiras culturais, construídas historicamente e organizadas socialmente a partir de regras que limitam ou favorecem determinadas identidades, capacidades individuais e formas sociais. Desta maneira os alunos cruzam fronteiras de significados, mapas de conhecimento, relações sociais, e valores que são negociados e re-escritos à medida que os códigos e regras que os organizam são desestabilizados e re-formatados. O campo da aprendizagem é tecido com as mudanças de parâmetros de lugar, identidade, história e poder, de forma a alterar o pressuposto da ênfase em mapear a dominação.

O entendimento comum após Foucault (1977) é de que conhecimento e poder estão inter-relacionados e que a dominação ocorre a partir desta relação. A pedagogia radical aponta para uma mudança teórica e política neste aspecto – faz isto ao propor o engajamento no re-mapear e re-territorializar o conhecimento através da descentra-

lização, refazendo as fronteiras e coordenadas da política cultural. Isto não significa abandonar a crítica, mas estender suas possibilidades, incorporando a cultura popular como objeto de estudo.

Inúmeros teóricos indicam como usar as práticas culturais como práticas pedagógicas. Robert Scholes, por exemplo, desenvolve elementos da pedagogia radical em sua noção de *poder textual* (1985, in Giroux:1991:28). Segundo o autor, a prática de focalizar a *textualidade* em vez do *texto*, considerando-o em termos históricos e temporais, permite que o aluno leia *o*, *sobre* e *contra* o texto. Ler o texto significa identificar os códigos culturais que estruturam o trabalho do autor. Mas, para sua percepção crítica, é importante que os alunos tenham a oportunidade de recontar a história, sumariá-la e expandi-la. A interpretação, segundo Scholes, implica ler através das diversas interpretações que representam um segundo comentário sobre o mesmo texto. A tarefa pedagógica está em ajudar o aluno a analisá-lo dentro de uma rede de relações e interações textuais que o levará a desenvolver uma posição fora das suposições contidas na versão original.

Outros dois aspectos são acrescentados por Giroux, como centrais à pedagogia radical de resistência. Em primeiro lugar, o reconhecimento de que a produção de significados está atada ao investimento emocional e à produção de prazer. É necessário, portanto, incorporar à pedagogia a compreensão teórica de como a produção do significado e do prazer estão interligadas, e revelam quem o aluno é, como ele vê a si próprio, e como ele projeta seu futuro. Em segundo lugar, a produção do desejo decorre de como o aluno media, relaciona, resiste e cria formas culturais e formas de conhecimento. A cultura popular precisa assim ser vista como um aspecto legítimo do cotidiano do aluno e tornar-se prioritária como objeto de estudo.

É neste contexto que a pedagogia radical (*border pedagogy*) pode ser compreendida como contra-memória (*counter-memory*).

Identidade e Counter-memory

Deleuze e Guattari (1986) indicam como o pós-modernismo provoca um processo de desterritorialização através da quebra das grandes narrativas. Isto faz parte da perda da certeza e da experiência de desfamiliarização, mesmo às custas da alienação e do deslocamento da identidade. Para Giroux, em vez disto representar um risco de redução do potencial político no discurso da vida pública, possibilita ao explicitar a linguagem das diferenças a oportunidade para desenvolver, através do processo da contra-memória, novas e emancipatórias formas de identidade política.

Ao questionar a noção de universalidade política, o pós-modernismo insiste na multiplicidade de posições sociais, abrindo espaço para os excluídos. Ao reafirmar a importância do parcial, do local e do circunstancial, ele desafia as formas pelas quais a história escrita incorporou o discurso eurocêntrico. Mas, o desafio pós-moderno não representa o abandono dos valores emancipatórios ao abri-los a uma pluralidade de contextos e indeterminação que os redefine de forma imprevisível. A pluralidade e a

articulação das diferenças não representam uma abertura indiscriminada e a-crítica; ao contrário, as diferenças são produzidas por subjetividades, dentro de grupos organizados em termos históricos e sociais. Ao localizar estas diferenças, em suas particularidades, é possível compreender como são desenvolvidas dentro de redes de hierarquias, proibições e negações que servem para promover alguns indivíduos e negar a outros o acesso ao que pode ser ensinado, aprendido e falado no âmbito da vida pública. As diferenças, assim, só existem em relação às formas sociais nas quais são enunciadas, isto é, nos contextos da escola, da família, do trabalho, ou em relação aos discursos da história, da cidadania, do gênero, raça, etnias. Cada um destes contextos apresenta contradições particulares dentro de conjunturas históricas específicas.

Para tanto, é necessário formar educadores críticos que desenvolvam um discurso de contra-memória, na qual possam desenvolver um relacionamento de não-identidade a respeito de duas próprias posições subjetivas e os múltiplos códigos culturais, políticos e sociais que formam as fronteiras de poder e possibilidade estabelecidas em seu campo de trabalho. Este discurso não é uma narrativa essencialista e fechada, mas parte de um projeto que reconhece o caráter composto, heterogêneo, aberto e indeterminado da tradição democrática. A questão pedagógica é articular suas diferenças como múltiplas e democráticas.

Para Foucault, contra-memória é a prática que transforma a história baseada no julgamento sobre o passado em nome de uma verdade presente, combatendo as formas atuais de verdade e justiça; ajudando a compreender e mudar o presente ao colocá-lo em uma nova relação com o passado (1977). A contra-memória faz assim uma leitura crítica não apenas de como o passado informa o presente, mas também de como o presente lê o passado. Desta forma representa uma ferramenta teórica para restaurar a conexão entre a linguagem da vida pública e o discurso da diferença.

O binômio 'diferença – democracia', visto como construção histórica e social, está baseado na tensão entre lembranças e costumes. Giroux propõe que as lembranças sejam exploradas como 'contra-memória' e que os costumes sejam analisados como uma nostalgia reacionária baseada na perda da memória (1991:31). Para tanto, provê um campo ético e epistemológico para despir a razão de suas pretensões universais e reconhecer a parcialidade de todos os pontos de vista. Nesta perspectiva, uma tradição monolítica que exista simplesmente para ser reverenciada, re-afirmada, reproduzida, é rejeitada. Em vez disso, procura-se recuperar memórias e narrativas de luta que provem um sentido de lugar e de identidade para grupos subordinados ou excluídos. Por outro lado, a contra-memória resiste à noção humanista de pluralismo e celebração da diferença por si só.

Experimento em Teatro na Comunidade

O questionamento sobre a inclusão de memórias e o exercício da contra-memória como forma de focalizar a diferença democrática em um trabalho de teatro em

comunidade é exemplificado a seguir. Os cinco argumentos apresentados abaixo delimitaram a construção de cenas teatrais que integraram o projeto "Teatro em Trânsito – a prática como pesquisa, e a democratização da diferença". Este projeto se caracteriza pela investigação de uma estética teatral centrada na realização de cenas distintas e concomitantes, realizadas em locais representativos da memória histórica de uma comunidade, e estruturadas a partir do cruzamento de fatos e histórias populares vinculadas àqueles lugares. As cenas se repetem tantas vezes quantas forem o seu número, e o caminhar de grupos de espectadores de uma cena à outra confere ao evento um sentido de cerimônia e confraternização.

Esta forma teatral está baseada na interação entre alunos e professores de teatro com moradores da comunidade em que se realiza o evento, sendo estes representativos de diversos extratos sociais e de diferentes faixas etárias. A construção da cena em grupo, e o cruzamento do enredo com as memórias dos participantes exigem *negociação e consenso* – estes conceitos formam hoje um binômio central à discussão da integração versus interação em grupos, bem como ao de identificação e/ou construção da identidade.

A integração, como objetivo e concepção de trabalho, *inclui* os participantes em um todo, os torna parte da vida comunitária de um mesmo grupo, idéia ou sistema. Assim sendo, a integração tende a anular as diferenças e a atenuar as desigualdades, e acaba por nivelar as especificidades individuais. Consenso é condição *sine qua non* de sua eficácia. A ênfase na integração leva com frequência à formação de grupos teatrais fechados, e à priorização de uma identidade que acaba por diferenciá-los e afastá-los dos diversos segmentos sociais que os rodeiam e deram origem.

A interação, por sua vez, implica a participação conjunta em um trabalho, ou projeto, onde ambas as partes reagem juntas à mesma situação, de forma a afetar ou modificar o comportamento ou condição de ambas, de acordo com suas especificidades. A interação busca promover a construção de identidades particulares, a partir da observação das diferenças, e desta forma procura não só preservar, como também priorizar as diferenças.

As cenas indicadas abaixo aconteceram em edições distintas do projeto "Teatro em Trânsito ..."; as três primeiras em Santo Antônio de Lisboa (Florianópolis) e as duas seguintes no município de Nova Trento. Estas cenas foram selecionadas por terem sido aquelas, segundo nosso entendimento, onde melhor o experimento sobre memória e contra-memória aconteceu. Em cada uma delas houve uma forma diferente de associação história-histórias, ou de dois momentos históricos, ou ainda de história(s)-literatura, com o objetivo de obter uma ruptura com a história oficial ou com a manutenção de uma memória cristalizada e laudatória.

"O SOBRADO – a extinção dos teares"

Registro Histórico: D. Pedro II e sua comitiva aportaram em Santo Antônio em

21 de outubro de 1845, a bordo do vapor Imperatriz, como parte de visita protocolar. Após cerimônia na Igreja Matriz foram entregues as honrarias às autoridades da Freguesia. O Padre Lourenço Rodrigues de Andrade foi vigário de Santo Antônio de 1797 a 1821, onde exerceu importante liderança política, sobretudo contra o Alvará Régio de 1785, de D. Maria I, A Louca, que mandou extinguir os teares no Brasil, para que nesta colônia não se fabricassem tecidos que viessem a competir com os preços daqueles fabricados em Portugal. Padre Lourenço passou então a se vestir com roupas feitas nos teares de Santo Antônio, assim se apresentando à Corte. A junção destes dois momentos históricos visou salientar as contradições da relação colônia - corte em períodos históricos anteriores, e sua possível analogia com outras épocas e locais.

A Cena: 1845 - D. Pedro II e numerosa comitiva visitam Santo Antônio. Durante a cerimônia de entregue de comendas às autoridades locais, realizada no local em que o evento ocorreu no passado, manifestantes vestidos com túnicas feitas em teares, aparecem sobre as ruínas das paredes do sobrado, protestando contra o imperador e sua política à época. Os espectadores estão distribuídos pelo espaço em que se realiza a cerimônia e participam tanto da pompa do cerimonial quanto da manifestação de protesto.

“ENGENHO – a farinha de guerra”

Registro Histórico: O registro da produção de farinha em Santo Antônio de Lisboa em 1797 aponta para 20.000 alqueires de mandioca, produção esta que começou a cair a partir de 1835, com os efeitos da chamada *farinha de guerra*, em grande parte enviada às tropas da Coroa no Rio Grande do Sul. A fabricação da farinha era acompanhada de muitos momentos de recreação, por exemplo, “as farinhadas”, feitas no inverno quando a mandioca ainda estava bem consistente. Várias pessoas trabalhavam na farinhada, o forneiro, o cevador, o prensador, e os raspadores de mandioca. Quanto maior o número de ajudantes, mais rápido terminava o serão. Na raspagem da mandioca os participantes contavam casos, cantavam quadrinhas e faziam desafios.

A Cena: A ação tem início durante uma raspagem de mandioca, onde os donos do engenho, parentes e vizinhos, entre cantorias, revelam o contexto da produção e da vida no engenho naquele período. Os protagonistas (um jovem casal e o pai da noiva) discutem o repetido adiamento do casamento dos jovens, por falta de recursos, em decorrência do declínio da produção da farinha, devido aos sucessivos calotes do governo, que comprava a produção para alimentar as tropas e não pagava.

“INTENDÊNCIA – a compra de votos”

Registro Histórico: A eleição de 1947, com candidatos do PSD e UDN, ficou na memória daqueles que dela participaram devido a um incidente com um eleitor embriagado (apesar da proibição da venda de bebidas alcoólicas em dias de eleição). Se-

gundo os entrevistados, o incidente ocorreu durante a visita dos presidentes dos dois partidos, que apareceram para inspecionar o andamento do pleito. Após acusações mútuas de compra de votos o eleitor embriagado, irritado, declara seu voto. Os eleitores do partido opositor clamam pela impugnação, a qual não acontece, e o bêbado é retido até o final do pleito.

A Cena: uma paródia das atitudes, do gestual, e dos rituais eleitorais conduziu esta cena, que se baseou inteiramente em depoimentos de moradores que a vivenciaram, e nas anedotas que acentuam a persistência e atualidade dos antigos hábitos. A perspectiva crítica e o campo de reflexão foram abertos com a inclusão do poema “O Analfabeto Político”, de Brecht, recitado por um eleitor bêbado e revoltado por ter sido impedido de votar. O bêbado perambula por entre os presentes, enquanto recita, tentando convencê-los de que há problemas mais sérios que o dele na condução do pleito.

“BUGRES E BUGREIROS – o massacre”

Registro Histórico: A presença dos Xokleng nas áreas que estavam sendo cogitadas para o estabelecimento dos imigrantes era do conhecimento tanto dos governos monárquico e provincial, como dos interessados nos negócios da colonização. Em 1808 o governo português deu autorização para a guerra aos índios, e as províncias começaram a organizar tropas de homens armados, denominados ‘bugreiros’, que adentravam na floresta com o intuito de dizimar os índios, resultando em verdadeiros massacres.

A Cena: a cena mostra um grupo de bugreiros ao redor da fogueira, planejando um massacre, e na seqüência um acampamento dos Xokleng, e o ataque enquanto os índios dormiam, após um ritual de danças e cantorias. Os colonos matam homens e mulheres e levam as crianças para serem catequizadas pelos frades. A cena incluiu descendentes de bugreiros e um grupo de adolescentes da reserva dos Xokleng.

“ENGENHO – ‘o brasileiro’”

Registro Histórico: Durante a II Guerra Mundial muitas famílias da região do Vale do Itajaí, descendentes de imigrantes, tiveram seus filhos convocados. Estes tinham papel importante no trabalho familiar e fazia-se necessário substituí-los, contratando empregados ‘brasileiros’, expressão pela qual designavam os caboclos.

A Cena: O clima no engenho está tenso. As máquinas pararam após a partida de Giuseppe para a guerra, e o brasileiro Miguel, contratado para substituí-lo está com dificuldades para resolver o problema. A situação complica-se quando Francesca, noiva de Giuseppe, apaixonou-se por Miguel, e os preconceitos vem à tona.

Aspectos da estrutura e funcionamento das cenas

Uma seqüência de ações e focos de trabalho foram usados para elaborar o rotei-

ro de cada cena de forma a deixar claro o contexto e a situação para os participantes e para o público:

- Prólogo – voltado à preparação do público para uma leitura crítica da cena. O prólogo vai além da história a ser mostrada em seguida, e dá a chave para a compreensão do texto. Neste caso, o prólogo foi pensado também em termos de ambientação cênica – uso do espaço de forma a incluir o público na cena, através de sua caracterização como cerimônia ou ritual; entrada em cena de mensageiro ou outro personagem antecipando o problema ou conflito; personagens entrando em cena em forma de proclamação ou surgindo de locais diversos, cantando ou murmurando suas expectativas a respeito do que está por vir.

- Contextualização político-social – o momento subsequente ao prólogo, onde é delimitado o problema central da cena, suas implicações e possibilidades de ação.

- Contra-memória (counter-memory) – a introdução de uma situação de outro momento histórico que se contraponha ao focalizado ou revele suas consequências; um personagem que introduza uma versão distinta do mesmo problema; revelação de fatos desconhecidos sobre o assunto. A contra-memória tem por objetivo intervir ou romper com a narrativa original, permitindo um deslocamento de identidades e explicitação das diferenças.

- Releituras do contexto e da ação – cena coletiva em que os personagens revelam diferentes pontos de vista sobre a situação, ou diferentes sugestões sobre a forma de lidar com ela.

- Epílogo – fechamento da cena, sem solução do conflito. O epílogo mostra em que ponto estamos hoje – posturas e inquietações.

Esta seqüência facilita o trabalho coletivo, com grande número de participantes (cerca de 20 em cada cena), e sua apropriação e memorização em curto espaço de tempo – após a definição do enredo, dos objetos de cena, rituais e cerimônia, a montagem se viabiliza e é apresentada dentro de dois ou três ensaios. Caracteriza-se assim como um evento interativo, mais do que como um espetáculo.

Reflexão Final

O lugar da memória na pedagogia do teatro é aqui investigado a partir de uma contextualização histórica e social. As histórias de vida como um tipo de narrativa introduzem a natureza pessoal dos processos de pesquisa orientados para a prática, mas trazem consigo o risco da ênfase no aspecto subjetivo e descontextualizado. Assim através de um processo teatral em grupo e em parcerias, onde a relação pesquisador-participante tem por objetivo garantir espaço para as diferentes vozes incluídas no projeto, procura-se alcançar um equilíbrio entre histórias de vida e contextos histórico-sociais.

Trata-se de um projeto contínuo onde a visualização teórica está à frente dos resultados cênicos alcançados.

NOTAS

2 A expressão inglesa “border pedagogy” traz em si a idéia de transposição de limites, rompimento de barreiras ou cruzamento de fronteiras, aspectos conceituais prejudicados pela tradução brasileira “pedagogia radical”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNER, J. (1985) *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Harvard University Press.

CABRAL, B. “Teatro em Trânsito”, in *Memória ABRACE I – anais do I Congresso Brasileiro Pesquisa e Pós - Graduação em Artes Cênicas*, pp 651-653, 1999.

_____. “Impacto e Risco em Teatro na Escola e/ou Comunidade”, in *Memória ABRACE V*, Salvador, UFBA, 2001.

_____. “Teatro em Trânsito – Interatividade no Jogo com o espaço e o Texto”, in *Percursos - Revista do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas da UDESC*. Florianópolis, V.3, No 1, julho 2002, pp 49-64.

_____. “Engajamento e Resistência na Perspectiva de um Projeto Intercultural de Teatro” in *Urdimento – Revista de Estudos sobre Teatro na América Latina*, Florianópolis, UDESC, 2002, pp 12-31.

_____. “A Prática como Pesquisa na Formação do professor de Teatro”, in *Memória ABRACE VII*, Florianópolis, 2003, pp 275-277.

CABRAL, B. e OLSEN, D. *Framing the Aesthetic Response to a Community Theatre Project*, Anais do % Congresso Internacional de Drama/Teatro & Educação. Ottawa, CA, 2004.

CONNELLY, F.M. e CLANDININ, D.J. (1990) “Stories of experience and narrative enquiry”, in *Educational Researcher*, Vol.19, No.5, pp 2-14.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. (1986) *Toward a Minor Literature*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

FLEURI, R.M. (Ed.) (1998) *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis, Mover, NUP.

GIROUX, H. (1991) “Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism”, in *Education and Society*, Vol. 9, No. 1, pp 23-38.

_____. (1991b) *Border crossings*. Londres, Routledge & Kegan Paul.

_____. *Os Professores como Intelectuais – Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I.F. (Ed.) (1992). *Studying Teachers' Lives*. Londres, Routledge.

HATCH, J. A. e WISNIEWSKI, R. Eds. *Life History and Narrative*. Londres, The Falmer Press, 1995.