

Protocolos e a Pedagogia do Teatro – da tradução dos protocolos de estudantes sobre Aquele que diz sim aos protocolos do “trabalho alegre”

Protocols and the Theater Pedagogy - from the
translation of student´s protocols about The
yes sayer to the protocols of “joyous work”

*Vicente Concílio*¹
*Ingrid Dormien Koudela*²

Resumo

Este artigo apresenta possibilidades de apropriação do protocolo como estratégia de avaliação, e também de criação artística, em processos que envolvam ensino e aprendizagem do teatro. A apropriação desse procedimento no contexto brasileiro foi introduzida por Ingrid Koudela, a partir de suas pesquisas focadas nas peças didáticas de Bertolt Brecht – e por essa razão, o artigo traz a tradução daqueles que são considerados os primeiros protocolos: os escritos por estudantes que presenciaram a estreia de Aquele que diz sim, que motivaram o dramaturgo alemão a escrever Aquele que diz não, em resposta.

Palavras-chave: Pedagogia do teatro; protocolo; peça didática; Bertolt Brecht

Abstract

This article presents possibilities of appropriation of the protocol as an evaluation strategy, as well as of artistic creation, in processes involving theater teaching and learning. The appropriation of this procedure in the Brazilian context was introduced by Ingrid Koudela, from her research focused on the Brecht’s learning plays - and for that reason, the article brings the translation of those which are considered the first protocols: the ones written by students who witnessed the premiere of the The yes sayer, which motivated the German playwright to write The no sayer, in response.

Keywords: Theater pedagogy; protocol; learning play; Bertolt Brecht

E-ISSN: 2358.6958

¹ Professor Doutor - Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). viconcilio@uol.com.br

² Livre docente pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora com bolsa de produtividade pelo CNPQ. idormien@usp.br

*Na prática damos um passo depois do outro,
a teoria deve conter toda a marcha.
Bertolt Brecht*

A prática do teatro é também denominada por Bertolt Brecht (1898-1956) como **die lustige Arbeit**, ou “o trabalho alegre”, em oposição à escritura teórica. Nem sempre teoria e prática são congruentes. De certa forma é fácil fazer derivações teóricas quando fruto de associações de ideias ... mais difícil é a construção de conceitos. Como construir pontes entre o *trabalho alegre* do teatro, sem perder de vista conceitos e métodos que lhe são inerentes?

O protocolo é, nas pesquisas em Pedagogia do Teatro, um instrumento relevante de avaliação da prática teatral. Sua utilização depende dos contextos artísticos e pedagógicos em que está inserida a prática, que pode variar conforme cada especificidade processual, dependendo dos objetivos e métodos empregados pelos condutores.

A origem dos protocolos remete às avaliações solicitadas por Bertolt Brecht aos alunos da Escola Karl Marx, em Neukölln (Colônia Nova)³, a partir de experimentos com a escritura processual da peça didática. Nesse texto, portanto, apresentamos a tradução de trechos dessas avaliações, até então praticamente inéditos em língua portuguesa, considerando o contexto e as intenções em que Brecht escreveu a peça didática *Aquele diz sim e aquele que diz não* (1929-1930).

A peça didática em questão é uma “ópera escolar”⁴, conforme denominação de Brecht. Até chegar em sua forma final, o texto passou por um processo de elaboração, iniciado com a primeira versão de *Aquele que diz sim*, construído em parceria com o músico Kurt Weill (1900-1950), a partir da tradução que Elizabeth Hauptmann (1897-1973) havia feito da versão em inglês (realizada por Arthur Waley [1889-1966]) de *Taniko*, ou *O Lançamento do Vale*, uma peça de Teatro Nô.

A elaboração das óperas escolares

O quarto caderno “*Versuche*” (palavra que pode ser traduzida por experimentos/tentativas), volumes com textos teóricos e dramaturgicos escritos por Brecht, foi publicado em 1931, contendo o décimo primeiro experimento com as duas óperas escolares: *Aquele que diz sim e aquele que diz não*. Assim como nas edições posteriores das obras completas de Brecht, ali estão publicados extratos de protocolos oriundos dos debates que foram realizadas com alunos da Escola Karl Marx sobre a peça *Aquele que diz sim*.

Nos esclarecimentos prévios sobre o texto, encontra-se o seguinte comentário: “Foi debatida uma versão do texto próxima à versão japonesa da peça. Ambas as versões publicadas no caderno dos **Versuche** foram escritas levando em consideração esses protocolos”. Pode-se concluir, a partir da citação, que tanto *Aquele que diz sim* como também *Aquele que diz não*, tais como os conhecemos hoje, surgiram a partir de uma versão anterior de *Aquele que diz sim*.

³ Neukölln, ou Colônia Nova, é um dos bairros da região sudoeste de Berlim. Após a segunda Guerra, com a divisão da Alemanha, o bairro fez parte da Berlim Ocidental.

⁴ A palavra em alemão é Schulopern.

Apesar de uma primeira versão de *Aquele que diz sim* estar disponível em diferentes publicações, muitos leitores e também a pesquisa sobre Brecht viram, na publicação lado a lado das duas peças, a gênese de *Aquele que diz não* como resposta aos debates realizados com crianças e jovens na Escola Karl Marx. A primeira versão de *Aquele que diz sim* acabou recusada e, a partir dos protocolos escritos pelas crianças e jovens, Brecht teria reescrito *Aquele que diz Sim* e criado a versão de *Aquele que diz não*.

Brecht, que por razões desconhecidas não viu a estreia em 1930, pediu aos seus amigos na Escola Karl Marx que ensaiassem a ópera escolar com os alunos para examinar o efeito da peça e da encenação sobre um público jovem.

Pode-se considerar que equívocos sobre a dramaturgia em processo que caracteriza as peças didáticas de Brecht nasceram da recepção errônea de especialistas. Ernst Schumacher (1955), por exemplo, afirma que Brecht teria levado em consideração as objeções dos alunos, escrevendo uma nova versão do texto a que denominou *Aquele que diz não*. Essa percepção não é completamente verdadeira, pois em realidade a “nova versão” é, na verdade, a reescrita da primeira versão de *Aquele que diz sim* e, ao mesmo tempo, a elaboração de sua peça de confronto, *Aquele que diz não*.

Tampouco pode ser considerada verdadeira a afirmação de John Willet (1964) de que *Aquele que diz não* é a mesma peça *Aquele que diz sim*, mas com outro final. Somente na primeira versão de *Aquele que diz sim* seria possível opor *Aquele que diz não* da forma binária como Willet o entendeu. A diferença entre as duas peças, depois da primeira versão de *Aquele que diz sim*, não se reporta apenas à diferença entre seus desenlaces, ou seja, à decisão tomada pelo garoto, mas também à diferença do ponto de partida que condiciona este acordo.

Brecht escreve em uma nota prévia para o quarto caderno dos “Versuche” que as “duas pequenas peças não deveriam ser encenadas uma sem a outra”. Isto não se deve ao fato de serem excludentes uma da outra, como poderiam sugerir os títulos, mas sim por se completarem. Quando o garoto diz uma vez *sim* e na outra vez *não*, isto não ocorre porque no primeiro caso sua atitude é afirmativa e no segundo negativa. É o contexto, formado pela epidemia na versão definitiva de *Aquele que diz sim*, que o impelem a aceitar a sua morte. Ao passo que, em *Aquele que diz não*, quando a viagem serve apenas a aprendizagem, e a morte parece ser ditada apenas por um “grande costume”, o garoto se rebela e nega a tradição.

Na primeira versão de *Aquele que diz sim*, o garoto havia dito sim apenas por respeito ao “grande costume”. Devido à polêmica que este acordo provocou em estudantes da Escola Karl Marx, Brecht reelaborou as circunstâncias e fez com que o garoto dissesse não, o que gerou a introdução de um novo costume, questionando a tradição estabelecida. Ao mesmo tempo, o dramaturgo deve ter se perguntado quais circunstâncias poderiam legitimar o acordo do garoto. Assim nasceu a segunda versão de *Aquele que diz sim* e, também, a sua antítese.

Nas observações preliminares para os protocolos, o texto da primeira estreia é denominado como “uma versão do texto próxima do japonês”. Isto levanta a questão se a crítica feita a *Aquele que diz sim* se deve à sua proximidade com a peça *Nô* original. Na peça de Brecht, a escola não se situa num templo (como acontece em *Taniko*), mas sim na cidade. A viagem não é uma peregrinação religiosa, mas sim uma

viagem de pesquisa para encontrar os “grandes professores”. O garoto se junta ao grupo não para rezar por sua mãe doente, mas para buscar remédio para ela. E não é a doença do garoto, mas sim a configuração das montanhas - que não permite carregar alguém sobre o despenhadeiro estreito - a razão para que o grande costume seja levado a cabo.

Brecht levou em consideração, e ressaltou através de negrito na segunda versão de *Aquele que diz sim* e em *Aquele que diz não*, as objeções e sugestões presentes nos protocolos que recebeu dos alunos. Evidencia-se que as críticas feitas pelos alunos resultam da secularização de seu texto, ou seja, ao fato de ele ter retirado as questões religiosas como fator de tomada de decisão pelo protagonista da peça.

Devido à introdução da dificuldade causada da passagem estreita, um aluno argumenta, em seu protocolo, as razões de não existir qualquer tentativa de atravessar a fenda com o garoto. Outro aluno sugere amarrá-lo com cordas.

Outro ponto destacado: a lei determina que a morte do garoto não lhe seja simplesmente comunicada; exige-se também que a vítima esteja de acordo. Seria desejável, segundo os escritos dos alunos, que o garoto só dissesse sim depois de hesitar um pouco.

No original *Nô*, a viagem é uma peregrinação à qual o garoto se junta para rezar por sua mãe, ou seja, há nesse fato um objetivo comum, enquanto na primeira versão de Brecht o garoto entrega a sua vida por causa de uma tradição sobre a qual ele mesmo nunca estudou e cuja urgência não é totalmente explicitada. Apenas a segunda versão de *Aquele que diz sim* restitui o objetivo comum da viagem, pois agora todos querem buscar remédios. Já em *Aquele que diz não* o garoto diz **não** pois “seus estudos podem muito bem esperar⁵”.

O **não** do garoto se volta não apenas contra a aplicação da lei (ou do grande costume) contra ele mesmo, mas contra a lei (ou do grande costume) em si. Ele não vê razão no velho costume e quer introduzir um novo: “[...] o costume de refletir novamente diante de cada nova situação⁶”. Neste sentido ele sugere a suspensão do mito - a prova de todos os costumes - frente à racionalidade. A utilização metódica da razão deve ser daí por diante o único costume - mérito de um dos estudantes que, em um dos protocolos a seguir, lembrou Brecht que “[...] aquilo sobre o velho costume eu acho que não está certo”.

Vamos aos protocolos das crianças e jovens, cujos trechos abaixo, traduzidos por Ingrid Koudela, estão sendo publicados pela primeira vez em língua portuguesa:

Protocolos dos debates sobre Aquele que diz sim na Escola Karl Marx, em Neukölln⁷

Foi discutida uma versão do texto próxima à versão japonesa da peça, na qual a viagem era uma viagem de pesquisa (o garoto se une a ela para buscar medicina para a sua mãe), à qual seguiu-se a morte do garoto a partir de um velho costume

⁵ Trecho da fala do Menino em *Aquele que diz não*. In: Brecht, B. *Aquele que diz sim e aquele que diz não*. Tradução de Luiz Antonio Martinez Correa e Marshall Netherland. Teatro Completo, volume 3. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004, p. 231

⁶ Idem.

⁷ Tradução de Ingrid Dormien Koudela, publicada aqui pela primeira vez, dos protocolos publicados em uma edição especial das óperas escolares. In: BRECHT, B. *Der Jasager und der Neinsager, Vorlagen, Fassungen und Materialien*. Frankfurt: Suhrkamp, 1966, p.59-63.

(o garoto está de acordo com isto). As duas versões impressas foram publicadas levando em consideração estes protocolos. As considerações e sugestões aceitas estão ressaltadas através de negrito.

[...] a peça não é adequada para nossa escola, já que o professor tem sangue frio e não pode ser comparado com a nossa escola [...] a pesquisa não é tão importante quanto uma vida humana [...] o jogo permanece; o garoto não pode prosseguir, mas ele fica e espera. A fome o obriga, ele se atira espontaneamente na profundidade... deve ser acompanhado de um epílogo... a peça permanece; o garoto é levado com grande esforço. No caminho dois escorregam e caem... **levar o menino amarrando-o com cordas...**

Classe de 10 anos

... novo para nós é que nesta peça a música não corre da mesma forma como o texto. No final, quando o garoto está morto, um outro compositor talvez optasse por alguns acordes solenes, demorados, como acompanhamento para o coro. Assim ficaríamos tão consternados diante da cena que apenas esta parte permanecería na memória e não ficariam claras outras partes. Isto é evitado pela forma ligeira de Bertolt Brecht. A música é sempre ligeira na ópera de Bertolt Brecht. Quando o menino está morto a música para o canto do coro “E ele estava morto” é muito forte. Tem-se a partir da forma ligeira e leve de Bertolt Brecht uma visão sobre a ópera que é muito vantajosa pois em nenhum momento é tão emocionante que provoque lágrimas, nem tão negativa a ponto de se perder a visão sobre a ópera como um todo... infelizmente o texto da ópera não é muito convincente em um determinado ponto. **O garoto é quase declarado como mártir pois ele aceita a morte voluntariamente sem resistência.** Quase se poderia dizer que o garoto aceita as vontades de seus camaradas por ser também a sua vontade, o que, no entanto, nunca verbaliza. E se o garoto hesitasse um pouco antes? Na nossa opinião **a ópera teria efeito maior se o garoto antes hesitasse um pouco...** de forma geral é nossa opinião que a peça pertence às poucas que podem ser encenadas também por alunos...

... Ou o estudante também deve ficar doente e a expedição deve voltar, embora o garoto queira que o joguem no abismo. **Ou eles devem tentar atravessar a senda** e nesse intento o garoto deve cair no despenhadeiro, bem como todos os outros, de forma que depois não haja culpa pela morte do garoto...

W. Berg, 12 anos

Escrevo apenas o que os alunos disseram: “A ópera é muito triste”. “Ela não soa bem”. “E, no entanto, se canta na ópera”. “São composições de frases muito esquisitas e o verso não combina”. “Gosto muito da peça, **somente aquilo sobre o velho costume eu acho que não está certo**”. “Acho bom que se atire o doente pois do contrário ele teria mais sofrimentos”. “Mas isto é assassinato”. “Eu também estive nos Alpes nas cabanas, mas ali sempre encontrávamos algo para comer, ali toda noite vem alguém a quem pertence a louça”. “Eu não entendo o sentido daquele que diz sim”. “Ele diz sim sem saber e o mesmo acontece com a sua mãe. E, no entanto, eles o carregaram até lá em cima e eu penso que ali não é possível carregar ninguém”. “Só até o despenhadeiro”. “A peça é mais para adultos”. Nós não somos um séquito fúnebre”. “Eu acho que ele devia escrever de forma mais compreensível”. “Eu acho que aquilo do coro é mais para o curso primário”. “Eu acho que ele disse sim porque queria que sua mãe ficasse com saúde e se dissesse não os outros também não iriam até os médicos”. “O que eles queriam ali, não fica claro”. “Eu gostaria de dizer que quando sua mãe souber de sua morte ela vai ficar ainda mais doente”. “Como eles o atiram ao precipício?” “Isto é cruel!” “Talvez um deles resista e ainda viva”. “Eu acho que uma vida jovem vale mais do que uma velha”. **Seria mais bonito se ele dissesse, eu vou pensar** e ouvíssemos uma conversa do garoto consigo mesmo. Então as razões ficariam mais claras”.

B. Korsch, 10 anos

...Foram feitas duas sugestões por nós, mas elas modificariam o sentido da peça.

1. Dar biotônico para o menino (mas onde obtê-lo)?
2. Examinar o garoto com antecedência.

VA, 11 anos

...Muitas vezes se uniram na opinião **que o destino do garoto que diz sim não está representado de forma a ver a sua necessidade. Por que o grupo todo não voltou para salvar o garoto, em vez de matar?** A partir daí vem a sugestão de realizar a cena da subida na montanha e da queda no despenhadeiro com maior força e com isto talvez provocar o necessário entendimento... **A mística que passa a ópera não é percebida como agradável... a motivação da ação não é suficientemente clara (real) ...**

Grupo da sala, 18 anos

... **A peça poderia ser usada para mostrar a infâmia da superstição.** Talvez seja compreensível em sua pátria japonesa, mas estranha para nós, no melhor dos casos para finos degustadores artísticos....

M. Tautz, 14 anos

... A maioria da sala é da opinião que a peça deve permanecer como está. Para a encenação poderia ser feita no máximo um programa com uma explicação... deve-se explicar ao espectador nesta introdução a necessidade da medida brutal, ainda que não inverossímil...

H. Zeschel, 17 anos

...O grupo deve agir de forma solidária, levando de volta o garoto impotente... O grupo não deve exercer uma pressão moral sobre o garoto para obter o seu acordo... **A questão é fazer a prova se a vantagem alcançada é grande o suficiente para que a morte do garoto seja necessária.**

Gerhard Krieger, 20 anos

Frederic Ewen (1991, p. 228-229), autor de uma importante biografia sobre Brecht, comenta a recepção crítica ao texto original de *Aquele que diz sim*, e destaca a relevância dos comentários recebidos através dos protocolos dos alunos:

Mais uma vez, a peça despertou grande controvérsia. Já que seu conteúdo não era abertamente político, críticos burgueses, religiosos e leigos, aprovaram-na. Walter Dirks falou do sacrifício do menino como reconhecimento de que o mundo era de Deus, cuja voz tem que ser ouvida “e obedecida em plena liberdade” [...].

Mas aqueles que poderiam ter sido considerados mais próximos de Brecht não foram tão bondosos. “Não ao Afirmador!” “Todos os ingredientes malévolos do pensamento reacionário, fundamentados numa autoridade sem sentido”, escreveu ele, “podiam ser lidos na peça, embora realizada com grande arte”. Esse Afirmador nos lembra nitidamente os afirmadores do tempo da guerra.

Mas os críticos e questionadores mais incisivos e sagazes da *Lehrstücke* seriam encontrados entre os discípulos da Escola de Karl Marx, em Berlim-Neukoln (grifo nosso). Fizeram perguntas relevantes. Por que os companheiros do menino não puderam salvá-lo, amarrando uma corda ao redor dele? A decisão fora realmente necessária? Por que um grupo inteiro não voltara levando o menino consigo? A vantagem a ser obtida pela expedição era maior do que o sacrifício de morte do rapazinho?

Esse trecho demonstra como é notória a importância desse processo instaurado por Brecht, no qual a avaliação do processo de recepção feita pelos estudantes instaurou um processo de escrita que não só reelabora o texto original, como também gera a escrita de um outro texto.

A proposição de Brecht estabelece uma relação dialética entre o texto poético como *modelo de ação* e o processo de sua apropriação pelo atuante/coautor da peça didática.

Podemos então questionar se, e de que maneira, a prática dos protocolos, como forma de avaliação, pode se tornar propulsora do processo de criação, substituindo as formas acadêmicas tradicionais?

O protocolo do trabalho alegre – considerações de Ingrid Koudela sobre

Não é possível falar em avaliação sem considerar a postura educacional que lhe imprime significado. Não é possível falar em instrumento de avaliação, como o é o protocolo, sem considerar questões de ordem metodológica que lhe dão sentido e forma. Ao focar o protocolo como objeto ora em discussão, é preciso considerar uma atividade que busca correspondências entre a prática cênica e a pedagogia do teatro.

Quais transformações de procedimento sofreu a escritura dos protocolos nas aulas de teatro ministradas por mim?

A escritura e leitura dos protocolos sofreu duas transformações a partir do *trabalho alegre* que desenvolvi nos últimos anos.

A primeira transformação nasceu da escolha de textos variados como *modelo de ação*: recortes das peças didáticas de Brecht; gravuras do artista renascentista Pieter Brühel, o Velho [1525-1569]; escritas narrativas como *Gargântua e Pantagruel* de François Rabelais [1494-1553], entre outras obras clássicas. A arte nos faz transcender o tempo e o espaço. A historicização, ou seja, encontrar nas obras clássicas sentidos para sua apropriação contemporânea, é provocadora de espanto, é revolucionária enquanto proposta pedagógica, podendo assumir a função de mediadora entre mestres e aprendizes.

A segunda transformação nasce da abordagem do texto como modelo de ação através do jogo teatral.

Em textos anteriormente por mim publicados, eu obedecia ao modelo contemporâneo alemão de escritura do protocolo, a partir de uma prática de sala de aula em seminário sobre a peça *Galileu Galilei*, de Bertolt Brecht, proferido pelo Prof. Dr. Florian Vassen, na Universidade de Hannover, em 1989.

Reproduzo aqui o trecho em que comento esse processo, já publicado em “Brecht na pós-modernidade”:

Estão todos sentados em torno de uma imensa mesa redonda, comum nas salas de aula nas universidades alemãs. Um maço de papel foi distribuído no círculo, três folhas grampeadas para cada aluno, ocupados com os habituais preparativos para uma aula. Uma caixinha de metal foi passada no círculo para fazer o pagamento da cópia, sendo que cada aluno depositou três moedinhas que caíram tilintando. O silêncio de repente foi rompido por uma grande risada coletiva. O motivo? O tilintar das moedas na caixinha de metal? Pairava um suspense no ar. Através de piscadas com as pálpebras é estabelecido o acordo de grupo em volta da grande mesa e o autor do protocolo inicia a leitura. Esta leitura ocorreu sem interrupções e ao final o Prof. Vassen abre para o círculo de alunos a oportunidade para comentários, correções, acréscimos... Novo silêncio. Novo acordo? Alguém inicia, outro faz um comentário ... agora se atropelam para falar. Há momentos alegres. Há prazer na descoberta do conhecimento. (Koudela, 2001, p. 90)

Aquele curso na Universidade de Hannover era um curso teórico. No meu trabalho com o sistema de jogos teatrais no Brasil, lido não apenas com diferentes faixas etárias como desenvolvo uma práxis que incorpora as formas simbólicas *apresentativa* (o próprio jogo teatral) e *discursiva* (depoimentos pessoais) (Langer, 1971). O desafio que se apresenta para a avaliação do trabalho com crianças e jovens é o mesmo que surge na articulação teórica do objeto ora em foco, o teatro. Os critérios utilizados no meu processo de avaliação – texto poético e jogo teatral – impõem necessariamente a ampliação do conceito de racionalidade, sem romper com a lógica no sentido estrito.

O jogo teatral exige a radicalização democrática na avaliação, através de um método que busca a teoria da prática e a prática da teoria. Do ponto de vista prático, o protocolo é um registro das impressões dos atuantes/jogadores sobre o encontro/aula que lhe antecedeu.

No decorrer dos encontros ou oficinas com o “trabalho alegre”, em lugar de apenas um atuante escrever o protocolo sobre determinado encontro, todos os participantes do experimento cênico escrevem protocolos sobre todos os encontros. Na roda de leitura e avaliação, normalmente no início do encontro, cada jogador pode ler seu protocolo no momento em que quiser, escolhendo trechos a partir de sua escritura. Não é necessário que seja feita a leitura do protocolo todo, mas sim dos trechos considerados significativos por seus autores. Após esta leitura, é estabelecido mais um tempo adicional para a roda de conversa na qual podem ocorrer novos comentários e reflexões.

Este novo formato não é apenas uma variante para a leitura dos protocolos. A leitura em forma coral na roda de avaliação gera um novo texto, criado coletivamente, a partir dos trechos lidos por cada jogador. O protocolo das vozes individuais é assim inserido no coletivo. A coralidade inerente a esse procedimento gera uma avaliação polifônica que é propulsora para o “trabalho alegre”. A arte cria realidades. O vir a ser é sua mais alta aspiração.

As percepções de cada jogador sobre o processo promovem percepções surpreendentes nos outros parceiros. A alteridade experimentada no plano simbólico do jogo teatral é retomada na forma discursiva através do protocolo. O coletivo coral é maior do que a subjetividade. O *trabalho alegre* do teatro gera um produto cênico que é maior do que as individualidades, sendo as proposições simbólicas dos participantes geradoras de material cênico.

Nos documentos que reuni em função de pesquisas realizadas (Koudela, 1996), foi possível identificar que, se por um lado o protocolo instrui os momentos do processo de aprendizagem, fazendo a leitura da história pretérita, por outro lado pode propulsionar a investigação coletiva.

Esse caráter propulsor do protocolo pode ser definido pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, que se refere à diferença entre os níveis de desenvolvimento potencial e real de sujeitos submetidos a processos de aprendizado. Uma das implicações pedagógicas desse conceito e que incide sobre a avaliação é a exigência de um método de avaliação que seja concebido visando a prospecção na aprendizagem. Não importa mais até onde o aluno chegou, mas o que o aluno poderá vir a ser a partir da intervenção educacional.

A zona de desenvolvimento proximal pode ser provocada por meio do jogo teatral com novas versões do texto original, através das quais nasce a leitura alterativa. A atuação estranhada no jogo teatral propõe multiplicidade de perspectivas.

A avaliação reflexiva traz a experiência física para o plano da consciência. No jogo teatral com o texto, o gesto é interrompido, repetido, variado e narrado, submetendo a atuação a exame.

As questões que envolvem o protocolo tornam-se mais complexas se considerarmos que ele não aspira ser tão-somente uma epistemologia do processo. Enquanto instrumento de avaliação, o protocolo tem sem dúvida a função de registro, assumindo não raramente o caráter de depoimento. Não reside aí, porém, a sua função mais nobre.

O aprendizado estético é momento integrador da experiência. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas compartilhadas no trabalho alegre anunciam novas percepções, a partir da construção da forma artística.

Se a peça didática de Brecht propõe como princípio de aprendizagem o pensamento dialético marxista, a atuação em coro, como no jogo “Siga o Seguidor”, de Viola Spolin (2001, ficha A17), pode alargar seu espectro, através da colocação em performance da polifonia de vozes, libertária.

Ao almejar como função mais nobre dar conta do caráter estético do experimento, o protocolo passa a anunciar a descoberta do conhecimento.

Referências

BRECHT, B. *Der Jasager und der Neinsager, Vorlagen, Fassungen und Materialien*. Frankfurt: Suhrkamp, 1966, pp.59-63.

BRECHT, B. *Aquele que diz sim e aquele que diz não. Teatro Completo- volume 3*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.

EWEN, F. *Bertolt Brecht: sua vida, sua arte, seu tempo*. São Paulo: Globo, 1991.

KOUDELA, I. D. *Texto e Jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KOUDELA, I. D. *Brecht na Pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LANGER, S. *Filosofia em nova chave*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

SCHUMACHER, E. *Die Dramatischen Versuche Bertolt Brechts 1918-1933*. Auflage: Rütten & Loening, 1955.

SPOLIN, V. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

WILLET, John. *Das Theater Bertolt Brechts*. Berlin: Rowohlt, 1964.

Recebido em: 09/02/2019

Aprovado em: 09/02/2019