

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

YONARA DANTAS DE OLIVEIRA

O rebaixamento da negatividade da arte
Um estudo sobre a instrumentalização do teatro na educação

SÃO PAULO

2010

YONARA DANTAS DE OLIVEIRA

O rebaixamento da negatividade da arte

Um estudo sobre a instrumentalização do teatro na educação

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. José Leon Crochik

SÃO PAULO

2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação

Biblioteca Dante Moreira Leite

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Oliveira, Yonara Dantas de.

O rebaixamento da negatividade da arte: um estudo sobre a instrumentalização do teatro na educação / Yonara Dantas de Oliveira; orientador José Leon Crochík. - São Paulo, 2010.

127 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Teoria crítica 2. Adorno, Theodor Wiesengrund, 1903-1969 3.
Teatro 4. Educação 5. Negatividade I. Título.

B809.3

FOLHA DE APROVAÇÃO

Yonara Dantas de Oliveira

O rebaixamento da negatividade da arte:
um estudo sobre a instrumentalização do teatro na educação

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Tenho muitos agradecimentos a fazer a todos aqueles que, direta e indiretamente, acompanharam a realização desta pesquisa. Foram muitas as conversas sobre o tema, sobre as ansiedades, os medos e as descobertas realizadas. Sei que cada pequena frase que se segue não faz justiça à contribuição de cada um de vocês. Mas não tentar dizer o quanto vocês foram importantes seria uma injustiça ainda mais grave. Assim, com muito carinho, agradeço a todos que fizeram parte desse processo.

A Deus.

A meus pais, que me apoiaram desde o início, dando-me a segurança necessária para investir neste projeto.

A meu irmão Itamar, com quem sempre tive conversas bastante profícuas – seja sobre arte, seja sobre vida.

A Migue, por estar ao meu lado, e por ter tido a paciência para acompanhar de perto todo o processo de elaboração desta pesquisa, todas as vitórias, todos os tropeços.

Ao Professor Leon, por ter acreditado em meu trabalho e por ter sido tão paciente e respeitoso com meu processo de pesquisa. Nossas discussões, em sala de aula e nas reuniões de orientação, foram momentos de muito aprendizado e aprofundamento teórico.

Aos professores Arley Andriolo e Maria Helena Souza Patto, pelas valiosas contribuições ao meu trabalho no momento da qualificação.

A Kety, que, orientadora durante a graduação, mostrou-se paciente e cuidadosa com minhas produções sobre o assunto. Agradeço as conversas, as discussões, e por ter sido a primeira a acreditar que a realização desta dissertação de mestrado seria possível.

A Cynthia, com quem iniciei os estudos sobre a Escola de Frankfurt. Sua precisão e seriedade no trabalho foram fundamentais para que pudéssemos avançar em nossas discussões.

Aos amigos Aureliano, Cristiane e Erica, que sempre ofereceram o ombro nos momentos difíceis, dispostos a conversar e a me ajudar a seguir em frente.

Às amigas Fernanda e Tatiane, que souberam conviver com a distância desde os tempos da graduação.

À Giseli, com quem dividi muitas das ansiedades inerentes ao processo de pesquisa.

Aos amigos que conheci no GVlaw.

A Sandra e Regina, que fizeram um excelente trabalho de revisão nos momentos de qualificação e defesa, respectivamente.

Ao CNPq, instituição que financiou os dois primeiros anos desta pesquisa.

OLIVEIRA, Yonara Dantas de. **O rebaixamento da negatividade da arte**: um estudo sobre a instrumentalização do teatro na educação. 2010. 127f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Este estudo discute a inserção do teatro no âmbito educacional, considerando o atravessamento do teatro pela instituição escolar e os movimentos que permearam a história do teatro. Com base na teoria crítica da sociedade desenvolvida por Theodor Wiesengrund Adorno, entende-se que o teatro, como expressão artística, é, em si, forma de conhecimento. Por meio do seu caráter de negatividade, as obras de arte condensam as antinomias e os antagonismos como antíteses da sociedade enquanto problema de sua forma interna, o que potencializa a arte como crítica imanente à realidade social. Partindo desse entendimento, buscou-se elucidar como o teatro se relaciona com os demais conteúdos escolares. Para tanto, foram selecionadas como material para análise quatro produções acadêmicas sobre teatro e educação, entre dissertações e teses produzidas na Universidade de São Paulo, já situadas dentro do contexto da vigência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998. As reflexões de Theodor W. Adorno e as discussões apresentadas nas obras selecionadas contribuem para a compreensão do objeto de estudo, em uma análise sobre a relação entre teatro e educação escolar, a qual indaga de que maneira, nessa relação, o teatro encontra-se rebaixado em seu potencial de contato com a realidade e de crítica a ela. Da análise das quatro obras selecionadas é possível depreender que o teatro encontra-se instrumentalizado, tendo em vista que as atividades de ensino de teatro têm ido ao encontro de uma educação afirmativa da ordem vigente.

Palavras-chave: Teoria Crítica; Adorno, Theodor Wiesengrund; Teatro; Educação; Negatividade.

Oliveira, Yonara Dantas de. **The lowering of the negativity of art: a study of transforming theater into an instrument of education.** 2010. 127 pages. Dissertation (Master's degree) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

This study is about the insertion of theater in the educational field, and it considers the crossing through of theater by the school, as well as the movements that permeate the history of theater. Based on the critical theory of society developed by Theodor Wiesengrund Adorno, it is understood that theater itself, as an artistic expression, is a way of knowledge. The works of art condense both the contradictions and the antagonism as antitheses of society as problems of their inner shape through their character of negativity, which reinforces art as criticism pertaining to the social reality. From that perception, it was explained how theater relates to the other school contents. To do so, four academic papers about theater and education were selected among the theses and dissertations done at Universidade de São Paulo after the new National Education Bases and Guidelines Law was in force (the law has been ruling since 1996) and the National Curriculum Parameters were implemented (1998). Both Theodor W. Adorno's thoughts and the discussions in the selected papers help to understand the object of the present study, in an analysis of the relation of theater to education, which searches the way theater is lowered in its potential of contact with reality and criticism of it inside such relation. From the analyses of the four selected papers it is possible to infer that theater has been transformed into an instrument of education, for the teaching activities of theater have met the education of the ruling order.

Keywords: Critical Theory, Theodor W. Adorno, Theater, Education, Negativity.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de dissertações e teses que relacionam teatro e educação defendidas por unidade da USP	80
Tabela 2 - Número de produções defendidas por período e unidade.....	81
Tabela 3 - Número de obras por assunto e período.....	83
Tabela 3.1 - Número de obras por subtema no item <i>Educação dos espectadores de peças teatrais</i>	84
Tabela 4 - Trabalhos selecionados sobre o ensino de teatro na educação escolar.....	88

Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Lista de Tabelas.....	ix
Sumário.....	x
Introdução.....	13
1. Teoria crítica e educação: As (im)possibilidades da formação.....	23
2. Reflexões sobre estética em Theodor W. Adorno.....	35
Apontamentos acerca do conceito de mimesis: Limites e potencialidades da arte como forma de conhecimento.....	35
Indústria cultural e obras de arte: Contrapontos.....	45
3. Theodor W. Adorno e o teatro: Reflexões sobre o potencial subversivo da arte.....	50
A tensão forma e conteúdo a partir da Poética dos Gêneros: O trabalho de Peter Szondi...51	
As obras de Sartre e Brecht em Theodor W. Adorno: Sobre a relação arte e sociedade.....	60
4. Teatro, Teoria Crítica e Educação.....	67
5. Metodologia.....	79
Procedimento de pesquisa e plano de amostragem.....	80
Procedimentos de análise.....	88
6. Discussões sobre Teatro e Educação nas produções acadêmicas da USP	90

O pesquisador e o seu objeto de pesquisa.....	90
Objetivos que nortearam as investigações realizadas.....	92
As propostas de ensino de teatro e os PCNs.....	95
O referencial teórico comum a todas as pesquisas – jogos teatrais.....	98
Outro referencial teórico subjacente às atividades com os jogos teatrais – Pedagogia do teatro de Brecht.....	103
Os jogos teatrais e a leitura de mesa.....	104
Contrapontos entre teatro e indústria cultural.....	111
Aproximações tecidas entre teatro e atividades esportivas.....	112
Considerações Finais.....	115
Anexos.....	124

Os estudos sobre a Teoria Crítica da Sociedade foram iniciados durante a graduação em Psicologia, em uma pesquisa realizada na Iniciação Científica. Naquela ocasião, tomou-se como objeto de estudo os limites da formação cultural, e, na articulação entre o conhecimento proporcionado pela arte e pela psicologia, destacaram-se os aspectos que permeiam as (im)possibilidades da recepção da obra dramática como experiência estética. Para tanto, recorreu-se à dimensão da criação artística para iluminar de que maneira ela determina as condições de contato do espectador com a obra de arte, observando-se tais aspectos em grupos de teatro amador e em seu público.

Dando continuidade aos estudos sobre o referencial teórico, em especial as contribuições de Theodor W. Adorno, é possível depreender que a arte, em sua própria dinâmica (tanto no processo de criação, quanto no momento de recepção), é potencialmente capaz de criticar a manutenção do modo opressivo de organização social, que tem o indivíduo como meio para a sua reprodução. E, nesse sentido, destaca-se ainda que uma educação emancipatória é indissociável da crítica do conhecimento e da mudança das condições objetivas.

Porém, quando a expressão artística em questão é o teatro, alguns aspectos merecem destaque. Isso porque o teatro, como expressão artística, é, em si, forma de conhecimento, mas, historicamente, esteve muitas vezes instrumentalizado e atrelado a uma educação moralista e afirmativa da ordem vigente.

Há que se destacar, primeiramente, o que é específico do teatro: a presença do homem no palco, a comunicação entre pessoas encarnando personagens e o público concreto e real,

convivendo no mesmo espaço e tempo, ainda que os personagens possam se mover em tempos e espaços fictícios.

A relação entre os atores e o público – mesmo considerando que, em algumas formas teatrais, essa diferenciação nem sempre é bem definida¹ – está permeada pelos elementos que compõem a expressão teatral: literário, representativo e cênico.

Em Rosenfeld (1969), encontram-se elementos que auxiliam na elucidação do aspecto literário. Ele afirma que há quem considere o teatro como veículo de literatura, uma espécie de instrumento de divulgação a serviço do texto literário².

No entanto o texto teatral só pode ser comparado à literatura quando lido ou recitado. Ao ser representado, passa a ser teatro. É o texto teatral que fornece os alicerces descontínuos e abstratos para o “[...] ator-personagem que passa a preencher todos os detalhes que o texto teatral apenas sugere” (ROSENFELD, 1969, p. 25).

Desse modo, o teatro não pode ser reduzido à literatura, já que é uma arte de expressão peculiar: “[...] como obra específica, por mais que se ressalte a importância da literatura no teatro literário, passa a ter valor cênico-estético somente quando a palavra funciona no espaço, visualmente, através do jogo dos atores” (ROSENFELD, 1969, p. 26).

No teatro, a personagem é a responsável pela explicitação da história, mesmo antes de pronunciar qualquer palavra. É o texto teatral³ que, usando analogias aristotélicas, fornece o

¹ Existem formas de apresentação teatral que buscam inserir o público na peça, questionando a diferenciação entre atores e público. Um exemplo disso é o Teatro Invisível, criado por Augusto Boal, que “consiste na representação de uma cena em um ambiente que não seja o teatro, e diante de pessoas que não sejam espectadores. [...] Durante todo o 'espetáculo', essas pessoas não devem sequer desconfiar que se trata de um espetáculo, pois se assim fosse, imediatamente se transformariam em 'espectadores’” (BOAL, 1975/1977, p. 155).

² Essa função também é creditada ao cinema, que investe continuamente em adaptações de textos literários.

³ Deve-se lembrar que mesmo em peças como as propostas no Teatro Invisível, em que o texto teatral é constantemente reescrito em função das intervenções mais variadas que podem ser propostas pelo público, ainda assim existe um texto que subsidia a ação teatral: “Um espetáculo de teatro invisível deve ser minuciosamente preparado (com texto ou simples roteiro), não apenas no que se refere à cena em si mesma e às relações entre os

“[...] bloco de pedra que será enformado pelo escultor, adaptando-se este naturalmente às 'exigências' da matéria na sua mão” (ROSENFELD, 1969, p. 24).

A técnica é fundamental nesse sentido, pois é o que permite ao ator exprimir emoções que “[...] nunca chegam a ser *sinais* de estados ou atos internos reais, isto é, 'sintomas' que anunciam tais estados e atos. Permanecem expressão das *imagens* desses processos íntimos, isto é, símbolos” (ROSENFELD, 1969, p. 30, grifo do autor).

Sobre a apropriação do teatro para fins educativos, é possível que a primeira referência escrita de uma tentativa de entrelaçamento dessas instâncias seja a de Aristóteles (2004). No livro *Arte Poética*, ele propõe a purgação das emoções por meio da tragédia, configurando algo socialmente útil, na medida em que permite a catarse do “excesso” de emoções pelos homens, tornando-os “moderados”.

Já a primeira aproximação do teatro com a educação escolar é proposta no século XVI, definida por teóricos do teatro como “drama escolar”. Stummel, um estudante de filosofia e teologia, tinha cerca de vinte anos de idade quando propôs uma peça chamada *Studentes*, que agradou aos eruditos da época. Segundo Berthold (1968/2008, p. 300):

[...] tratava-se de uma descrição alegre e sem rodeios da vida estudantil da época e de todos os prazeres e perigos que espreitavam o jovem estudante, entre a severa Filosofia e a convidativa *filia hospitalis*. Ao final de cada ato, o coro profere bons conselhos, sem dúvida bem a propósito, após bebedeiras, brigas barulhentas e aventuras noturnas precedentes. Finalmente, os pais irrompem em cena e decidem resgatar os respectivos filhos, com um 'mergulho' na bolsa de dinheiro e um forçado “sim” ao matrimônio.

Segundo Berthold (1968/2008, p. 300), a possibilidade de moralização por meio do teatro torna-se a principal marca de Stummel, tanto por sua observação astuta, como pelo bom senso para perceber que o êxito nos palcos escolares requeria prova de aplicação moral.

atores, como também no que diz respeito à provável participação dos 'espectadores' [...]” (BOAL, 1973/1977, p. 155).

O movimento de Reforma, contemporâneo das proposições de Stummel, apropriou-se rapidamente do drama escolar. Já em *Tischreden*, de Martinho Lutero, é possível encontrar indicações dos benefícios que o teatro poderia fornecer à educação:

Comédias encenadas não deveriam ser proibidas, mas, em consideração aos rapazes da escola, permitidas e toleradas. Em primeiro lugar, porque é boa prática, para eles, da língua latina; em segundo lugar, porque nas comédias há pessoas criadas, descritas e representadas com arte, de modo a instruir o povo e recordar a cada um sua situação e ofício, lembrando o que é adequado para um servo, um mestre, um jovem ou um velho, e o que ele deve fazer. Na verdade, tornam claro e evidente como num espelho a posição, ocupação e os deveres de todos os dignitários e como cada qual se deve comportar e conduzir sua própria vida pública em sua posição social (LUTERO apud BERTHOLD, 1968/2008, p. 300).

Na medida em que fomenta controvérsias entre as intenções pedagógicas e as proposições religiosas, o movimento de Reforma gera consequências tais que se pode afirmar que “[...] as ramificações do teatro escolar, cuja origem está na inofensiva declamação latina, perderam-se em polêmicas religiosas e, finalmente, terminaram no fogo cruzado da política” (BERTHOLD, 1968/2008, p. 303).

No Brasil, a relação entre teatro e educação é tão antiga quanto o próprio país. Já nas missões jesuíticas, o teatro foi utilizado como instrumento para a educação moral e religiosa dos indígenas. Essa instrumentalização sugere uma correspondência com as propostas do movimento de Reforma, discutidas por Berthold (1968/2008).

Lopes (1980) refere-se ao teatro dos jesuítas para avaliar a forma como o teatro está presente na educação escolar. Aproximando os dois casos, indica que “[...] o teatro na escola brasileira [é] geralmente utilizado como instrumento didático – e que tanto pelo seu **conteúdo** como pela sua forma de **encenação** reforçam a “educação” para a submissão e para o estreitamento do pensamento” (LOPES, 1980, p. 7, grifo da autora).

Em contraposição a essa perspectiva, a autora cita uma forma teatral elaborada no Brasil, “[...] o teatro do oprimido conduzido por Augusto Boal, forma de espetáculo teatral organizado

coletivamente, que coloca em questão as várias situações opressivas que impedem o crescimento da pessoa e de suas decisões sociais” (LOPES, 1980, p. 7).

No entanto as boas intenções pedagógicas propostas pelo Teatro do Oprimido, utilizando a exaltação da cultura popular ou da arte engajada, muitas vezes pecam pelo apelo ao coletivismo e por entender que o papel sócio-crítico da arte só pode existir se colocado manifestamente. Há que se destacar ainda que uma obra de arte, mesmo que não trate de problemas sociais, traz implícita a crítica social. Como afirma Adorno (1970/1988, p. 254), “[...] na arte, é social o seu movimento imanente contra a sociedade, não a sua tomada de posição manifesta”.

Além disso, a perspectiva de questionamento e superação do sofrimento por meio de intervenções teatrais credita apenas ao indivíduo a possibilidade de dissolução dos problemas sociais.

Qual seria o papel delegado à educação escolar nesse processo de contato e crítica social?

Em primeiro lugar, devem ser consideradas as relações que a escola estabelece com a sociedade. Para Adorno (1965/2006, p. 116-7):

[...] enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente⁴ é muito importante.

Ao analisar o lugar da educação escolar, o autor conclui ainda que “[...] a desbarbarização é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seus alcances e sua possibilidade” (ADORNO, 1965/2006, p. 117).

⁴ Deve-se destacar que a questão do indivíduo, no caso dessa citação, é abordada de maneira diferenciada, quando comparada ao conceito de indivíduo – autoconsciente e autodeterminado – utilizado ao longo deste estudo. Aqui se trata de pensar o processo de desbarbarização em cada uma das pessoas.

Adorno (1968/2006) entende como barbárie a discrepância entre o alto desenvolvimento tecnológico alcançado pela civilização e as pessoas, as quais, além de não terem, em sua maioria, a possibilidade de experimentar uma formação correspondente ao conceito de civilização, apresentam uma agressividade primitiva, um impulso de destruição que pode culminar na extinção dela mesma. Ele ressalta: “[...] considero tão urgente impedir isto que reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade” (ADORNO, 1968/2006, p. 155).

Postas essas considerações, deve-se esclarecer que o intuito deste estudo não é o de nomear qual seria a função social da arte na educação. O propósito, fundamentado na Teoria Crítica da Sociedade, é analisar os obstáculos objetivos e subjetivos que impedem a organização de uma sociedade mais livre, e como o ensino de arte vem sendo apropriado pela educação escolar, tendo em vista uma educação emancipatória. Sua contribuição não se insere em um âmbito pedagógico, mas no de crítica do conhecimento como crítica social.

Nesse sentido, são tomados os elementos da Teoria Crítica, mais especificamente as contribuições de Theodor W. Adorno, para analisar como os professores de teatro vêm se apropriando do teatro na educação escolar, lembrando que, historicamente, o teatro esteve muitas vezes atrelado a propostas educativas. Nesses casos, primando pelo potencial pedagógico do teatro, foi esquecido que uma autêntica obra de arte traz uma crítica social imanente.

Heliadora (1961/2007), uma das mais importantes críticas do teatro brasileiro, indica que, no caso do teatro infantil (e por que não do teatro adulto?), o esquecimento de ser o teatro fundamentalmente arte pode culminar em dois campos: o da suposta pedagogia ou o da exacerbação emocional gratuita, ambos esquecidos de que o teatro é uma experiência artística,

ligada ao que é definível especificamente como ação dramática. E sobre o potencial educativo do teatro, a autora conclui:

[...] que o teatro educa, não há dúvida – ou melhor dizendo, que pode educar –, mas educa pelos seus próprios meios, pelo aprimoramento de conceitos estéticos, pela ampliação da experiência de conhecimento humano, e nunca pela lição moral impingida, soletrada e empurrada goela abaixo a qualquer preço (HELIODORA, 1961/2007, p. 190).

Diante dessa discussão e com base no entendimento da arte como forma de conhecimento, dado o caráter de negatividade da arte, este estudo busca refletir acerca da relação estabelecida entre o teatro e a educação, notadamente na educação escolar, tendo em vista que a escola é a instituição formativa por excelência. Destaca-se como o teatro se insere na educação escolar, como se relaciona com os demais conteúdos escolares e com seus pressupostos de formação subjacentes. Busca-se elucidar as contribuições da arte ao processo formativo e questionar se ela tem propiciado alguma forma de conhecimento, e se este conhecimento subverte ou ratifica o conhecimento privilegiado na escola.

A questão principal é entender se e em que medida, no contexto escolar, o teatro tem se apresentado de maneira instrumentalizada, rebaixando, conseqüentemente, o seu potencial de contato e de crítica à realidade.

Tal como Adorno (1970/1988, p. 120) enfatiza, “[...] a verdade das obras de arte depende de se elas conseguem absorver na sua necessidade o não-idêntico ao conceito, o contingente que lhe é proporcional. A sua finalidade precisa do que não tem finalidade”.

Os textos selecionados para análise com o fim de cumprir os objetivos deste trabalho são três dissertações e uma tese, produzidas na Universidade de São Paulo (USP), que versam sobre teatro e educação. A opção metodológica de analisar produções acadêmicas refere-se à possibilidade de que tais pesquisas, embasadas teoricamente, ofereçam uma apreensão

qualificada das reflexões que vêm sendo tecidas sobre o assunto, por apresentarem, internamente, tensões entre teoria e prática.

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos, nos quais são apresentados e discutidos os elementos que permeiam o objeto aqui investigado.

O primeiro capítulo tem como foco as considerações de Adorno sobre educação, sobretudo relacionadas ao impacto dos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial. Das argumentações tecidas, é possível depreender em que medida a educação de seu tempo e a dos dias de hoje possuem um caráter emancipatório, estabelecendo-se como resistência e mantendo seu potencial formativo.

No diálogo possível com o objeto desta pesquisa, cabe questionar se o teatro não está sendo chamado exatamente para devolver ao processo educativo o que lhe é devido. Contraditoriamente, ele próprio pode incorrer em um movimento que, desconsiderando o caráter subversivo das obras de arte, culmina em um teatro instrumentalizado, neutralizado e que, conseqüentemente, corrobora a neutralização já instituída na educação.

O segundo capítulo trata de algumas reflexões que Adorno realiza sobre a crítica imanente às expressões artísticas. O conceito de negatividade da arte permeia as discussões sobre conceitos como: indústria cultural, mimese e experiência estética. Isso porque tais conceitos iluminam o entendimento acerca do potencial da arte para realizar o contato com a realidade e, assim, com as (de)formações nela presentes. Se a arte é, em si, uma forma de conhecimento, cabe refletir sobre a especificidade desse conhecimento, antes mesmo de realizar qualquer crítica à sua inserção em determinado contexto.

No terceiro capítulo são discutidas as considerações e reflexões adornianas que tratam da história do teatro. Para tanto, as principais referências estudadas por Adorno foram Sartre e

Brecht, que surgem em sua obra quando o autor discute a maneira como se estabelece a crítica social nas obras de arte. Esses dramaturgos buscaram, por meio de suas obras, incitar um posicionamento político em relação à realidade social, mas, ao perderem a tensão entre forma e conteúdo, ao tentarem realizar uma crítica de maneira imediata, perderam exatamente a mediaticidade necessária.

Ainda nesse capítulo, é apresentado o trabalho realizado por Peter Szondi (1965/2001). Esse autor, baseado nas reflexões de Adorno sobre o surgimento da nova música, propõe uma análise sobre o surgimento de um novo teatro – o teatro moderno (no qual se inserem as peças teatrais de Sartre e Brecht) – que rompe, por meio de novos conteúdos, a antiga forma consagrada na Poética dos Gêneros, reconfigurando-se. Essa discussão revela como o fortalecimento da sociedade industrial, marcada pela administração, isolamento e relações reificadas, culmina em terreno fértil para a produção de obras dramáticas com um forte viés educativo.

No quarto capítulo, retomam-se as reflexões tecidas anteriormente para subsidiar a discussão sobre o entrelaçamento do teatro com a educação pela perspectiva da teoria crítica da sociedade. São apresentados alguns aspectos históricos, que permitem elucidar como a inserção do teatro na educação foi sendo delineada e quais foram as principais referências, nos dois campos, que permearam a construção de outro campo de conhecimento. Destacam-se ainda as propostas para o ensino de teatro presentes no Caderno de Artes dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998), que iluminam o lugar que esse documento credita ao teatro na educação.

Os capítulos anteriores fornecem os subsídios necessários para o quinto capítulo, que traz, em um primeiro momento, o método de seleção do material de análise. Apresenta-se o universo de dissertações e teses produzidas na Universidade de São Paulo sobre teatro e educação, que

foram organizadas em tabelas por meio das quais é possível visualizar o número de produções sobre o tema, separadas por unidade de ensino em que foram defendidas, por período, por tipo – dissertação ou tese – e por assunto, o que subsidiou a posterior seleção do material.

O sexto e último capítulo apresenta e discute as produções selecionadas. Obviamente, não se intenta estabelecer considerações definitivas acerca da relação entre teatro e educação, em função do número restrito de obras analisadas. O que se pretende aqui é realizar apontamentos sobre alguns dos elementos observados nas pesquisas selecionadas e que podem iluminar o entendimento de como o teatro vem sendo inserido na educação escolar.

Nas considerações finais, retomam-se os apontamentos realizados ao longo dos seis capítulos, que oferecem os elementos para que se possa discutir se e em que sentido o teatro vem estando neutralizado na educação escolar.

Nos anexos, encontram-se disponibilizadas as informações presentes no sistema Dedalus⁵ sobre as quatro pesquisas utilizadas como material de análise.

⁵ Sistema de consulta *on line* sobre o acervo de bibliotecas da USP, situadas nas diversas unidades de ensino, em todos os *campi*. O Dedalus foi utilizado para a busca de dissertações e teses sobre teatro e educação.

1. TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO: AS (IM)POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO

Durante a década de 1960, em especial, Adorno discutiu a educação em palestras e entrevistas radiofônicas. Tendo permanecido nos Estados Unidos no período da Segunda Guerra Mundial, Adorno volta à Alemanha no pós-guerra e se mostra temeroso de que as atrocidades cometidas voltassem a se repetir. Assim, ele volta seus estudos à educação, considerada:

[...] não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira (ADORNO, 1967/2006b, p. 141).

Essa consciência verdadeira é a base para a formação de pessoas emancipadas. Entretanto a educação não pode cumprir sua tarefa emancipatória por meio de esclarecimentos e informações, desconsiderando o processo histórico e social ao qual está submetida. A temática da educação em Adorno passa necessariamente pelas condições objetivas a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana.

Neste capítulo, tais condições são abordadas por meio de discussões sobre as relações entre autoridade e tradição; as relações contraditórias entre indivíduo, natureza e sociedade; a primazia do objeto e a formação cultural e sua vulgarização por intermédio da indústria cultural.

Esses elementos fornecem subsídios para que se possa refletir sobre as (im)possibilidades do processo de formação do indivíduo. Com base no entendimento de que o homem é mediação social e de que a vida humana é necessariamente convivência, destaca-se que “[...] só é indivíduo aquele que se diferencia a si mesmo dos interesses e pontos de vistas dos outros,

faz-se substância de si mesmo, estabelece como norma a autopreservação e o desenvolvimento próprio” (HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1978, p. 52).

No entanto o processo de formação do indivíduo – autoconsciente e autodeterminado – vem estando obstado pela imensa pressão que as pessoas sofrem continuamente na forma de organização social vigente. As discussões sobre uma possível educação emancipatória devem considerar essa forte pressão se não quiserem tornar-se apenas um discurso retórico.

Em primeiro lugar, há que se destacar – tal como Kant aborda, e de cuja obra Adorno se apropriou para discutir também a educação – que a emancipação não é consequência de uma recusa da autoridade. Ao contrário, Adorno (1969/2006, p. 177) afirma: “[...] penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo de emancipação”.

Também não se trata de glorificar a autoridade, mas de entendê-la como parte de um processo que visa à sua superação, um processo que remete tanto aos indivíduos como à sociedade, entendendo, neste caso, a autoridade presente na tradição.

Para Adorno (1966/1996), a autoridade fazia a mediação, mesmo que de maneira problemática, entre a tradição e os sujeitos. A formação desenvolvia-se socialmente da mesma maneira como, segundo Freud, a autonomia surge da identificação com a figura paterna, ao passo que as categorias a que se chega por intermédio dessa figura questionam a irracionalidade das relações familiares. O enfraquecimento da instância familiar reorganiza o processo de formação do indivíduo, e a educação escolar, instituição por excelência de formação, reflete esse processo:

As reformas escolares, cuja necessidade não se pode colocar em dúvida, descartaram a antiquada autoridade, mas também enfraqueceram mais ainda a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual, a que estava vinculada a liberdade; e esta –

contrafigura da violência – atrofia-se sem ela, conquanto não caiba reativar opressões por amor à liberdade (ADORNO, 1966/1996, p. 397).

As manifestações legítimas de autoridade, que não se originam no princípio da violência, mas são conscientes e transparentes, inclusive para a criança, são momentos de autoridade que contribuem para a desbarbarização, como no exemplo dado por Adorno (1968/2006, p. 167), “[...] quando os pais 'dão uma palmada' na criança porque ela arranca as asas de uma mosca”.

Ou seja, emancipação significa, de certo modo, conscientização e racionalidade. Adorno (1967/2006a, p. 125), refletindo sobre os caminhos que a educação deveria seguir após os eventos ocorridos no campo de concentração em Auschwitz, considera que “[...] o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”. Esses elementos são formados na mediação da autoridade.

Já por tradição entende-se o processo histórico que a determina e as determinações históricas que ela ultrapassa, o teor repressivo indissociável da mais-valia e, ao mesmo tempo, os caminhos emancipatórios que desencadeia.

Ao afirmarem que toda reificação é um esquecimento, Horkheimer e Adorno (1944/1985) apontam para a irracionalidade inerente ao recalque da tradição. O mesmo ocorre em sua aceitação tácita, como se a explicação de todo acontecimento como repetição não fosse tão mitológica quanto o próprio mito, a que a explicação reificada buscava superar.

Não se ignora a função da escola de fornecer as ferramentas necessárias para que os indivíduos possam se orientar no mundo, mas se deve lembrar sempre que a ela não cabe apenas isso. Na primazia da adaptação, o homem que busca dominar a natureza acaba dominado. O desenvolvimento da ciência e da técnica para o controle científico da natureza converteu-se em domínio científico dos homens pelo desenvolvimento de técnicas de

disciplinamento: “O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo” (HORKHEIMER; ADORNO, 1944/1985, p. 37).

Nesse sentido, o que se vê é que o ideal de homogeneidade persegue os educadores contemporâneos, contrapondo-se ao caráter de autodeterminação. E mais, pode-se afirmar que a psicologia contribuiu e ainda contribui com a homogeneização ao apresentar conhecimentos sobre a psique infantil para que o processo educativo possa ser manipulado.

Partindo da heterogeneidade em direção à homogeneidade:

[...] a vida, modelada até as últimas ramificações pelo princípio da equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências descarregam-se sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da natureza humana (ADORNO, 1966/1996, p. 399).

Como foi mencionado, o projeto de controle científico da natureza por meio do desenvolvimento da ciência e da técnica desdobrou-se no projeto do controle científico dos indivíduos pelo progresso das técnicas de disciplinamento sutil. A sutileza desse processo pode ser apreendida no modo como a educação escolar, marcadamente positivista, relaciona-se com o sofrimento, por meio de conceitos e definições. O sofrimento, reduzido ao seu conceito, permanece mudo e sem consequências, já que a lógica do pensamento concreto não permite a expressão de dor e de fraqueza.

Adorno (1970/1988) avalia que, na realidade, algo aspira à arte, uma arte “[...] para além do véu que tece a interação das instituições e da falsa necessidade; a uma arte que dá testemunho do que o véu oculta” (p. 30). Em contraponto, o autor também afirma que ao conhecimento racional “[...] é estranho o sofrimento, pode defini-lo subsumindo-o, fazer dele

um meio de pacificação. Mas, só com dificuldade o pode exprimir através da sua experiência: isso significaria a sua irracionalidade” (ADORNO, 1970/1988, p. 30).

A restrição conferida pela abordagem na educação a elementos estritamente racionais (entenda-se científicos e técnicos) compactua com uma sociedade organizada de modo que espírito e corpo, imaginação e conhecimento sejam cindidos. Esse movimento corresponde à lógica do capital, que nada mais quer do que uma educação capaz de produzir boas engrenagens para suas máquinas.

Uma formação nessa acepção aproxima-se do “caráter manipulador”, discutido por Adorno em *Authoritarian Personality*, que apresenta como característica indivíduos que sentem prazer na boa execução de uma tarefa, independentemente de qual seja, ou, nas palavras do próprio autor (ADORNO, 1967/2006a, p. 129), “[...] pela fúria organizativa, pela incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções, por um realismo exagerado”.

Esse realismo exagerado é, igualmente, resultado de um processo de adaptação, que, se realizado de maneira forçada e sobrepondo-se aos indivíduos, retorna por formação reativa como um realismo exagerado em relação a eles próprios e em uma identificação com o agressor.

O mecanismo de formação reativa é amplamente discutido na obra de Adorno, em especial, no que se refere à educação. Para o autor (1967/2006b, p.150), “[...] a constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência”.

Tais reflexões podem dar a impressão de que cabe à arte indicar um caminho de vazão a este aspecto *inflexível* da realidade – o sofrimento objetivado, proscrito de certo modo do

pensamento discursivo – uma vez que ela se apresenta como portadora de uma racionalidade própria, que se opõe a irracionalidade também engendrada pela realidade e caracterizada pelo consentimento daquilo que traz sofrimento.

No contexto da educação, esse é o papel delegado ao teatro e às artes em geral: possibilitar que o aluno tenha, para além dos conteúdos pragmáticos, a possibilidade de entrar em contato com elementos estéticos, como está descrito nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 31):

O processo criador pode ocorrer na arte e na ciência como algo que se revela à consciência do criador, vindo à tona independente de previsão, mas sendo posterior a um imprescindível período de muito trabalho sobre o assunto. Assim, é papel da escola estabelecer os vínculos entre os conhecimentos escolares sobre a arte e os modos de produção e aplicação desses conhecimentos na sociedade. Por isso um ensino e aprendizagem de arte que se processe criadoramente poderá contribuir para que conhecer seja também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar muito, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. Porque o aluno desfruta na sua própria vida as aprendizagens que realiza.

No entanto, na relação pacificada entre conteúdos pragmáticos e estéticos, ignora-se o caráter de transcendência, que, se efetivamente trabalhado, questionaria mesmo aspectos que vêm permeando a educação. Tal como Adorno (1970/1988, p.260) indica, “[...] a arte não é nenhum complemento cultural facultativo da ciência, mas está-lhe **criticamente** ligada” (grifo nosso).

Ao analisar o progresso do conceito de esclarecimento, Horkheimer e Adorno (1944/1985) destacam que “[...] a antítese corrente da arte e da ciência, que as separa como domínios culturais, faz com que elas acabem por se confundirem como opostos exatos graças a suas próprias tendências” (p. 31). E, nesse sentido, vale ressaltar que tal polarização apenas favorece que essas instâncias, isoladas, tornem-se administráveis, fortalecendo a ideologia e promovendo a pseudoformação.

Desde o século XIX, com o fortalecimento da epistemologia positivista e o surgimento do método experimental, há uma tendência predominante de supervalorização do conhecimento

que possibilita a dominação da natureza, acompanhada do menosprezo àquilo que se relaciona ao âmbito cultural, e, no limite, tudo é reduzido ao desempenho de tarefas técnicas. Essa cisão remete à separação entre civilização e cultura.

Para Horkheimer e Adorno (1955/1978), é antigo o dualismo conceitual entre cultura e civilização. Os autores destacam que:

[...] numa prefiguração dos domínios material e moral é possível entrever uma forma primária do moderno dualismo conceptual entre cultura e civilização. “Cultura” sempre teve uma conotação de “cultura espiritual”, enquanto que “civilização” subentende um “progresso material” (HORKHEIMER; ADORNO, 1955/1978, p. 93).

A palavra civilização adquire a conotação moderna apenas no século XIX, relacionada, por um lado, com um grande aumento da população urbana a partir da revolução industrial e sua concentração nos centros urbanos e, por outro, pelo fortalecimento do racionalismo. Tais características propiciaram terreno fértil para o fortalecimento de uma forma de conhecimento fundamentada no rigor metodológico – a base do conhecimento técnico – que organizasse o mundo e servisse aos homens imersos na nova organização social. Porém há muito o desenvolvimento técnico se distanciou desse objetivo:

Na sociedade moderna, a técnica já adquiriu uma estrutura e uma posição específicas, cuja relação com as necessidades dos homens é profundamente incongruente. Assim, o mal não deriva da racionalização do nosso mundo mas da irracionalidade com que essa racionalização atua. Os bens da civilização que nos horrorizam são os instrumentos de destruição ou os bens criados pela superprodução, que iludem os homens com sua engrenagem publicitária, tanto mais inútil quanto mais engenhosamente refinada (HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1978, p. 98).

Já a cultura, entendida como reino que trata de questões para além da sobrevivência, produto da consciência humana, rigorosamente separada da civilização, absolutiza-se. De tal sorte que, como destacam Horkheimer e Adorno (1956/1978, p. 96-7):

Só uma consciência cultural que, já não tendo esperança de dar à humanidade a forma de liberdade e consciência, a entende [...] como algo análogo ao florescer e

murchar dos vegetais, pode chegar a essa separação rigorosa entre Cultura, como produto e forma da alma, e Civilização, como exterioridade, absolutizando a primeira e pondo-a contra a segunda, e abrindo, com freqüência, as portas ao verdadeiro inimigo – a barbárie.

O indivíduo, capturado pela civilização, passa a ser apenas um elemento que deve responder com obediência e trabalho para a manutenção da ordem social. O trabalho é, assim, expressão dessa cisão entre cultura e civilização e ratifica-a, uma vez que os processos de trabalho já não exigem propriedades individuais específicas.

Desse modo, “[...] quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo do corpo foi há muito ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz” (HORKHEIMER; ADORNO, 1944/1985, p. 47).

O homem, assim manipulado, converteu-se em um elemento que possibilita a reprodução da civilização. A limitação do pensamento à organização e à administração subtraiu dos homens a confiança em si mesmos. Não se trata apenas da ausência de formação, mas da hostilidade diante da mesma, do rancor diante daquilo mesmo de que são privados.

Há um exemplo, comentado por Adorno (1967/2006a, p. 125), de um homem que, ao assistir à peça *Mortos sem sepultura*, de Sartre, volta sua cólera ao autor, que se ocupou de representar tamanho horror: “O perigo de que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem apenas a menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável, e não os verdadeiros culpados”.

Isso ocorre porque a mesma dureza que o sujeito volta contra si para se tornar objeto retorna na relação com o outro. Expressa-se a primazia das relações estritamente racionais, funcionais, que têm seu modelo baseado na sociedade de troca. Se a base da estrutura social é a troca, se esse tipo de racionalidade está subjacente às relações possíveis, o que questiona tal

organização é rechaçado. A superação desse estado está atrelada a um retorno do conhecimento à objetividade, a qual ele perde ao obedecer cegamente às configurações sociais, sem refletir atentamente sobre seus pressupostos.

Essas são as bases para a crítica do conhecimento como crítica social, e vice-versa, que fundamentam o que Adorno (1969/1995) designa como primazia do objeto: “[...] a primazia do objeto significa que o sujeito é, por sua vez, objeto em um sentido qualitativamente distinto e mais radical que o objeto, porque ele, não podendo ser conhecido senão pela consciência, é também sujeito” (p. 187-8).

Entende-se que, na primazia do objeto, fracassa a ideia de um conhecimento que possa prescindir do sujeito: “[...] o sujeito deixa de ser um adendo subtraível da objetividade” (ADORNO, 1969/1995, p. 193).

O que engendra o conteúdo objetivo da experiência individual não é uma generalização inconsequente, mas se entregar ao objeto sem reservas, em um processo em que o sujeito permite a si mesmo submeter-se ao objeto, confiando em sua experiência: “Nos pontos em que a razão subjetiva fareja uma contingência subjetiva, transluz a primazia do objeto: naquilo que neste não é acréscimo subjetivo. O sujeito é agente, não 'constituens' do objeto [...]” (ADORNO, 1969/1995, p. 194).

Esse reposicionamento do sujeito em relação ao conhecimento tem consequências também na dicotomia entre teoria e práxis: “Ao mesmo tempo em que a doutrina cartesiana das duas substâncias ratificava a dicotomia entre sujeito e objeto, a práxis era apresentada, pela primeira vez, na poesia, como problemática, em virtude de sua tensão frente à reflexão” (ADORNO, 1969/1995, p. 202).

A crítica ao pragmatismo versa sobre sua submissão à utilidade e, desse modo, ao imediatamente dado. No entanto a teoria também não é imune ao sistema. Caso se submeta à mera utilidade, pode tornar-se tão ideológica quanto a prática, a qual poderia libertar. A solução desse paradoxo estaria na possibilidade da união entre a teoria impotente e a práxis arbitrária, união mediada pela primazia do objeto:

Na medida em que o sujeito, a substância pensante dos filósofos, é objeto, na medida em que incide no objeto, nessa medida, ele é, de antemão, também prático. Mas a irracionalidade sempre novamente emerge da práxis – seu protótipo estético são as ações casuais com as quais Hamlet realiza o planejado e fracassa na realização – anima incansavelmente a ilusão de uma separação absoluta entre sujeito e objeto (ADORNO, 1969/1995, p. 205).

O problema da práxis refere-se ao do conhecimento, em última instância, porque aponta para a perda da experiência, em virtude de fomentar a racionalidade do sempre igual.

Em meio a uma forma de organização social que não tem possibilitado a individuação, os homens tornam-se exatamente o que a sociedade os obriga a ser – indivíduos padronizados, que pouco ou nada se diferenciam da sociedade:

O semiformado culturalmente coloca-se todas as vezes entre os salvos, e, entre esses, inclui quem está no poder, a que este reino serve de mediador. E, portanto, condena tudo que poderia colocar sob julgamento sua opção. E, ao julgar o inimigo, frequentemente escolhido ao acaso por alguém ou até inventado dos pés à cabeça, encharca-se até o extremo da rudeza imposta objetivamente pelo naufrágio da cultura naquilo que a reclama. A semicultura é defensiva: exclui os contatos que poderiam trazer à luz algo de seu caráter suspeito (ADORNO, 1966/1996, p. 407).

Esse ciclo vicioso é ratificado pela indústria cultural, que, sedutora e “inofensiva”, obsta os sentidos.

Não se pode menosprezar a importância que a indústria cultural tem na contemporaneidade. No contexto brasileiro, a telenovela é uma das produções mais consumidas, e isso pode gerar confusões em relação ao teatro, que também é dramatização. Além disso, não é raro observar a euforia do público que assiste a uma peça teatral quando um ator, conhecido por seu

trabalho na televisão, surge no palco. Muitas vezes, a ida ao teatro é mais um pretexto para ver de perto um ator do que para assistir a uma determinada peça.

Tal indiferenciação está presente também nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 90), em que se verifica que “[...] ir ao teatro e/ou assistir às programações de ficção, mediada ou não, amplia a criação de um discurso próprio e organizado, passando a ser aprendido imprescindível, prática deliberada e operante, a que os jovens podem se dedicar” (grifo nosso).

Não se trata aqui de defender a obra de arte como sagrada e de questionar a heresia de confundi-la com um produto elaborado para as massas. Até porque “[...] a arte autônoma não esteve completamente isenta do insulto autoritário da indústria cultural” (ADORNO, 1970/1988, p. 29). Trata-se, sim, de destacar a obra de arte que, tal como Adorno (1970/1988) indica, não é homogênea, mas contraditória, como tudo em uma sociedade contraditória, e que possui uma relação de imanência com a crítica social por seu caráter de negatividade:

[...] a consciência verídica é antes a consciência mais progressista das contradições no horizonte da sua possível reconciliação. O critério da consciência mais progressista é o estado das forças produtivas na obra a que, na época da sua flexibilidade constitutiva, pertence também a posição que adota no interior da sociedade. Enquanto materialização da consciência mais progressista, que encerra a crítica produtiva da situação estética e extra-estética dada, o conteúdo de verdade das obras de arte é historiografia inconsciente, ligada ao que até hoje se manteve constantemente no estado latente” (ADORNO, 1970/1988, p. 217).

A crítica imanente à arte desmascara o caráter afirmativo da cultura sacralizada ao contrapor-la às condições objetivas que a engendram e que impossibilitam a realização de suas promessas.

Desse modo, cabe argumentar que o denominador comum a que os produtos culturais estão fadados – e que os PCNs (BRASIL, 1998) apenas corroboram – refere-se ao rebaixamento do caráter de negatividade da arte.

O potencial crítico, presente na arte de modo negativo, é compatível com uma educação que considera as relações que ambas – arte e educação - necessariamente devem estabelecer com a

sociedade. Podem tornar-se resistência diante dos demais produtos culturais, possibilitando o contato com a pseudoformação a que estamos submetidos.

Tal como Adorno (1966/1996, p. 394) indica, “[...] por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro”.

Há que se apontar ainda que, enquanto a palavra subversão não couber no contexto escolar, todas as instâncias atravessadas pela escola estarão neutralizadas, e, conseqüentemente, poucas possibilidades de transformação social serão abertas.

2. REFLEXÕES SOBRE ESTÉTICA EM THEODOR W. ADORNO

Este capítulo apresenta algumas das reflexões estéticas presentes nas obras de Theodor W. Adorno que podem iluminar o objeto desta dissertação. Conceitos como *mimesis*, negatividade da arte e indústria cultural são fundamentais para a compreensão do modo como reside nas obras de artes o potencial de resistência e de como a hegemonia da indústria cultural pode ofuscar o contato com as produções culturais, no caso, as obras artísticas.

Tais discussões aprofundam conceitos indicados no capítulo anterior e enfatizam a possível relação entre arte e educação no pensamento de Adorno.

Apontamentos acerca do conceito de *mimesis*: Limites e potencialidades da arte como forma de conhecimento

Um dos símbolos do teatro são as máscaras da comédia e da tragédia. Rosenfeld (1969), ao apresentar um breve histórico desses objetos tão caros ao teatro, revela o caráter ritualístico da *mimesis* e sua relação com a arte:

Uma indagação mais minuciosa do conceito de máscara levaria provavelmente às noções da coisa em si e do fenômeno, do sujeito empírico e inteligível, tais como surgem na filosofia de Kant, e, mais remotamente, aos conceitos de ser e aparência, tais como se manifestam no pensamento de Platão. Ainda mais longinquamente conduziria aos cultos dos povos primitivos, à máscara como captadora dos espíritos e demônios chamados nos rituais à presença dos crentes, à máscara como mediadora entre o eu humano, encoberto e apagado pelo disfarce, e o deus invocado que vive no objeto que o representa. Muitas vezes a máscara exerce uma função semelhante àquelas esculturas em que se estabelece e passa a residir a alma dos mortos. Ressalta aí a afinidade entre a máscara e a arte. Segundo certo autor, de tendências um tanto gnósticas, toda a arte tem a função de invocar o “espírito” que baixa das alturas e se radica na matéria sensível da obra, enquanto esta, ao mesmo tempo, se eleva à altura

do espírito, num processo que tanto teria de magia como de mística (ROSENFELD, 1969, p. 14).

A *mimesis* – rechaçada por Platão como forma de conhecimento – refere-se à primeira forma de relacionamento humano com a natureza, que, em seus primórdios, estava relacionada à adaptação orgânica do homem ao que lhe era estranho. Essa relação de adaptação foi substituída por uma manipulação organizada da *mimesis*. Nesse sentido, a razão surge como dominação da natureza, e a *mimesis*, dialeticamente, afirma-a e nega-a.

Horkheimer e Adorno (1944/1985) lembram que a proscrição da *mimesis* é, historicamente, condição da civilização; a *mimesis* originária, esquema arcaico de autoconservação, foi substituída pela manipulação da *mimesis*, a magia, e, finalmente, pelo trabalho.

O esclarecimento surge, assim, como uma tentativa de ajudar os homens na solução de seus problemas e livrá-los do medo. Ele vem superar os mitos, substituindo a imaginação pelo conhecimento. Tanto no âmbito da ontogênese quanto no da filogênese, crescer tem significado proscrever a *mimesis*. Como a criança que aprende a utilizar a identificação para se diferenciar do modelo, a humanidade supera a *mimesis* originária, manipulando a natureza por meio da magia (*mimesis* controlada) e da ciência.

A separação entre arte e ciência, necessária para o desenvolvimento de ambas, torna-se problemática, uma vez que a arte é excluída do campo do conhecimento⁶. No caso da ciência, há uma forma de conhecimento que, sem a imaginação, não aproxima sujeito e objeto, mas os afasta: “Como a ciência, a magia visa fins, mas ela [a magia] os persegue pela mimese, não pelo distanciamento progressivo em relação ao objeto” (HORKHEIMER; ADORNO, 1944/1985, p. 25).

⁶ No capítulo 1, foram tratadas as especificidades e as relações possíveis entre arte e ciência.

Refúgio da *mimesis*, a arte lembra a possibilidade de uma aproximação sem destruição, um conhecimento sem violência ou dominação, revelando-se como diferenciada do conhecimento científico. Isso porque é o caráter mimético da obra de arte que lhe garante uma relação com a natureza em que nenhuma instância é submetida à conceituação.

Já em Aristóteles, a *mimesis* é entendida como representação e pressupõe a aproximação em relação ao objeto. Para Adorno (1970/1988, p. 69), “[...] a sobrevivência da *mimesis*, a afinidade não conceitual do produto subjetivo com o seu outro, com o não-estabelecido, define a arte como uma forma de conhecimento”.

Em meio a uma racionalidade que se opõe a tudo que remonta à natureza como o corpo, a imaginação, a *mimesis* e a arte, o proscrito ressurge, revelando a irracionalidade do mundo racional administrado. A proscrição da *mimesis* ratifica o distanciamento em relação ao objeto, que caracteriza os mecanismos de projeção e de falsa projeção.

Ao distinguir a projeção normal e a patológica, Horkheimer e Adorno (1944/1985) consideram que o mundo objetivo é constituído pela impressão que os objetos deixam nos sentidos e pelo trabalho de reflexão por meio do qual o material é elaborado e restituído como percepção estruturada.

A projeção normal possibilita ao sujeito diferenciar entre o que é seu e o que é do objeto na estrutura do objeto percebido. Já a projeção patológica, ou falsa projeção, pode ser caracterizada pela ausência de contato com o objeto, quando o real é construído pelo sujeito, sem qualquer contato com o material externo, ou ainda pela ausência de reflexão sobre ele.

Enquanto na *mimesis*, parte do movimento formativo, o sujeito utiliza o exterior como modelo em que o interior se baseia, na falsa projeção o mundo é modelado a partir do sujeito. Em vez

de um contato transformador, o sujeito devolve ao objeto a mensagem que dele recebeu, mensagem que ratifica a impotência do sujeito e a onipotência do objeto:

A delicadeza interna do sujeito não consiste em nada mais senão a delicadeza e a riqueza do mundo da percepção externa. Quando o entrelaçamento é rompido, o ego se petrifica. Quando ele se esgota, no registro positivista de dados, sem nada dar ele próprio, se reduz a um simples ponto; e se ele, idealisticamente, projeta o mundo a partir da origem insondável de si mesmo, se esgota numa obstinada repetição. Nos dois casos ele sacrifica o espírito. Só a mediação, pela qual o dado sensorial vazio leva o pensamento a toda a produtividade de que é capaz e pela qual, por outro lado, o pensamento se abandona sem reservas à impressão que o sobrepuja, supera a mórbida solidão em que está presa a natureza inteira (HORKHEIMER; ADORNO, 1944/1985, p. 176).

Na medida em que realiza mecanicamente um registro de dados ao qual o sujeito nada acrescenta, o positivismo pode ser caracterizado como falsa projeção. Ele requer do sujeito uma irreflexão sobre os fatos percebidos, e “[...] à pura passividade de um sujeito que devolve sem refletir, segue-se a pura produtividade de um sujeito que exterioriza o que nunca chegou a ser apropriado” (ROUANET, 1983/1998, p.144). Configura-se um juízo acerca da realidade que não pode ser relativizado, e a realidade converte-se em mera soma de acontecimentos, que têm, como critério de veracidade, o simples fato de existirem materialmente, tal como são percebidos pelos sentidos.

Assim também se comporta o paranoico, aquele que não consegue relativizar seus juízos pessoais, pois não há nada que refreie seu discurso. O realismo incondicional é produto do esclarecimento:

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza, em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem da ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si torna para ele* (HORKHEIMER; ADORNO, 1944/1985, p. 24, grifo dos autores).

A submissão do sujeito a tal forma de pensamento resulta em uma subordinação do existente ao imediatamente dado. As mediações são ignoradas. O real é entendido como algo pronto;

não existe a possibilidade de interferência do sujeito: “O que a consciência projetiva põe no real é exatamente o que já estava nele” (ROUANET, 1983/1998, p. 146).

A possibilidade de ampliação do campo de conhecimento esgota-se, pois o que existe é um encontro com o sempre igual: o sujeito é determinado pelo objeto e, ao anulá-lo e constituí-lo, obedece a seus desígnios. Submetendo-se ao seu poder, assume uma aparente posição de onipotência.

Desse modo, a humanidade corrobora a manutenção do *status quo* por meio da obediência, tornando a possibilidade de satisfação apenas uma promessa. A *mimesis* - prazerosa e ameaçadora, pois é aquela na qual há uma dissolução dos limites entre sujeito e objeto – é, assim, substituída por sua paródia, *mimesis* da *mimesis*, que culmina no enrijecimento do sujeito.

As (im)possibilidades de relação dos homens – e sua vida administrada – com a *mimesis* podem ser analisadas por meio da narrativa de Homero sobre Ulisses, protótipo do homem burguês.

Em sua viagem, alertado por Circe, o astucioso Ulisses planeja um modo de resistir à sedução do canto das sereias. Os companheiros de Ulisses têm seus ouvidos tapados com cera para não ouvirem o canto e devem remar com todas as suas forças. Já Ulisses, para fruir do canto sem sucumbir a ele, ata-se ao mastro da embarcação. Os primeiros conhecem apenas o caráter ameaçador do canto e remam sem cessar, ignorando os gritos de Ulisses, que, ao ouvi-lo, clama para ser desamarrado. Eles remontam àqueles que não conseguem fugir aos seus papéis sociais. O canto das sereias, neutralizado, remete ao lugar da arte, objeto de simples contemplação:

Amarrado, Ulisses assiste a um concerto, a escutar imóvel como os futuros frequentadores de concertos, e seu brado de libertação cheio de entusiasmo já ecoa

como um aplauso. Assim, a fruição artística e o trabalho manual já se separam na despedida do mundo pré-histórico. A epopéia já contém a teoria correta. O patrimônio cultural está em exata correlação com o trabalho comandado, e ambos se baseiam na inescapável compulsão à dominação da natureza. (HORKHEIMER; ADORNO, 1944/1985, p. 45).

O personagem de Ulisses é o modelo da possibilidade de fruição permitida pela civilização iluminista. Em sua astúcia para evitar a dissolução, Ulisses remonta ao sujeito que, no processo necessário para se adaptar ao mundo, teve de resistir à tentação da regressão, como ocorre com a criança para se tornar um adulto: “Toda diversão, todo abandono tem algo de mimetismo. Foi enrijecendo contra isso que o ego se forjou” (HORKHEIMER; ADORNO, 1944/1985, p. 169).

A manipulação do impulso mimético configura-se como um dos aspectos que permitiu a ascensão de regimes totalitários como o fascismo. O líder fascista é a projeção narcisista de caracteres que o sujeito submetido a ele gostaria de ter e que lhe são negados pela realidade. A identificação com o líder culmina na identificação com as forças sociais que ele representa.

Quanto à percepção do fascista em relação a seus alvos, trata-se também de falsa projeção, pois são atribuídos à vítima impulsos que ele não admite como seus e que, no entanto, lhe pertencem: “O judeu é inventado pelo anti-semita para que seus fantasmas eróticos e agressivos possam encontrar um corpo” (ROUANET, 1983/1998, p. 140).

Em seus primórdios, a projeção tanto permitiu ao primitivo explorar o mundo, propondo explicações para os acontecimentos, como também o protegeu de uma introspecção que poderia reduzir sua capacidade de, pela fuga, sobreviver aos perigos.

No fascismo, entretanto, o comportamento projetivo é levado ao extremo: o mundo torna-se material para o delírio de um sujeito que se considera o centro do mundo:

O eu que projeta compulsivamente não pode projetar senão a própria infelicidade, cujos motivos se encontram dentro dele mesmo, mas dos quais se encontra separado

em sua falta de reflexão. Por isso os produtos da falsa projeção, os esquemas estereotipados do pensamento e da realidade, são os mesmos da desgraça. Para o ego que se afunda no abismo de sua falta do sentido, os objetos tornam-se as alegorias de sua perdição encerrando o sentido de sua própria queda (HORKHEIMER; ADORNO, 1944/1985, p. 179)

Os judeus são alvo de violência dos fascistas e são continuamente imitados por eles. A satisfação do impulso mimético pode ser realizada, já que o pacto com a ordem está garantido. É possível imitar o judeu, pois ele está destinado a morrer: “O impulso recusado é permitido na medida em que o civilizado o desinfeta através de sua identificação incondicional com a instância recusadora” (HORKHEIMER; ADORNO, 1944/1985, p. 172).

Porém a escolha de uma ou outra vítima não é aleatória: o fascismo busca como inimigos aqueles que podem, real ou imaginariamente, indicar uma alternativa ao existente. É, em última análise, a loucura do esclarecimento que, para manter a ordem, regride à barbárie.

Em contrapartida, podem ser encontrados na dialética entre *mimesis* e racionalidade os elementos que permitem à arte e à experiência estética se configurarem como forma de conhecimento, revelando os obstáculos objetivos e subjetivos à formação do indivíduo, entendido como aquele capaz de autoconsciência e autodeterminação.

Em *Teoria Estética*, Adorno (1970/1988, p. 19) afirma que “[...] a arte é a antítese social da sociedade, e não deve imediatamente deduzir-se desta”.

Diante desse entendimento, ressalta-se a importância da tensão entre o momento objetivo e o momento subjetivo, os quais são constitutivos da arte, uma vez que ela, por não se depreender imediatamente da sociedade, traz a necessidade de considerar a apropriação subjetiva da objetividade presente no processo de criação artístico.

Ainda sobre a criação artística, destacando o conceito de expressão, Adorno (1970/1988, p. 134) expõe que a tensão requerida nesse processo “[...] conduz a um paradoxo subjetivo da

arte: produzir algo cego – a expressão – a partir da reflexão e pela forma; não racionalizar o que é cego, mas produzi-lo primeiramente de modo estético; ‘fazer coisas acerca das quais não sabemos o que são’ ”.

O artista, por esse motivo, pode ser entendido como um *representante* das impossibilidades e das possibilidades que cercam o processo de formação do indivíduo, e “[...] os que levam isso a cabo têm sem exceção de pagar caro por isso enquanto indivíduos, permanecendo desamparados atrás de sua própria expressão, a qual escapou à sua psicologia” (ADORNO, 1951/1993, p. 187).

Acerca das disposições psicológicas presentes no processo de criação artística, Freud (1911/1974) considera que o artista é aquele que se afasta da realidade por não concordar com a renúncia à satisfação pulsional que ela exige, dando a seus desejos liberdade na vida da fantasia. Porém ele encontra o caminho de volta ao transformar suas fantasias em verdades de um novo tipo, valorizadas como reflexos preciosos da realidade, porque sua própria insatisfação faz parte da realidade. O artista compartilha com os outros uma mesma insatisfação, o que pode ser lembrado no momento da recepção da obra realizada.

Contudo, Freud (1930/1974) deixa claro também que são poucos os que podem contar com a sublimação⁷ para fazer parte da comunidade humana, beneficiando-se da vida da imaginação, seja na dedicação ao conhecimento científico, à criação artística ou até mesmo na recepção e fruição das obras de arte.

Para Adorno (1970/1988, p. 20), trata-se de entender a obra de arte não “[...] apenas como algo de semelhante ao artista, mas como alguma coisa diferente, como trabalho em algo que resiste”. Nela persiste, por suas próprias tensões, a possibilidade do trabalho contra o próprio

⁷ No aforismo 136, “O Exibicionista”, da obra *Mínima Moralia* (1951/1993), Adorno discute o conceito de sublimação. Para o autor, a sublimação, ou seja, a transformação dos desejos em produtos socialmente desejáveis, é uma ilusão da psicanálise e as obras de arte legítimas são, na verdade, socialmente indesejáveis.

trabalho, elemento de verdade que fornece critérios objetivos à crítica a uma práxis que mantém inacessível a vida como fruição do prazer entrelaçado com o entendimento. Isso porque a *mimesis* resiste na arte não como na magia ou na regressão à *mimesis* originária, mas por meio do processo de criação artística que a possibilita e na qual se mantém, modificada.

Nesse sentido, para que seja possível o contato com a arte como historiografia do sofrimento, é requerida uma rigorosidade diante do objeto, que, por sua vez, requer daqueles que entram em contato com as obras disposições específicas para a fruição: para além da projeção, pede-se o controle da projeção.

Adorno (1970/1988, p. 259) considera que “[...] a arte, mimese compelida à consciência de si mesma, está porém ligada à emoção, à imediatidade da experiência; de outro modo, não se poderia distinguir da ciência [...]”. Ele frisa ainda a necessidade de a experiência estética ultrapassar os próprios limites da arte: “[...] a experiência só não basta, é preciso que ela seja alimentada pelo pensamento” (ADORNO, 1970/1988, p. 384).

Valendo-se da faculdade da imaginação, é possível produzir obras que possuam um potencial liberador diante da insatisfação pulsional a que os homens estão submetidos. Como instância que pode reconciliar desejo e realidade, lembra àqueles que a exercitam que a existência como sofrimento injustificado não precisa ser assim. Seu movimento mimético - a relação possível entre sujeito e objeto - quando genuíno, aciona capacidades sensíveis e intelectuais de contato com um objeto: torna o estranho familiar, e o familiar, estranho. Na reconciliação diferenciada, faz-se justiça ao sujeito e ao objeto.

Porém assiste-se hoje à intensificação da falsa mimese, uma assimilação totalizante do indivíduo pela sociedade. O impulso mimético, satisfeito em sua paródia, opera a catarse que se harmoniza com a repressão, quando esta satisfaz os desejos de forma paliativa.

A mimese é parte da formação, mas não a esgota. Se o sujeito se restringe apenas a um registro de dados sem levar a si próprio em consideração, enrijece o seu ego. Sem a fruição de algum prazer, prende-se o entendimento à submissão à realidade petrificada; sem entendimento, a fruição não libera a sua real potencialidade como crítica à cultura.

Em meio à contraposição entre arte e positivismo residem as discussões sobre teatro e educação. A separação entre ciência e arte remonta à separação entre indivíduo e natureza, a qual, desconsiderando o que de natural existe no indivíduo, possui sempre um elemento regressivo.

Neste estudo, colocam-se as seguintes questões: a inserção do teatro no contexto escolar tem possibilitado efetivamente que essas instâncias, há tempos separadas, dialoguem? Ou se repõe a fruição descrita em *Ulisses*, em que os alunos têm a possibilidade de fruir desde que essa fruição não subverta a ordem vigente?

Aliás, cabe pensar em que medida a arte teria condições de dialogar com os demais conteúdos escolares sem questioná-los. E, sobretudo, considerando a arte em suas plenas condições de revelar os limites da organização social, nos quais se insere também a escola, pode ser posto em questão se os alunos, por meio desse entendimento, não questionariam também a educação escolar em suas promessas, como a possibilidade de passar no vestibular, de cursar uma boa faculdade e de conseguir depois um bom emprego.

Indústria cultural e obras de arte: Contrapontos

O termo *indústria cultural*, cunhado por Horkheimer e Adorno (1944/1985), no tocante ao aspecto tecnológico, refere-se à produção de bens culturais de forma padronizada, remetendo ao modo de produção industrial.

Há quem defenda a padronização como uma consequência das necessidades dos consumidores, já que “[...] o fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais” (HORKHEIMER; ADORNO, 1944/1985, p. 114), o que justificaria a adesão sem resistência por parte dos consumidores.

Entretanto o que se verifica é a subordinação da produção à reprodução:

[...] círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade (HORKHEIMER; ADORNO, 1944/1985, p. 114).

Dessa forma, esses autores referem-se à *indústria cultural* como um *sistema* coerente que exige a execução de um mesmo ritmo: *o ritmo de aço; a racionalidade técnica da própria dominação*, e que, na inversão dos meios em fins, traça *o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma*.

Diante de tal dinâmica, pode-se pensar nos elementos que revelam as falácias da “democrática” sociedade atual, sem perder de vista a contradição entre o que se tem e o que se poderia ter.

Se na *mimesis* aristotélica a vida é imitada pela arte, na indústria cultural obra e vida confundem-se. Sua estética não visa mais à representação do real, mas à fusão: “A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme

que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção” (HORKHEIMER; ADORNO, 1944/1985, p. 118).

Tomando por base esse entendimento, deve-se refletir se e como a atual hegemonia da indústria cultural pode obliterar a possibilidade de produção e fruição de obras com um potencial crítico, já que a atrofia da imaginação, discutida anteriormente por meio da proscricção da *mimesis*, é ratificada também em seus produtos.

Como um exemplo desse processo, pode-se citar um *jingle* veiculado pela Rede Globo de Televisão no início de 2008, e que vem sendo reeditado, o qual diz “[...] a vida imitando a arte, isso é globalização!”. Cabe ressaltar a presença do termo “globalização”, que se refere ao entendimento de que o canal de televisão, no caso a Rede Globo, está presente e influencia efetivamente a vida de todas as pessoas. Especialmente no que se refere à telenovela, seu produto de maior audiência, que ratifica uma forma de identificação dos personagens com o público a qual é afirmada e negada ao mesmo tempo – afirmada na ilusão e negada na realidade: “[...] só uma pode tirar a sorte grande, só um pode se tornar célebre, e mesmo se todos têm a mesma probabilidade, esta é para cada um tão mínima que é melhor riscá-la de vez e regozijar-se com a felicidade do outro, que poderia ser ele próprio e que, no entanto, jamais o é” (HORKHEIMER; ADORNO, 1944/1985, p.136).

O que se encontra, na verdade, é uma identificação com um produto cultural que, ao se apresentar como uma extensão da realidade, culmina na identificação com o mundo como tal.

Como possibilidade de resistência por meio da crítica há a ciência, a filosofia e a arte, as quais, em suas diferentes dimensões, por conterem em seu processo o primado do objeto, trazem o conhecimento da realidade social e histórica.

O primado do objeto se estabelece de modo específico no conhecimento proporcionado pela arte, mediante sua própria organização, garantindo contato com a realidade e crítica a ela.

Para Adorno (1970/1988, p. 289):

O objeto na arte e o objeto na realidade empírica são algo de inteiramente diferente. O objeto da arte é a obra por ela produzida, que contém em si os elementos da realidade empírica, da mesma maneira que os transpõe, decompõe e reconstrói segundo a sua própria lei. Só através de semelhante transformação, e não mediante uma fotografia de qualquer forma sempre deformadora, é que a arte confere à realidade empírica o que lhe pertence, a epifania da sua essência oculta e o justo estremecimento perante ela enquanto monstruosidade. O primado do objeto só se afirma esteticamente no caráter da arte como historiografia inconsciente, anamnese do subterrâneo, do recalcado e do talvez possível. O primado do objeto, enquanto liberdade potencial do que é emancipação da dominação, manifesta-se na arte como sua liberdade relativamente aos objetos.

As reflexões acerca da indústria cultural em meio à discussão sobre teatro e educação podem elucidar em que medida as produções realizadas na escola possibilitam alguma reflexão sobre o caráter afirmativo da indústria cultural, estabelecendo a crítica, sem desconsiderar, no entanto, os limites da arte quando atravessada por uma instituição.

Neste contexto específico, o escolar, poderiam as produções artísticas realizadas permitir o contato com a realidade e, desse modo, com as (im)possibilidades de individuação, em contraposição à aceitação e à acomodação diante da realidade, promovidas pelos produtos culturais, como se não pudesse ser diferente?

Adorno e Simpson (1941/1986) indicam alguns aspectos que se perdem no processo de massificação cultural. Colocando em tensão a música séria com a música ligeira e analisando o material musical como estímulos que podem manter e suscitar reações requeridas pelo ritmo da sociedade industrial em seus possíveis ouvintes, eles argumentam que a música ligeira “[...] induz ao relaxamento porque é padronizada e pré-digerida. Sendo padronizada e pré-digerida serve, na psicologia familiar das massas, para poupar-lhes o esforço dessa participação (mesmo de ouvir ou observar), sem o qual não pode haver receptividade à arte” (p. 136).

Sob essas condições, retira-se do ouvinte (e do espectador) a espontaneidade e a possibilidade de reflexão, pré-requisitos para um contato formativo, pois “[...] a composição escuta pelo ouvinte” (ADORNO; SIMPSON, 1941/1986, p. 121) e promove uma distração que o prepara para permanecer submisso à ordem social.

Para Adorno (1967/1986), nos produtos da indústria cultural há uma sobreposição da “arte superior” e da “arte inferior” com prejuízo para ambas, visto que “[...] a arte superior se vê frustrada de sua seriedade pela especulação sobre o efeito; a inferior perde, através de sua domesticação civilizadora, o elemento de natureza resistente e rude, que lhe era inerente enquanto o controle social não era total” (p. 93).

Adorno (1963/2005), em outro texto, *O fetichismo na música e a regressão da audição*, ressalta ainda que “[...] o fato de que ‘valores’ sejam consumidos e atraiam afetos sobre si, sem que suas qualidades específicas sejam sequer compreendidas ou apreendidas pelo consumidor, constitui uma evidência da sua característica de mercadoria” (p. 77).

Desse modo, convertidas em mercadorias, as obras são consumidas compulsivamente, “[...] transformam-se em um conglomerado de idéias, de ‘achados’, que são inculcados aos ouvintes através de amplificações e repetições contínuas, sem que a organização do conjunto possa exercer a mínima influência contrária” (ADORNO, 1963/2005, p. 81).

A impossibilidade de contato com a contradição, com aquilo que poderia remeter a questionamentos, garante uma aceitação e submissão tácitas. Percebem-se, então, obras que correspondem à ideologia da indústria cultural, já que seguem uma perspectiva de comercialização e não uma estruturação própria.

Enquanto na obra de arte existe uma configuração baseada na tensão entre o seu conteúdo e a forma estética necessária, nos produtos da indústria cultural encontra-se o lucro como a

motivação maior. Mesmo não podendo negar que o princípio de comercialização se faz presente em expressões artísticas, na indústria cultural isso é elevado ao extremo:

A partir do momento em que essas mercadorias asseguram a vida dos seus produtores no mercado, elas já estão contaminadas por essa motivação. Mas eles não almejavam o lucro senão de forma mediata, através de seu caráter autônomo. Novo na indústria cultural é o primado imediato e confesso do efeito, que por sua vez é precisamente calculado em seus produtos mais típicos (ADORNO, 1967/1986, p. 93).

Cabe questionar se este tem sido o mote da recepção de obras de arte: esfacelada, a primazia do efeito parece substituir a possibilidade do contato com a totalidade da obra, o que resulta em uma recepção baseada no registro de apenas alguns momentos, os quais são guardados como prova de que houve contato.

Esse tipo de recepção da obra é facilitado em produtos da indústria cultural, que são, em si, esfacelados, fragmentários, sem que a parte tenha qualquer relação com o todo; e ainda, muitas vezes, nem se pode falar de um todo.

Desse modo, poderia a arte – ou, mais especificamente, o teatro na educação – se contrapor à regressão dos sentidos, enfrentando a hegemonia da indústria cultural?

3. THEODOR W. ADORNO E O TEATRO: REFLEXÕES SOBRE O POTENCIAL SUBVERSIVO DA ARTE

Tal como pôde ser observado no histórico do teatro, o entrelaçamento entre arte e educação não se dá somente quando as discussões versam sobre a educação escolar. Aliás, é anterior a esse movimento uma busca pelas expressões artísticas – e que no teatro encontra forte repercussão – de educar por meio de suas obras. Isso aponta em outro sentido: por que existe a ânsia por dizer algo de cunho educativo? E por que esse tipo de vertente encontra tamanho eco no teatro?

O que veio a ser denominada Poética dos Gêneros e que se tornou, em particular na França, a norma para a produção de textos artísticos até o modernismo europeu, é aqui apresentado como forma de enriquecimento da discussão. As reflexões de Peter Szondi (1965/2001) em *Teoria do drama moderno [1880-1950]*, em diálogo com a obra de Theodor W. Adorno, indicam como a forma instituída pela Poética dos Gêneros ao gênero dramático foi se tornando incompatível com os novos conteúdos que o teatro buscava representar.

O gênero dramático surge no Renascimento: “[...] ele representou a audácia espiritual do homem que voltava a si depois da ruína da visão de mundo medieval, a audácia de construir, partindo unicamente da reprodução das relações intersubjetivas, a realidade da obra na qual quis se determinar e espelhar” (SZONDI, 1965/2001, p. 29).

Essa perspectiva é debatida por meio das novas questões que a sociedade passa a enfrentar na modernidade. Discutindo a relação entre a Poética dos Gêneros e o Drama Moderno, José Antônio Pasta Jr., autor da apresentação da edição brasileira do livro, comenta:

Colocado sistematicamente em confronto com a pureza dialógica de seu próprio modelo – na qual se manifesta a centralidade das relações intersubjetivas –, o drama moderno, rondado pelo solilóquio e pela mudez, pela objetivação e pela reificação, dá testemunho, em sua própria crise formal, de um estado de coisas que Adorno chamaria de “a vida danificada” (Apresentação, em SZONDI, 1965/2001, p. 15).

Com base nessas reflexões, é possível depreender o contexto no qual surgem dramaturgos como Brecht, e, em meio ao esfacelamento das relações intersubjetivas – consequência de uma sociedade cada vez mais administrada –, cabe discutir a posição dos artistas, os quais se sentem convocados a agir, o que em muitos casos os faz perder exatamente a mediação que lhes garante a crítica.

Essa breve apresentação de parte da história do teatro busca evidenciar como essa forma de expressão artística esteve atrelada ao caráter engajado da obra de arte. Tal debate abre espaço para a reflexão sobre a maneira como o caráter de negatividade da arte pode ser ofuscado por investidas pedagógicas.

A tensão forma e conteúdo a partir da Poética dos Gêneros: O trabalho de Peter Szondi

Para que se possa pensar o teatro em sua especificidade como forma de expressão artística, é fundamental retomar, ainda que brevemente, a Poética dos Gêneros, resultado das diferentes apropriações realizadas ao longo da história que consolidaram três gêneros: épico, lírico e dramático.

A primeira divisão das obras literárias segundo gêneros foi realizada por Platão (2006), que, no livro III de *A República*, sugere:

[...] em poesia e em prosa há uma espécie que é toda imitação, como tu dizes que é a tragédia e a comédia; outra, de narração pelo próprio poeta – é nos dítirambos que pode encontrar-se de preferência; e outra ainda constituída por ambas, que se usa na composição da epopéia e de muitos outros gêneros [...] (PLATÃO, 2006, p. 85).

Aristóteles (2004), na *Arte Poética*, segue sem maiores modificações a teoria de seu mentor. No capítulo III, em que discute as variadas espécies de poesia por meio das diversas formas de imitar, ele afirma:

Com efeito, é possível imitar os mesmos objetos nas mesmas situações, numa simples narrativa ou pela introdução de um terceiro, como faz Homero, ou insinuando-se a própria pessoa sem que intervenha outra personagem, ou ainda apresentando a imitação com a ajuda de personagens que vemos agirem e executarem elas próprias (ARISTÓTELES, 2004, p.28).

Na recepção dessas obras, a partir do Renascimento, essas indicações se consolidaram como normas na *Poética dos Gêneros*. O gênero lírico passa a ser considerado aquele em que:

[...] uma voz central exprime um estado de alma e o traduz por meio de orações. [...] À intensidade expressiva, à concentração e ao caráter “imediatos” do poema lírico, associa-se, como traço estilístico importante, o uso do ritmo e da musicalidade das palavras e dos versos (ROSENFELD, 1965, p. 11-2).

No gênero épico, mais objetivo que o lírico:

[...] o mundo objetivo (naturalmente imaginário), com suas paisagens, cidades e personagens (envolvidas em certas situações), emancipa-se em larga medida da subjetividade do narrador. Este geralmente não exprime os próprios estados de alma, mas narra os de outros seres (ROSENFELD, 1965, p. 12).

Já no gênero dramático, “[...] estando o autor ausente, exige-se no drama o desenvolvimento autônomo dos acontecimentos, sem intervenção de qualquer mediador, já que o 'autor' confiou o desenrolar da ação a personagens colocadas em determinada situação” (ROSENFELD, 1965, p. 18).

É interessante ressaltar que toda essa discussão acerca da normatização dos gêneros, que resultou em uma dramática rigorosa, nasceu antes, em Platão e Aristóteles, de uma dramaturgia que pouco atendia a tais exigências:

A tragédia e a comédia gregas conservaram sempre o côro, conquanto sua função pouco a pouco se reduzisse. No côro, por mais que se lhe atribuam funções dramáticas, prepondera certo cunho fortemente expressivo (lírico) e épico (narrativo)” (ROSENFELD, 1965, p. 29).

Quando, na França, a dramaturgia clássica encontra o seu auge, com características bastante precisas no que se refere a uma dramática pura, baseada, sobretudo, nas unidades de tempo, lugar e ação, “Aristóteles é interpretado como se tivesse estabelecido, na sua Arte Poética, prescrições eternas para toda a dramaturgia possível, independentemente de espaço geográfico, tempo histórico ou gênio nacional” (ROSENFELD, 1965, p. 43).

Encontram-se, assim, traços estilísticos precisos na obra dramática pura, tal como são condensados por Rosenfeld (1965), e que, se comparados às peças teatrais comumente encenadas na atualidade, recheadas de elementos épicos, dão ideia da rigorosidade requerida no drama:

O começo da peça não pode ser arbitrário, como que recortado de uma parte qualquer do tecido denso dos eventos universais, todos eles entrelaçados, mas é determinado pelas exigências internas da ação apresentada. E a peça termina quando esta ação nitidamente definida chega ao fim. Concomitantemente impõe-se um rigoroso encadeamento causal, cada cena sendo a causa da próxima e esta sendo o efeito da anterior: o mecanismo dramático move-se sozinho, sem a presença de um mediador que o possa manter funcionando. Já na obra épica o narrador, dono do assunto, tem o direito de intervir, expandindo a narrativa em espaço e tempo, voltando a épocas anteriores ou antecipando-se aos acontecimentos, visto conhecer o futuro (dos eventos passados) e o fim da estória. Bem ao contrário, no drama o futuro é desconhecido; brota do evoluir atual da ação que, em cada apresentação, se origina por assim dizer pela primeira vez. Quanto ao passado, o drama puro não pode retornar a ele, a não ser através da evocação dialogada dos personagens; o *flash back* (recurso antiquíssimo no gênero épico e muito típico do cinema que é uma narrativa) que implica não só a evocação dialogada e sim o pleno retrocesso cênico ao passado, é impossível no avanço ininterrupto da ação dramática, cujo tempo é linear e sucessivo como o tempo empírico da realidade; qualquer interrupção ou retorno cênico a tempos passariam a intervenção de um narrador manipulando a história (ROSENFELD, 1965, p. 18-9).

A revolução política francesa, no século XVIII, traz consigo um questionamento da ordem vigente que tem consequências no campo da estética. Surge um grande debate sobre antiguidade e modernidade, colocando em questão a subordinação cega às regras clássicas:

A luta contra os cânones clássicos da dramaturgia rigorosa iniciou-se no século XVIII, na fase do pré-romantismo alemão. Ela travou-se sobretudo contra a tragédia clássica francesa, à qual foi oposta a obra de Shakespeare, como modelo supremo (ROSENFELD, 1965, p. 53).

Como nos lembra Berthold (1968/2008), o teatro reflete as mudanças pelas quais passa a Europa no século XVIII. Em meio às mudanças na ordem social e nos modos de pensar instauradas pelo iluminismo, o teatro busca contribuir para a reflexão qualificada sobre um século que seria tão cheio de contradições. Para tanto, “[...] tornou-se uma plataforma do novo autoconhecimento do homem, um púlpito de filosofia moral, uma escola ética, um tema de controvérsias eruditas e também um patrimônio comum, conscientemente desfrutado” (BERTHOLD, 1968/2008, p.381).

Surge uma crescente contradição entre as formas consolidadas no drama clássico e as novas problemáticas que se apresentam como conteúdos. Tais problemáticas levaram até alguns artistas a trazer para suas obras elementos pedagógicos. As mudanças pelas quais passa o teatro na modernidade são apresentadas em detalhe por Szondi (1965/2001) e estão intimamente relacionadas com o texto *Filosofia da Nova Música* (1958/2007), de Adorno.

Costa (1998), estudando o drama e discutindo as contribuições de Adorno e Szondi, ressalta que a apropriação das contribuições de Adorno sobre a nova música para se pensar as mudanças pelas quais passa o drama não é arbitrária. Segundo a autora:

[...] as considerações de Adorno sobre a *linguagem tonal* da música são tão esclarecedoras e tão próximas das que podem ser feitas sobre a *forma do drama* que a sua enumeração permite aproximar as conclusões. Não se trata de dar por demonstrado o que efetivamente não foi, mas de sugerir alguns raciocínios a partir desse material (COSTA, 1998, p. 51-2).

Esse é o entendimento que subsidia uma aproximação entre os trabalhos de Szondi (1965/2001) sobre o drama moderno e os de Adorno (1958/2007) sobre a nova música. Tal como Szondi (1965/2001, p. 25) afirma:

[...] aqui [Filosofia da Nova Música de Theodor. W. Adorno] a concepção dialética de Hegel rendeu bons frutos, ao se compreender a forma como conteúdo precipitado. A metáfora expressa ao mesmo tempo o caráter sólido e duradouro da forma e sua origem no conteúdo, ou seja, suas propriedades significativas.

Essas propriedades significativas não podem ser apreendidas prescindindo de uma reflexão filosófica. Segundo o próprio Adorno (1958/2007, p. 30), “[...] a idéia das obras e de sua conexão deve ser construída filosoficamente, ainda que a custa de fazê-lo às vezes mais além do que se realiza na obra de arte. Tal método descobre os elementos implícitos dos procedimentos técnicos e das obras”.

Em Adorno (1958/2007, p. 25-6), as reflexões acerca da nova música, representada na obra citada por Stranvinski e Schönberg, indicam, considerando a tensão entre forma e conteúdo, que:

Atualmente, nenhuma música poderia falar no tom de *Dir werde Lohn*⁸. Não somente a própria idéia de humano como a de um “mundo melhor” perdeu essa força sobre os homens que vivem essa imagem de Beethoven, mas também a severidade do contexto musical, graças ao qual a música pode afirmar-se frente à ubiqüidade do uso, enrijeceu-a de tal maneira que a realidade exterior a ela já não lhe atinge, quando antes era esta circunstância que lhe dava um conteúdo absoluto que a tornava verdadeiramente absoluta. As tentativas de reconquistar esse conteúdo de um só golpe chocam-se em geral com a atualidade mais superficial e menos exigente do material; somente as últimas obras de Schönberg, que constroem e elaboram tipos expressivos e formam as configurações seriais segundo o modelo destes, expõe de novo substancialmente a questão do “conteúdo”, embora sem pretender chegar à unidade orgânica com procedimentos puramente musicais. A música de vanguarda não tem outro recurso senão persistir em seu próprio enrijecimento, sem concessão alguma a esse elemento humano que, na ocasião em que continua exibindo sua simpatia, reconhece aquela como máscara de inumanidade. A verdade dessa música parece mais exaltada porque desmente, mediante uma organizada vacuidade de significado, o sentido da sociedade que ela repudia, do que pelo fato de ser em si mesma capaz de um significado positivo. Nas condições atuais atém-se à negação arrojada.

A relação possível entre o trabalho de Adorno (1958/2007) e o de Szondi (1965/2001) ressalta a maneira como a tensão entre forma e conteúdo atua em diferentes linguagens artísticas e em que medida a tensão entre a tradição e o movimento histórico configura os caminhos que a arte percorre: a nova música, que extrapolou a linguagem tonal a fim de ampliar as possibilidades da música; o teatro moderno, que extrapolou as regras bem delimitadas do

⁸ Segundo ato de *Fidelio*, de Beethoven.

gênero dramático em busca de novos caminhos. Seguindo rumos diferenciados, revelam como arte e sociedade se relacionam por meio da tensão entre forma e conteúdo.

As discussões apresentadas sobre a Poética dos Gêneros fundamentam o surgimento de um novo teatro. Passando por autores como Ibsen, Tchekhov, Strindberg, Maeterlinck e Hauptmann, a descrição de Szondi (1965/2001) percorre, em um primeiro momento, a crise do gênero dramático que vinha se tornando manifesta nas obras desses autores – a crescente separação entre sujeito e objeto, manifestada nas obras pela impossibilidade de diálogo, e a emersão de elementos épicos:

Em Ibsen, o passado domina no lugar do presente. Não é temático um acontecimento passado, mas o próprio passado, na medida em que é lembrado e continua a repercutir no íntimo. Desse modo, o elemento intersubjetivo é substituído pelo intrasubjetivo. Nos dramas de Tchekhov, a vida ativa no presente cede à vida onírica na lembrança e na utopia. O fato torna-se acessório, e o diálogo, a forma de expressão intersubjetiva, converte-se em receptáculo de reflexões monológicas. Nas obras de Strindberg, o intersubjetivo ou é suprimido ou é visto através da lente subjetiva de um eu central. Com essa interiorização, o tempo presente e 'real' perde o seu domínio exclusivo: passado e presente desembocam um no outro, o presente externo provoca o passado recordado. [...] O *drame statique* de Maeterlinck dispensa a ação. Em face da morte, à qual ele se dedicou exclusivamente, desaparecem também as diferenças intersubjetivas e, assim, a confrontação entre homem e homem. À morte se contrapõe um grupo de anônimos, mudos e cegos. Finalmente, a dramática de Hauptmann descreve a particularidade da vida intersubjetiva por meio do extra-subjetivo: as condições políticas e econômicas. A uniformidade ditada por elas suprime a singularidade do que é presente, este é também o que passou e o que virá. A ação cede ao estado condicionado, do qual os homens se tornam vítimas impotentes (SZONDI, 1965/2001, p. 91-2).

A tensão entre forma e conteúdo, que começa a se esboçar nas peças escritas por esses autores, na medida em que aponta para a impossibilidade de os homens engendrarem uma ação por meio do diálogo, reitera como os aspectos sociais residem nas obras de arte, tal como Adorno (1970/1988, p. 16) lembra em *Teoria Estética*: “[...] os antagonismos não resolvidos da realidade retornam às obras de arte como os problemas imanentes da sua forma. É isto, e não a trama dos momentos objetivos, que define a relação da arte à sociedade”.

Na segunda parte de seu livro, Szondi (1965/2001) trata das tentativas de salvamento da forma dramática, levando a crise entre forma e conteúdo ao limite. Ganha destaque nessa investigação a peça de conversação, que, como o nome indica, transforma o diálogo – vigoroso e que engendra consequências – em conversação – uma ação que não leva a lugar algum – e, assim, converte-se em mera paródia do drama clássico. Entretanto sua crítica esbarra no momento em que o elemento formal se converte em elemento temático, “[...] quando a conversação se vê no espelho” (SZONDI, 1965/2001, p. 107).

Como exemplo, encontra-se *Esperando Godot*, de Beckett, em que ficam claras as ruínas do diálogo, do todo da forma e, em última análise, da existência humana. Nessa peça teatral, o enunciado presta-se apenas à negatividade, à fala automatizada, à impossibilidade de se cumprir a forma dramática, e o seu potencial crítico ressurgue, uma vez que o “diálogo”, ou melhor, a sua impossibilidade, remonta ao modo como vêm se configurando as relações sociais.

Outra forma teatral que ganha destaque nesse momento são as peças de confinamento, que propõem que os homens sejam obrigados por fatores externos a estabelecer, pelo diálogo, relações intersubjetivas.

O confinamento não oferece ao homem o espaço necessário para estar a sós com seus monólogos ou seu silêncio – o discurso exige do outro uma réplica e quebra o seu confinamento – o que inaugura algo inteiramente diferente no drama: os diálogos jamais foram dolorosos ou problemáticos e, assim, a “[...] própria condição formal do drama passa a ser temática” (SZONDI, 1965/2001, p. 115).

Essa dramaturgia sofre, entretanto, de artificialidade: são numerosos os meios empregados com o intuito de torná-la possível, o que causa danos no espaço temático. E, nesse ponto, o

existencialismo parece mais bem sucedido. Por meio das intenções temáticas dos dramaturgos, a situação de confinamento e o caráter acidental dessa situação ganham razão de ser: “[...] o meio torna-se a situação; o homem, não mais atado ao meio, está doravante livre, em uma situação estranha e, no entanto, característica” (SZONDI, 1965/2001, p. 118).

Essa liberdade, porém, não se refere ao sentido meramente privado: o homem “[...] só confirma sua liberdade – de acordo com o imperativo existencialista de engagement – quando se decide por uma situação, vinculando-se a ela” (SZONDI, 1965/2001, p. 118).

Desse modo, o caráter pedagógico torna-se explicitamente o objetivo da obra e um questionamento faz-se pertinente: nesse caso, tem-se um artista ou um educador? E em que medida, ao estarem em meio a tal situação, os dois são perdidos?

Pode-se dizer que essas tentativas de conciliação entre forma e conteúdo apontam para os elementos formais tematicamente encobertos, os quais já se encontravam na antiga forma que se tornou problemática, e que a transição de estilos é realizada no momento em que “[...] os conteúdos, desempenhando uma função formal, precipitam-se completamente em forma e, com isso, explodem a forma antiga” (SZONDI, 1965/2001, p. 95).

Na última e mais extensa parte de seu trabalho, Szondi (1965/2001) examina as tentativas de solução da antinomia entre forma e conteúdo, em que merece destaque, nesta dissertação, a obra de Brecht.

Na obra desse dramaturgo, o teatro épico retoma elementos naturalistas, como o “drama social”, e algo que não vigorava de maneira efetiva no naturalismo: a entronização do princípio científico: “Em seu *Pequeno organon para o teatro*, ele exige que o olhar científico, ao qual a natureza tinha de submeter-se, volte-se aos homens que submeteram a natureza e que agora destinam sua vida a explorá-la”. (SZONDI, 1965/2001, p. 133-4).

Além disso, o processo sobre o palco, que antes se esgotava na encenação, no teatro épico se apresenta como um objeto de narrativa do teatro, assim como o narrador épico relaciona-se com o seu objeto.

Para Szondi (1965/2001), é nessa contraposição de ambos que resulta a totalidade do espetáculo. Se na forma dramática o que está em questão são os conflitos oriundos das relações intersubjetivas, no teatro épico a relação intersubjetiva é deslocada da falta de problematidade da forma para uma falta de problematidade do conteúdo.

Assim, o novo princípio formal remete à “[...] distância reveladora do homem em relação a esse elemento questionável; dessa maneira, a contraposição épica entre sujeito e objeto aparece no teatro épico de Brecht na modalidade do pedagógico e do científico” (SZONDI, 1965/2001, p. 139).

No que se refere ao teatro épico de Brecht, é interessante indicar o lugar ocupado pelo dramaturgo e sua obra nas discussões realizadas por Szondi. Na apresentação do livro, Pasta Jr. aponta para o fato de que, sendo a *Teoria do drama moderno* um estudo acerca da emersão de elementos épicos em meio ao drama, “[...] é no mínimo curioso que Szondi passe de modo tão célere e francamente redutor justamente pelo dramaturgo que colocou sua obra sob a rubrica englobante de 'teatro épico', teorizando e praticando as formas correspondentes em todos os níveis de suas peças e encenações” (Apresentação, em SZONDI, 1965/2001, p. 18).

Sem responder definitivamente a essa indagação, Pasta Jr. (em SZONDI, 1965/2001, p. 18) levanta três possibilidades de elucidação: “Szondi, analista e historiador da emersão do épico, encontrara em Brecht o 'acabamento' de sua própria perspectiva e, assim, [...] só poderia recuar para antes desse final, ultrapassá-lo para trás”, ou “[...] dado o contexto alemão dos anos 50, tal como jamais questiona Marx (embora impregnado dele) pela 'razão muito fina de

distinguir os valores emancipatórios do marxismo das diferentes realizações que se reivindicam dele', assim também Szondi (1965/2001) evita deter-se sobre Brecht”, ou ainda “[...] se poderia levar em conta o seu vínculo com Adorno, além de uma possível antipatia em relação às posições políticas de Brecht”. Fica o questionamento.

As argumentações de Szondi (1965/2001) acerca da dramaturgia moderna não trazem a pretensão de finalizar a discussão ou indicar o percurso que o teatro deve seguir. Trata-se da apresentação das novas formas, consequência do vir-a-ser formal da história da arte e de seu entrelaçamento com as mudanças sociais, e não simplesmente de ideias, pois o que é possível fazer restringe-se a uma elaboração teórica acerca do que foi produzido. E respondendo ao que é possível esperar do futuro, o autor ressalta:

[...] a mudança histórica na relação sujeito e objeto colocou em questão, junto com a forma dramática, a própria tradição. [...] Assim, para que fosse possível um novo estilo, seria necessário solucionar não só a crise da forma dramática, mas também a da tradição como tal (SZONDI, 1965/2001, p. 183).

Remonta-se à relação entre arte e sociedade, em que, tal como Adorno (1970/1988, p. 256) lembra, “[...] ao abster-se da práxis, a arte torna-se esquema de uma práxis social: toda a obra de arte autêntica opera uma revolução em si”.

As obras de Sartre e Brecht em Theodor W. Adorno: Sobre a relação arte e sociedade

As reflexões apresentadas até aqui são fundamentais para que se possa entender o contexto histórico no qual determinadas obras de arte, na tentativa de efetivar uma crítica social, podem perder a mediação necessária à realização desse objetivo.

Bosi (2002), discutindo o momento histórico em que surgem as obras modernistas, diz que era como se a inquietude das vanguardas do começo do século voltasse a interessar aos escritores,

“[...] mas agora, depois da experiência da Segunda Guerra Mundial, exigisse uma escolha sóbria, lúcida, sem ilusões literárias, sem individualismos extremados, e comprometida tão-só com o que libera o homem junto com seu semelhante” (p. 128).

Considerando o contexto da Segunda Guerra Mundial e referindo-se a uma forma de organização social que privilegia o individualismo em detrimento da individuação, Adorno (1945/2001) ressalta as discussões que se instauram no âmbito das expressões artísticas:

Numa época como a nossa, estraçalhada por antagonismos de grupos e por toda sorte de discriminação social, uma era em que a religião positiva e a filosofia tradicional perderam grande parte de seu apelo junto às massas, parece atraente a muitos que a força de integração daqueles domínios tenha passado para a arte. A arte deveria, como dizem, ‘transmitir uma mensagem’ de solidariedade humana, de amor fraternal, de universalidade onibarcante. Parece-me que o valor dessas idéias só pode consistir em sua verdade inerente, não em sua aplicabilidade social e muito menos na maneira como são, de fato, propagadas pela arte. Por outras palavras, enfrentá-las como tais permanece tarefa do pensamento filosófico autônomo (p. 22).

Para a argumentação que Adorno (1973/1991) propõe em seu texto *Engagement*, sobre a relação entre a intencionalidade do artista, o engajamento político de uma obra de arte e a sua função social, o autor parte das peças teatrais de Sartre e de Brecht – entre todos os dramaturgos que se destacaram no modernismo europeu, talvez os que produziram obras com maior engajamento social, tal como é possível depreender das reflexões tecidas por Szondi (1965/2001).

Porém, antes de refletir acerca de suas obras, Adorno (1973/1991) questiona a histórica cisão entre arte engajada e arte pela arte. Para ele:

Cada uma das duas alternativas nega, ao negar a outra, também a si própria: a arte engajada porque, como arte necessariamente distinta da realidade abole essa distinção; a da arte pela arte porque, pela sua absolutização, nega também aquele relacionamento irrecorrível para com a realidade, que no processo dinâmico de sua independentização do real, entende-se como seu a priori polêmico (p. 52).

Há que se realizar também uma distinção teórica entre engajamento e tendencionismo, já que nesse apresenta-se um caráter moral e didático mais explícito, diferentemente daquele

presente na arte engajada, que “[...] no seu sentido conciso não intenta instituir medidas, atos legislativos, cerimônias práticas [...]” (ADORNO, 1973/1991, p. 54).

Referindo-se à obra de Sartre e fazendo a distinção com o tendencionismo, Adorno indica ainda que a arte engajada “[...] esforça-se por uma atitude: Sartre, por exemplo, pela decisão, como condição de existir frente à neutralidade espectral” (ADORNO, 1973/1991, p. 54).

Nessa argumentação, o autor considera que o movimento empreendido pela arte engajada, mais especificamente por Sartre, ocorre contra a degradação da arte em bens culturais meramente consumíveis, característica proeminente da sociedade industrial.

Entretanto, quando a intenção empreendida em tal engajamento da arte se perde na falta de primazia do objeto, a obra “quase” realizada se presta àquilo que poderia criticar:

A função social do tema *engagement* tornou-se até certo ponto confusa. Quem, com espírito conservador, exige da obra de arte que ela diga algo está aliando-se contra a obra de arte desligada de finalidade, hermética, e com a contraposição política (ADORNO, 1973/1991, p. 53).

É nesse sentido que Adorno (1973/1991), mantendo o respeito por toda a produção de Sartre, ressalta que a complexidade e a segurança do enredo e da ideia foram responsáveis por seu grande sucesso, mas foram os responsáveis também por sua obra se tornar aceitável para a indústria cultural, mesmo contra a sua vontade.

Se a experiência estética é permeada tanto pela fruição como pelo entendimento por meio dos mecanismos de introjeção e projeção, a obra de arte deve permitir esse movimento ao público, desenvolvendo-se com base nas leis que façam justiça à sua própria verdade, e não seguindo a linha da menor resistência entre ela e seu público.

No texto *O artista como representante*, Adorno (1974/2003) reflete sobre a obra de Valéry, mais especificamente a obra em que esse autor discute a arte de Edgar Degas. Nela, Valéry indica como as obras de arte modernas exploram exaustivamente a sensibilidade sensorial em

detrimento de uma sensibilidade geral ou afetiva, por meio de contrastes, intensidades, enigmas ou surpresas, e considera que isso tem um preço. Para Adorno (1974/2003, p. 162-3):

[...] apenas aqui se desvenda por inteiro o objetivo teor social de verdade de Valéry. Ele constitui a antítese às mudanças antropológicas que ocorrem no interior da cultura de massas na era industrial tardia, guiada por regimes totalitários ou corporações gigantescas, que reduzem os homens a meros aparatos receptores e pontos de referência de *conditioned reflexes*, preparando assim o caminho para um estado de dominação cega e nova barbárie. A arte que ele oferece como contrapartida aos homens, tais como eles são, significa fidelidade à imagem possível do homem. A obra de arte que exige o máximo de sua lógica e coerência, assim como o máximo de concentração de seus receptores, é para ele uma analogia do sujeito consciente e mestre de si mesmo, que não capitula. [...] Toda sua obra é um protesto único contra a tentação fatal de tornar as coisas mais fáceis, renunciando à felicidade plena e a toda verdade.

Não se trata, entretanto, de defender a arte pela arte, a arte pura; aquela que, diametralmente oposta à arte engajada, não pretende nada, é apenas arte. A arte que se retira, como se não fizesse parte da sociedade da qual retirou subsídios para ser realizada, renunciando a si mesma, culmina em ideologia.

Aliás, a própria discussão histórica, resultado da antítese entre arte engajada e arte pela arte é, para Adorno (1974/2003, p. 152), “[...] um sintoma da trágica tendência ao estereótipo, ao pensamento enrijecido em fórmulas esquemáticas, que a Indústria Cultural produz por toda parte e que invadiu há muito tempo o âmbito da reflexão estética”.

Já no que se refere a Brecht, Adorno (1973/1991, p. 57) indica que tal dramaturgo, em contrapartida, “[...] queria às vezes, pelo menos segundo suas obras teóricas, (des)educar para uma atitude distanciada, intelectual, experimental, para o oposto da ilusionista de sentimentalização e identificação”. E ressalta: “[...] no pendor para a abstração, sua obra dramática desde 'Johanna' triunfa consideravelmente sobre Sartre”.

Ainda segundo Adorno, Brecht buscava apreender a essência do capitalismo. Não postulava, como Sartre, uma identidade entre os indivíduos e a essência social, ou ainda a primazia do

sujeito: “Brecht desconfia da individualização estética como de uma ideologia. Por isso ele quer fazer a degener-essência da sociedade comportar-se como uma aparição teatral, distorcendo-a sem disfarces para vir à tona” (ADORNO, 1973/1991, p. 57).

No entanto a política possui mediações que a obra de Brecht não abarca, o que culmina em uma redução estética que trai essa mesma verdade política. Ou seja, na medida em que, a favor de um *engajamento* político, dá-se pouca relevância à *realidade* política, ocorre a redução de seu *efeito* político. Ao perderem o seu efeito político, suas peças perdem também o seu potencial formativo. À medida que perdem a tensão com a realidade, são neutralizadas.

Em Brecht, há uma primazia da doutrinação sobre a forma, que se converte em aspecto formal por excelência – a peça didática como um princípio artístico. O próprio Brecht conseguia nomear isso. Nas palavras de Adorno (1973/1991, p. 60), “[...] soberano, escreveu certa vez que quando ele não se ilude, para ele é o teatro que é mesmo mais importante do que aquela transformação do mundo a que nele diz servir”.

Ainda discutindo o caráter mediado que deve residir na obra de arte, Adorno (1970/1988, p. 254) diz que “[...] nenhum elemento social na arte é assim imediato, mesmo quando o ambiciona. Não há muito, o socialmente empenhado Brecht teve de afastar-se da realidade social, que suas peças miravam, a fim de fornecer à sua atitude uma expressão artística”.

Nesse sentido, as peças de Beckett e os textos de Kafka são mais “engajados com a realidade”, já que retratam uma situação histórica concreta: a do desaparecimento do indivíduo na sociedade administrada:

Todo engajamento em favor do mundo deve dar seu aviso prévio, para que se faça justiça à idéia de uma obra de arte engajada, ao distanciamento polêmico que o teórico Brecht pensou, e que praticou tanto menos quanto mais se inscreveu na causa humana. Esse paradoxo, que provoca o protesto dos sutis, apóia-se sem mais filosofia, na mais simples experiência: a prosa de Kafka, as peças de Beckett, ou o verdadeiramente terrível romance 'Der Namenlose' ('O sem nome') provocam uma

reação frente à qual as obras engajadas desbancam-se como brinquedos; provocam o medo que o existencialismo apenas persuade. Como desmontagem da aparência, fazem explodir a arte por dentro, que o *engagement* proclamado submete por fora, e por isso só aparentemente. Sua irrecorribilidade obriga àquela mudança de comportamento que as obras engajadas apenas anseiam. Aquele a quem as rodas de Kafka atropelaram um dia, para ele a paz com o mundo está tão perdida como a possibilidade de acomodar-se com a sentença de que o giro do mundo é ruim: o aspecto confirmativo inerente à comprovação resignada da supremacia do real é corroído. Entretanto, quanto maior a pretensão, maior a chance de naufrágio e insucesso (ADORNO, 1973/1991, p. 67).

Por meio dessas discussões, é possível depreender que as contribuições do teatro à educação não estão relacionadas simplesmente à possibilidade de permitir aos estudantes a elaboração de uma visão crítica acerca da realidade. Trata-se de uma configuração estética qualificada, que revela uma forma de organização social injusta e opressiva, na qual somos, ao mesmo tempo, algozes e vítimas.

Com base nessa perspectiva, deve-se argumentar em que medida é possível um relacionamento pacífico entre as aulas de teatro e os conteúdos pragmáticos abordados na escola.

Se o campo educacional não resiste à tentação de pacificar contradições, a inserção do teatro nesse contexto pode tornar-se mais danosa do que a sua completa ausência. Um contato danificado é mais danoso do que o desconhecimento, na medida em que pode impossibilitar qualquer contato legítimo futuro. E mais, favorece a formação de consciências facilmente dadas à manipulação.

Costa (1998) é categórica ao afirmar que:

[...] da mesma forma que o consumidor de drogas tem em seu fornecedor um inimigo que o explora, o consumidor das emoções baratas tem nos seus dramaturgos, atores e diretores, traficantes inimigos. A exploração desse público viciado não tem limites e a prova mais cabal da periculosidade do tráfico de emoções foi a espetacular *ascensão democrática* de Hitler ao poder, cujas técnicas de propaganda foram *inteiramente* desenvolvidas a partir do repertório dramático (p. 73, grifos da autora).

Apresentado esse histórico, o qual revela como a história do teatro, mais especificamente, do teatro moderno, está permeada de tentativas de contato e transformação social, deve-se analisar se e como tais concepções se encontram subjacentes ao ensino de teatro na educação escolar.

Em um de seus breves ensaios críticos publicados no *Jornal do Brasil*, Heliadora (1961) avalia o que ela designa como *a grave responsabilidade do teatro infantil*, tendo como pano de fundo a proliferação de peças teatrais encenadas por adultos para o público infantil da época. A autora destaca o que considera como causas dessa proliferação:

[...] um grupo começou a fazer teatro infantil bom, íntegro, e fez sucesso⁹. Com a descoberta daquela fonte inesgotável de bilheteria, não houve quem não visse o golpe que era fazer teatro infantil e toca a fazê-lo, de qualquer maneira, para aproveitar o filão. Pior do que isto, inventou-se que escrever teatro infantil é fácil, acessível a quem não consegue escrever para teatro sem limite de idade, e multiplicaram-se os textos que variam do estarecedor ao inenarrável” (HELIODORA, 1961/2007, p. 191).

Sobre o Tablado, grupo ao qual se refere Heliadora, cabem algumas considerações. Em primeiro lugar, porque Maria Clara Machado, sua diretora, foi responsável pela elaboração das principais peças teatrais elaboradas para crianças no Brasil, como *O rapto das cebolinhas* (1953) e *Pluft – o fantasma* (1955). O Tablado também foi responsável pelo periódico *Cadernos de Arte*, uma importante referência para os profissionais de teatro, que trazia textos explicativos acerca de aspectos teatrais como iluminação e figurino, pequenas notas sobre as mais diversas abordagens teatrais e, ao final, uma ou duas peças teatrais na íntegra. Foram veiculados de 1956 até 1984 e posteriormente retomados.

Uma breve pesquisa sobre esse material revela facetas do teatro na segunda metade do século XX no Brasil. No primeiro número da revista, datado de 1956, é possível encontrar um

⁹ O grupo de teatro que, segundo Heliadora, era um dos principais referenciais para teatro infantil na década de 1960 é o Tablado, fundado em 1951 e dirigido por Maria Clara Machado.

pequeno texto de Machado (1956) sobre os jogos dramáticos, abordando o teatro feito por crianças.

Preocupada com as “inocentes” peças teatrais recorrentemente apresentadas nas escolas em datas comemorativas, ela afirma que expor a criança à crítica ou mesmo aos aplausos de uma plateia seria desvirtuar o jogo dramático, que deveria ser espontâneo. Isso porque, segundo a autora, uma representação teatral feita por crianças para um público não passa de uma imitação mal feita de espetáculos de adultos, pois o papel decorado é dito de uma maneira formal (ensaiada pela professora) e limitado pelo texto e pela marcação.

Além de cercear a criatividade infantil, o espetáculo teatral decorado, visando a uma plateia sobretudo formada de pais complacentes, é uma escola de exibicionismo, uma competição desleal entre os pequenos atores. Assim, a autora destaca que “[...] o teatro feito por crianças deve ter por única finalidade educar e distrair as crianças. Deve ser, portanto, uma atividade interna, nunca um espetáculo, uma maneira de pais e professores exibirem seus filhos” (MACHADO, 1956, s. p.).

Mesmo já presentes na educação escolar, apenas com a lei 5692, de 11 de agosto de 1971, é inaugurada oficialmente a entrada das expressões artísticas nos currículos de 1º e 2º graus¹⁰.

Merece destaque, no entanto, que essa legislação foi implementada durante a ditadura militar no país. As aulas de arte foram nomeadas como “atividade educativa” – não constituíam uma disciplina – e sua inserção no currículo previa o ensino do teatro junto com a música, a dança e as artes plásticas, durante 50 minutos por semana.

¹⁰ A lei 5692/71 foi a primeira a propor a inserção das diversas formas de expressão artística na educação escolar. Contudo a primeira inserção nesse sentido ocorreu, na verdade, em 1854, momento em que foi constituído, por decreto federal, o ensino de música, abrangendo noções de música e exercícios de canto.

Como descrito na lei 5692, “[...] será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, **Educação Artística** e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971, p. 7, grifo nosso).

Não é por acaso que a inserção da arte na educação ocorre em um período de ditadura, marcado pela repressão da possibilidade de crítica, dado que algumas atividades, como o teatro, já se faziam presentes no ambiente escolar, tal como é possível perceber na análise realizada por Machado (1956).

Na verdade, essa necessidade de delimitar um lugar para arte na sociedade reflete uma tentativa de organização progressiva de todos os domínios sociais. E mais, reflete a violência de um olhar que analisa os fenômenos para comprovar a sua função e, assim, atestar o seu direito à existência.

Para Adorno (1970/1988, p. 280):

Com a organização progressiva de todos os domínios culturais, cresce o apetite de assinalar à arte, teórica e até mesmo praticamente, o seu lugar na sociedade; inumeráveis mesas redondas e simpósios giram em torno desse tema. Depois de a arte ter sido reconhecida como facto social, o complemento de lugar sociológico sente-se-lhe por assim dizer, superior e dispõe dela. Supõe-se muitas vezes que a objetividade do conhecimento positivista axiologicamente neutro se situa acima dos pontos de vista estéticos particulares pretensamente subjetivos. Tais tentativas exigem, por sua vez, a crítica social. Querem o primado da administração, do mundo administrado, implicitamente oposto ao que não deseja ser abrangido pela socialização total ou, pelo menos, contra ela se rebela.

A forte crítica da classe de professores da área à lei 5692/71 - baseada sobretudo nas controvérsias sobre qual expressão artística deveria ser privilegiada e na problemática de não existirem cursos para formar profissionais aptos a assumir essa disciplina, somada ao movimento da Arte-Educação, surgido nos anos 1980, fez crescer a luta por uma reformulação do ensino de artes.

O movimento teatro-educação também ganhou força na década de 1980, caracterizado pela denúncia da defasagem do ensino de teatro em relação ao das artes plásticas e da música, e, obviamente, com o objetivo de garantir mercado de trabalho para os professores de teatro.

No início de tal movimento, surgiram diversas expressões para nomear a relação entre teatro e educação, que refletiam a diversidade de percepções elaboradas sobre o assunto: teatro-educação, teatro/educação, teatro na educação, teatro aplicado à educação e pedagogia do teatro¹¹.

Koudela (1986), ao analisar o histórico das leis acerca do ensino de teatro até aquele momento, aponta para um preconceito em relação ao teatro: nas aulas de História da Arte, havia uma primazia da história das artes plásticas e era dificultosa a abertura de cursos de Licenciatura Plena em Artes Cênicas.

Nesse sentido, o movimento Arte-Educação acarretou um fortalecimento da classe profissional e das discussões sobre o assunto. Ao estabelecer e consolidar fortes críticas à lei de 1971, impulsionou a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, que resultou na implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998. Conforme a descrição de Koudela (1984/2001, p. 18-9):

[...] o ensino de teatro na escola foi revolucionado a partir do movimento da Escola Nova. Ele não se refere a um só tipo de escola ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino. No século XIX, o educador preocupava-se mais com os fins da educação do que com o processo de aprendizagem. O modelo a ser atingido era mais importante do que a criança e as leis do seu desenvolvimento. A pedagogia contemporânea leva em conta a natureza da própria criança e apela para as leis da constituição psicológica

¹¹ Os usos e entendimentos subjacentes a essas terminologias foram abordados por Koudela (2003, p. 16): “No início da década de setenta eu utilizava a grafia teatro/educação. A barra buscava deixar em aberto relações a serem tecidas através do binômio. Com a tradução do termo Art Education para o português, oriundo da área de Artes Visuais nos EUA, passamos a grafar Teatro-Educação, termo que se tornou corrente durante a década de setenta, nos congressos da FAEB – Federação de Arte-Educadores do Brasil e na AESP – Associação de Arte-Educadores de São Paulo, dos quais vínhamos participando. O anglicismo é evidente, mas foi largamente utilizado. O termo Arte-Educação passou a ser utilizado de forma genérica, sendo as áreas do conhecimento do Teatro, da Dança, da Música e das Artes Visuais concebidas como linguagens”.

do indivíduo e de seu desenvolvimento. A idéia evolucionista do desenvolvimento infantil e o fato de que a mente da criança é qualitativamente diferente da mente adulta, desenvolvida anteriormente por Rousseau e articulada por Pestalozzi e Froebel, considera a infância como estado de finalidade intrínseca e não como condição transitória, de preparação para a vida adulta. Institui-se assim o respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades.

Dentro dessa concepção progressista de educação, o professor é convidado não apenas a ensinar uma determinada disciplina, mas a incitar um ambiente fomentador de iniciativas e experimentação: “Assim, a partir dos avanços proporcionados pela Escola Nova os caminhos que levam à expressão criativa foram abertos, com o objetivo de desenvolver a criança como um todo, e não somente o seu intelecto” (UBIALI, 2004, p. 71).

Esse novo entendimento sobre a infância está nos alicerces dos PCNs (BRASIL, 1998). E ainda nesse sentido, as expressões artísticas são abordadas no documento, indicando de que maneira o aprendizado de arte deveria se inserir na formação do estudante como cidadão. Tal como descrito no Caderno de Artes dos PCNs (BRASIL, 1998, p. 19):

A área de Arte que se está delineando neste documento visa a destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo. As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior. O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar. A realização de trabalhos pessoais, assim como a apreciação de seus trabalhos, os dos colegas e a produção de artistas, se dá mediante a elaboração de idéias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de arte manifestados nesse processo dialógico.

Essa perspectiva de ensino de artes está vinculada a uma nova proposta, fundamentada na chamada abordagem triangular do ensino de Arte, que prevê o conhecimento de arte entrelaçado a três ações básicas, executadas quando são estabelecidos contatos com a arte: fazer arte, contextualizar e apreciar.

Segundo Rizzi (2008, p. 338), “[...] a abordagem triangular ao relacionar três ações básicas e suas respectivas áreas de conhecimento considera arte como cognição e expressão. Pode ser operacionalizada a partir da articulação pertinente, orgânica e significativa dos domínios de conhecimento”.

Essa abordagem vem superar as concepções de ensino de arte propostas no pós-guerra, nos anos 1940 e 1950, relacionadas à concepção moderna de teatro e, assim, vinculadas à ideia de livre expressão, que:

[...] enfatiza a visão pessoal como forma de interpretar a realidade; a emoção como principal conteúdo da expressão e a busca do novo, do original como um ideal a ser alcançado, o que resultou, segundo seus críticos, em uma defasagem entre a arte produzida no período e a arte ensinada nas escolas (RIZZI, 2008, p. 337).

Deve-se, no entanto, destacar a impotência de reformulações pedagógicas, as quais, por si só, ainda que importantes, acabam desconsiderando as condições sociais.

Adorno (1966/1996) argumenta que as reformulações poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos educandos e porque indicam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade social, para além da realidade pedagógica, exerce sobre eles.

No que se refere ao teatro, os PCNs mencionam brevemente o teatro moderno brasileiro, surgido na primeira metade do século XX, e que se consolida com os movimentos dos teatros Arena e Oficina, caracterizados tanto por seu impulso criador quanto por sua atuação social. São abordagens teatrais que surgem amplamente inspiradas nas concepções teatrais brechtianas de engajamento político, sobre as quais a crítica de Adorno aponta para o risco que se corre de se posicionar “inocentemente” diante da realidade social¹².

¹² Nesse sentido, vale destacar um aspecto interessante dos *Cadernos de Teatro*. Durante os anos em que foram subsidiados financeiramente pelo INACEN – Instituto Nacional de Artes Cênicas – são recorrentes as publicações de peças de Brecht nos periódicos, e em apenas uma das edições, a 102, é publicada uma peça de Beckett. Em 1984, esse número traz na página de apresentação, com o título *1984: sem números, sem verba*;

Para Telles (2004, p. 22), “[...] a compreensão da importância da arte na formação do indivíduo emancipado, como instrumento capaz de atuar criticamente em prol da transformação, está presente em todas as ações pedagógico-teatrais desenvolvidas em comunidades brasileiras”.

Ainda segundo Telles (2004), tais ações estão fundamentadas, basicamente, nas reflexões sobre a realidade brasileira do educador Paulo Freire e do teatrólogo Augusto Boal. Em suas propostas, ambos se mostram preocupados em incitar nos oprimidos uma visão crítica em relação à realidade, que permitisse a superação do estado de alienação a que estão submetidos.

Para Freire, esse é um processo que vai além da simples transmissão de informações: “[...] o papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a idéia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade” (FREIRE apud TELLES, 2004, p. 23).

Boal (1977/1979), que trabalha com pressupostos semelhantes, propõe “[...] um teatro que seja realmente libertador e que comece por libertar o espectador da sua passividade, da sua condição de testemunha, e que o converta em ser ativo, em protagonista do espetáculo teatral” (p. 9). A proposta de Boal visa, portanto, romper com a divisão entre os atores, entendidos

1985: *sempre vivos*, uma breve apresentação dos problemas pelos quais o periódico estava passando: “[...] o INACEN nos havia comunicado estar em dificuldades para manter o compromisso de patrocinar nossa publicação, como vinha fazendo com correção e dedicação desde os tempos do SNT” (MACHADO, 1984).

Entre cartas de Maria Clara Machado ao INACEN e respostas do INACEN à revista, ambas disponíveis no número 102 do periódico, Machado informa que não enviará ao INACEN o orçamento para patrocínio dos números 102 e 103 da revista, previstos para aquele ano, já que outra empresa, privada, havia concordado em realizar tal patrocínio.

Toda essa história pode iluminar um detalhe interessante: ao final dessa edição, encontra-se publicada uma peça de Samuel Beckett, *Catástrofe*, na qual um diretor, com ajuda de uma assistente, molda o ator, que nada questiona. Sobre as peças de Beckett, Adorno (1970/1988) já afirmava: “[...] os novos tiranos gregos sabiam porque é que proibiam as peças de Beckett, nas quais não se encontra nenhum termo político” (p. 263). Difícil imaginar que tenha sido aleatória a escolha dessa peça para integrar uma edição tão polêmica do periódico, em um período de abertura política no país.

como aqueles que atuam, e espectadores, caracterizados como aqueles que assistem, com o objetivo de “[...] que o espectador participe ativamente da realização cênica e possa, nela, defender sua posição de mundo” (TELLES, 2004, p. 23).

Essa proposta teatral é herdeira das concepções de Brecht sobre a peça didática, a qual leva a proposta do Teatro Épico ao limite:

[...] criada a partir de teorias musicais, dramáticas e políticas, visando exercícios artísticos coletivos, foi feita para autoconhecimento dos autores e daqueles que dela querem participar. Ela não está sequer concluída. Portanto, aquele público que não está diretamente empenhado no experimento não deverá ter o papel de receptor, estando presente simplesmente (BRECHT apud KOUDELA, 1996, p. 14).

As perspectivas teatrais propostas por Brecht foram apropriadas por Boal e resultaram em sua teoria sobre o *Teatro do Oprimido* e, ainda, em exercícios e jogos que foram compilados por ele no livro *200 exercícios e jogos para o ator e para o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1977/1979), que possui um título bastante autoexplicativo acerca de seus pressupostos.

Tais exercícios e jogos, nas palavras de Boal (1977/1979, p. 9), podem ajudar o “[...] não-ator (operário, camponês, estudante, paroquiano, empregado público, todos) a desentorpecer o corpo, alienado, mecanizado, ritualizado pelas tarefas quotidianas da sociedade capitalista”.

Com esse forte apelo político, que pode ser observado pelo caráter engajado da proposta, esses exercícios e jogos foram a base para parte significativa do teatro realizado no Brasil, especialmente na segunda metade do século XX. Segundo o próprio Boal (1977/1979, p. 10-11), são “[...] uma descrição 'a frio' de exercícios inventados e praticados 'a quente', durante os ensaios em que se lutava pela criação de uma arte nacional e popular, uma arte combativa”.

Fundamentaram, entre outras, as experiências do Teatro Arena, de São Paulo¹³.

¹³ Sobre a importância do Teatro de Arena, tanto na época em que foi realizado, quanto em repercussões posteriores, Rosenfeld (1982/1996, p. 8) destaca que “[...] a experiência de Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri foi marco importante na história do teatro brasileiro da época. Seria impossível, hoje em dia,

Esse histórico pode iluminar a importância dada aos jogos nos PCNs (BRASIL, 1998) para o ensino de teatro.

No Caderno de Artes dos PCNs (BRASIL, 1998), o teatro é abordado a partir de sua gênese, em rituais de diferentes culturas e tempos, e vem atrelado ao *jogo*, conceituado a partir das fases da evolução genética do ser humano e entendido como instrumento de aprendizagem, promotor do desenvolvimento da criatividade em direção à educação estética e à práxis artística.

Koudela (1996) elucida a aproximação entre as atividades teatrais e o jogo. Para a autora, o jogo teatral permite que o teatro seja trabalhado para além da mera exibição e da apropriação mecânica, pelos alunos, das técnicas teatrais:

O teatro, como proposta educacional, necessita passar por um processo de transformação e democratização para ser novamente inserido nas malhas apertadas e complexas da moderna sociedade de massa. Trata-se de um longo caminho a ser percorrido em meio à serialização da produção e à massificação do consumo, para chegar ao reino da esteticidade [...] buscar o *ludus* da arte nos jogos populares é uma estratégia que permite dessacralizar a linguagem artística, sem incorrer em uma “tecnicização” e escapar de receitas a serem aplicadas por professores e imitados por alunos (KOUDELA, 1996, p. 89).

Dessa contextualização histórica, é possível depreender duas perspectivas, que se encontram como pano de fundo para a abordagem realizada sobre o teatro nos PCNs (BRASIL, 1998).

Por um lado, destaca-se o teatro infantil, tanto o teatro **de** crianças - aquele teatro desenvolvido nas escolas, que visa apenas à comemoração de datas especiais -, como o teatro **para** crianças - a proliferação de peças para crianças, que, muitas vezes, tal como destacou Heliadora (1961), pecam pela precariedade da produção. Por outro lado, no teatro **de e para**

abstrairmos essa experiência, tanto em termos de continuidade, quanto de representatividade. Se a continuidade foi ceifada por questões alheias ao movimento teatral em si, a representatividade é indiscutível. No que se refere à influência dessas experiências no movimento geral posterior de nosso teatro, ao emergirmos de anos de censura e bloqueio cultural, ainda estão por reatar-se alguns dos fios do fenômeno teatral mais fecundo e vanguardista”.

adultos, existem as tentativas de incorporação de um viés político às peças teatrais nacionais, herança do movimento modernista¹⁴.

Do encontro do teatro com o contexto escolar e da tentativa de aprimoramento do que é desenvolvido por esse campo na educação, surge o terreno fértil para a apropriação do jogo teatral, fundamentado em improvisações, que, por serem elaboradas pelas crianças tomando por base o seu cotidiano, trazem conteúdos de fácil entendimento, ao mesmo tempo em que podem agregar questões de transformação social, em função da possibilidade de reflexão sobre o cotidiano mesmo, que fornece os elementos para os jogos.

O ensino de teatro por meio dos jogos teatrais parte de uma tentativa de desenvolvimento da criatividade, em que “[...] o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo” (KOUDELA, 1984/2001, p. 43).

Os jogos são apresentados como problemas que precisam de uma solução: “[...] o problema a ser solucionado é o objeto do jogo. As regras do jogo incluem a estrutura (Onde, Quem, O Que) e o objeto (Foco) mais o acordo de grupo” (KOUDELA, 1984/2001, p. 43).

O Foco é o referencial para a avaliação do processo, uma vez que a avaliação gira em torno da solução de um problema na atuação. Assim, “[...] através do Foco, a matéria (teatro) é apresentada de maneira segmentada, sendo a 'técnica' substituída pela exploração e descoberta de unidades mínimas da linguagem teatral” (KOUDELA, 1984/2001, p. 47).

Sobre as contribuições do teatro à formação dos alunos e de acordo com o entendimento subjacente ao jogo teatral, o Caderno de Artes dos PCNs destaca que:

¹⁴ Para mais detalhes sobre o Teatro Moderno, ver capítulo 3.

[...] o teatro promove oportunidades para que adolescentes e adultos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando com um modo coletivo de produção de arte. Ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano (BRASIL, 1998, p. 88).

Abordando os conteúdos do teatro, o documento destaca-o como comunicação e produção coletiva, como apreciação e como produto histórico-cultural. Por meio da articulação entre essas três abordagens dos conteúdos teatrais, os PCNs (BRASIL, 1998) indicam que o aluno deve, ao final do curso:

- Saber improvisar e atuar nas situações de jogos, explorando as capacidades do corpo e da voz;
- Estar capacitado para criar cenas escritas ou encenadas, reconhecendo e organizando os recursos para a sua estruturação;
- Estar capacitado a emitir opiniões sobre a atividade teatral, com clareza e critérios fundamentados, sem discriminação estética, artística, étnica ou de gênero;
- Identificar momentos importantes da história do teatro, da dramaturgia local, nacional ou internacional, refletindo e relacionando os aspectos estéticos e cênicos;
- Valorizar as fontes de documentação, os acervos e os arquivos da produção artística teatral.

Ainda de acordo com o documento, o teatro possibilita descobertas de ideias, sentimentos e atitudes com base em pontos de vista diversos, o que acarretaria em uma melhor socialização: “A experiência do teatro na escola amplia a capacidade de dialogar, a negociação, a tolerância, a convivência com a ambigüidade.” (BRASIL, 1998, p. 88).

Em uma perspectiva crítica, observa-se no documento uma visão que privilegia a formação de uma plateia que conheça minimamente os meandros do teatro, saiba improvisar cenas teatrais,

tenha condições de elaborar pequenas enquetes e ainda possa emitir opiniões sobre o assunto. E, como “ganho subjacente”, no contato com visões diversificadas, o aluno pode ainda se tornar mais tolerante e adaptado ao convívio social.

Esse entendimento do teatro ratifica a instrumentalização contida na proposta, na medida em que “[...] quanto mais os homens individuais são reduzidos a funções da totalidade social por sua vinculação com o sistema, tanto mais o espírito, consoladoramente, eleva o homem, como princípio, a um ser dotado do atributo da criatividade e da dominação absoluta” (ADORNO, 1969/1995, p. 185).

Vale lembrar que, neste estudo, parte-se do entendimento de que a experiência estética pode trazer, em si, um potencial formativo. Porém a formação cultural não é um valor invariante. As discussões entre arte e educação aqui tecidas buscam destacar o potencial emancipatório dessas instâncias, muito mais que o adaptativo, e, para tanto, devem considerar as ambiguidades entre arte e sociedade. Na explicitação dessas ambiguidades reside o potencial emancipatório, que vem sendo suprimido por um otimismo pedagógico e que se percebe, por exemplo, na forma como a oficialização do ensino de arte tem ocorrido.

Nesse sentido, Adorno (1966/1996) é categórico: se o espírito está reduzido simplesmente à dependência das relações reais de vida e de seu pertencimento à configuração delas, bem como à sua própria origem natural, e conforma-se por si mesmo ao papel de mero meio, então se torna preciso reafirmar o contrário.

Impõem-se, no atual momento histórico, discussões sobre formação que possibilitem um confronto com o que, de fato, tem obstado o indivíduo. Esse movimento deliberado permitiria aos homens pararem de dar cotoveladas uns nos outros e acertar o alvo; apontar para os grilhões e não para outras vítimas.

5. METODOLOGIA

Para a apresentação da metodologia adotada na seleção do material para análise, vale retomar o objetivo deste estudo: discutir como o teatro vem sendo apropriado pela educação escolar com objetivos formativos, levando em consideração um histórico de acentuado posicionamento político que o fez, muitas vezes, perder exatamente a rigorosidade requerida.

Visando compreender como os educadores vêm se apropriando do teatro no contexto escolar, foram selecionadas quatro pesquisas realizadas na Universidade de São Paulo, as quais discutem, por meio da prática do ensino de teatro, aspectos referentes ao ingresso do teatro na educação escolar após a implementação da LBD, em 1996, que subsidiou a elaboração dos PCNs, publicados em 1998.

A implementação dessa legislação configura-se como um dos “pontos de corte” utilizados para seleção do material, em razão da sua importância para o delineamento das atividades de ensino de teatro no Brasil¹⁵.

A escolha de produções da USP refere-se à importância dessa instituição para a produção de conhecimento no Brasil, incluindo nisso trabalhos sobre as intersecções entre teatro e educação.

O processo de seleção das quatro pesquisas que tratam da inserção do teatro na educação escolar no universo das produções da USP sobre o tema encontra-se pormenorizado a seguir.

¹⁵ No universo das produções acadêmicas encontradas pelo Dedalus, caracterizadas como vinculadas ao tema Teatro e Educação, foi assumido um marco cronológico: produções anteriores a 1999 e posteriores a 1999. Considera-se que tal marco permite que sejam separadas as pesquisas realizadas ainda na vigência da legislação antiga e as que partem da nova legislação. Desse modo, a delimitação a partir do ano de 1999 busca englobar as pesquisas realizadas por alunos que se vincularam a atividades de pós-graduação entre 1996 e 1997, anos de implementação da nova legislação.

Procedimento de pesquisa e plano de amostragem

Como foi mencionado, o levantamento do material da pesquisa foi realizado por meio do sistema Dedalus. Consistiu em buscar, no domínio de teses USP, em um primeiro momento, a quantidade e em quais unidades de ensino estão concentrados os trabalhos de pós-graduação *strictu sensu* defendidos, utilizando a ferramenta de busca com as palavras “teatro” e “educação”. Assim, o universo de produções defendidas na USP que tratam de alguma maneira da relação entre teatro e educação é de 62 obras – 38 dissertações e 24 teses – produzidas em diversas unidades de ensino, como pode ser visto na Tabela 1, na qual os dados encontram-se separados por unidades e tipo de produção (dissertação ou tese).

Tabela 1 – Número de dissertações e teses que relacionam teatro e educação defendidas por Unidade da USP

Unidades	Dissertações	Teses	Total	Proporção
ECA – Escola de Comunicação e Artes	20	11	31	0,50
FE – Faculdade de Educação	08	10	18	0,29
FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas	03	01	04	0,05
IP – Instituto de Psicologia	01	01	02	0,03
EERP – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto	01	01	02	0,03
EE – Escola de Enfermagem	01	-	01	0,02
ENSCIENC – Interunidades em Ensino de Ciências	01	-	01	0,02
FAU – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo	01	-	01	0,02
FMVZ – Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia	01	-	01	0,02
FPS – Faculdade de Saúde Pública	01	-	01	0,02
Total	38	24	62	1,00

Como indica a Tabela 1, a Escola de Comunicação e Artes (ECA) lidera a produção de trabalhos acerca da relação entre teatro e educação, seguida pela Faculdade de Educação (FE). Juntas, elas respondem pela proporção de 0,79 do material.

Além disso, deve-se destacar a diferença entre a proporção de produções da ECA – 0,50 – e da FE – 0,29. O fato de a ECA ter produzido mais trabalhos do que a FE sugere que, nos estudos que relacionam teatro e educação, o acento maior ainda está no teatro. Pode indicar também uma grande preocupação dos pesquisadores do teatro em tratá-lo como objeto de formação.

Na Tabela 2, as produções foram divididas pelo período – antes ou depois de 1999¹⁶ – e unidades da USP em que foram defendidas. Busca-se, com isso, perceber a relação existente entre a implementação da LDB, em 1996, e a produção de material sobre teatro e educação.

Tabela 2 – Número de produções defendidas por período e unidade

Unidade												Total	Proporção
Período	ECA	FE	FFLCH	IP	EERP	EE	ENSCIENC	FAU	FMVZ	FSP			
Até 1999	09	04	01	01	-	-	-	-	-	-		15	0,24
Após 1999	22	14	03	01	02	01	01	01	01	01		47	0,76
Total	31	18	04	02	02	01	01	01	01	01		62	1,00

Tal como pode ser constatado na tabela acima, 0,76 do material produzido sobre o tema foi defendido após o ano de 1999. No entanto não é possível afirmar que a implementação dos PCNs seja responsável pelo aumento na quantidade de produções sobre o assunto, na medida em que nem todas as 47 produções tratam do teatro em meio aos demais conteúdos escolares, tal como é possível perceber na Tabela 3.

¹⁶ A opção por delimitar o ano de 1999 como corte refere-se a uma tentativa de abranger apenas pesquisas que estivessem circunscritas aos novos parâmetros curriculares. Se o ano de implementação da LDB é 1996, possivelmente, as pesquisas defendidas a partir de 1999 já discutem as aulas de teatro na educação tendo por referência a nova legislação.

Isso porque, se a proposta dos PCNs (BRASIL, 1998) versa sobre a inserção do teatro, entre outras formas de expressão artísticas preservadas em sua especificidade, na educação escolar, as propostas de ensino de teatro que não se referem ao contexto educacional, promovendo educação pelo palco, ou mesmo aquelas inseridas nesse contexto, mas que o utilizam como instrumento para ensino de outras disciplinas, como história ou matemática, por exemplo, não podem ser relacionadas diretamente à implementação da nova legislação.

Mesmo tendo sido caracterizadas como pesquisas sobre teatro e educação, as produções encontradas tratam dos mais variados temas dentro desse grande campo e nem sempre estão relacionadas diretamente ao objeto desta pesquisa.

Na Tabela 3, encontram-se sistematizados os principais assuntos abordados e o número de produções que versam sobre cada um deles. Tal organização foi possível por meio da leitura dos resumos das produções, que estão disponíveis no sistema Dedalus.

Tabela 3 – Número de obras por assunto e período

Assunto	Número de Obras até 1999	Número de Obras após 1999	Total	Proporção (a partir do total)
Educação dos espectadores de peças teatrais ¹⁷	02	12	14	0,22
Teatro como suporte para aprendizagem	03	06	09	0,15
Ensino de teatro na escola	03	04	07	0,11
Teatro na formação de profissionais de áreas diversas	01	05	06	0,10
Teatro e movimentos sociais	-	04	04	0,06
Outros campos de estudo subsidiando o ensino de teatro	01	02	03	0,05
Teatro na elaboração de problemas pessoais	03	-	03	0,05
Escolas de Arte	-	03	03	0,05
Não-encontrada ¹⁸	02	01	03	0,05
Teatro na prisão	-	02	02	0,03
Aproximações entre teatro e outras expressões artísticas	-	02	02	0,03
Outros ¹⁹	-	06	06	0,10
Total	15	47	62	1,00

Na análise do universo de produções, é interessante ressaltar que a maior parte das obras que relaciona teatro e educação insere-se no item *Educação dos espectadores de peças teatrais*. A constatação de que a maioria dos trabalhos – 0,22 – versa sobre esse tema remete à discussão realizada no capítulo 3 deste estudo, sobre a inserção de discussões pedagógicas no teatro, e ratifica a importância da questão.

¹⁷ Ressalta-se que, das 14 obras sobre este assunto, duas discutem, além da educação dos espectadores de peças teatrais, o ensino de teatro para a formação de atores.

¹⁸ As obras não se encontram disponíveis na biblioteca e os resumos não estão disponibilizados no sistema Dedalus.

¹⁹ Duas apenas citam o teatro em meio a outras atividades para ilustrar aspectos do objeto de pesquisa; outras duas discutem a formação de professores de teatro e as duas restantes discutem teatro e cidade e a representação social do teatro.

O grande número de obras sobre *Educação dos espectadores de peças teatrais* levou à necessidade de reorganizar a diversidade de propostas dentro desse tema. Assim, tais obras foram compiladas de acordo com as diversas abordagens realizadas, conforme a tabela:

Tabela 3.1 – Número de obras por subtema no item *Educação dos espectadores de peças teatrais*

Tema	Número de obras que o abordaram	Proporção
Contribuição Cultural	05	0,36
Conduta Moral	04	0,28
Transformação Social	03	0,21
Outros ²⁰	02	0,15
Total	14	1,00

Tal como pode ser observado na Tabela 3.1, as principais questões discutidas em relação à educação pelo palco foram as possibilidades que o teatro oferece de contribuir culturalmente para a formação dos espectadores, sua possibilidade de servir de parâmetro para a conduta moral²¹ e de potencializar algum tipo de transformação social.

Das pesquisas que tratam de conduta moral, uma chama a atenção pelo fato de propor o teatro para a formação moral de crianças e adolescentes. Diferentemente das outras, que estão circunscritas a momentos históricos anteriores, essa pesquisa discute tal possibilidade em fins do século XX.

²⁰ Uma trata o teatro como instrumento educacional de maneira geral e a outra traz uma historiografia da relação entre teatro e educação.

²¹ Das quatro pesquisas que relacionam teatro e conduta moral, três se referem a momentos históricos específicos: século XVI, em Portugal; século XVI, no Brasil; e século V a. C., em Atenas.

Após esse adendo, necessário para uma apresentação mais detalhada dos subtemas inscritos no item *Educação dos espectadores de peças teatrais*, retoma-se os demais temas apresentados na Tabela 3.

No item *Teatro como suporte para aprendizagem*, aparece como tema dos três trabalhos anteriores a 1999 o teatro subsidiando reflexões sobre cultura popular, em duas das obras, e subsidiando o ensino de disciplinas curriculares de um modo geral na obra restante. Nas cinco produções posteriores a 1999, o teatro aparece como instrumento pedagógico para a produção de textos, para o ensino de física, para a discussão com adolescentes de questões como drogas, doenças sexualmente transmissíveis e violência; e, em três obras, para o ensino das disciplinas escolares de um modo geral.

Não existindo diferenças significativas entre a quantidade e os assuntos abordados nas produções anteriores e posteriores a 1999, pode-se concluir que, mesmo depois da criação da LDB, a qual apresenta o teatro como forma de conhecimento preservado em sua especificidade, ainda resiste a tendência de tomá-lo como instrumento didático.

Já nos trabalhos que apresentam o teatro como ferramenta para a formação de profissionais, encontra-se apenas uma produção defendida antes de 1999, que discute o teatro como parte da formação necessária de universitários. Das cinco posteriores a 1999 que se encaixam nesse perfil, quatro são sobre o teatro na formação de profissionais de enfermagem e uma sobre a formação de jornalistas. Das quatro produções que relacionam teatro, educação e enfermagem, três foram orientadas pela mesma pesquisadora.

Os trabalhos que tratam da relação entre teatro e movimentos sociais são posteriores a 1999 e englobam as contribuições do teatro no trabalho com grupos de baixa renda: crianças e adolescentes de bairros periféricos de Campo Grande (MS), adolescentes com deficiência

visual, residentes na Bahia, e jovens que participaram de atividades teatrais em Santo André (SP). Neste último, na perspectiva do pesquisador, os participantes passaram a visualizar uma atuação profissional por meio do trabalho como artista. O outro trabalho que se encaixa nesse perfil é uma pesquisa acerca do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, que propôs o teatro como lugar privilegiado para discussão de questões políticas e culturais. Em trabalhos como esse, retomam-se questões referentes à formação pelo palco, já permeadas pela realidade brasileira. Ressalta-se a importância de Augusto Boal nessa perspectiva, já que foi ele que, tomando por base o teatro didático de Brecht, criou o Teatro do Oprimido, que alia teatro e ação social.

No que se refere a *Outros campos de estudo subsidiando o ensino de teatro*, a produção anterior a 1999 traz a literatura como subsídio; nos trabalhos defendidos depois de 1999, aparecem a música e a percepção corporal como instrumentos na formação de atores.

O item *Teatro na elaboração de problemas pessoais* só apresenta trabalhos anteriores a 1999. Um propõe o teatro como instrumento para a elaboração de questões emocionais de um grupo de presidiários; em outro, as questões são trazidas por funcionários do Instituto do Coração - InCor, de São Paulo; e o último discute as contribuições do *psicodrama pedagógico*. Deve-se ressaltar que apenas o último tem como referencial teórico a obra de Jacob Levy Moreno, que criou um método de intervenção psicológica que alia psicologia e teatro.

Já as três obras que discutem *Escolas de Arte* são posteriores a 1999 e têm como preocupação central discutir cursos que visam à formação de atores profissionais.

Os dois trabalhos que abordam o tema *Teatro na prisão* são também posteriores a 1999 e discutem a possibilidade de criação artística em meio ao ambiente carcerário, pensando a liberdade do processo criativo em contraposição às grades da cadeia.

No item *As aproximações entre teatro e outras formas de expressão artísticas*, há pesquisas que englobam relações entre as artes cênicas e as artes plásticas em um dos trabalhos, e entre teatro e música, em outro. Em ambos, as discussões versam sobre pontos de contato no que se refere à produção e à recepção da obra.

As pesquisas que interessam a este estudo, no entanto, são aquelas que consideram o teatro preservado em sua especificidade e inserido na educação escolar – *Ensino de teatro na Escola* - discutindo assim, a abordagem dos professores de teatro e a proposta dos PCNs (BRASIL, 1998), no caso das que foram defendidas após 1999.

A seleção do material para análise foi realizada pelo critério de exclusão: tomando por base o universo de produções sobre teatro e educação, foram sendo excluídas aquelas que não traziam um diálogo com a LDB. O procedimento de eliminação está discriminado pormenorizadamente neste capítulo.

Das sete produções classificadas nesse item, três foram defendidas antes de 1999 e discutem: as possibilidades de relação entre o teatro e a escola (defendida em 1985); uma experiência de inserção do teatro em uma escola de Ribeirão Preto, SP (defendida em 1989) e uma abordagem histórica da relação entre teatro e escola (defendida em 1994). Por meio da leitura de seus resumos, percebe-se que essas produções buscam dar ao teatro o lugar de conhecimento, o que só é ratificado oficialmente por meio da PCNs em 1998.

As produções defendidas após 1999 que discutem a relação entre teatro e educação escolar já estão inseridas no contexto da nova LDB e, por isso, foram selecionadas como material para análise estão dispostas na Tabela 4.

Tabela 4 – Trabalhos selecionados sobre o ensino de teatro na educação escolar

Unidade	Título	Autor	Ano	Tipo
Escola de Comunicação e Artes	Ensino de teatro nas séries iniciais da educação básica: a formação de conceitos sociais no jogo teatral	Ricardo Ottoni Vaz Japiassu	1999	Dissertação
	Produto teatral: a velha-nova história: experimento com alunos do ensino médio	Joaquim Cesar Moreira Gama	2000	Dissertação
	Poética da pequena pedagogia do teatro: protocolos e mediações em experimentos de aprendizagem de teatro	Mauro Roberto Rodrigues	2004	Tese
	A construção cênica como prática teatral escolar: a experiência do Prêmio Cultura de Teatro Escolar	Maria Cristina Nogueiro Catalan	2007	Dissertação

A Tabela 4 permite observar uma questão levantada anteriormente: a totalidade das investigações sobre teatro e educação, no recorte assumido nesta investigação, foi realizada na ECA. Isso permite depreender a amplitude que a relação entre teatro e educação tem para os pesquisadores em teatro e que suas preocupações não se restringem à educação pelo palco, mas voltam-se à especificidade do teatro, onde quer que ele se encontre.

Procedimentos de análise

Os dados apresentados para análise foram obtidos por meio da leitura integral das obras selecionadas. Foram selecionados trechos transcritos das pesquisas, que permitiram, em um primeiro momento, evidenciar e analisar aspectos tais como: a relação do pesquisador com o seu objeto de pesquisa; uma breve apresentação das pesquisas selecionadas; as propostas de ensino de teatro e os PCNs (BRASIL, 1998) e os referenciais teóricos utilizados.

Era previsto, no entanto, que a leitura do material fornecesse outros elementos para análise. Assim, após a leitura sistemática do material, surgiram discussões como: os jogos teatrais e a leitura de mesa; contrapontos entre teatro e indústria cultural; aproximações entre as atividades teatrais e as atividades esportivas.

Por meio dessas categorias de análise, buscou-se elucidar como os professores de teatro vêm se apropriando do teatro na educação.

A inserção do teatro como disciplina, tal como ocorre com as já tradicionais disciplinas curriculares, em uma perspectiva ingênua, poderia ser considerada interessante, uma vez que o coloca como forma de conhecimento.

No entanto não se pode ignorar a existência de limites nessa inserção, já que o conhecimento potencializado pelo teatro não ratifica o das disciplinas curriculares, mas está criticamente relacionado ao produzido por elas. Qualquer tentativa de minimizar esse contraponto, de reduzir o teatro a mero instrumento pedagógico, transforma-o. Ao transformar o teatro em instrumento para a educação, perdem-se os dois.

6. DISCUSSÕES SOBRE TEATRO E EDUCAÇÃO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA USP

O pesquisador e o seu objeto de pesquisa

Por meio da leitura das dissertações e da tese, verifica-se que três dos quatro trabalhos analisados apresentam propostas de atuação no ensino de teatro realizadas pelos próprios professores. Isso ocorre nos trabalhos Japiassu (1999), Gama (2000) e Rodrigues (2004). Já no trabalho de Catalan (2007), o estudo aborda o ensino de teatro realizado por terceiros. Ressalta-se, no entanto, que a pesquisadora atua na área.

Ou seja, os principais estudiosos da inserção do teatro na educação são os próprios professores de teatro. Esse aspecto, que poderia ser levantado como hipótese no momento em que se percebe a primazia de estudos sobre o assunto produzidos na ECA, fica ainda mais evidente ao analisar os elementos sobre a relação dos pesquisadores com o seu objeto de estudo.

Sobre a metodologia de coleta de dados, também coincide em Japiassu (1999), Gama (2000) e Rodrigues (2004) a abordagem utilizada para a realização das pesquisas – observação participante. Nesses três trabalhos, os pesquisadores atuaram como professores de teatro e, das aulas, extraíram o material de análise.

Japiassu (1999) afirma que realizou observação direta das atividades em grupo e entrevistas com pessoas próximas aos alunos. Para o registro, optou pelo uso de gravações em vídeo e fotografias.

Gama (2000), que também utilizou fotografias e vídeos para o registro das atividades, afirma que “[...] o registro assumiu o papel de organizar, sistematizar e apontar futuros caminhos” (p.87).

Além dos registros, Gama (2000) propôs aos alunos a elaboração de “protocolos”, uma forma de elaboração de relatório proposta por Brecht. Segundo o autor, tais protocolos não tinham uma forma única; “[...] eles eram sistematizados a partir de depoimentos e relatos escritos, de imagens e desenhos e apresentações de pequenas cenas improvisadas” (GAMA, 2000, p. 90).

Os protocolos também foram adotados por Rodrigues (2004); segundo o pesquisador, não apenas para o registro das atividades, mas também para permitir às crianças “[...] figurarem seus referenciais estéticos, sua compreensão de forma significante, o signo gráfico (ícone) que ela mesma interpreta como algo além das idéias também está unido por sentimentos que as situações cênicas representadas e assistidas lhes proporcionaram” (RODRIGUES, 2004, p. 101).

No trabalho de Catalan (2007), como foi mencionado, a pesquisadora não atuou como professora de teatro, mas analisou o *Prêmio Cultura de Teatro Escolar*. Para isso, ela fez registros do projeto por escrito e em vídeo, entre os anos de 2001 e 2006, contemplando o depoimento dos alunos e dos professores responsáveis pelas atividades.

Em sua investigação, “[...] As principais questões eram: 'Como foi participar do projeto'; 'O que mudou em sua vida escolar e particular'; 'Se já haviam participado de teatro em outros momentos'; 'Pontos positivos, negativos e sugestões' ” (CATALAN, 2007, p. 22).

Vale destacar, no entanto, que, na apresentação desse material, não se encontram disponibilizados os pontos negativos apresentados pelos alunos, nem uma justificativa para tal ausência.

Objetivos que nortearam as investigações realizadas

Japiassu (1999) analisa sua atuação como professor de teatro em turmas multisseriadas das séries iniciais do ensino fundamental, com base no entendimento de que tais turmas oferecem excelentes condições para a instalação da *zona de desenvolvimento proximal*²², conceito desenvolvido por Vygotsky.

Discutindo as possibilidades de interação entre os alunos e as soluções cênicas que resultaram do convívio entre alunos de diferentes faixas etárias e séries, Japiassu (1999, p. 19-20) revela que:

[...] a observação e acompanhamento de alunos regularmente matriculados em séries distintas, em interatividade com os jogos teatrais numa mesma sala de aula, traz a discussão da organização de turmas multisseriadas enquanto espaços institucionais privilegiados na organização de área social de desenvolvimento potencial, particularmente no processo de ensino-aprendizagem do Teatro.

Japiassu (1999) utiliza a palavra “Teatro” com letra maiúscula não apenas nessa passagem, mas ao longo de seu texto. Sem se referir ao porquê de tal opção²³, o pesquisador destaca que seu trabalho busca somar-se aos esforços de reconhecimento da especificidade das linguagens artísticas por parte das instituições de ensino. Para ele, seu estudo, ao

[...] examinar a natureza do aprendizado no *jogo teatral*, poderá fornecer pistas importantes para a implementação de projetos pedagógicos escolares que pretendam demarcar o espaço do Teatro em seus componentes curriculares, valorizando-o como forma superior de ação e funcionamento mental do ser humano” (JAPIASSU, 1999, p. 19).

²² O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) avalia que a aprendizagem acontece no intervalo entre o conhecimento real e o conhecimento potencial. Assim, a ZDP é a distância existente entre o que o sujeito já sabe e aquilo que ele tem potencialidade de aprender. Seria nesse campo que a educação atuaria, estimulando a aquisição do potencial, fundamentada no conhecimento da ZDP do aprendiz, para assim intervir. O conhecimento potencial, ao ser alcançado, passa a ser o conhecimento real, e a ZDP é redefinida com base no que seria o novo potencial (VYGOTSKY, 1934/2001).

²³ Vale ressaltar que uma opção parecida está presente nos PCNs (BRASIL, 1998), em que está discriminado que o termo “arte” será utilizado com letra minúscula quando se referir à área de conhecimento humano e com maiúscula quando a área for componente curricular.

Sua pesquisa, assim, vai ao encontro dos objetivos descritos nos PCNs (BRASIL, 1998) em relação à inserção do teatro na educação, destacando a necessidade de que o teatro tenha o mesmo *status* das demais disciplinas curriculares.

O mesmo ocorre na pesquisa desenvolvida por Gama (2000), em que a proposta é relatar as experiências realizadas em duas escolas particulares com alunos do ensino médio. Sua perspectiva está fundamentada na relação entre o “produto” – entendido como o espetáculo teatral – e o “processo” – como o processo de montagem de um espetáculo: “[...] nosso objetivo era trabalhar com o teatro para ampliar as relações de grupo e da expressão artística, na qual a representação de uma peça teatral não se fazia necessária, uma vez que o PROCESSO por si só já seria PRODUTO” (GAMA, 2000, p.12, grifo do autor).

Para ele, o ensino de teatro realizado por meio dos jogos teatrais exclui os textos dramáticos e a elaboração de um espetáculo, porque:

[...] a construção de um espetáculo poderia transformar o ensino de teatro em simples produções e em ensaios de peças. Não me parecia interessante reproduzir com os alunos procedimentos desenvolvidos em algumas produções teatrais, tais como: processo de criação e atores limitados à atuação de um diretor teatral, talento artístico como pressuposto básico para a representação, ou o palco à italiana como única forma de encenação e comunicação com a platéia (GAMA, 2000, p. 13).

A busca de Gama (2000) por uma alternativa ao espetáculo teatral tradicional, segundo o próprio pesquisador, refere-se a uma recusa ao pressuposto, por ele destacado, de que “[...] a verdadeira arte está intimamente ligada à expressão de dons e habilidades inatas em alguns indivíduos” (GAMA, 2000, p.186).

Sua proposta parte do entendimento de que a produção artística está relacionada à capacidade de todo indivíduo de criar símbolos e, por meio deles, ressignificar o social. Nas palavras do autor:

[...] o ensino de arte está muito mais ligado ao desenvolvimento, à organização e ao entendimento da capacidade simbólica existente em cada um de nós, como forma de expressão e comunicação artística, do que o aprimoramento de dons que alguns indivíduos teriam (GAMA, 2000, p. 186).

Já a pesquisa de Rodrigues (2004) foi desenvolvida com crianças que cursavam as primeiras séries do ensino fundamental, com idades entre sete e nove anos. Fundamentado mais especificamente na pedagogia teatral de Brecht, o objetivo de sua investigação é discutir a recepção teatral, entrelaçando-a com a aprendizagem de teatro na escola. Em sua proposta:

A questão é criar-se um espaço que possibilite às crianças experiências sociais no processo de elas tomarem partido em múltiplas ocasiões, nos debates sobre suas relações com a encenação teatral e nas demais práticas de aprendizagem em experimentos pedagógicos” (RODRIGUES, 2004, p. 73).

Desse modo, essa pesquisa inaugura um entendimento que difere do indicado por Gama (2000) e por Japiassu (1999) no que se refere aos objetivos propostos, ao apontar que as atividades teatrais podem incitar um posicionamento crítico dos alunos em relação aos demais conteúdos escolares.

Finalmente, o trabalho de Catalan (2007) discute o desenvolvimento do *Projeto Prêmio Cultura de Teatro Escolar*, um evento que reúne escolas da região de Suzano – SP, convidadas a montar um espetáculo teatral para ingressar em uma competição.

Para a autora, o teatro permite a transmissão de valores básicos, em razão de possibilitar a vivência de situações cotidianas. E, ao participar ativamente do grupo, o aluno “[...] é capaz de influenciar ações da equipe de trabalho, decidir o que deve ser feito diante de uma situação problema, planejar e executar ações. Isso pode contribuir para a formação de um ser mais criativo, autônomo, autoconfiante e determinado” (CATALAN, 2007, p. 20).

Por meio da apresentação dos objetivos destacados nas investigações, pode-se perceber em todas elas um entendimento sobre a arte que a destaca como forma diferenciada de conhecimento.

Na pesquisa de Japiassu (1999), valoriza-se a importância do teatro como *forma superior de ação e funcionamento mental do ser humano*, fundamental ao *desenvolvimento cultural humano*.

São questões que, de modo geral, também são abordadas por Gama (2004), que relaciona as atividades teatrais *ao desenvolvimento, à organização e ao entendimento da capacidade simbólica*.

Tais acepções, assim colocadas, apresentam as atividades teatrais como complementares às previstas nos conteúdos escolares, levantando considerações sobre as quais se pode depreender um ensino de teatro vinculado a promessas de socialização e criatividade.

Catalan (2007) vai mais longe ao indicar o teatro como capaz de potencializar a formação de sujeitos capazes de atuar em grupo e de tomar decisões. Sua abordagem, se analisarmos atentamente, em muito se aproxima das características que vêm sendo continuamente exigidas dos funcionários de uma empresa: dinamismo, autoconfiança, autonomia e determinação.

Já o trabalho desenvolvido por Rodrigues (2004), ainda ratificando a concepção do teatro como forma de conhecimento, destaca que tal conhecimento vem atrelado a um consequente posicionamento crítico dos estudantes em sua relação com o teatro, em específico, e com a educação escolar, de modo geral.

As propostas de ensino de teatro e os PCNs

Tal como delimitado na seleção do material de análise, as quatro pesquisas foram realizadas já na vigência da legislação da nova LDB, que legitimou um lugar historicamente reivindicado pelos professores de arte.

O Caderno de Artes dos PCNs (BRASIL, 1998), que resultou da implementação da nova LDB, atribui para si a tarefa de apresentar um quadro de referências conceituais e metodológicas que sirva como alicerce para ação pedagógica de arte-educadores²⁴.

Ao apresentar como seu trabalho se relaciona com a nova legislação, Gama (2000) indica que as duas escolas de ensino médio em que desenvolveu a investigação estruturaram as suas grades curriculares de acordo com a nova LDB, com 75% de disciplinas formando o currículo mínimo nacional e 25% de disciplinas optativas, em caráter compulsório para os alunos:

Sobre a introdução da arte no currículo, ele diz: “Os colégios [...] implementaram os 25% de disciplinas optativas no currículo, retomando as atividades artísticas como disciplinas” (GAMA, 2000, p.25). E discutindo as justificativas para a inserção das disciplinas artísticas no currículo, afirma que:

[...] o desenvolvimento de competências e habilidades a serem buscadas no ensino da Arte está intimamente ligado à possibilidade dos alunos humanizarem-se no espaço social, como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos, responsáveis e éticos. Através da arte é possível lidar com as diferenças, com a pluralidade, criando um campo de respeito e consciência da necessidade de se preservarem as manifestações artísticas presentes na sua cultura e na de outros grupos (GAMA, 2000, p. 26).

Japiassu (1999) realizou sua investigação em turmas do ensino fundamental. O autor acredita que a implementação dos PCNs (BRASIL, 1998) representa um avanço para o ensino de artes, explicitando que as diretrizes propõem uma articulação entre fazer artístico, apreciação estética e contextualização histórica da produção artística.

No entanto o autor ressalta que a inserção do teatro no conteúdo curricular da educação básica permanece um desafio, se analisada pela perspectiva do ensino público:

²⁴ Vale destacar a presença da denominação de arte-educadores para os professores de arte nos PCNs. Foi a partir da década de 1980, quando houve o fortalecimento do movimento arte-educação, que se estabeleceram as bases para a formulação da legislação atual, tal como foi abordado no capítulo 4 desta investigação.

Na rede pública constata-se que o gerenciamento autoritário das unidades de ensino, a carência de espaços adequados para o trabalho com as Artes, a superlotação das classes, instalações escolares precárias e os baixos salários pagos aos trabalhadores da educação concorrem para afugentar das salas de aula a competência profissional. Por outro lado, as pressões sociais e políticas da economia de mercado (em processo de globalização e automação crescente da produção de bens) exigem uma formação holística, total, multilateral do educando, sinalizando a valorização do teatro e das artes na formação escolar dos sujeitos [...] (JAPIASSU, 1999, p. 19).

Em sua discussão, Japiassu (1999) sugere que cabe ao teatro oferecer aos alunos tais competências. Com isso, ele desconsidera o caráter de negatividade presente na arte, afirmando a realidade instituída.

Ratificando a ilusão propagada na educação – a de que a educação ainda teria condições (se é que um dia teve) de garantir um bom emprego aos alunos no futuro – Catalan (2007) afirma que é dever da escola oferecer aos alunos uma educação básica que lhes forneça “[...] as condições necessárias para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assim como diz a LDB [...]” (CATALAN, 2007, p. 19).

A autora destaca que a criação do Prêmio Cultura de Teatro Escolar não desvincula o teatro da educação escolar. Ao contrário, “[...] a autonomia do teatro pode propiciar melhores condições de aproximação e colaboração institucional. E principalmente garantindo os conceitos, desenvolvendo competências e habilidades básicas desta linguagem” (CATALAN, 2007, p. 21). E, assim, ela conclui que “[...] a prática teatral no contexto escolar, quando bem realizada, tendo claros os objetivos e conteúdos próprios, resulta, efetivamente, no aprimoramento estético da linguagem cênica” (p. 21).

Rodrigues (2004) refere-se à LDB apenas no momento em que apresenta os critérios que adotou para a seleção da instituição de ensino na qual realizaria suas investigações. O autor indica que a escola selecionada não dispunha de profissionais com formação específica em teatro, mas apenas em artes visuais e música, “[...] os quais atuam nas primeiras séries do

ensino fundamental, como professores alfabetizadores” (RODRIGUES, 2004, p. 78), afirmando, em nota de rodapé, que a presença de tais professores é consequência da implementação da LDB.

O referencial teórico comum a todas as pesquisas – jogos teatrais

O elemento comum a todas as pesquisas é a utilização dos *jogos teatrais* como referência para o ensino do teatro.

Sistematizados por Viola Spolin, os jogos teatrais apresentam um programa de trabalho com a linguagem teatral destinado a qualquer pessoa interessada em fazer teatro. Isso porque, na perspectiva de Spolin (1963/1978, p. 3), “[...] todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco”.

Japiassu (1999) apresenta a proposta de Spolin e destaca que o sistema de jogos teatrais consiste em uma abordagem do ensino do teatro direcionada à apropriação da linguagem teatral em uma perspectiva improvisacional, por meio de atividades que têm como finalidade a interação lúdica e o envolvimento ativo dos sujeitos, na busca das soluções para os problemas de atuação teatral que lhes são apresentados. Ele afirma ainda que tal sistema de jogos é baseado na concepção comum de jogo com regras, o que favorece as interações intersubjetivas e permite a construção do significado das representações cênicas dos jogadores e o aprendizado de algumas convenções e conceitos especificamente teatrais.

Sobre a proposta de Spolin, segue uma longa citação de Japiassu (1999)²⁵:

²⁵ Japiassu (1999) é, entre os pesquisadores, aquele que pormenorizou a proposta de Spolin. Por essa razão sua descrição foi escolhida para a apresentação dos jogos teatrais.

Os problemas de atuação apresentados no bojo de sua proposta metodológica exigem objetividade e clareza de propósitos, tanto da parte do coordenador dos trabalhos, como dos jogadores empenhados em resolvê-los cenicamente. Para isso, ela introduziu alguns procedimentos fundamentais na operacionalização do seu sistema de *jogos teatrais*:

- 1) O foco ou ponto de concentração do jogador para a busca das soluções possíveis aos desafios propostos pelo professor ou coordenador dos trabalhos;
- 2) A instrução do coordenador durante a resolução do problema pelos participantes na área do jogo;
- 3) A platéia do jogo teatral, constituída por parte dos participantes que integram o grupo em atividade com a linguagem teatral;
- 4) A avaliação coletiva dos resultados obtidos pelos jogadores, na busca das soluções encontradas para os problemas de atuação propostos, imediatamente após terem-se apresentados na área do jogo aos demais participantes do grupo.

Cada jogo, no sistema de Spolin, é constituído sobre um foco específico ou problema. O detalhamento do foco da atividade se constitui numa estratégia útil e eficaz no combate tanto à artificialidade, como à atuação cênica estereotipada. Através dos jogos criados por ela, o desempenho teatral se dá de forma espontânea, num campo relaxado de atuação – independente da idade, experiência ou conhecimento do Teatro que possam eventualmente possuir os jogadores (JAPIASSU, 1999, p. 36-7).

Japiassu (1999) esclarece ainda que os jogos teatrais partem de três noções: *que*, que se refere à ação desenvolvida no jogo teatral; *onde*, que é o espaço da ação; e *quem*, que são os papéis emergentes no jogo. A proposta é que haja um nível crescente de complexidade na articulação dessas noções até que elas se insiram definitivamente nas representações.

Destacados alguns dos aspectos presentes nos jogos teatrais e comuns a todas as pesquisas, é possível apresentar como as aulas teatrais foram realizadas.

No trabalho de Rodrigues (2004), a organização dos encontros propunha: o levantamento do horizonte de expectativas das crianças, o trabalho de aquecimento por meio de jogos propostos pelas crianças, a realização de jogos teatrais para a exploração do espaço (direcionados às temáticas quem/onde), a avaliação coletiva e a autoavaliação das ações realizadas nos jogos e um círculo de discussões, que encerrava os trabalhos do dia.

No último encontro, os alunos realizaram uma montagem teatral para os colegas. As histórias escolhidas foram: “[...] os três porquinhos e o lobo; os pintinhos que passeavam e apanhavam

de suas mães por terem caído numa poça de lama; uma cantiga da peça assistida²⁶ e uma anedota ouvida por um dos garotos, contada por seu avô [...]” (RODRIGUES, 2004, p. 122).

Tendo também como referencial as propostas de Spolin, conforme foi destacado anteriormente, o mesmo procedimento foi adotado por Japiassu (1999, p. 82):

As aulas-sessões de teatro cumpriam o seguinte ritual: 1) Círculo de discussão que instalava a sessão; 2) Jogos tradicionais infantis nos quais eram enfatizados aspectos originais de teatralidade; 3) Jogos teatrais direcionados especificamente para apropriação do conceito teatral de fisicalização; 4) avaliação coletiva e auto-avaliação das ações desenvolvidas pelas equipes, a partir das atividades propostas, imediatamente após o seu desempenho na área de jogo; 5) Círculo de discussão que encerrava os trabalhos do dia.

Não houve elaboração de um espetáculo teatral ao final das aulas de teatro coordenadas por Japiassu (1999). Por meio das aulas de teatro, o pesquisador analisa a apropriação por parte dos alunos dos conceitos de fisicalização, cooperação e ainda a aprendizagem de alguns conceitos matemáticos.

No trabalho de Gama (2000), foi incluída nas aulas a possibilidade de contato dos alunos com peças escritas para o teatro, mas com o objetivo bem delimitado de contrapor-se às técnicas tradicionais de montagem de espetáculos teatrais:

O texto foi inserido no experimento tendo como objetivo contrapor-se ao processo tradicional de *leitura de mesa*. Nesse processo de *leitura*, enfatiza-se a teoria de que o texto deve ser estudado minuciosamente, antes de ser transposto à cena. Normalmente, os envolvidos na encenação (atores, diretores e produção), sentam-se em torno de uma mesa com a intenção de ler o texto escrito. Nesses ensaios de *leitura de mesa*, o diretor, juntamente com os atores, busca analisar e compreender o conteúdo expresso no texto, estabelecendo alguns princípios para a interpretação e para a concepção estética do espetáculo. É comum também, nesse momento, ocorrerem leituras acompanhadas por uma contextualização histórica, social e política com a função de abranger um estudo mais aprofundado sobre as idéias do autor e do texto (GAMA, 2000, p. 131, grifo do autor).

Assim, a leitura de mesa, que pressupõe a leitura sistemática do texto, é substituída pelo estudo da peça teatral por meio do jogo.

²⁶ No início das atividades propostas por Rodrigues (2004), foi prevista a apresentação de uma peça teatral por um grupo de teatro profissional. Uma das cantigas dessa peça resultou em uma encenação pelos alunos.

A proposta de Gama (2000), buscando romper com uma montagem tradicional de um espetáculo, prevê um contato diferenciado com o texto teatral. E, posteriormente, o texto teatral é substituído por um texto produzido pelas próprias crianças: “Durante as duas etapas do experimento, o texto sempre esteve presente. Inicialmente, jogando com fragmentos de textos da Peça Didática de Bertold Brecht e alguns trechos de seus poemas e, posteriormente, com trechos escritos pelos próprios alunos” (GAMA, 2000, p. 131).

A pesquisa desenvolvida por Catalan (2007) apresenta peculiaridades que merecem destaque. A começar pelos professores responsáveis pelas aulas de teatro, que não eram necessariamente profissionais graduados em artes cênicas. Além disso, em razão de o objetivo ser a participação em um concurso, o *Prêmio Cultura de Teatro Escolar*, o projeto foi organizado da seguinte maneira:

No início do ano são abertas as inscrições para todas as escolas da rede pública estadual, que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino Região – Suzano (cidades de Suzano e Ferraz de Vasconcelos). A participação é por adesão e é preciso que um professor seja o responsável pelo grupo, que será o diretor de teatro. Este professor pode ministrar qualquer componente curricular, não necessariamente arte – o importante é que tenha afinidade com a linguagem teatral ou tenha alguma experiência. [...] Durante o ano letivo são promovidas mais de 60 horas de cursos aos professores, que são os diretores de teatro, dentre as ações, são organizadas visitas a diferentes teatros em São Paulo e região para conhecerem os diferentes tipos de espaços cênicos e assistirem aos espetáculos em cartaz. São realizadas oficinas para elaboração de folder e visitas a locais de venda de materiais e equipamentos específicos para teatro. Os cursos são ministrados por profissionais com amplo conhecimento em práticas teatrais, que atuam como atores, cenógrafos e diretores teatrais. Diversos assuntos são abordados durante o curso, e todos referentes à composição dos diversos elementos da linguagem teatral. As aulas são prático-teóricas e sempre ilustradas por meio de multimídia e outros recursos visuais. São entregues materiais impressos tendo como referência bibliográfica nomes significativos em cada linguagem, a maioria destes faz parte da referência bibliográfica deste trabalho de pesquisa (CATALAN, 2007, p. 3-4).

Ao longo do texto, não foram encontradas indicações que explicitassem os limites objetivos desses pequenos cursos oferecidos aos responsáveis pelas peças teatrais. Indo na contramão das demais propostas, Catalan (2007) propõe uma rápida formação aos professores para que

possam assumir a direção dos espetáculos e apresenta uma proposta de teatro na perspectiva de uma educação competitiva.

Sobre tal concepção, vale contrapor uma análise realizada por Adorno (1968/2006) a respeito de competições no ambiente escolar. Questionado sobre o assunto em um debate com Hellmut Becker, promovido pela rádio de Hessen e transmitido em 14 de abril de 1968, Adorno argumenta que “[...] a competição é um princípio no fundo contraditório a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição” (ADORNO, 1968/2006, p. 161).

Japiassu (1999) não propõe a apresentação de peças teatrais pelos alunos ao final das atividades. Já as atividades de ensino de teatro realizadas por Gama (2000) e Rodrigues (2004) foram concluídas com a apresentação de peças teatrais. No entanto não optaram por textos teatrais, mas por construções tecidas pelas próprias crianças. Foram construções que, em alguns momentos, ratificaram o entendimento de que a peça teatral deve “dizer” algo.

Segundo Gama (2000), vários textos escritos pelos alunos nas aulas de Teologia e Redação, por escolha deles mesmos, acabaram determinando a criação de um texto teatral. E “[...] o que havia, em comum a todos eles era o caráter crítico em relação ao Natal. Diversas críticas eram formuladas ao consumismo, ao sentimentalismo produzido pela televisão, às relações familiares e às tradições religiosas” (GAMA, 2000, p. 164).

Assim, em uma das peças encenadas, os alunos elaboraram um espetáculo com o declarado objetivo de criticar o consumismo da época de Natal. Produziram um espetáculo agressivo, com forte apelo catártico e imediato.

Outro referencial teórico subjacente às atividades com os jogos teatrais – *Pedagogia do teatro de Brecht*

A tese de Rodrigues (2004), além dos jogos teatrais, tem como referência a pedagogia do teatro de Brecht. Para o pesquisador, essa perspectiva prevê que sejam tecidas relações entre o teatro, a sociedade e as diferentes culturas que a formam: “Pedagogia que tem buscado, entre outras coisas, transcender ao que é mercantil, efêmero e imediato, para compreender e atingir qual seja o *projeto de espiritualidade* representado nas situações do jogo teatral no entorno do futuro próximo” (RODRIGUES, 2004, p. 64, grifo do autor).

Para discutir essa possibilidade, o autor refere-se à pequena pedagogia do teatro, um conceito presente na obra teórica de Brecht. Segundo Rodrigues (2004), em sua concepção de pedagogia do teatro, Brecht diferencia grande pedagogia e pequena pedagogia como partes de seu projeto estético-político.

A grande pedagogia corresponde à função que o teatro cumpriria em uma sociedade sem classes sociais, em que atores e espectadores desempenhariam uma função produtiva em relação à encenação. Assim, “[...] a grande pedagogia forneceria meios para alcançar o estado em que todos os co-participantes da relação teatral se soubessem agentes dos acordos feitos na representação dramática” (RODRIGUES, 2004, p. 66).

A pequena pedagogia corresponde ao meio para atingir a grande pedagogia, “[...] ação mínima, inicial, o teatro visto como uma situação singular do trabalho humano que pode ser realizado por todos” (RODRIGUES, 2004, p. 65).

Valendo-se desse entendimento, Rodrigues (2004) indica que as aulas de teatro possibilitam aos alunos a reorganização de suas experiências estéticas e a ampliação dos referenciais sobre teatro. Além disso, o pesquisador entende que a pequena pedagogia possibilita a criação de

um espaço social que permite, entre outras coisas, questionar a natureza do trabalho pedagógico e a função social do teatro na educação, considerando as relações entre educação e cultura.

Para Rodrigues (2004, p. 70), “[...] superar a cisão entre problemas complexos, como recepção ou o fazer artístico, fere não apenas as relações e produções teatrais, mas vai ao centro dos problemas atuais da escolarização, entre outros, relacionados propriamente à formação cultural da criança”.

Os jogos teatrais e a leitura de mesa

Outro aspecto que ganha destaque na leitura dos relatos de pesquisa selecionados é a contraposição dos jogos teatrais à leitura de mesa, e ainda mais especificamente no trabalho de Gama (2000), um rechaço da leitura de mesa, vista como menos interessante que os jogos teatrais.

Em primeiro lugar, há que se apresentar o que se entende por leitura de mesa. Segundo o próprio Gama (2000, p. 131, grifo do autor):

[...] nesse processo de *leitura*, enfatiza-se a teoria de que o texto deve ser estudado minuciosamente, antes de ser transposto para a cena. Normalmente, os envolvidos na encenação (atores, diretor e produção), sentam-se em torno de uma mesa com a intenção de ler o texto escrito. Nesses ensaios de *leitura de mesa*, o diretor, juntamente com os atores, busca analisar e compreender o conteúdo expresso no texto, estabelecendo alguns princípios para a interpretação e para a concepção estética do espetáculo. É comum também, nesse momento, ocorrerem leituras acompanhadas por uma contextualização histórica, social e política com a função de abranger um estudo mais aprofundado sobre as idéias do autor e do texto.

Com base nesse entendimento e também buscando uma apropriação do texto que se contraponha à leitura de mesa, destaca-se a apresentação que Gama (2000) realiza de uma das peças didáticas de Brecht.

Partindo de frases retiradas de um trecho da peça *Aquele que diz sim, Aquele que diz não*, os alunos compuseram três grupos e cada grupo recebeu a instrução de selecionar frases com o fim de transformá-las em imagens congeladas, quadros de cena, em que os alunos deveriam focar gestos e atitudes.

O professor indica o objetivo dessa abordagem e os resultados alcançados:

[...] os quadros de cenas instauraram uma reflexão sobre o conteúdo apresentado no texto e auxiliou [sic] os jogadores a analisarem a estrutura da cena. Cada grupo foi buscar uma forma estética, gestual para estabelecer significados para o texto. Diversos pontos de vista foram apresentados para o mesmo fragmento. Assim, foi possível discutir com o grupo as diversas possibilidades que podem ser investigadas em um texto. A preocupação primeira foi jogar com o texto e estabelecer uma intimidade com as palavras contidas nele. A investigação não se iniciou com o estudo sistemático sobre o autor ou a sua época, mas com a descoberta das relações humanas existentes nele, a partir da atuação dos jogadores com o texto (GAMA, 2000, p. 137).

Nessa citação, o pesquisador explicita a contraposição realizada entre o jogo teatral e a leitura de mesa, uma vez que o trabalho corporal baseado no texto é privilegiado em detrimento de seu estudo sistemático.

Essa perspectiva está prevista na concepção de Brecht acerca da peça didática, em que pequenas unidades do texto podem servir para a elaboração do jogo. Nas palavras de Koudela (1996, p. 19), “[...] o caráter épico dessa dramaturgia, que pode ser cortada com a tesoura, permite esse procedimento, sendo que às vezes pequenos fragmentos de algumas linhas constituem-se em modelos de ação”.

Das pesquisas analisadas, apenas a de Catalan (2007) propõe a realização de leituras dramáticas, mas ressaltando que devem ser complementadas por exercícios de improvisação. Para a autora, “[...] esses encontros [aulas de teatro] não podem ser [sic] reduzidos a meros ensaios, estes locais precisam de ser [sic] transformados em novos ambientes de aprendizagem” (CATALAN, 2007, p. 16).

Japiassu (1999) entende que a escalação de atores para desempenharem personagens pode ser utilizada no ensino de teatro, sobretudo quando o objetivo for a realização de apresentações públicas. No entanto o pesquisador apresenta uma ressalva a tal abordagem, por entender que sua apropriação “[...] pode levar a crer que seja necessária a definição prévia do elenco para que se possa ensaiar a atuação dos estudantes em cena” (JAPIASSU, 1999, p. 103).

Na tentativa de se contrapor a uma relação “engessada” dos alunos com os personagens teatrais, ele defende a realização dos jogos teatrais por considerar que constituem “[...] um modelo de enquadramento da participação dos jogadores mais democrático, porque aponta para novas relações de trabalho e engajamento na produção da comunicação cênica” (JAPIASSU, 1999, p. 103).

Gama (2000) apresenta um diálogo que retrata como os alunos receberam a proposta de trabalhar o texto por meio de jogos teatrais. Os alunos estão discutindo, especificamente, o trabalho com quadros de cena e mostram-se insatisfeitos com a ideia de continuar realizando jogos teatrais com fragmentos da peça *Exame*, de Brecht. Do diálogo apresentado, destaca-se a seguinte passagem (em negrito, a fala do professor):

[...] - **Mas pelo que pude avaliar com vocês havia uma satisfação e ocorreram muitas descobertas com o trabalho que estávamos fazendo. E além do mais, as nossas investigações trazem um jeito atualizado de trabalhar com o texto e com a construção teatral. Ou não?**

- Traz. Mas queremos também trabalhar com algumas coisas do teatro profissional.

- **Por exemplo?**

- Pegar um texto e encená-lo. Preparar personagem, cenário, essas coisas todas.

- (irritada) Eu não quero fazer isso. Acho que estamos caminhando muito legal [sic]. Não estou a fim de ficar trabalhando dessa forma.

- (exaltada) Eu não curto fazer isso.

- **Espera aí. Parece que temos que esclarecer alguns pontos. O primeiro, é que há um impasse, alguns querem realizar outras formas de conduzir o trabalho e uma parte quer manter o que está. Segundo, já discutimos que algumas pessoas se sentem muito seduzidas em trabalhar com a ideia de show e isso eu, por princípio e ideologia pedagógica, não acho interessante. Quando falo de show, estou dizendo sobre a forma de conduzir o trabalho para os resultados**

imediatos de um PRODUTO teatral, sem nenhum PROCESSO [...] (GAMA, 2000, p. 152-3, grifo do autor).

Esse diálogo apresenta o estranhamento dos alunos em relação à proposta do professor e indica que o processo de montagem subsidiado pelo texto teatral é o referencial que os alunos têm da montagem de espetáculo de teatro profissional.

Em contrapartida, fica claro o posicionamento do professor, que não tem interesse em um tipo de abordagem mais tradicional do texto teatral e, igualmente, que a sua abordagem diferenciada está intimamente relacionada a um posicionamento que ele considera político contra as concepções teatrais tradicionais para o ensino de teatro.

No entanto cabe indagar em que medida seu rechaço em relação ao espetáculo, subsidiado por uma ideologia pedagógica, não se torna, exatamente por seu caráter inflexível, ainda mais ideológico. O impacto de tal postura pode ser observado nas escolhas que os alunos fazem ao final do curso, culminando em um objetivo imediato, inflexível, verificado na peça sobre o consumismo no Natal.

O estranhamento dos estudantes em relação à proposta aparece de forma similar em outra pesquisa. Ao questionar os alunos a respeito do trabalho com teatro por meio dos jogos teatrais, Japiassu (1999) estabelece com eles o seguinte diálogo (em negrito, a fala do professor):

Eu – Que tipo de aula é essa?

Felipe (8 anos/2ª série) – Aula de brincadeira...

Evanilson (14 anos/4ª série) – Aula de aprendizado.

Eu – O que a gente faz aqui tem a ver com teatro?

Felipe – Acho que não tem muito a ver não, porque no teatro a gente faz coisa séria...

Evanilson – Eu acho que quando nós ensinando a aula... cê manda a gente fazer assim, tipo na apresentação...

Janaina (11 anos/3ª série) – Tem a ver...

Andreia (13 anos/4ª série) – Depende da brincadeira que a pessoa faz... Tem umas que faz parte do teatro, outras não...

Neumária (13 anos/4ª série) – Acho que tem a ver [com teatro] ... Porque no teatro a gente faz brincadeira também...

Eliane (8 anos/2ª série) – A gente faz mais brincadeira que teatro!

Daiane (7 anos/1ª série) – Acho que não tem a ver [com teatro]...

Maurício (11 anos/2ª série) – Tem a ver... No teatro eu faço coisas engraçadas e na brincadeira também... (JAPIASSU, 1999, p. 104).

Nesse trecho, surgem duas falas bastante significativas: o “aprendimento” e o “nós ensinando a aula”. O autor destaca o neologismo “aprendimento” e acredita que o termo esteja relacionado à natureza do trabalho desenvolvido, já que é realizado com jogos teatrais:

[...] vai muito além do ensino de uma modalidade específica de atuação artística: apresenta ao aluno um modelo dialógico de prática pedagógica na qual ele encontra de fato espaço para uma participação ativa no coletivo, conscientizando-se cada vez mais da importância de serem desenvolvidas formas de comportamento socialmente desejadas no/pelo grupo (JAPIASSU, 1999, p. 105).

Sobre o “nós ensinando a aula”, Japiassu (1999) insere uma nota de rodapé, relatando que, por estarem no terceiro encontro de trabalho, preferiu não indagar ao aluno a que ele se referia. Porém o autor supõe que estivesse querendo dizer ensaiando ou encenando.

Já que essas duas falas aparecem em um mesmo diálogo, pode-se pensar que estejam relacionadas a um mesmo entendimento por parte dos alunos, vale dizer, o de que aquelas aulas de teatro diferiam substancialmente das aulas ministradas nas demais disciplinas, e, assim, eles acabavam dando a elas, mesmo que possivelmente por ato falho²⁷, novas nomeações.

O “aprendimento” pode referir-se ao caráter diferenciado da aprendizagem. O diálogo apresentado versa exatamente sobre o que há de diferente nessas aulas e sobre o que estava sendo ensinado. Já o posicionamento ativo dos alunos nas aulas, além da dúvida sobre se

²⁷ Ato falho é um conceito psicanalítico apresentado por Sigmund Freud (1856-1939) no texto *Psicopatologia da vida cotidiana* (1901) e refere-se a um erro na fala, na memória ou em uma ação física, que seria supostamente causado pelo inconsciente.

realmente estava sendo ensinado teatro ali, pode ser o responsável pelo “nós ensinando a aula”.

Essas discussões vão ao encontro das acepções de Adorno (1970/1988). Para o filósofo, a história da arte moderna é a história de um esforço pela maioridade, como antipatia organizada e crescente do infantilismo da arte, que se torna infantil apenas se analisada pelo critério de uma estreita racionalidade pragmática:

Contudo, a arte não se rebela menos contra o próprio tipo de racionalidade que, passando por cima da relação fim-meios, esquece os fins e feiticiza os meios em fins. Semelhante irracionalidade no próprio princípio da razão é desmascarada pela irracionalidade independente e ao mesmo tempo racional da arte em seus procedimentos técnicos. Ela põe em evidência o infantil no ideal adulto. A imaturidade a partir da maturidade é o protótipo do jogo (ADORNO, 1970/1988, p. 57).

Para Adorno (1970/1988), a técnica é aquela que faz da obra de arte mais do que um aglomerado de aspectos da realidade e isso que ela agrega constitui seu conteúdo. A arte é o refúgio do comportamento mimético expulso pela razão instrumental, mas isso não quer dizer que dispense a técnica.

Os jogos teatrais podem ser entendidos, na proposta de Spolin (1985/2004, p. 15), como técnicas teatrais que, “[...] foram inicialmente desenvolvidos para dirigir atores que trabalhavam com o texto escrito”. A autora acrescenta ainda: “Por muitos anos, meu trabalho no desenvolvimento de jogos forneceu uma técnica importante para grupos de teatro improvisacional em todo o mundo”.

Sobre a apropriação dos jogos teatrais por grupos amadores ou infantis, ela considera que os jogos teatrais vieram auxiliar na resolução de problemas de produção, que “[...] incluíam a representação de personagem e da emoção, e o uso da linguagem e convenções de palco relacionadas com o texto escrito, com o qual o grupo trabalhava” (SPOLIN, 1985/2004, p. 15).

Apropriando-se da técnica oferecida pelos jogos teatrais e contrapondo-os ao espetáculo teatral, Koudela avalia os aspectos formais que a apresentação teatral exige e que são “exteriores” à criança: “[...] o aluno que simplesmente decora um texto clássico e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção não refletem valores educacionais, se o sujeito da representação não foi mobilizado para uma ação espontânea” (KOUDELA, 1984/2001, p. 25).

No entanto ela pondera que também há que se tomar cuidado com o extremo oposto: “[...] a visão puramente espontaneísta também corre o risco de reduzir a proposta de educação artística a objetivos meramente psicológicos, o que afasta a possibilidade de entender a arte como forma de conhecimento” (KOUDELA, 1984/2001, p. 25).

Chega-se então a um paradoxo acerca da questão social da obra de arte, que é assim explicitado por Adorno (1970/1988, p. 266): “[...] se [a arte] diminui a sua autonomia, entrega-se ao mecanismo da sociedade existente; se permanece estritamente para si, nem por isso deixa de se integrar como campo inocente entre outros. Na aporia aparece a totalidade da sociedade que absorve tudo o que acontece”.

Nesse sentido, o que se pode observar por meio da análise das pesquisas é que há uma tendência a que os jogos teatrais tomem o lugar do teatro na educação. Para Adorno (1970/1988, p. 76):

[...] a técnica pode tornar-se adversária da arte na medida em que esta representa, em graus flutuantes, o não factível oprimido. Contudo, mesmo na factibilidade, não se esgota a tecnificação da arte, como desejaria a trivialidade do conservadorismo cultural. A tecnificação, braço prolongado do sujeito dominador da natureza, aliena as obras de arte da sua linguagem imediata.

A técnica é imprescindível, mas ela deve servir à primazia do objeto. Sem isso, converte-se em tecnificação.

Contrapontos entre teatro e indústria cultural

Rodrigues (2004) afirma que a apropriação do teatro pela educação pode se consolidar como um contraponto à indústria cultural. Ressaltando a indústria cultural como referência, o pesquisador propõe uma aprendizagem de teatro que se posicione diante dos processos de recepção e produtos teatrais por ela disseminados. Dessa maneira, destaca que a pedagogia do teatro, tal como proposta por Brecht:

[...] busca, sim, a prática artística, desde a historiografia dela às manifestações contemporâneas, mas é para saber de que maneira a representação teatral poderá vir a contribuir para que se rompam os modelos dominantes de consumo espetacular na sociedade capitalista, injusta e desigual (RODRIGUES, 2004, p. 64)

Rodrigues (2004) afirma ainda que, em sua pesquisa, a encenação foi buscada “[...] no sentido de compor não um espetáculo na escola, mas um acontecimento teatral singular, ou seja, expressão destinada a refletir não apenas a produção ou a tão só recepção de uma montagem cênica, mas inter-relacioná-las” (p. 79).

Para Rodrigues (2004), o termo espetáculo pode ser relacionado ao conceito de *sociedade espetacular* de Guy Debord: “[...] em sentido restrito, espetáculo seria sinônimo para 'cultura', 'cultura espetacular', 'indústria cultural', 'mass media' e o reino generalizado das imagens e experiências de produção desses” (RODRIGUES, 2004, p. 79).

Nesse sentido, a perspectiva de Rodrigues (2004) pode iluminar o porquê do rechaço de Gama (2000) ao espetáculo teatral, que pode referir-se a uma tentativa de diferenciação das atividades teatrais em relação às produções de massa da *indústria cultural*.

Porém, tal como discutido no capítulo 3 deste estudo, é preciso mais do que boa vontade para resistir à tendência de se tornar mais um produto da indústria cultural.

É nesse sentido que Adorno (1945/2001, p. 24) aponta que “[...] quem cria obras que são verdadeiramente concretas e indissolúveis, que verdadeiramente se opõem às oscilações da indústria cultural e da manipulação calculista, é quem pensa com maior rigor e intransigentemente em termos de consciência técnica”. Essa análise novamente ratifica a importância da técnica no processo de criação artístico.

Aproximações tecidas entre teatro e atividades esportivas

Por meio da leitura das pesquisas, é possível observar uma significativa comparação entre as aulas de teatro e as de educação física.

Ao apresentar a sua percepção do que seriam as atividades de ensaio, Gama (2000) ressalta uma aproximação entre o teatro e o esporte. Segundo o autor:

[...] como num treino esportivo, em que jogadores adquirem competências e habilidades técnicas na própria ação de jogar o jogo, criando partidas amistosas e simulando jogadas, os alunos, a partir dos procedimentos de improvisação com o texto, passaram a assimilar itens que eram importantes para o arranjo cênico da encenação (GAMA, 2000, p. 210).

No trabalho de Japiassu (1999) tal correspondência é analisada pelas crianças. Questionadas sobre com o que se pareciam as atividades realizadas, e após várias alusões a brincadeiras e aulas de educação física, uma das crianças afirma:

[...] teve gente que falou que achava legal porque era igual a Educação Física... Eu achei divertido, mais do que Educação Física, porque na Educação Física... tem muitas regras. Por exemplo, no futebol tem aquelas regras do goleiro... Assim: você tem que ficar aqui... tem que ficar ali... Entendeu? (p. 103).

O pesquisador acredita que a aproximação entre as aulas de teatro e as de Educação Física não está relacionada apenas à quantidade de regras trabalhadas na última em comparação com o que ocorre no primeiro, mas à permanência dos alunos em determinados “papéis”, “[...] fato

esse que reduz muito as possibilidades de deslocamento de 'status' ou atuação do jogador em diferentes 'especialidades' (o que caracteriza a prática desportiva, em geral, e o paradigma competitivo dos festivais de teatro intra e interescolares)” (JAPIASSU, 1999, p. 104).

Essa característica se relaciona diretamente à abordagem dos jogos teatrais. A própria palavra “jogo” já define a perspectiva adotada, em que, nas palavras da própria Spolin (1963/1978, p. 5), “[...] qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda num copo”.

Interessante ressaltar, no entanto, que essa aproximação entre teatro e esporte aparece também no teatro profissional, ainda que em uma perspectiva diferenciada.

Indagada em entrevista concedida em julho de 2009²⁸ sobre a atuação no teatro, a atriz Andréa Beltrão compara a entrada do ator no palco à entrada do jogador de futebol em campo. Nas palavras da atriz: “[...] até que no dia do jogo, no Maracanã lotado, você entra em cena – ou entra em campo – e marca um gol. Quando é muito bom, você faz 7 a 0 ou 10 a 0”.

Uma breve análise de um período recente da história do Brasil pode elucidar o porquê dessa recorrente comparação.

Em 19 de novembro de 1969, Pelé marcava seu milésimo gol, um fato histórico que a rádio CBN comemorou exaustivamente no aniversário de quarenta anos do grande feito.

E por que tal fato ganhou tamanha notoriedade? Se, em 1969, no exterior, fervilhavam movimentos culturais – o festival de música *Woodstock*, por exemplo - e os *Beatles* estavam

²⁸ Entrevista concedida pela atriz ao programa Fantástico, da Rede Globo de Televisão. Partes da entrevista estão disponibilizadas no site da emissora: <http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0,,MUL1236558-15605.00-ANDREA+BELTRAO+DIZ+QUE+NUNCA+TEVE+CHILIQUE+NO+CAMARIM.html>.

em seu auge, no Brasil, que vivia momentos rígidos de ditadura, seus principais artistas precisavam sair do país em razão da perseguição política instalada.

Obviamente havia, nas expressões artísticas, aqueles que resistiam às pressões constantes da censura. Porém a grande possibilidade de diversão alegre e despreocupada era o futebol. A popularidade do esporte e o rigoroso controle sobre as expressões culturais podem ter marcado profundamente a história do Brasil.

Como um dos grandes objetivos do ensino de teatro, tal como descrito nos PCNs, é possibilitar e popularizar o acesso de todos a essa forma de expressão artística, não é de se estranhar que, para tanto, tenha-se tomado como referência a democrática neutralidade do futebol.

Outro aspecto que pode ser destacado nesse sentido é se a noção de desempenho, presente nas duas atividades, revela-se como um dos pressupostos que possibilita tal aproximação. Lembrando que o desempenho, presente nas propostas de Boal (1977/1979), refere-se a um desempenho social.

Além disso, é possível depreender a relação entre a exposição em um espetáculo e na participação em um esporte. O bom desempenho, nas duas atividades, está relacionado aos aplausos da plateia, afetada seja por um gol, seja por uma cena.

Após a apresentação de discussões propostas pelos pesquisadores em teatro e educação, que - por terem realizado suas investigações já na vigência da nova legislação sobre o ensino de artes na educação escolar brasileira, contida na LDB - tiveram seus trabalhos selecionados como material de análise, é possível depreender algumas considerações sobre o ensino de teatro na educação.

Neste estudo, foram elaboradas indagações que dizem respeito aos modos como o teatro vem sendo apropriado pela educação. Dessa maneira, não foi propósito chegar a conclusões definitivas sobre o assunto. Tendo como referencial a Teoria Crítica da Sociedade, buscou-se apreender as concepções tecidas sobre arte, educação e teatro, em especial, as de Theodor W. Adorno, na tentativa de colocar as reflexões em movimento, fazendo-as continuar seu caminho, discutindo novas problemáticas.

A proposta desta pesquisa teve como procedimento a leitura, a sistematização e a análise de produções da Universidade de São Paulo que versaram sobre teatro e educação, buscando entender como os pesquisadores abordavam o ensino de teatro.

Por meio da leitura desse material, foi possível evidenciar: quais são os principais referenciais teóricos adotados pelos pesquisadores; quais são os entendimentos sobre as contribuições do teatro à educação subjacentes às pesquisas e quais as relações existentes entre as propostas descritas nos PCNs (BRASIL, 1998) e as atividades de teatro desenvolvidas.

Surgiram ainda outras questões: uma contraposição entre jogos teatrais e leitura de mesa; contrapontos entre teatro e indústria cultural e aproximações entre atividades teatrais e atividades esportivas.

No primeiro capítulo, discutiu-se o processo de formação do indivíduo, que vem estando obstado pela imensa pressão que as pessoas sofrem na forma de organização social vigente. As reflexões sobre uma educação emancipatória devem levar em consideração essa forte pressão, se não quiserem se tornar apenas um discurso retórico.

Além disso, destacando a cisão entre elementos estéticos e científicos, foi evidenciado que o caráter de negatividade da arte vem atrelado a uma perspectiva subversiva, que questionaria os conhecimentos positivistas e a primazia do sujeito pela adaptação.

Nesse sentido, ao analisar, no capítulo quatro, a proposta de ensino de artes descrita nos PCNs (BRASIL, 1998), destacou-se um viés em que está previsto um diálogo entre as atividades artísticas e científicas. Essas atividades, mantidas separadas, formariam o indivíduo holístico, o qual vem sendo continuamente exigido no mercado de trabalho.

Entretanto a relação entre essas instâncias não é de opostos complementares. Novamente aqui, cabe lembrar uma citação em que Adorno (1970/1988) nos alerta que a arte não é um complemento da ciência, mas está criticamente ligada a ela.

A análise do material revela um ensino de teatro afinado com as propostas dos PCNs (BRASIL, 1998). Apenas em uma das quatro pesquisas analisadas, a de Rodrigues (2004), é possível encontrar uma referência à arte como contato com a realidade e crítica a ela. Algo que, obviamente, está intrinsecamente relacionado ao referencial teórico adotado, a peça didática de Berthold Brecht. Pelo forte posicionamento político desse autor, dificilmente uma proposta embasada em seus pressupostos permitir-se-ia aderir ao sistema com tanta facilidade.

No entanto não é possível afirmar que a proposta de Rodrigues (2004) resistiu a essa adesão, uma vez que a tentativa de resistência aparece apenas nos objetivos do trabalho com teatro, mas não se consolida ao longo do texto.

Pode-se depreender disso a dificuldade de fugir à tendência apresentada - de que a sociedade administrada busca neutralizar tudo o que acontece.

Sobre as apresentações teatrais nas escolas, é interessante destacar a crítica de Machado (1956), que questiona o teatro infantil como forma de exposição das crianças, “[...] uma imitação mal feita de espetáculos de adultos”, que resulta em exibicionismo e competição.

Fácil compreender que seja com o rechaço a esse tipo de atividade que o espetáculo tenha sido tão criticado pelos pesquisadores da área.

Ainda assim, apenas Japiassu (1999) termina suas atividades sem a proposição de apresentações. Nos outros, são realizadas apresentações ao público.

Desse modo, pode-se questionar a prevalência dos jogos teatrais em vez de espetáculos teatrais, com o objetivo de permitir que o teatro seja trabalhado democrática e ludicamente. Isso não é garantia de que não se esteja correndo o risco de assimilar e transmitir acriticamente aqueles mesmos valores do espetáculo como exposição que a proposta buscava superar.

Da análise do material, pode-se supor que as atividades teatrais inseridas no contexto escolar encontram-se instrumentalizadas, tendo em vista que o seu potencial subversivo não vem sendo contemplado nas propostas de ensino de teatro. As atividades teatrais encontram-se em “comum acordo” com os demais conteúdos curriculares.

Pode ser destacado ainda o rebaixamento do caráter de negatividade, na medida em que o trabalho com os jogos teatrais corre o risco de se converter em tecnificação, perdendo a

necessária primazia do objeto. Tal como foi enfatizado ao longo desta investigação, a crítica imanente à arte desmascara o caráter afirmativo da cultura sacralizada ao contrapô-la às condições objetivas que a engendram e que impossibilitam a realização de suas promessas.

A técnica é fundamental nesse processo, tendo em vista que “[...] a técnica é constitutiva para a arte, porque resume nela o facto de cada obra de arte feita por homens e ser seu produto o respectivo aspecto artístico” (ADORNO, 1970/1988, p. 240).

No entanto é necessário diferenciar conteúdo e técnica, destacando que o conteúdo transcende a intencionalidade do artista, algo que vem sendo esquecido nas propostas de ensino de teatro: “Porque o conteúdo **não** é um elemento fabricado pelo homem, a técnica não abarca o todo da arte; o conteúdo deve unicamente extrapolar-se a partir de sua concreção” (ADORNO, 1970/1988, p. 240, grifo nosso).

Outro aspecto pode ser depreendido das reflexões realizadas. Tal como foi destacado ao longo deste estudo, a história do teatro é marcada por apropriações que destacam um viés pedagógico, marcadamente político.

No capítulo 3, discutiu-se como alguns dramaturgos buscaram, por meio de suas obras, incitar um posicionamento político em relação à realidade social, mas ao perderem a tensão entre forma e conteúdo, ao tentarem realizar uma crítica de maneira imediata, perderam exatamente a mediaticidade necessária. Avaliou-se ainda que o teatro, visto como potencialmente capaz de incitar um posicionamento diferenciado das pessoas em relação às suas mazelas, também pode pecar exatamente por depositar apenas nas pessoas a possibilidade de superação.

É interessante colocar em destaque como o aspecto narrativo proposto pelo teatro moderno retorna na proposta de ensino de teatro por meio dos jogos teatrais, se analisarmos sua

perspectiva de buscar nas histórias trazidas pelas próprias crianças os elementos necessários para a composição do espetáculo teatral.

Por outro lado, torna-se difícil afirmar que a falta de negatividade apresentada nas propostas refira-se ao contexto escolar. Por meio da leitura do material, não se encontram indicações dos pesquisadores acerca de limitações do contexto escolar, dado o atravessamento no teatro pelos demais conteúdos escolares e entendimentos de educação subjacentes a eles.

O trabalho de Japiassu (1999) aponta limites para o ensino de teatro na escola pública, mas ele considera que eles se referem às limitações de espaço e ao grande número de alunos. Nada diz sobre o atravessamento da educação escolar nas propostas de ensino de teatro. Mesmo Rodrigues (2004), que apontou, em seus objetivos, para a possibilidade de o teatro fomentar a crítica, nada afirmou especificamente sobre esse aspecto.

Assim, pode-se questionar se a neutralização da arte permeia a visão desses pesquisadores sobre arte. Ou seja, não é possível afirmar que o contexto escolar tenha sido decisivo para a instrumentalização, mesmo que, no mesmo argumento, não se possa desconsiderar o terreno fértil que a educação, tal como está estruturada atualmente, oferece para a neutralização das instâncias capazes de fomentar a crítica.

-
- ADORNO, Theodor W. (1967). A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Theodor W. Adorno**. Tradução Amélia Cohn. São Paulo: Ática, 1986. p. 92-99. (Grandes Cientistas Sociais).
- _____. (1967). Educação após Auschwitz. In. ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a. p. 119-138.
- _____. (1968). Educação contra a barbárie. In. _____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. p. 155-168.
- _____. (1969). Educação e emancipação. In. _____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. p. 169-186.
- _____. (1967). Educação para quê. In. _____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b. p. 139-154.
- _____. (1973). Engagement. In. _____. **Notas de Literatura**. Tradução Celeste Aída Galeão. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991. p. 51-71.
- _____. (1958). **Filosofia da nova música**. Tradução Magda França. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. 165p.
- _____. (1951). **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução Luiz Eduardo Bicca. 2 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1993. 216p.
- _____. (1974). **Notas de Literatura I**. Tradução Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades/Ed.34, 2003. 173p.
- _____. (1963) O fetichismo na música e a regressão da audição. In. ARANTES, Paulo Eduardo (Cons.). **Theodor W. Adorno**: Textos escolhidos. Tradução Luis João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 2005. p. 65-108. (Os Pensadores).
- _____. (1969). **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995. 259p.
- _____. (1965). Tabus acerca do magistério. In. _____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. p. 97-118.
- _____. (1966). Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

ADORNO, Theodor W. (1970). **Teoria Estética**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988. 408p.

_____. (1945). Teses sobre religião e arte hoje. In. RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Orgs.). **Teoria crítica, estética e educação**. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas: Unimep, 2001. p.19-25.

ADORNO, Theodor W. ; SIMPSON, George. (1941). Sobre música popular. In: COHN, Gabriel (Org.); FERNANDES, Florestan (Coord.). **Theodor W. Adorno**. Tradução Flávio R. Kothe; Aldo Onesti; Amélia Cohn. São Paulo: Ática, 1986. p. 92-99. (Grandes Cientistas Sociais).

ARISTÓTELES. **Arte Poética**. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004. 150p.

BENJAMIN, Walter. (1935-36). A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In. _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165-198.

BERTHOLD, Margot. (1968). **História Mundial do Teatro**. Tradução Maria Paula V. Zurawski; J. Guinsburg; Sérgio Coelho; Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2008. 578p.

BOAL, Augusto. (1977). **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 123p.

BOAL, Augusto. (1973). **Teatro do oprimido e outras poéticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977. 306p.

BOSI, Alfredo. (2002). Narrativa e Resistência. In. _____. **Literatura e Resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 118-135.

BRASIL. (1971). Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1o e 2o graus, e dá outras providências. **Leis**: Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 nov. 2009.

BRASIL. (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

CATALAN, Maria Cristina Noguerol. **A construção cênica na prática teatral escolar: a experiência do Prêmio Cultura de Teatro Escolar**. 80p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

COSTA, Iná Camargo. **Sinta o drama**. Petrópolis: Vozes, 1998. 237p.

DEDALUS. Disponível em: <<http://www.usp.br/sibi/>>

FREUD, Sigmund. (1911). Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução José O. A. Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XII. p. 271-286.

_____. (1928). O futuro de uma ilusão. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução José O. A. Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XXI. p. 13-71.

_____. (1930-29). O mal-estar na civilização. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução José O. A. Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XXI. p. 73-171.

_____. (1901). Psicopatologia da vida cotidiana. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução José O. A. Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. VI.

GAMA, Joaquim Cesar Moreira. **Produto Teatral: a velha-nova história: experimento com alunos do ensino médio**. 262p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GLOBO.com. Sítio da internet produzido pelas Organizações Globo, que disponibiliza conteúdo e marcas em entretenimento, esportes e jornalismo. Entrevista com Andréa Beltrão no programa Fantástico, disponível em:

<<http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0,,MUL1236558-15605.00-ANDREA+BELTRAO+DIZ+QUE+NUNCA+TEVE+CHILIQUE+NO+CAMARIM.html>>. Acesso: 19 ago. 2009.

HELIODORA, Barbara. (1961). A grave responsabilidade do teatro infantil. In: BRAGA, Claudia (Org). **Barbara Heliodora: escritos sobre teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 190-195.

_____. (1964). Debate de teatro para crianças. In: BRAGA, Claudia (Org). **Barbara Heliodora: escritos sobre teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 277-279.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. (1944). **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. 254p.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. (Orgs.). (1956). **Temas básicos da Sociologia**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix/USP, 1973. 206p.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Ensino do teatro nas séries iniciais da educação básica: a formação de conceitos sociais no jogo teatral**. 213p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Hífens e Reticências... In: SANTANA, A. P. (Coord.). **Visões da Ilha: Apontamentos sobre teatro e educação**. São Luís, MA: UFMA, 2003.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Histórico da legislação do ensino do teatro. In: _____. **História da arte educação em São Paulo**. São Paulo: AESP, 1986. p. 17-20.

_____. (1984). **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Texto e Jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1996. 130p.

LOPES, Joana. **Pega Teatro**. São Paulo: CTEP – Centro de Teatro e Educação Popular, 1980. 142p.

MACHADO, Maria Clara. Teatro na educação. **Cadernos de Teatro**, Rio de Janeiro, n. 01, 1956.

_____. 1984: sem números, sem verba; 1985: sempre vivos. **Cadernos de Teatro**, Rio de Janeiro, n. 102, jul/ago/set, 1984.

PLATÃO. **A República**. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2006. 320p.

RIZZI, Maria Cristina de Souza Lima. Reflexões sobre a abordagem triangular do ensino da arte. In. BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348.

RODRIGUES, Mauro Roberto. **Poética da pequena pedagogia do teatro: protocolos e mediações em experimentos de aprendizagem de teatro**. 160p. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ROSENFELD, Anatol. (1982). **O mito e o herói no moderno teatro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 1996. 101p.

_____. **O teatro épico**. São Paulo: Buriiti, 1965. 177p.

_____. **Texto/Contexto**. São Paulo: Perspectiva, 1969. 276p.

ROUANET, Sérgio Paulo (1983). **Teoria Crítica e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998. 377p.

SPOLIN, Viola. (1963). **Improvisação para o teatro**. Tradução Ingrid Koudela; Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 1978. 349p.

_____. (1985). **O jogo teatral no livro do diretor**. Tradução Ingrid Koudela, 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

SZONDI, Peter. (1965). **Teoria do drama moderno [1880-1950]**. Tradução Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001. 192p.

UBIALI, Elizabeth Aranha Guimarães. (2004). Contar e dramatizar histórias. In: _____; MACHADO, I.; TELLES, N.; MERISIO, P.; MEIRA, R. B. (Orgs.). **Teatro: Ensino, Teoria e Prática**. Uberlândia: UDUFU. p. 67-75.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch (1934). **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496p.

Anexo A

Autor: Japiassu, Ricardo Ottoni Vaz.

Título: Ensino do teatro nas séries iniciais da educação básica: a formação de conceitos sociais no jogo teatral.

Imprensa: São Paulo, 1999.

Grau: Dissertação (Mestrado).

Resumo: A pesquisa acompanha e discute o ensino regular de Teatro em direção a crianças e pré-adolescentes das séries iniciais da educação básica (1ª a 4ª série do ensino fundamental), reunidos numa turma multisseriada, em escola da rede pública estadual de São Paulo. A partir de observação etnográfica são abordados de forma qualitativa fenômenos pedagógicos emergentes no processo de trabalho do grupo com o teatro improvisacional, cujos procedimentos didáticos foram ancorados no sistema de jogos teatrais proposto por Viola Spolin. A proposta de ensino do Teatro sistematizada por Spolin oferece, neste caso, a oportunidade de uma articulação com a teoria histórico-cultural do desenvolvimento de Vygotsky, particularmente no que se refere à leitura vygotskiana do processo de formação de conceitos na ontogênese humana. Os conceitos de JOGO COM REGRAS, COOPERAÇÃO e FISCALIZAÇÃO são focalizados na pesquisa destacando-se: a) Aspectos teatrais de jogos tradicionais infantis; b) A dimensão sócio-educativa das relações de cooperação necessárias ao jogo teatral; c) Implicações cênicas do conceito teatral de fiscalização.

Assunto: TEATRO (ESTUDO E ENSINO) – BRASIL.

Assunto: ARTE-EDUCAÇÃO – BRASIL.

Assunto: TEATRO E EDUCAÇÃO - BRASIL

Autor Secundário: Pupo, Maria Lúcia de Souza Barros, orientadora.

Data da Defesa: 17.02.2000.

Unidade: ECA - ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP).

Autor: Gama, Joaquim Cesar Moreira.

Título: Produto teatral: a velha-nova história: experimento com alunos do ensino médio
Imprensa: São Paulo, 2000.

Grau: Dissertação (Mestrado).

Resumo: A pesquisa apresentada neste trabalho visa examinar a pertinência e o interesse em estruturar os objetivos do ensino de teatro a partir da elaboração de PRODUTOS. Apoiado na sistematização dos jogos teatrais, proposta por Viola Spolin, traço caminhos que possibilitam lidar com a Velha História da dicotomia existente entre o PROCESSO e o PRODUTO teatral, obtendo assim um campo propício para a criação de uma encenação: Uma Nova História. Com base nas teorias estéticas do teatro épico, especialmente as defendidas por Bertolt Brecht, encontrei muitas das inspirações e diretrizes para o experimento aqui relatado.

Assunto: TEATRO.

Assunto: TEATRO E EDUCAÇÃO – BRASIL.

Autor Secundário: Pupo, Maria Lúcia de Souza Barros, orientadora.

Data da Defesa: 22.08.2000.

Unidade: ECA - ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP).

Autor: Rodrigues, Mauro Roberto.

Título: Poética da pequena pedagogia do teatro: protocolos e mediações em experimentos de aprendizagem de teatro.

Imprenta: São Paulo, 2004.

Grau: Tese (Doutorado).

Resumo: O tema da recepção teatral, no complexo contexto cultural, no século XX, é explicitado diante de novos modos de co-participação do espectador, integrado na feitura da obra cênica, presente nos debates sobre o teatro e em determinadas poéticas cênicas que indicam trilhas abertas na direção de uma poética da pedagogia do teatro. Na perspectiva de fornecer subsídios para a formulação desta, uma articulação entre recepção teatral e situações de aprendizagem de teatro é analisada descritivamente aqui, a partir de processos de estudos de teatro em que crianças de sete a nove anos de idade interagem, experimentando procedimentos, como protocolos e jogos de improvisação teatral (Spolin Games). Reorganizando suas experiências estéticas, as crianças medeiam uma possível ampliação de seus referenciais sobre o teatro.

Assunto: TEATRO E EDUCAÇÃO.

Assunto: JOGOS DRAMÁTICOS.

Autor Secundário: Koudela, Ingrid Dormien, orientadora.

Data da Defesa: 04.06.2004.

Unidade: ECA - ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP).

Autor: Catalan, Maria Cristina Noguerol.

Título: A construção cênica como prática teatral escolar: a experiência do Prêmio Cultura de Teatro Escolar.

Imprenta: São Paulo, 2007.

Grau: Dissertação (Mestrado).

Resumo: A escola tem mostrado que o processo de ensino e aprendizagem formalmente constituído parece não responder adequadamente às novas exigências da sociedade contemporânea. No entanto, a arte sempre foi uma janela para a humanização, tanto no aprendizado quanto na construção da visão de mundo com olhar mais humano. Neste sentido, o teatro é uma das grandes janelas para este objetivo, acima citado. Esta Dissertação traz a experiência do Projeto que culminou com a implantação do Prêmio Cultura de Teatro Escolar, na cidade de Suzano (SP), tendo a Diretoria de Ensino de Suzano como a grande alavanca da proposta. A pesquisa apresenta a fundamentação teórica do processo e sua motivação, bem como o histórico da trajetória do Prêmio Cultura, juntamente com os resultados da pesquisa com os participantes, entre os anos de 2001 e 2006. A pesquisa revela que, especialmente para os alunos, o Projeto foi de extrema relevância para a compreensão da construção de uma peça teatral e seus meandros, bem como as dificuldades nela encontradas. De outro lado, mostra o grande potencial do ponto de vista da sociabilidade do processo, no que tange às relações humanas e sociais, e para os diretores, o ganho substancial no encontro e na articulação do Projeto como um todo. A pesquisa revela que o teatro oferece condições de desenvolvimento intelectual, corporal, sensitivo para quem e além dos processos de ensino e aprendizagem encontrados na escola e, por conseguinte, a experiência da montagem do espetáculo traz ganhos importantes para o desempenho posterior dos alunos no ambiente escolar.

Assunto: TEATRO E EDUCAÇÃO - SUZANO (SP).

Autor Secundário: Pinto, Cyro Del Nero de Oliveira, orientador.

Data da Defesa: 02.04.2007.

Unidade: ECA - ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP).