

Historicizando o Teatro em Comunidade

Maria Amélia Gimmer Netto

Márcia Pompeo Nogueira

Historicizando o Teatro em Comunidade ⁴³

Maria Amélia Gimmer Netto

Márcia Pompeo Nogueira

Para o teatro historicizante todos os acontecimentos cotidianos são significativos, particulares e passíveis de indagação. Eles permitem a reflexão sobre o comportamento social e possibilitam que a representação se torne um estímulo ao questionamento da realidade. Segundo Freire, o diálogo verdadeiro é aquele que suscita um pensar crítico, percebendo a realidade como um processo. Esta transformação permanente da realidade implica numa transformação social, pois a história vai se fazendo na medida das ações dos homens e nas relações existentes no presente, não podendo ser vista como cristalização de experiências passadas. Para Brecht, as ações que os homens nos mostram são o que constituem as condições históricas de uma época. As relações humanas devem ser consideradas efêmeras e o teatro deve trabalhá-las sob esta ótica. Nosso campo de experimentação do conceito de historicização enquanto instrumento meto-dológico em teatro e comunidade foi a peça teatral “Vida Loka”, criada por adolescentes de Nova Esperança, que tem como protagonista a personagem Kely, uma típica adolescente da periferia. Através de perguntas estratégicas sobre as opções desta personagem, nos moldes propostos por Brecht, exploramos as relações entre a realidade mostrada nas cenas e o contexto social, político e histórico em que está inserida a comunidade em que vivem os adolescentes.

Histórico da pesquisa

Unindo atividade prática e teórica, a pesquisa apresentada neste artigo teve como objetivo a busca de instrumentos metodológi-

⁴³Artigo realizado dentro do Projeto de Pesquisa “Relações entre a codificação freireana e o distanciamento brechtiano na prática de teatro em comunidade” orientado pela professora Dra. Márcia Pompeo Nogueira, do Departamento de Artes Cênicas do CEART/UEDESC.

cos para a prática de teatro em comunidade. Iniciamos verificando e aprofundando o nosso entendimento sobre dois conceitos: o distanciamento brechtiano e a codificação freireana. A partir da revisão de tais conceitos, passamos a relacioná-los diretamente com a pesquisa de campo, realizada em forma de prática teatral com um grupo de adolescentes da comunidade de Nova Esperança, em Florianópolis.

Partindo da busca das relações existentes entre tais conceitos e da aplicabilidade deles na prática teatral com os adolescentes, surgiu a necessidade de aprofundamento do conhecimento sobre um terceiro conceito – a historicização – pelo fato de se fazer presente, com variantes e especificidades, tanto no estudo da educação conscientizadora proposta por Freire (1977), como no estudo do teatro dialético proposto por Brecht (1967).

Freire: Codificação e Historicização

Composta por situações simbólicas, representativas do cotidiano de uma comunidade, a codificação representa a maneira como os sujeitos se colocam no mundo, provocando diversas possibilidades de análise dos acontecimentos e instigando o senso crítico das pessoas envolvidas em sua descodificação, ou seja, na análise crítica da situação codificada.

Quando uma situação existencial é apresentada, seja através de uma representação, de uma foto, ou de um texto, o que se objetiva é a sua descodificação. Esta se dá em dois níveis: num primeiro momento ocorre a leitura da codificação, onde se narra e alinha o que constitui a dada codificação. Este primeiro momento se centra na descrição dos dados que compõem a codificação; após esta primeira aproximação à estrutura de superfície da codificação, parte-se para o segundo momento, que é o da problematização da situação codificada. É neste segundo momento que se pode chegar às estruturas mais profunda da codificação, onde se discute a significação das ações contidas nela, o que abre possibilidades de análise crítica em torno da realidade que foi codificada.

Na “estrutura profunda” desta codificação hipotética há um mundo de problemas a serem discutidos e que se encontram aponta-

dos na sua “estrutura de superfície”. Isto é o que se dá com qualquer codificação que, ao ser bem decodificada, proporciona aos educandos um nível mais crítico de conhecimento da sua realidade, partindo da análise de seu contexto concreto (FREIRE, 1984, p.52).

É de extrema importância que a codificação seja tomada como um objeto de conhecimento, para que, se tomando distância dela, no processo de decodificação, o educador e o educando possam dialogar sobre a sua estrutura profunda. O educando é levado a questionar-se e sua opinião pode tomar outras formas, modificar-se ou ser substituída por um conhecimento cada vez mais crítico.

Para o educando conhecer o que antes não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre [...] formas de “orientação no mundo”. Este processo de abstração se dá na medida em que se lhe apresentam situações representativas da maneira como o educando “se orienta no mundo” – momentos de sua cotidianeidade – e se sente desafiado a analisá-las criticamente (FREIRE, 1984, p.50).

Descobrir o que está por trás de suas atitudes e da realidade sócio-cultural em que tais atitudes estão inseridas, o educando pode passar a perceber e a entender melhor a percepção que ele tinha da realidade, como se pudesse, observando, se observar. Assim pode passar a enfrentar a realidade e sua própria postura diante dela de maneira mais esclarecida e consciente. Este ato de repensar a atitude anterior o prepara e impulsiona para uma nova atitude, o que poderá implicar em uma nova prática de vida.

A identificação da codificação que se relaciona com os temas trazidos pelos educandos é de extrema importância, pois a exploração dos problemas contidos nela, ou seja, a decodificação, pode gerar uma maior compreensão dos acontecimentos. Estas situações simbólicas precisam ser identificadas pelo grupo enquanto sua realidade e ao mesmo tempo gerar uma discussão frutífera para o desenvolvimento de trabalhos posteriores.

Na medida em que se representam situações existenciais, as codificações devem ser simples na sua complexidade e oferecer possibilidades plurais de análise na sua decodificação, o que evita o dirigismo massificador da codificação propagandística. As codificações não são slogans, são objetos cognoscíveis, desafios sobre que deve incidir a reflexão crítica dos sujeitos decodificadores (FREIRE: 1977, p.128).

Os indivíduos são desafiados pelo processo de descodificação. O educador problematiza a situação existencial codificada bem como as respostas que surgem durante o diálogo. Isto provoca os educandos a se colocarem, expressando suas opi-niões, sentimentos, visões de mundo, de si mesmos e dos outros.

Freire afirma que, com um mínimo de conhecimento da realidade, podem os educadores escolher alguns temas básicos que funcionariam como “codificações de investigação” (Freire, 1977, p.139). Sendo a qualidade da codificação selecionada que vai garantir a pertinência, a coerência e a profundidade dos debates que surgirão através de sua análise.

A codificação pode ser vista como instrumento fundamental para a prática da educação conscientizadora freireana. Através dela, ampliam-se visões de mundo e analisam-se criticamente posturas individuais e sociais. Tal ampliação da percepção de mundo e conscientização crítica da realidade se dá através de uma prática dialógica.

Para Freire (1977), o diálogo verdadeiro é aquele que suscita um pensar crítico que permite perceber a realidade como um processo. Esta transformação permanente da realidade, possibilita uma maior humanização das relações entre os homens, o que pode implicar em transformação social. A história vai se fazendo na medida das ações dos homens, nas relações existentes no presente, não podendo ser vista como cristalização de experiências passadas.

A existência do homem é histórica, pois suas ações partem de decisões que acabam por definir a história. A sua presença criadora no mundo, através da transformação que realiza, torna o homem um ser histórico. Suas ações realizadas aqui e agora são opções que acabam por fazer a história.

Como dimensões desafiadoras, concretas e históricas de uma dada realidade, aparecem o que Freire (1977) chama de “situações-limite”. A superação destes obstáculos implica numa postura decisória frente ao mundo, neste sentido, a realidade pode ser transformada historicamente pelas ações humanas.

Brecht: Distanciamento e Historicização

O conceito de distanciamento presente no teatro Brechtiano tem como objetivo provocar questionamentos e pensamentos críticos a respeito das relações entre os homens e destes com o meio em que vivem.

O distanciamento permite que se reconheça uma dada situação, ou perso-nagem, ou objeto e que, ao mesmo tempo, estes possam parecer estranhos a quem os percebe. Tal percepção torna-se mais aprofundada, mais reflexiva, surgindo assim diferentes possibilidades de análise e de crítica sobre os acontecimentos.

Existem diferentes instâncias em que podemos perceber situações de distanciamento, seja no âmbito artístico, mais especificamente teatral, seja em situações da vida cotidiana. Inicialmente pode-se citar toda uma fundamentação criada por Brecht (1967) para o trabalho do ator. É o cultivo das distâncias que cria o diálogo entre o ator e quem o assiste, entre ele e seus colegas de cena, assim como entre o ator e o personagem que representa. O ator, ao representar os acontecimentos como acontecimentos históricos, mostrando a constante mudança das coisas, provoca a sensação de estranhamento. Ele arranca os acontecimentos da estabilidade dos hábitos cotidianos, destacando-os.

No teatro existem inúmeras técnicas e métodos de se obter distanciamento. Podendo ele se fazer presente no texto dramático, no trabalho do encenador, do cenógrafo, do compositor musical ou do ator. A junção destas funções na concepção do espetáculo vai sempre em busca da exploração das contradições.

Alguns recursos podem ser usados para se alcançar o efeito de distanciamento em cena, como por exemplo: as fontes de luz devem permanecer à mostra, evitando o ilusionismo na cena; os figurinos devem ser tratados historicamente, sendo, mesmo os trajes contemporâneos tipificados e estilizados. Também os recursos gráficos podem ser utilizados para deslocar o interesse do espectador, fazendo com que ele perceba contrastes entre o que vê em cena, mostrado pelas ações dos atores, e o que pode ser lido em placas ou projeções de palavras, frases ou textos inseridos na cena.

A música usada em cena, no teatro brechtiano, deve ser uma obra de arte em si mesma, não sendo usada somente para ambientar a cena ou criar climas. As músicas entram na peça de forma clara e visível, contrapondo-se ao fluxo da ação dramática. Todos estes são recursos que buscam interromper a linearidade da ação e quebrar com o ilusionismo do espectador.

As contradições apresentadas na encenação provocam reflexões sobre uma dada realidade, incitando discussões e favorecendo um olhar mais crítico sobre a mesma. O distanciamento é um recurso estético e de aprendizagem, pois são várias as formas de distanciar um acontecimento e são inúmeros os meios de atingi-lo.

Como exemplo do que seria uma representação, sem “transformação completa” do ator em seu personagem, podem-se citar três recursos. Estes podem ser usados para que haja um distanciamento das falas e das ações do personagem representado. São eles: a transposição do texto para a terceira pessoa do singular; a transposição do texto para o passado; ou ainda o ator dizer em voz alta as rubricas, comentários e instruções do autor, presentes no texto dramático.

Na medida em que podemos perceber, na representação dos personagens, algo que reflita comportamentos sociais, a própria representação se torna um grande estímulo a questionamentos de cunho social. Segundo Borie: “Um emprego autêntico, profundo, interventivo, dos efeitos de distanciamento implica que a sociedade considere o seu estado como histórico e melhorável. Os efeitos de distanciamento autênticos têm um caráter combativo (Borie: 1996, p.490).

Qualquer coisa usual pode tomar um aspecto surpreendente e único. Repr-sentando-se uma visão de mundo particular, mostra-se um acontecimento global delimitado que pode tornar estranho alguns costumes habituais.

Lo que nos extraña no es sólo la actitud del que pisotea, sino también la del pisoteado. Vemos a la mujer encinta, a merced de un sistema social que no obstante ser hostil a la vida, es inflexible en cuanto a la consumación de la maternidad, y la vemos luchar por el derecho a destruir el fruto de sus entrañas y no por darle la vida [...] Entonces, nada más lógico que buscar medios y vias para hacer que esta extrañeza se haga general y avasalladora (CEBALLOS, 1992, p.257).

Uma representação teatral distanciada pode passar a interrogar os costumes e hábitos de uma sociedade. Brecht (1967) afirma que o simples fato de se interrogar se um processo ou um de seus elementos deveria tornar-se costume, já distancia o próprio processo. Assim, um homem não pode ser entendido separado das tendências sociais, econômicas, políticas e históricas que o cercam. O homem deve ser visto como um processo.

Entre os elementos propostos por Brecht para distanciar a percepção da realidade, destaca-se a proposta brechtiana de historicização. Para o teatro historicizante todos os acontecimentos cotidianos passam a ser significativos, particulares e passíveis de indagação.

Um acontecimento aparentemente normal e insignificante poderia ser estranhado por um ator que o tratasse como único e histórico. Assim, passaria a se interrogar tal acontecimento e sua inserção dentro da sociedade em que este se dá. Brecht nos dá o exemplo: uma moça deixa sua casa para se empregar em uma cidade grande. Este fato, ou início de história poderia ser universal e compreensível. Mas, para o teatro historicizante, este é um fato que merece ser questionado.

O quê! Uma família deixando um de seus membros abandonar o ninho para ganhar a vida, independente e sem ajuda? Ela será capaz disso? O que aprendeu aqui como um membro da família, a ajudará a ganhar a vida? As famílias ainda são capazes de manter seus filhos presos? Tornam-se (ou continuam sendo) uma carga? Isso acontece com todas as famílias? Sempre foi assim? É assim que as coisas são? Podem ser mudadas? A fruta madura sempre cai da árvore? – essa frase pode ser aplicada aqui? As crianças sempre se tornam independentes? Faziam mesmo em outros tempos? Se sempre fizeram, por um fator biológico, foi sempre da mesma maneira, pelas mesmas razões e com os mesmos resultados? (BRECHT, 1967, p.112-113).

O estudo das relações humanas e da história em que estão envolvidos os personagens é o que caracteriza um teatro histórico. Para Brecht, (1967) “a determinação de qual aspecto distanciar e como fazê-lo depende da interpretação dada ao acontecimento global, e é aí que o teatro pode e deve defender os interesses de sua época” (p.214-215).

O distanciamento busca destacar o *gestus* social que é inerente a todos os acontecimentos. Para Brecht, o *gestus* social é a expressão simbólica das relações sociais que existem entre as pessoas de uma determinada época. O *gestus* nada tem a ver com a simples gesticulação, ele é antes de tudo uma postura geral que deve ser combinada ao elemento social. Deve passar por um conteúdo relevante à sociedade, que permita tirar conclusões sobre a situação social.

Segundo Brecht (1948), aquilo que as ações dos homens nos mostra é o que constitui as condições históricas de uma época, e que todo contexto social deve ser caracterizado na sua relatividade histórica. A idéia do homem como função do ambiente e o ambiente como função do homem corresponde a uma maneira de pensar que é historicizante.

Necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as idéias e os impulsos que são permitidos pelo respectivo contexto histórico das relações humanas (o contexto em que as ações se realizam), mas, sim, que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel na modificação desse contexto (BRECHT, 1948, p.113).

Cada época possui as suas diversidades e todas as épocas são efêmeras. As relações humanas de nossa época, onde as ações se realizam, também devem ser consi-deradas efêmeras e o teatro deve trabalhá-las sob esta ótica.

Mas o que este teatro quer mostrar? Ele quer mostrar uma sociedade que passa a ser consciente de seus processos internos, e que adquire, assim, uma visão distanciada e crítica destes processos. Dessa forma, os indivíduos podem passar a ter uma compreensão maior das suas ações e das estruturas sociais em que estas estão inseridas.

O efeito de distanciamento prende-se essencialmente a essa possibilidade crítica, que deita suas raízes não na atividade teatral, e sim, primeiramente, na própria conjuntura social, que por sua vez, permitirá a instauração de um teatro crítico (BORNHEIM, 1992, p.249).

A representação pode ser uma forma de reflexão sobre os processos históricos. A criação de uma cena teatral se liga a um contexto concreto que se relaciona com a maneira de perceber o mundo das pessoas envolvidas em tal criação. Assim, a representação teatral pode refletir uma maneira de perceber o mundo e de agir sobre ele.

A Historicização na Prática Teatral Com a Comunidade Nova Esperança

O processo teatral vivido com os adolescentes de Nova Esperança teve início em 2004, acontecendo semanalmente, nas dependências no Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. O grupo era formado por aproximadamente 16 jovens, com idades que variem entre 13 e 18 anos. A equipe de trabalho deste projeto era formada pela coordenadora Profa. Dra. Márcia Pompeo Nogueira, pela bolsista de extensão Paula Karina Kornatzki e pela bolsista de pesquisa Maria Amélia Gimmler Netto.

No decorrer de mais de um ano de prática teatral, o grupo de adolescentes foi tomando familiaridade com a linguagem através, principalmente, da improvisação sobre temas trazidos pelos próprios integrantes. As improvisações foram desenvolvidas através de imagens, que chamamos de codificações, de fragmentos de realidade. Tais improvisações geraram a criação de cenas, que passamos a repetir, buscando aprimoramento, não só em termos teatrais, mas principalmente, para aprofundar o entendimento da realidade que estava sendo representada.

Em nossa peça “Vida Loka”, na figura da personagem Kely, tal abordagem busca entender um problema: como vive uma adolescente que mora na periferia da cidade, hoje? Quais são os seus dilemas e as suas opções de vida? Pudemos, a partir daí, fazer relações entre a realidade mostrada em cena, neste caso representada pelas cenas de vida de Kely, criadas pelos próprios adolescentes, e o contexto social, político e histórico em que está inserida a comunidade de Nova Esperança.

44 Termo usado pelos integrantes do grupo para definir o usuário de maconha..

A busca dos gestus sociais representativos das personagens que eram criadas e a definição do contexto de vida de tais personagens, através de questionamentos sobre seus possíveis pensamentos e suas ações, foram perspectivas com as quais aprofundamos a nossa prática teatral com os adolescentes de Nova Esperança.

Das cenas criadas escolhemos três, que nos pareceram ser significantes da realidade vivida pelo grupo, podendo assim gerar possibilidades de debate sobre seus temas. O aprofundamento da percepção sobre a realidade, representado nestas cenas, se deu através do diálogo. Questionamentos levantados ao grupo, previamente escolhidos pela equipe de trabalho, em reuniões semanais de avaliação e planejamento dos encontros, foram base para este diálogo.

Para selecionar os questionamentos mais pertinentes para o aprofundamento das cenas e do entendimento da realidade representada, em primeiro lugar nos questionamos, dentro dos temas trazidos pelo grupo, o que seria objeto de indagação? Nosso objetivo era historicizar as relações reais da vida dos adolescentes representadas nas cenas. As coisas sempre foram assim? Sempre pelas mesmas razões? Buscando os mesmos resultados? É o homem que faz a história? O que pode ser mudado? Buscamos assim, questionar a nossa prática, nos distanciando dela para poder analisá-la e transformá-la.

As três cenas escolhidas foram: “A filha rebelde” que mostra a situação familiar de Kely, a protagonista, sua relação difícil com a mãe e as conseqüências disto, que fazem com que Kely saia de casa; “A fuga” cena onde Kely, ao saber que estava grávida, conta ao namorado Romário, que foge para não assumir o filho; “A cobrança” que representa a relação da juventude com o tráfico de drogas, culminando com a morte de uma “casqueira”⁴⁴ por um traficante.

Sobre a cena “A filha rebelde” perguntamos: As mães têm preferência por filhas? Todas as mães têm preferências? E as filhas, gostam de ser preferidas? Elas se revoltam se não são? Pode-se mudar esta relação? Qual o papel do pai? Ele pode mudar alguma coisa? Todas as famílias têm problemas de relacionamento? Por quê? A comida é problema? Só tem comida para uma filha? Costuma faltar comida nas casas das famílias? Com mais comida o problema entre a mãe e a filha continuaria? Seria o mesmo problema? O que leva uma filha a se rebelar? Qual o futuro da filha que é discriminada na família? Esta

briga se repete todos os dias?

As polêmicas surgidas através desses questionamentos foram bastante reveladoras. Alguns integrantes, por exemplo, defendiam o ideal de que a protagonista, ao sair de casa, arrumaria um emprego e moraria em uma pensão, mas logo outros retrucaram, dizendo que ela se prostituiria para poder sobreviver. Outra polêmica interessante foi a de que alguns integrantes defendiam que a mãe de Kely era, na verdade sua madrasta, então não gostava dela e fazia comidas que ela não gostava. Outros integrantes, pelo contrário, diziam que o problema não era a comida, e sim a falta de carinho e atenção.

Essas polêmicas geraram a criação de duas novas cenas que se complementavam. Em uma delas Kely pedia ajuda a uma amiga e esta se negava, depois uma conhecida a ajudava e a atraía para a prostituição. Na outra cena, Kely pede trabalho para algumas prostitutas que a apresentam para o “cafetão”. Kely passa a “fazer ponto” na rua e logo consegue um cliente. Juntamos estas cenas em seqüência e demos a ela o título de “Uma opção”.

Sobre a cena “A fuga” perguntamos: Meninas sempre engravidam de meninos? Kely sabia que poderia engravidar? Ela queria? Romário amava Kely? Que tipo de relação existia entre os dois? Há quanto tempo já se conheciam? Onde transavam? Desde quando transavam? Eles usavam preservativos? Os dois tinham prazer? Ela “gozava”? Os pais sabiam que eles transavam? Poderiam conversar com eles sobre isto? O que diriam? A Kely conversou com seus pais sobre o assunto? E Romário conversou? Por que ele foge? O que os amigos aconselhariam?

Das polêmicas que surgiram, com tais questionamentos, escolhemos duas: Ela queria ou não engravidar? A resposta foi unânime: ela não queria engravidar, mas transou sem camisinha. A outra polêmica foi: Qual seria a reação dos seus pais ao saberem que ela estava grávida? Eles a obrigariam a casar ou a mandariam embora de casa, foram algumas das respostas. Todos declararam que Kely teria que ter coragem de contar para os seus pais para saber qual seria a reação.

Sobre essas duas polêmicas criamos mais duas cenas. “Ela topou” que mostra o momento em que Kely decide transar sem camisinha; e “Se arrependimento matasse” que mostra a reação dos pais

de Kely ao saberem de sua gravidez. O pai briga com ela e, bêbado, a manda embora de casa, enquanto a mãe tenta apaziguar, mas acaba sendo conivente com a atitude do pai.

Sobre a cena “A cobrança”, perguntamos: Quem vende a droga lucra com ela? Por que existem as “casqueiras”? Elas existem em toda parte? Quem se dá bem com as drogas? Por quanto tempo? Quem mais sofre com a droga? Kely sabia que as drogas viciam? Ela sabia que teria que pagar pela droga? Por que comprava se não tinha dinheiro? Kely vendia droga pra quem não podia pagar? Ela sabia o que a droga poderia fazer para as pessoas que compravam? O chefão sabia? Seu “braço direito” sabia? O “braço direito” pagava a droga que consumia? Ele também podia morrer se não pagasse? Sempre se mata quem deve?

Todos concordaram que certamente Kely sabia que a droga viciava e mesmo assim usava. Alguns responderam que ela sempre dava um jeito de arrumar o dinheiro para comprar maconha, que era a droga que ela gostava. Outros disseram que, na verdade, ela pagava para o traficante de outras formas, ou melhor, “ficava” com ele em troca de droga. Sobre os traficantes, o consenso foi o de que eles não consumiam o que vendiam, pois assim o lucro seria maior.

Com tais questionamentos o que buscávamos era estranhar a venda de drogas e a relação que os jovens têm com o tráfico. O debate sobre os questionamentos a respeito da cena foi bastante proveitoso para todo o grupo. Pudemos perceber seu resultado diretamente na cena, que ganhou mais ação. Verificamos um crescimento da cumplicidade entre os personagens traficantes e a ampliação da ambigüidade entre os dois grupos distintos que compunham a cena: os traficantes e as “casqueiras”.

Ao colocarmos todas as cenas criadas em uma seqüência, para que pudéssemos criar uma peça, ensaiá-la e preparar uma possível apresentação para o público, sentimos a necessidade de criar mais duas cenas, que mostrariam as opções de Kely perante o fato de estar grávida.

Quais as opções que Kely teria ao saber que estava grávida? Ela teria o filho? E o criaria sozinha? Ela tentaria tirar o filho? Como faria? Através de perguntas como estas, fomos criando cenas que funcionariam como as diferentes opções que a personagem teria

de tomar para dar curso a sua vida. Assim foram criadas mais duas cenas. “Ter o filho”, onde Kely resolveria ter o filho, mesmo sozinha, e Romário, ao saber do nascimento da criança, resolveria assumir o filho e casar-se com Kely. “O aborto”, cena em que Kely conversando com as amigas resolveria abortar, então compraria um remédio abortivo em uma farmácia. Romário a procuraria ao ficar sabendo e os dois discutiriam a decisão de Kely.

Na estrutura de “Vida Loka” a trajetória de Kely é mostrada em forma de cenas que representam fragmentos de sua vida. Mesmo trabalhando com fragmentos de vida, sem necessariamente basear-nos em uma ordem cronológica de fatos, houve no grupo a necessidade de juntar as cenas segundo uma linearidade que demons-trasse a evolução da personagem perante os conflitos que lhe eram apresentados. As cenas foram arranjadas de modo a formar uma trajetória que pudesse ser bem entendida pelo público.

Ao final, optamos por mostrar as opções que Kely poderia tomar. Não elegemos uma delas na tentativa de, com isso, levantar reflexões sobre as possibilidades de escolha que uma adolescente, nesta situação, pode ter. Preferimos mostrar as diferentes conseqüências que uma opção pode gerar na sua vida e na vida dos que a rodeiam.

O papel de levar um tema do plano particular para um plano mais amplo, como uma situação particular que é levada para uma dimensão histórica, pode ampliar muito a maneira de nossos alunos se perceberem no mundo. Adquirindo uma visão mais crítica de sua realidade, podendo analisar as suas ações e a dos que os rodeiam, situando o que é particular dentro de um contexto amplificado, poderá surgir, pela análise de cada situação representada teatralmente, alguma ação afetivamente transformadora desta realidade.

Considerações Finais

Sem dúvida muitas foram as conquistas, assim como, muitas foram as dificuldades encontradas no decorrer do período em que este trabalho foi desenvolvido.

O que se conseguiu, principalmente, foi levantar questionamentos a respeito da realidade vivida pelos jovens integrantes do gru-

po. Tal realidade nos foi apresentada pelo próprio grupo, através das temáticas escolhidas para o trabalho, expressas nas imagens construídas e nas improvisações que propúnhamos. A partir daí, podemos concluir que lidar com a realidade que os cercava e onde estão inseridas suas vidas, era vontade primeiramente deles.

Através dos questionamentos levantados, surgiram debates sobre a sexualidade na adolescência, sobre a violência constantemente presente na vida de quem mora na periferia de uma cidade grande como Florianópolis. Debates, também, o uso de drogas pelos adolescentes e as maneiras de envolvimento com o tráfico de drogas que está tão presente no dia-a-dia da comunidade onde moram.

As relações que existem entre os jovens da comunidade - ou “da área”, como eles costumam se referir à Nova Esperança - e as relações deles com seus pais, familiares e vizinhos foram de certa forma analisadas na medida em que elementos desta realidade apareciam na ficção criada através de improvisação de cenas.

Acreditamos que todos estes debates tenham sido frutíferos no que diz respeito à consciência que estes jovens estão passando a ter de suas próprias vidas. A percepção crítica que, a partir daí, eles possam vir a ter da realidade social em que vivem foi sempre um objetivo do nosso trabalho. Ainda não podemos afirmar que a aquisição da consciência crítica se deu por completo, até porque isto é uma postura para se levar durante a vida, pois é um processo infinito. Assim como não podemos afirmar que tal postura crítica tenha modificado efetivamente as ações destes jovens atualmente.

Somente o que podemos afirmar é que, dentro do próprio processo de trabalho com teatro, muitas posturas foram sendo modificadas. Como, por exemplo, a diminuição do uso de violência física e verbal durante os encontros e o aumento da desenvoltura e perda da timidez que pudemos observar em alguns dos integrantes.

Como limites do trabalho não podemos deixar de colocar o resultado da montagem teatral que foi atingida com este processo. Referindo-se à qualidade da encenação podemos dizer que esta ficou a desejar, em alguns aspectos técnicos teatrais e de aperfeiçoamento estético. Como por exemplo, na colocação do corpo em cena, na ampliação dos gestos e da projeção vocal, meios estes, que são essenciais ao bom desempenho de uma encenação.

Tal abordagem metodológica se mostrou um instrumento bastante coerente para o trabalho teatral com comunidades, pois o foco deste trabalho é o processo de aprendizagem que se dá, e não a formação de profissionais do teatro.

Entretanto, mesmo em termos estéticos podemos identificar um grande avanço no grupo. De início não havia concentração, as risadas eram impossíveis de controlar. Com o tempo, ao lado de uma maior intimidade que propiciou aprofundamento do diálogo, houve também um desenvolvimento expressivo do grupo. Mesmo que o resultado tivesse problemas, para o grupo representou uma conquista.

O conhecimento da realidade, o aumento da percepção desta realidade e a reflexão social que tal prática implica é, sem dúvida, uma forma muito pertinente de se educar através da prática do teatro. Um espaço em que diversão e educação estão imbricadas.

Referências

BORNHEIM, G. Brecht. *A Estética do Teatro*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BORIE, M.; ROUGEMONT, M.; SCHERER, J. *Estética Teatral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

BRECHT, B. *Teatro Dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

-----, *Pequeno Organon para o Teatro*. [S.I.]: s.n., [1948].

CEBALLOS, E. (org). *Principios de Dirección Escenica*. México: Gaceta, 1992.

ESSLIN, M. Brecht. *Dos males o menor*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

-----, *Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1984.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1981.

NOGUEIRA, M. P. “*Buscando uma Interação Teatral Poética e Dialógica com Comunidades*”. *Urdimento* N. 4, 2002.