



Universidade Federal
de São João del-Rei

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

THAMIRIS CALEGARI RODRIGUES

**UM ESTUDO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS EM ARTES CÊNICAS DE
INGRID KOUDELA E FLÁVIO DESGRANGES**

**São João del- Rei (MG)
2021
THAMIRIS CALEGARI RODRIGUES**

**UM ESTUDO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS EM ARTES CÊNICAS DE
INGRID KOUDELA E FLÁVIO DESGRANGES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de São João del-Rei, Campus Tancredo Neves, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Carina Maria Guimarães
Moreira

**São João del- Rei (MG)
2021**

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R696e Rodrigues, Thamiris Calegari.
UM ESTUDO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS EM ARTES
CÊNICAS DE INGRID KOUDELA E FLÁVIO DESGRANGES /
Thamiris Calegari Rodrigues ; orientadora Carina
Maria Guimaraes Moreira . -- São João del-Rei,
2021.
99 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Artes Cênicas) -- Universidade Federal de São João
del-Rei, 2021.

1. Propostas Pedagógicas. 2. Artes Cênicas. 3.
Ingrid Koudela . 4. Flávio Desgranges. I. Guimaraes
Moreira , Carina Maria , orient. II. Título.

**UM ESTUDO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS EM ARTES CÊNICAS DE
INGRID KOUDELA E FLÁVIO DESGRANGES**

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Carina Maria Guimarães Moreira (UFSJ) (orientadora)

Professor Doutor Berilo Luigi Deiró Nosella (UFSJ)

Professora Doutora Mariana de Lima e Muniz (UFMG)

2021

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Adelino e Cleide, por todo incentivo e por muitas vezes terem abdicado de suas vidas para as minhas realizações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES e a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) pelo apoio, disponibilizando sua infraestrutura e sua biblioteca para o desenvolvimento desta pesquisa.

À todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, da referida instituição, por todo conhecimento compartilhado.

Aos colegas de turma pelas valiosas trocas.

À professora Dr^a. Carina Guimarães pela orientação, competência e dedicação.

Ao Grupo de Pesquisa em História, Política e Cena (GPHPC) da UFSJ, pelas leituras e discussões importantíssimas.

Agradeço também à Universidade Federal de Viçosa, em especial à Professora Dr^a. Rosana Pimenta pela oportunidade de ter feito estágio e por toda contribuição em minha formação.

Aos membros da banca examinadora, professor Dr. Berilo Nosella e professora Dr^a. Mariana Muniz, que gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

À todos que contribuíram de algum modo para a realização desta pesquisa, o meu sincero agradecimento.

RESUMO

Esta dissertação propõe a investigação das propostas pedagógicas relacionadas às Artes Cênicas no Brasil, a partir das produções bibliográficas de Ingrid Koudela e Flávio Desgranges, buscando demonstrar suas relações com uma formação, que visa o desenvolvimento social e cognitivo. Para isso, fez-se uma revisão bibliográfica das propostas dos autores supracitados, buscando identificar essas relações através da análise de conteúdo por categorização. Pautadas principalmente no fazer teatral de Bertolt Brecht, apontamos nossos pressupostos relacionados ao potencial educativo do dramaturgo alemão mencionado, bem como suas influências nas propostas pedagógicas de Ingrid Koudela e Flávio Desgranges.

Palavras-chaves: Propostas Pedagógicas, Artes Cênicas, Ingrid Koudela e Flávio Desgranges.

ABSTRACT

This dissertation proposes the investigation of pedagogical proposals related to the Performing Arts in Brazil, from the bibliographic productions of Ingrid Koudela and Flávio Desgranges, seeking to demonstrate their relations with a formation, which aims at social and cognitive development. For this, a bibliographic review of the proposals of the aforementioned authors was carried out, seeking to identify these relationships through content analysis by categorization. Based mainly on Bertolt Brecht's theatrical performance, we point out our assumptions related to the educational potential of the German playwright mentioned, as well as his influences on the pedagogical proposals of Ingrid Koudela and Flávio Desgranges.

Key words: Pedagogical Proposals, Performing Arts, Ingrid Koudela e Flávio Desgranges.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. O POTENCIAL EDUCATIVO EM BRECHT	17
2.1 Bertolt Brecht e suas contribuições para o teatro	17
3. AS PROPOSTAS DE INGRID KOUDELA	38
3.1 Propostas relacionadas a atividades didático-pedagógicas a partir dos jogos	40
3.2 Propostas relacionadas a ida ao teatro	49
3.3 Um Vôo Brechtiano	52
4. AS PROPOSTAS DE FLÁVIO DESGRANGES	57
4.1. Propostas relacionadas a ida ao teatro	58
4.2. Propostas relacionadas a atividades didático-pedagógicas a partir dos jogos	80
4.3 Projeto Formação de Público	83
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
7. REFERÊNCIAS VIDEOGRÁFICAS	99

1. INTRODUÇÃO

Iniciamos essa dissertação colocando que a mesma foi escrita em meio ao contexto de isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19. As ideias deste estudo surgiram de indagações decorrentes do processo de pesquisa e escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido pela mestranda, no bacharelado em Dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV), bem como nas vivências proporcionadas pela referida graduação, levando em consideração, que a mesma durante toda a sua trajetória na graduação, percebeu a recorrência na utilização das propostas de Ingrid Koudela¹ e Flávio Desgranges², o que suscitou curiosidade para investigar as propostas dos autores.

A escolha do tema desta pesquisa se deve principalmente à experiência da mestranda no PIBID/Dança, que lhe apresentou uma abordagem do trabalho em Dança na educação formal, a partir de instrumentos do teatro. Assim como, as disciplinas cursadas de Atuação Teatral, Desenho Teatral I e II que lhe possibilitaram o contato com os autores propostos na pergunta de pesquisa e aguçaram sua curiosidade para aprofundar seus conhecimentos na linguagem teatral e suas proposições educacionais. Isso estimulou a definição da problemática de pesquisa que apresentamos a seguir.

O problema de pesquisa refere-se à relação entre as propostas pedagógicas ligadas às Artes Cênicas e uma formação que se baseiam em quatro pilares básicos da educação, pilares propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e constituídos a partir de quatro grandes aprendizagens (aprender a ser, a conviver, a fazer e a aprender).

Esse problema pode ser delimitado à pergunta: De que forma(s) as propostas pedagógicas em Artes Cênicas para uma formação, que visa o desenvolvimento social e cognitivo, tem se apresentado nas produções bibliográficas de Ingrid Koudela e Flávio Desgranges?. Tendo em vista, que estamos acoplando as quatro grandes aprendizagens propostas pela UNESCO, dentro do desenvolvimento social e cognitivo dos seres humanos.

¹ Ingrid Dormien Koudela é escritora, tradutora e professora universitária brasileira.

² Flávio Augusto Desgranges de Carvalho é professor universitário brasileiro.

Utilizaremos as propostas dos autores citados, para entender como suas proposições estão influenciando a construção de um pensamento crítico-reflexivo nas últimas décadas no Brasil a partir das Artes Cênicas. Visto que, os dois autores são professores presentes no meio acadêmico e desenvolvem trabalhos voltados para as Artes Cênicas no âmbito da educação, preocupando-se com uma perspectiva do teatro como promotor de autonomia.

De forma sucinta apontamos colocações desses professores que se relacionam com a temática proposta. Ingrid Koudela aponta no estudo da didática do teatro, a utilização dessa linguagem para o desenvolvimento de uma visão educativa que busque a criticidade; e Flávio Desgranges aponta as potencialidades da linguagem teatral no âmbito educacional, tendo em vista o espectador como foco de seus estudos. Em suma, ambos os autores argumentam sobre a educação em uma perspectiva social, por meio das Artes, buscando possibilitar reflexões e discussões diante da realidade.

Além disso, essa escolha, também está relacionada com a constante utilização dos mesmos nos trabalhos e livros didáticos disponibilizados nas instituições de ensino público pelo Brasil, bem como em livros disponibilizados pelo governo e presente nas bibliotecas dessas instituições, além é claro, de serem utilizados e citados em cursos de graduação em Arte, o que faz com que suas produções bibliográficas sejam utilizadas como referência para o trabalho de Arte na educação. Levando em consideração que estamos pensando as propostas pedagógicas em artes cênicas, acreditamos que estes sejam autores que devam ser considerados.

Outro aspecto relevante que influenciou na escolha dos dois autores brasileiros estudados é o fato de os mesmos apresentarem dimensões práticas, propondo práticas educativas e mobilizando esse desenvolvimento educativo. Deste modo, percebe-se que Koudela e Desgranges, perpassam por uma ideia de experiência e o que essa experiência significa na formação do indivíduo, ou melhor uma aprendizagem por meio dessa experiência.

Tendo posto a problemática que circunda este estudo, apresentamos como objetivo geral, verificar como as propostas pedagógicas ligadas às artes cênicas, presente no Brasil, aparecem nas produções bibliográficas de Ingrid Koudela e Flávio Desgranges. Enquanto que os objetivos específicos delimitaram-se a partir de necessidades postas, após a leitura de algumas obras dos referidos autores, visto que

percebeu-se a influência de Bertolt Brecht³ nas produções bibliográficas, deste modo delimitou-se: Identificar o fazer teatral proposto por Bertolt Brecht que influencia as propostas dos dois autores supracitados; e demonstrar as relações presentes entre as propostas pedagógicas relacionadas às Artes Cênicas no Brasil e uma formação que visa o desenvolvimento social e cognitivo.

Utilizamos o termo propostas pedagógicas, pois entendemos que este abarca questões referentes às atividades educativas e a metodologia de ensino, compondo deste modo uma estrutura que possibilite uma formação preocupada com o desenvolvimento político, social e cognitivo.

Considerando que a Arte como área de conhecimento vem ganhando cada vez mais espaço no universo das pesquisas, percebemos a relevância dessa temática para o meio acadêmico como uma forma de contribuir com essa valorização. Indo além, através do meio acadêmico, podemos disseminar essas ideias na sociedade como um todo, por meio das instituições de ensino e do próprio fazer artístico. Concordamos com Zamboni (2012), quando o mesmo defende a pesquisa em Arte, justificando que esta tem caráter criativo e inovador assim como o conhecimento científico, sendo capaz de possibilitar ao indivíduo novos modos de compreender o mundo.

A partir disso, percebemos que esta pesquisa visa contribuir para a reflexão da importância da Arte na formação dos seres humanos. Ratificando seu potencial transformador que pode proporcionar o desenvolvimento e a difusão de um pensamento crítico, abrangendo e indagando a realidade sociopolítica-cultural. Além de contribuir para que os seres humanos consolidem suas participações coletivas na sociedade.

Em suma, o entendimento de Arte para esta pesquisa, está relacionado a uma linguagem que permite o ser humano agir sobre o meio em que vive, possibilitando a mobilização da sociedade através de seu teor expressivo. Ademais, levamos em consideração que todos os seres humanos são produtos e produtores de cultura, pois é necessário apenas estar vivo e relacionar-se com o meio, para tornar-se um ser cultural.

³ Eugen Bertolt Friedrich Brecht (1898 - 1956) foi um consagrado dramaturgo, encenador e poeta alemão do século XX.

Sendo assim, apresentamos neste estudo maneiras de usar a capacidade educativa da Arte através do próprio fazer artístico. Visto que os autores que foram estudados, pensam como trabalhar a Arte para que tenhamos uma formação íntegra do ser humano, como ser pensante e crítico, evidenciando-a como área de conhecimento. Todos esses aspectos ajudam a configurar uma sociedade que entenda a Arte como área de conhecimento, podendo fruí-la.

Deste modo, apontamos que, o objeto de análise desta dissertação, são as propostas pedagógicas de Koudela e Desgranges e iremos acessá-las através das produções bibliográficas dos próprios autores.

Para que seja possível alcançar o objetivo desta pesquisa, fez-se necessário a realização de algumas etapas que serão apresentadas a seguir. A princípio fizemos a escolha dos autores, os quais iríamos analisar, optamos por Koudela e Desgranges, visto que são professores e autores influentes nas propostas pedagógicas em Artes Cênicas no Brasil, como já expusemos anteriormente.

Em seguida, lemos as seguintes produções dos autores brasileiros: **A inversão da Olhadela**: alterações no ato do espectador teatral; **Pedagogia do Teatro**: Provocações e dialogismos; **Mediação Teatral**: anotações sobre o Projeto Formação de Público; **O que eu Significo Diante Disso**: ação artística com espectadores teatrais; **O efeito estético**: finalidade sem fim; **Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço** e **A Pedagogia do espectador**, todas de Flávio Desgranges. Além das produções de Ingrid Koudela, **Brecht na pós-modernidade**; **Brecht**: Um jogo de aprendizagem; **Jogos Teatrais**; **Um vôo Brechtiano**: teoria e prática da peça didática; **Texto e Jogo**: uma didática Brechtiana; **A cidade como alegoria**; **Um teatro pós-moderno de resistência**: Ói nós aqui traveiz de Porto Alegre; **Leitura das pinturas narrativas de Peter Brühgel, o velho**; e **A ida ao teatro**.

Após essa leitura, decidimos elencar duas obras norteadoras para a pesquisa, “**Um Vôo Brechtiano**: teoria e prática da peça didática” de Ingrid Koudela e “**A inversão da Olhadela**: alterações no ato do espectador teatral” de Flávio Desgranges, além de apresentarmos dois experimentos práticos como forma de exemplificar as propostas abordadas pelos autores. As escolhas dessas obras, se deram devido a percepção que tivemos de uma apresentação de pensamentos mais

formulados e condensados nessas produções, possibilitando um estudo mais direcionado.

Como já mencionado, percebemos grande influência de Brecht, o que culminou no necessário estudo sobre o trabalho do dramaturgo alemão, sendo assim o modo de fazer teatral brechtiano tornou-se referencial teórico desta dissertação. Notamos essas influências, principalmente se tratando das peças didáticas, que diminuem o espaço entre produto e produtor e que influenciaram principalmente as propostas de Koudela, e do teatro épico, que propõe esse distanciamento tensionado entre espectador e peça, influenciando Desgranges. Deste modo torna-se essencial a utilização do fazer teatral de Brecht como embasamento inicial para as discussões e apontamentos feitos neste estudo.

Com isso, acreditamos ser pertinente apontar algumas influências do pensamento brechtiano nas propostas dos dois autores brasileiros mencionados.

Koudela utiliza em grande parte de seus livros as teorias de Brecht, inclusive a proposta da autora de maneira geral é além de conceituar e expor as ideias de Brecht (principalmente de suas peças didáticas), aplicar através de oficinas em diversos contextos e para diversos públicos os jogos teatrais, muitas vezes usando trechos das peças didáticas, bem como alguns princípios do teatro brechtiano.

Já Desgranges, em sua obra “Pedagogia do Espectador” traz um olhar voltado para o espectador e para sua formação, porém realiza sua análise e propõe suas ideias a partir das concepções teatrais vindas de Brecht. No teatro épico, o dramaturgo sugere a utilização do espectador, propondo que a educação teatral seja concebida entre a relação das partes e a constante troca de papéis (espectador, ator e propositor de ação). É justamente nessa concepção que Desgranges se baseia para discutir sobre a perspectiva da formação de um espectador crítico-reflexivo.

O primeiro procedimento para o estudo das produções bibliográficas, após a leitura inicial para um conhecimento geral das produções, foi a leitura minuciosa seguida de fichamento de cada uma das obras citadas anteriormente, para que em seguida pudéssemos observar as características que as mesmas apresentam com relação à formação que visa um desenvolvimento cognitivo e social a partir das propostas pedagógicas em Artes Cênicas.

Após a leitura minuciosa das produções bibliográficas e de todos esses entendimentos contextuais, partiu-se para verificação efetivamente, buscando então

nesses autores a pergunta que circunda essa pesquisa. Com isso, conseguimos observar essas produções, a partir da ótica brechtiana, para que pudéssemos considerar a formação a partir das propostas pedagógicas na área.

Utilizamos como método dessa investigação, a análise de conteúdo, baseadas em Laurence Bardin (2012), que explica sobre essa metodologia:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e conteúdos) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extracção de estruturas traduzíveis em modelos- é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e ela fecundidade da subjectividade. (BARDIN, 2012, p. 9).

Ainda sobre a análise de conteúdo, a autora expressa, “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2012, p. 38)

Essa análise pode ser realizada a partir da categorização, que é uma maneira de classificar os elementos que constituem o conjunto de materiais explorados. Podendo ser por diferenciação e/ou por reagrupamento, através de critérios definidos previamente. A intenção é reunir grupos de elementos presentes no material explorado. Esses critérios podem ser semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos. No caso da categorização realizada nesta pesquisa, utilizamos o critério semântico, visto que esse é utilizado a partir de categorias temáticas. Evidenciamos aqui, que essas categorias de análise, foram criadas após a leitura do material.

Deste modo, separamos as propostas presentes nas produções dos autores analisados em duas categorias temáticas, são elas:

- 1- Propostas relacionadas a ida ao teatro;
- 2- Propostas relacionadas a atividades didático-pedagógicas a partir dos jogos.

Portanto, após identificarmos o fazer teatral proposto por Brecht, utilizamos a análise de conteúdo para demonstrarmos as relações presentes entre as propostas pedagógicas relacionadas às Artes Cênicas no Brasil, para uma formação que visa o desenvolvimento cognitivo e social, através da verificação dessas propostas nas produções bibliográficas de Ingrid Koudela e Flávio Desgranges.

Deste modo, apresentamos algumas definições de como estamos caracterizando metodologicamente esta dissertação de mestrado. A pesquisa é uma revisão bibliográfica que preocupa-se com aspectos sociais, culturais e históricos.

Classificamos que este estudo apresenta uma abordagem materialista histórica dialética. A dialética é considerada um método de diálogo, utilizada em diversas correntes filosóficas desde a antiguidade, onde o foco é a contraposição e contradição de ideias que desembocam em outras ideias, de modo bem genérico, podemos dizer em conflitos causados pela contradição entre princípios teóricos ou fenômenos empíricos.

O materialismo histórico, analisa as causas contidas no desenvolvimento social e se adapta a partir da perspectiva das formas coletivas humanas. Aqui, todas as características que constituem uma sociedade, ou seja, as classes sociais, a política e as ideologias, para citarmos alguns exemplos, são assumidas como consequências da atividade econômica de uma sociedade.

Além disso, o estudo tem um caráter qualitativo, visto que a presença e/ou ausência de determinada característica em seu conteúdo, irá classificá-la, além de não se prestar a generalizações.

Nossas escolhas se justificam pela própria característica dessa pesquisa e dos autores utilizados na mesma, visto que Brecht apresenta claramente esse posicionamento de que o contexto histórico, social e político influencia tudo que está ocorrendo na sociedade, inclusive a produção artística e científica, então seria contraditório se nós não levássemos em consideração todo o desenrolar que está por trás de uma produção bibliográfica. Dito isso, fez parte da pesquisa, o entendimento de quem são esses autores, onde estão, para quem escrevem e o que dizem.

Assim sendo, o desenvolvimento desta dissertação está estruturado em quatro etapas, de forma que no primeiro capítulo apresentamos nosso referencial teórico e os principais conceitos que embasam essa pesquisa, referente ao potencial educativo de Brecht. No segundo capítulo colocamos as propostas de Ingrid Koudela, estando dividido em três subcapítulos, o primeiro referente às propostas relacionadas a atividades didático-pedagógicas a partir dos jogos, o segundo sobre as propostas relacionadas a ida ao teatro, e o terceiro apresentando um projeto da autora como forma de exemplificar suas teorias. No terceiro capítulo discorreremos sobre as propostas de Flávio Desgranges e o mesmo está dividido igual ao capítulo II. A última

etapa desta dissertação, consiste nas considerações finais, onde buscamos responder à pergunta de pesquisa após todo o estudo realizado.

2. O POTENCIAL EDUCATIVO EM BRECHT

Ao definirmos a pergunta que norteia toda essa pesquisa e ao levarmos em consideração que estamos averiguando uma formação, que visa o desenvolvimento social e cognitivo, a partir das propostas de Ingrid Koudela e Flávio Desgranges, e que estes utilizam-se do modo de fazer teatral do dramaturgo alemão Bertolt Brecht para embasar boa parte de suas reflexões, fez-se necessário entender as nuances brechtianas para que possamos verificar essas propostas pedagógicas de maneira efetiva.

Bertolt Brecht nasceu em 1898 na cidade de Augsburg na Alemanha, começou a escrever muito jovem e interrompeu seus estudos na medicina para servir como enfermeiro militar na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ao retornar da Guerra investiu em sua carreira literária e teatral.

Devemos considerar ao analisarmos a trajetória e proposta de Brecht, que o dramaturgo é filho de duas revoluções e que isso certamente influenciou suas obras e seu posicionamento. A Revolução Russa de 1917 e a Revolução Alemã de 1918-1919. Apesar de não se filiar a nenhum partido ao longo de sua vida, percebemos que ele escolheu ser comunista, suas obras e lutas estão diretamente ligadas a luta operária e a emancipação do operário.

2.1 Bertolt Brecht e suas contribuições para o teatro

O subcapítulo a seguir pretende discorrer sobre as propostas de Bertolt Brecht a partir de leituras do próprio dramaturgo e de estudiosos que teceram considerações pertinentes sobre o teatro brechtiano, como Raymond Williams⁴, Anatol Rosenfeld⁵,

⁴ Raymond Williams (1921-1988), foi um sociólogo, crítico de arte e teórico da comunicação e da cultura Galês.

⁵ Anatol Rosenfeld (1912-1973), foi um importante crítico e teórico de origem alemã e brasileira.

Luiz Lobo⁶, Reiner Steinweg⁷, Walter Benjamin⁸, Juliana Gobbe⁹, Francimara Teixeira¹⁰, além é claro de Ingrid Koudela e Flávio Desgranges.

Os trabalhos artísticos e teóricos de Brecht influenciaram o teatro contemporâneo, seu caráter marxista fica evidente em suas críticas artísticas ao desenvolvimento das relações humanas no sistema capitalista, suas obras refletem problemas fundamentais do mundo atual. Esclarecemos que a grande diferença das propostas brechtianas está na forma como essas questões foram trazidas para cena, visto que seus antecessores já trabalhavam com essa temática, a questão não é o conteúdo de suas peças e sim como esse conteúdo é lapidado e trazido para o teatro.

Percebemos que o dramaturgo alemão utiliza o método de Karl Marx¹¹ para construir sua pesquisa teatral, após é claro tomar conhecimento do mesmo, visto que antes, as semelhanças pareciam ser inconscientes. Brecht se aproxima de Marx quando se debruça sobre a peça “Um homem é um homem”, escrita e várias vezes reescrita pelo autor entre os anos de 1926 e 1956, como o assunto da peça gira em torno da bolsa de valores, o dramaturgo sentiu a necessidade de estudar Marx.

Em uma palestra realizada de forma *online* em 2020 e transmitida pelo canal do *YouTube* da Cia. Burlasca¹², organizada pelo projeto Brecht na Biblioteca¹³, Luiz Fernando Lobo comentou que Brecht dizia, que Marx era o espectador ideal, pois conseguia analisar a realidade. O autor, era um crítico radical do teatro feito naquele período, incomodava-o o público ser um público sempre burguês. Dizia sim que o teatro deveria divertir, mas enfatizava que a questão central era, qual divertimento é

⁶ Luiz Fernando Lobo é diretor, dramaturgo e ator. Fundador e Diretor Artístico da Companhia Ensaio Aberto, desde 1992. É diretor presidente do Instituto Ensaio Aberto, desde 2008. Em 2010, assumiu a Direção Geral do Armazém da Utopia, sede do grupo.

⁷ Reiner Steinweg é um pedagogo e pesquisador alemão que ficou conhecido por realizar pesquisas sobre Brecht.

⁸ Walter Benedix Schönflies Benjamin (1892-1940), foi um crítico, literário, ensaísta, filósofo e sociólogo alemão.

⁹ Juliana Gonçalves Gobbe é doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas, além de coordenar o Coletivo Literário Kalúnia e o Coletivo Abraço Cultural.

¹⁰ Francimara Nogueira Teixeira é professora da Licenciatura em Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, curso que atualmente coordena. Além disso, é encenadora e artista do Teatro Máquina (Fortaleza-CE).

¹¹ Karl Marx (1818 -1883) foi um filósofo, historiador, sociólogo, economista e revolucionário socialista alemão.

¹² Cia de Teatro Político de Brasília. Site oficial: <https://www.ciaburlesca.com/>

¹³ Projeto realizado com recursos do Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal em parceria com a Biblioteca Pública de Brasília.

interessante, propondo sempre um choque dialético entre a paixão e o entendimento; a criticidade e a diversão.

Brecht desenvolveu o teatro épico e as peças didáticas, que caracterizam-se pelo caráter narrativo e descritivo, tendo como tema a exposição dos acontecimentos sociais em seu processo dialético. Diferente dos naturalistas de sua época, além de expor os fatos, tinha a preocupação em mostrar o que ocorre na máquina social que impulsiona as situações de opressão e/ou exploração representadas nas cenas.

Antes de iniciarmos as colocações diante das perspectivas formativas de Brecht, contextualizamos alguns termos e momentos que aparecerão no decorrer desta pesquisa. Primeiro, colocaremos algumas distinções entre as propostas de Brecht e as propostas dos naturalistas de sua época, visto que a base de Brecht é o naturalismo, entretanto ele vai além, como propõe Raymond Williams (2013). Seu objetivo não era romper com o drama, acabou sendo uma consequência, uma crítica dentro do próprio sistema.

Levando em consideração que o momento histórico em que os períodos artísticos se constituem influenciam diretamente nas características do fazer artístico de cada época, é importante dizermos que durante o período denominado naturalismo, temos a expansão do imperialismo, bem como o forte investimento na industrialização, resultando no aumento e no surgimento das grandes cidades, consequentemente ocorre o aumento da classe proletária.

Entendemos o naturalismo, assim como as peças de Brecht, como um retrato da opressão, porém o dramaturgo alemão propõe que o público veja o porquê daquela opressão acontecer e não a opressão pura e simplesmente, como algo que acontece e que sempre acontecerá, demonstrando certo conformismo. O autor reflete sobre a naturalidade com que a divisão social do trabalho determina a vida dos seres humanos de maneira incisiva, buscando evidenciar que estas condições não são imutáveis.

O mundo representado pelos naturalistas nas cenas é o mesmo usado por Brecht. O dramaturgo representa o mundo real de maneira crítica e não o mundo ideal, assim como ele não representa as transformações. Brecht estuda a sociedade na qual ele propõe revolução e não a revolução em si e é justamente isso que fica evidente em seu modo de fazer teatral. Para Rosenfeld (1993):

[...] A vida, segundo a entendem os naturalistas, não tem a unidade de uma ação coerente, em conclusa; os eventos normais não se deixam captar num enredo de linha nítida. Na medida em que procuram apresentar no palco apenas um “recorte”, uma “fatia” da vida, os

autores naturalistas são quase forçados a “desdramatizar” suas peças para tornar visível o fluir cinzento da existência cotidiana. (ROSENFELD, 1993, p. 272)

Williams (2013) traz através de um trocadilho, uma ideia de cômodo que o naturalismo tentou romper e não conseguiu, e que o teatro épico de Brecht consegue romper. Esse cômodo é o teatro feito em um quadro, como um recorte onde só se mostra o que se acha interessante, de maneira distante e com relações subjetivas, mergulhado em si mesmo; enquanto o épico mostra o que causa o quadro, não é mais uma encenação só de denúncia, é preciso que elementos de fora do quadro entrem nesse cômodo para compô-lo. Complementando esse raciocínio citamos novamente ROSENFELD (1993, p. 115); “Isso corresponde à concepção naturalista que visa a apresentar um ‘recorte’ da vida, sem construir um enredo nítido, com começo, meio e fim.”.

O teatro épico, que posteriormente passa a ser chamado por Brecht como teatro dialético, se desenvolve a partir de um contexto histórico que apresentava como um dos grandes nomes Erwin Piscator¹⁴ um dos antecessores e influentes de Brecht. Esse teatro se apresentava com o significado de narrativa, abrindo ao espectador o entendimento histórico que não era contemplado por seus antecessores, além disso preocupava-se com um movimento artístico que contemplasse as massas. Nesse sentido, Brecht seguiu os passos de Piscator e continuou preocupando-se em levar o teatro para a classe trabalhadora, deixando claro que as peças deveriam ter qualidade. O teatro épico, segundo Brecht (1978), possui uma grande preocupação social e tem como objetivo uma apreciação crítica do que está sendo apresentado.

Brecht vai modificando a nomenclatura de seu modo de fazer teatral conforme a necessidade e adaptações que vão sendo feitas na prática, no decorrer dos tempos. Ao pensarmos no teatro dialético, percebemos que as múltiplas possibilidades do ator compõem esse modo de fazer teatral, e que todas essas possibilidades estão envoltas por uma dialética que tem que submeter todos os elementos estilísticos, a representação aqui está sempre a serviço da visão de mundo que busca ser mostrada.

No início do livro “Estudos sobre Teatro”, Brecht (1978) apresenta de maneira comparativa as distinções entre a forma dramática de teatro e a forma épica de teatro, cremos que entender essas diferenças iniciais seja essencial para que possamos

¹⁴ Erwin Friedrich Maximilian Piscator (1893-1966) foi um diretor, dramaturgo e produtor teatral alemão.

discorrer sobre as propostas brechtianas. Sendo assim, elencamos características da forma épica de teatro: a cena narra um acontecimento, não o personifica; faz o espectador de testemunha do acontecimento, despertando-lhe uma reflexão, obrigando-o a tomar decisões após lhe proporcionar uma visão de mundo, não envolve o espectador proporcionando-lhe sentimentos; o homem passa a ser objeto de análise, despertando conscientização com seu potencial mutável; uma cena não depende da outra; e o ser social determina o pensamento.

Sendo assim, o teatro épico retorna ao ponto inicial do teatro de uma maneira diferente e nova, apresentando questões latentes na sociedade, colocando o ser humano sempre no centro do debate. Além disso, possibilita a experimentação de sensações ao público, apostando no estranhamento das condições em que as pessoas submetem-se perante o mundo.

Tendo em vista as características iniciais expostas temos que, segundo Brecht (1978) a função própria do teatro é a função social. O autor evidencia então que o teatro épico não pode ser feito em qualquer lugar, visto que não são todos os lugares que estão dispostos a debater os seus problemas em um palco, para que todos possam ter acesso. Citamos;

Este tipo de teatro pressupõe, além de um determinado nível técnico, um poderoso movimento na vida social, movimento este não só interessado na livre discussão das questões vitais, visando à sua solução e dispondo da possibilidade de defender esse interesse contra todas as tendências que se lhe oponham. (BRECHT, 1978, p.54)

É importante ressaltarmos que nesse modo de fazer teatral, o herói passa a ser o pensador e não mais uma figura intocável, como era na tragédia grega, ocorrendo assim o desligamento da catarse do teatro dramático, ou seja, o momento em que o herói toma conhecimento de algo desconhecido até então, que provoca a mudança do destino, causando a empatia da plateia com o mesmo. A intenção no épico é provocar espanto diante das situações que o herói se encontra e não empatia. Além disso, a utilização do coro advinda do teatro dramático é utilizada pelo autor, também com uma finalidade crítica, dirigindo-se ao público. Segundo Lobo (2020), o coro utilizado pelo autor também tem como fonte de inspiração os coros operários que existiam na Alemanha, a partir da revolução burguesa de 1848, demonstrando mais uma vez uma tradição de luta operária.

O objetivo dessas tentativas consistia em se efetuar a representação de tal modo que fosse impossível ao espectador meter-se na pele das personagens da peça. A aceitação ou a recusa das palavras ou das

ações das personagens devia efetuar-se no domínio do consciente do espectador, e não, como até esse momento, no domínio do seu subconsciente. (BRECHT, 1978, p.55)

Dito isso, enfatizamos aqui comentários sobre o teatro didático que trazem elementos mais concisos e nítidos para o entendimento das propostas de Brecht como um propositor educativo. Para o autor, as peças didáticas eram um modo de fazer e pensar o teatro de maneira diferente do que estava sendo feito em seu tempo. Entendemos que a intenção do teatro didático de Brecht é gerar comportamento político e uma atitude crítica nos participantes, além é claro, de representar uma crítica a sociedade capitalista, características advindas do contexto histórico, econômico e social no qual Brecht estava vivendo na Alemanha, ou seja, o fim da República de Weimar seguido da ascensão do nazismo.

É importante esclarecermos que as peças didáticas caracterizam-se a partir de um momento, o qual o dramaturgo deixa de fazer teatro para burguesia e passa a fazê-lo para os operários. Se pensarmos em uma contextualização histórica, esse modo de fazer teatral nasce em um momento que antecede a ascensão de Hitler¹⁵ e essas propostas, segundo Lobo (2020), de certo modo vem como uma tentativa de impedir essa ascensão, visto que as peças propõem uma consciência dos espectadores. Como a estética do autor já estava bem marcada, devido sua produção anterior, essa virada no modo de fazer teatral foi possível e aderida.

Se pensarmos que as peças didáticas, foram desenvolvidas por Brecht em um momento que era muito comum a criação de associações/clubes que financiavam e escolhiam as peças que seriam apresentadas, devido à forte repressão que a arte vinha sofrendo, temos um cenário onde os espaços de representação eram privados e o seu público era restrito e previamente determinado. Brecht então, ao escrever as peças já sabia quais seriam seus públicos, eram os trabalhadores/operários, deste modo desenvolveu as peças didáticas no intuito de desencadear um processo de aprendizado através de seu teatro. Segundo Rosenfeld (1993);

O teatro didático renova idéias do teatro escolar humanista e do teatro jesuíta da época renascentista e barroca, visando a fazer da arte uma “empresa pedagógica”. Dando às peças forma de pequenas óperas ou de oratórios, despindo-as de todo caráter “culinário” e comercial, Brecht destinava-as ao uso amadorístico em associações e escolas particulares, clubes juvenis e proletários, excluindo naturalmente o teatro comercial. Procurava transfuncionar a máquina teatral

¹⁵ Adolf Hitler (1889-1945) foi um político alemão e líder do Partido Nazista.

burguesa, ligada à “arte culinária”, substituindo-a por uma arte capaz de transmitir conhecimentos, lições morais e sociológicas. (ROSENFELD, 1993, p. 320)

Uma das principais características da peça didática é colocar o espectador como observador e atuante simultaneamente, enfatizando que esse tipo de peça ensina quando se está atuando e não quando se está no papel de espectador. Deste modo, fica evidente que os atuantes ensinam a si mesmos, aprendendo por meio da conscientização de suas experiências, como consequência disso, não é necessário a presença de plateia, pois o que interessa é a experiência e não a apresentação, é o processo e não o produto.

Brecht deixa evidente em seus escritos, que apesar da plateia não ser necessária, ela pode existir. Neste contexto, propunha que o espectador refletisse diante da situação apresentada, buscando atingi-lo por meio da razão e não da emoção. Sendo assim, o autor entendia que a reflexão a partir da experiência é a condutora do processo de aprendizagem. Devemos esclarecer que para o dramaturgo a plateia consiste em um conjunto vivo de pessoas que mudam de posição no decorrer do processo, no sentido de que o observador se torna propositor e ator constantemente.

Reiner Steinweg (1992), realiza algumas considerações interessantes sobre as peças didáticas de Brecht no livro Jogos Teatrais organizado por Koudela, colocando que apesar das peças didáticas apresentarem características comuns, não existe um método, uma receita pronta, pois a partir de cada necessidade e realidade é usado um método específico para realização desse tipo de teatro. Coloca ainda, que as peças didáticas foram pensadas para amadores, como já foi dito anteriormente, e que a prática das peças propõe tornar consciente para nós as nossas próprias atitudes, com suas consequências sociais e elaborando os problemas subjetivos implícitos. Buscando discorrer sobre, o autor divide então três fases da peça didática, são elas: percepção de situações, atitudes e gestos; transposição para cenas do cotidiano, reflexão; estranhamento e transformação.

Segundo Steinweg (1992), Brecht afirma ter escrito a peça didática em oposição a peça épica, entretanto alguns elementos e características são iguais ou semelhantes, como por exemplo, a presença do estranhamento. O objetivo da peça didática é fortalecer o sujeito, o indivíduo como ser social, preparando-o para a transformação de situações, bem como desenvolvendo olhares para possibilidades

de ações. Apesar das peças didáticas serem propostas de forma democrática, onde todos têm o mesmo direito e o mesmo valor, visto que o importante é a experiência, não temos então uma figura distinta como o diretor que comanda os atores, o que temos aqui é alguém responsável por coordenar o processo.

O projeto utópico de Brecht (1967b) com as peças didáticas esperava poder promover o ponto de vista do produtor, para que o artista fosse esclarecido quanto à apropriação social dos aparatos. O artista precisava compreender-se como produtor. Sem essa compreensão era impossível qualquer transformação social e estética importante. (TEIXEIRA, 2014, p.48)

Neste projeto da peça didática apontado por Teixeira (2014), Brecht propunha uma diferenciação entre Pequena Pedagogia e Grande Pedagogia, como se fossem duas fases, na Pequena Pedagogia as peças eram apresentadas, no contexto de experimentação, ainda com o formato de separação entre palco e plateia, ressaltando que o trabalho era feito com amadores. Enquanto que na fase da Grande Pedagogia, seria superada a separação entre espectador e ator, propondo inclusive a supressão do espectador.

Koudela (1992), comenta sobre a Grande e a Pequena Pedagogia de Brecht, evidenciando que a Pequena Pedagogia, mantém a antiga função do teatro, onde a separação dos que ensinam (atores - ativos) e dos que aprendem (espectadores - passivos) permanece. Além disso, a autora ratifica o exposto anteriormente, de que o trabalho é realizado com amadores e de que os mesmos devem permanecer amadores.

[...] Com essa especificação, fica claro que a fase dos amadores é apenas uma propedêutica ou um exercício preparatório para a “grande pedagogia”. Para a “pequena pedagogia”, Brecht identifica um espaço de tempo durante o qual teria aplicabilidade: “o período de passagem para a primeira revolução.” Ele parece referir-se aqui ao estádio inaugural da transformação decisiva que se processaria na ordem social capitalista. Se a “pequena pedagogia” foi planejada para a etapa da revolução proletária, então a “grande pedagogia” pressupõe a da transmutação radical da sociedade. Somente então o princípio “onde o interesse de cada um equivale ao interesse do Estado” teria validade [...]. (KOUDELA, 1992, p. 31)

Outro autor que também refere-se a essa temática é Desgranges (2018), o mesmo aponta que esta ideia de Pequena Pedagogia estava relacionada com os procedimentos de apropriação da linguagem e que esses procedimentos,

[...] podem ser observados tanto em suas investigações acerca do teatro de espetáculo - e alguns dos procedimentos adotados em

seu teatro épico (Rosenfeld, 1985) podem ser destacados neste âmbito, especialmente aqueles que visavam o descortinamento do aparato teatral –, quanto nas experimentações por ele efetivadas no âmbito da peça didática (Koudela, 1991), que estavam menos preocupadas com a montagem de espetáculos, mas calcadas na própria investigação cênica dos atuantes. (DESGRANGES, 2018, p. 77)

Nos trechos acima, percebemos as transições de algumas características das peças didáticas, como o entrelaçamento dos elementos que constituem o teatro (ator, texto, espectador, o espaço físico do teatro, etc.) e o modo como isso se dá, visto que com as peças didáticas estes passariam por experimentações e trocas de funções;

Nesse teatro, as acepções tradicionais de ator e espectador desapareceriam, já que o espaço do teatro seria, fundamentalmente, o espaço do conhecimento. As peças didáticas, ao não preverem necessariamente o espectador, indicam uma mudança de função do texto e da cena. Os textos das peças didáticas, em seu caráter formal, compreendidos a partir do conceito de modelo de ação (*Handlungsmuster*) são essencialmente abertos para o jogo e a atualização. O conceito de modelo de ação implica uma atitude diante do texto, em abordá-lo como um material poético sobre o qual uma ação se dará. As peças didáticas são peças abertas ao jogo. (TEIXEIRA, 2014, p.48)

O valor dado à prática e as vivências, colocam as propostas brechtianas em evidência, principalmente quando nos deparamos com as questões formativas e educativas de seu teatro. Acreditamos que isso ocorra, justamente porque o autor desenvolve suas propostas através de suas pesquisas práticas e teóricas, colocando seu trabalho em um plano investigativo e dialético, onde todos os aspectos que circundam o fazer teatral estejam colocados sob uma perspectiva pautada na observação, análise e crítica.

Sendo assim, o mesmo coloca, que não devemos deixar de lado nenhuma experiência, mesmo que essa cause mudanças e divergências, visto que é justamente esse caráter mutável que é necessário para as suas propostas.

Assim como não se deve menosprezar uma experiência, mesmo que não a consideremos satisfatória, também não devemos fazer que se malogre pelo simples receio de que ela venha a implicar uma renúncia à *práxis* até então adotada. (BRECHT, 1978, p.175)

Referimo-nos a essas mudanças em diversos aspectos, nos modos de fazer teatro, nas discussões propostas em determinada cena e até mesmo nas experiências pessoais dos espectadores e atores.

Outra distinção da peça didática é sua constante modificação, seja no texto, no desfecho ou na ação, justamente por ter como objeto de estudo as relações entre os homens, que são mutáveis. Além disso, seu caráter reflexivo e pedagógico necessita dessas mudanças provenientes das experimentações e discussões realizadas. Em sua proposta, os desfechos são abertos e não conclusivos, possibilitando os vários desfechos e a constante presença da dialética. Tendo isso em vista, determinada cena é analisada e transformada a partir do contexto histórico, político, social e econômico.

Um recurso estético proposto por Brecht é o efeito de distanciamento, necessário para possibilitar o exercício da crítica social, bem como para apresentar um relato histórico das reformas efetuadas em determinado período.

O objetivo do efeito de distanciamento é distanciar o 'gesto social' subjacente a todos os acontecimentos. Por 'gesto social' deve entender-se a expressão mímica e conceitual das relações sociais que se verificam entre os homens de uma determinada época. (BRECHT, 1978, p.84)

E continua;

Chegamos assim a um método decisivo, a historiação dos acontecimentos. O ator deve representar os acontecimentos dando-lhes o caráter de acontecimentos históricos. Os acontecimentos históricos são acontecimentos únicos, transitórios, vinculados a épocas determinadas. (BRECHT, 1978, p.84)

É importante lembrarmos que vários dos elementos compilados por Brecht em seu teatro, já eram utilizados antes, o distanciamento é um exemplo de recurso que já era utilizado no teatro medieval e asiático.

Um bom exemplo da utilização do distanciamento supracitado, é a peça "A vida de Galileu", que foi escrita em meados de 1938, e depois reescrita em meados de 1943. A peça apresenta claramente as questões capitalistas que perpassam inclusive, no debate sobre a importância da filosofia, ciência e teleologia, visto que pelo que é demonstrado na obra, o importante é o que proporciona lucro, deixando evidente uma ideia de conhecimento enquanto mercadoria. Uma das características mais marcantes nessa peça, é o uso do distanciamento proposto por Brecht, a utilização desse mecanismo faz com que nós enquanto leitores/espectadores não nos envolvamos com nenhuma personagem específica, ao apresentar vários pontos de vistas a todo momento, o espectador transita em todas as sensações e sentimentos sem se apegar a uma única figura da peça.

Apontamos uma explanação de Brecht (1978), referente a uma sugestão proposta pelo autor, de que talvez, as fábulas que permeiam as peças devam ser fábulas já conhecidas, para que as intenções sejam facilmente reconhecidas, ou seja, quando é utilizado um acontecimento histórico já conhecido pelo público as características do teatro épico ficam mais evidentes e mais fáceis de serem compreendidas.

Outra característica importante é o caráter gestual desse modo de fazer teatral. Para além das formas de comportamento ou dos cursos contraditórios presentes nos enunciados, o gesto é que manifesta e contém em si a dialética. Sendo assim, o gesto é a matéria prima desse teatro, que é encontrada na realidade atual, ele demonstra o significado social e a aplicabilidade da dialética. O gesto é difícil de ser falsificado e fingido, além disso, é sequencial, permanecendo em um fluxo contínuo.

Devemos esclarecer que o famoso conceito de *gestus*¹⁶ proposto por Brecht, é composto pela gestualidade e uma sucessão de outros elementos visuais, estruturais, sonoros, etc.

Brecht caracteriza que nem todos os gestos são gestos sociais, visto que para ser um gesto social, o mesmo precisa ser significativo para sociedade, possibilitando um entendimento das condições dessa sociedade. Deste modo, a relação histórica e contextual é uma característica presente no *gestus*.

Esse *gestus* acaba sendo um modo para analisar a representação de uma certa expressão humana no palco, são as possibilidades de criar atitudes gerais que possam ser demonstradas pelos gestos.

Se olharmos para essa ideia, podemos pensá-la como um modo prático de análise do comportamento social através da ação, como um tipo de análise dos fenômenos sociais a partir da composição corpórea, ou seja, o que um *gestus* revela sobre determinado grupo social.

Levando em consideração que esses gestos são produzidos a partir da interrupção de ações, essa interrupção torna-se instrumento imprescindível para esse modo de fazer teatral. O texto, além de ilustrar uma ação, tem a função de interrompê-la, para que ocorra uma provocação que resultará na produção de gestos, “Quanto

¹⁶ É um termo que corresponde no latim a palavra gesto, utilizado por Brecht para investigação social da ação, busca-se um **gesto social** que abarca diversas características e aspectos.

mais interrompemos alguém em ação mais gestos obtemos.” (BENJAMIN, 2017, p. 26).

Sendo assim, as situações são reveladas pela interrupção e são afastadas do espectador para que o mesmo possa reconhecê-las como verdadeiras, através do espanto e não da complacência.

Para a construção dos gestos, Walter Benjamin (2017) cita algumas das relações dialéticas presentes,

[...] a do gesto com a situação, e vice-versa; a do ator representando com a personagem representada, e vice-versa; a do comportamento compulsoriamente autoritário do ator com o comportamento crítico do público, e vice-versa; a da ação representada com aquela ação implicada em qualquer tipo de encenação. (BENJAMIN, 2017, p.32)

As peças didáticas de Brecht propunham uma experiência da ação. Brecht apontava que a peça didática possui um princípio dialético, visto que supõe constante movimento e transformação. A ideia de comportamento restaurado se relaciona com a ampliação da ideia de estranhamento proposta por Brecht, deixando claro que o que está sendo apresentado é a versão de um fato e que existem diversas possibilidades de desfechos. A cada repetição, ocorre uma restauração do comportamento e é possível ter uma nova observação diante daquele acontecimento, podendo transformá-lo.

Pensando no palco brechtiano, percebemos que o dramaturgo deixa de lado a ilusão do teatro utilizada comumente no palco burguês e passa a se preocupar em mostrar todo o seu mecanismo de funcionamento ao público, sendo essa mais uma ferramenta para evidenciar aquele momento como um teatro, se desprendendo da característica ilusória presente até então nas peças. Benjamin (2017), aponta que essa característica mantém a consciência do ato teatral, ou seja, as situações são afastadas do espectador, para que eles possam reconhecer a verdadeira situação que vai sendo revelada.

É importante esclarecermos que no modo de fazer teatral brechtiano não há identificação do público com o personagem, entretanto há a identificação do público com a história. Com isso, o autor afirma que o teatro necessita de uma preocupação e responsabilidade em tornar presente a história, contemplando a dialética materialista para que ocorra a reformulação prática dos modos de viver da nossa época, como um movimento de entretenimento e contestação constante. Reforçando a importância de uma arte crítica.

Ratificamos aqui que apesar dessas características densas de críticas, transformações e desnudamentos da técnica teatral, Brecht enfatizava que a particularidade do teatro está relacionada com sua função de mostrar algo importante, divertindo seus espectadores.

As peças didáticas de Brecht são baseadas na prática coletiva da arte, buscando a mescla constante e simultânea da ação e da reflexão, o teatrólogo alemão enfatiza que a função das peças didáticas é a educação pelo ato artístico coletivo, fazendo com que o aprendizado seja por meio da atuação e não da recepção passiva. Além disso, o autor não mostra só um ponto de vista diante da situação, ele mostra possibilidades, provocando indagações ao público e proporcionando uma reflexão crítica. Isso tudo porque, era preciso dar instrumentos ao povo para estimular a luta de classes, em uma sociedade que se mantinha (e ainda se mantém) através dessas diferenças de classes. Sendo assim, o objetivo era interceder na organização social do trabalho, que organiza uma sociedade estruturada e determina um papel para cada indivíduo a partir de suas funções.

De modo geral para Marx, a divisão do trabalho em individualidades produtivas causa uma hierarquia social, onde as classes dominantes (burguesia) submetem as classes dominadas (proletariado), ao determinar às instituições legitimadoras e ao deter os meios de produção.

Juliana Gobbe (2016) aponta que para além da capacidade de mostrar a realidade, os artistas devem proporcionar ao seu público a compreensão de sua totalidade, referente a isso a autora descreve: "É por meio da arte realista, impregnada de contradições sociais, que o trabalhador ganhará forças para lutar pelas transformações desejadas." (GOBBE, 2016, p.74). Entretanto, devemos tomar cuidado para não colocarmos a arte realista em um patamar religioso e apelativo como se esta fosse salvar o mundo de todos os seus problemas. Para evitar esse tipo de equívoco, podemos expor que o seu papel é formar pessoas envolvidas com processos históricos, econômicos, sociais e políticos, de modo que sejam agentes de mudanças e não meros receptores passivos.

Evidenciamos aqui o posicionamento de Brecht (1978), que diz ser de extrema valia a escolha de uma perspectiva na arte, visto que o mesmo considera a arte como um ato político e social. Ratifico esse pensamento com uma frase do autor: "Não ter partido, em arte, significa apenas pertencer ao partido dominante." (1978, p.

122). Mais adiante, ele complementa: “[...] Tal como a transformação da Natureza, a transformação da sociedade é um ato de libertação; cabe ao teatro de uma época científica transmitir o júbilo dessa libertação.” (Idem)

Brecht defende que os intelectuais só devem abastecer o aparelho de produção caso estejam ao mesmo tempo, buscando modificá-lo, as transformações então, deveriam ser também inovações técnicas. O dramaturgo ressalta que seu projeto teatral possui interesse fundamental na construção de uma “autêntica arte proletária”. Citamos;

[...] se pudermos melhorar a forma de estruturar a produção artística, se conseguirmos evitar que a nossa concepção de teatro estagne, se conseguirmos elaborar uma técnica e torná-la dúctil, em suma, se conseguirmos aprender, teremos possibilidade de construir uma autêntica arte proletária – haja vista a incomparável receptividade do nosso público proletário e o incontestável ímpeto renovador do nosso teatro jovem. (BRECHT, 1978, p. 39)

Na parte final do livro “Estudo sobre o Teatro”, Brecht (1978) comenta sobre a preocupação que se deve ter em alcançar o público, no sentido de que devemos conformar a linguagem, os gestos e as atitudes usadas no teatro para que estejam próximos da realidade do público. O teatrólogo exemplifica esse raciocínio com o uso comum do alto-alemão nas peças da época, mostrando que quando se faz uma peça sobre camponeses e conseqüentemente para camponeses os atores devem adequar sua fala para os dialetos e os modos característicos deste público, introduzindo algumas de suas inflexões. Isso deve ser feito com qualquer temática, linguagem e público, assim como fazemos em nosso cotidiano, as flexões linguísticas acontecem diariamente e devem acontecer também no teatro. Brecht coloca que são necessárias algumas simplificações no drama para que o espectador tenha a possibilidade de apreender completamente o significado político e para que o comportamento das personagens possa ser mostrado de maneira incisiva.

O autor exemplifica seu pensamento com o uso da linguagem, entretanto o mesmo refere-se a todas as construções da cena teatral e sua relação com tudo que está acontecendo na sociedade, mostrando-nos que deve haver uma preocupação com os aspectos históricos, culturais e econômicos da sociedade ao pensarmos e fazermos teatro. Sendo assim;

A nova orientação que se exige do ator não é uma operação fria, mecânica; o que é frio e mecânico não se coaduna com a arte, e esta nova orientação é, justamente, de natureza artística. Se o ator não estabelecer uma autêntica ligação com o seu novo público, se não tiver

um interesse apaixonado pelo progresso humano, essa nova orientação não poderá concretizar-se. Os efeitos de grupo, subordinado ao sentido da peça, que surgem no nosso teatro não são, pois, fenômenos “puramente estéticos”, efeitos de beleza formal. Pertencem a um teatro de grandes temas, um teatro para a nova sociedade, e não podem ser elaborados sem uma profunda compreensão e uma adesão apaixonada à nova e vasta estruturação das relações humanas. (BRECHT, 1978, p.209)

Como já mencionado, em seus primeiros trabalhos Brecht não tinha tido contato com as obras de Marx, entretanto posteriormente ao tomar conhecimento das teorias marxistas percebe as relações existentes entre o pensamento do filósofo alemão e as suas propostas, entrelaçando então suas ideias com o ideário marxista. Tendo em vista isso, percebe-se as confluências de pensamentos, principalmente com relação a preocupação em emancipar a consciência da classe trabalhadora, apontando que essa consciência de classe depende do coletivo e da educação, Brecht coloca o teatro como um meio para emancipar consciências. De acordo com Gobbe (2016):

Essa “consciência de classe” é adquirida no engajamento de forças coletivas, promovedoras da formação humana. É por meio de aspectos claramente educativos que as massas vão se esclarecendo e lutando por dias menos tristes. (GOBBE, 2016, p. 15)

Entendemos que Brecht compreendeu a proposta de Marx utilizando-a em sua prática teatral, ou seja, aplicando as teorias marxistas na Arte. A intenção de Brecht é trazer aspectos reflexivos sobre a condição de vida dos proletariados. Além de mostrar essas condições, o dramaturgo mostra que elas necessitam ser modificadas. Coloca o teatro como um lugar onde o público possa comprometer-se politicamente, através do movimento conscientizador diante das obras.

Alguns estudiosos dividem as obras de Brecht em três fases conforme a relação histórica que o autor estava vivendo e as influências que isso causava em seu modo de fazer teatral. A primeira fase corresponde ao período antes do exílio de Brecht, nesse momento o dramaturgo é influenciado pelo expressionismo na Arte e abordava temáticas que focam nos conflitos do indivíduo em relação ao meio social; a segunda fase corresponde ao momento em que o autor escreve as peças didáticas, onde a crítica à sociedade burguesa se intensifica; já a terceira fase corresponde ao exílio devido às perseguições nazistas.

Se levarmos em consideração que o processo educativo é um dos caminhos para a ampliação dos conhecimentos e modos de ver o mundo e que a formação pela arte perpassa pela política, percebemos que as propostas de Brecht utilizam-se do

âmbito político para formar a consciência de seus espectadores, ampliando assim seus modos de ver e perceber o mundo a sua volta, ratificando então o potencial educativo em Brecht.

Percebemos o caráter educador de Brecht não só em suas peças, mas também em seus textos teóricos. O autor nos ensina uma série de coisas que estão para além do teatro, ou seja, nos ensina a desenvolver uma atitude reflexiva e crítica, nos mostrando que não devemos simplesmente aceitar um fato como verdade absoluta, visto que a realidade assim como os seres humanos são mutáveis, apontando que nós somos os responsáveis pelas transformações e devemos nos preocupar em entender como as engrenagens econômicas, sociais e políticas funcionam, condicionando a sociedade. Proporcionando assim, uma nova visão de mundo.

Através de um processo de investigação do que está ocorrendo na sociedade, ocorre a proposta de uma educação político-estético, substanciando o conhecimento por meio da arte. Ratificando desse modo, o seu potencial transformador. Entendemos que a arte não muda o mundo, mas é capaz de proporcionar mudanças aos modos de percepção e consciência dos seres humanos, que tornam-se capazes de propor possíveis transformações. Por isso é essencial uma formação de forma íntegra. Nesse sentido, concordamos com Gobbe (2016, p. 112): “[...] E Brecht, por meio de sua arte, também orienta a olhar atentamente para essa formação e para a possibilidade de uma arte transformadora educar e construir uma sociedade transformada.”.

De um modo geral entendemos todas as propostas de Brecht como sendo educativas, onde a preocupação com a formação humana fica evidente, seus trabalhos se preocupam principalmente em proporcionar momentos de reflexão e crítica à classe proletária, entretanto podemos expandir suas propostas e pensar na formação do ser social de maneira ampla e consistente. Utilizando de seus recursos para contribuir com reflexões e discussões em qualquer âmbito e para todo o tipo de público.

Entendemos a perspectiva pedagógica de Brecht como uma possibilidade diferente para os aspectos formativos e educativos, visto que ele propõe ao observador que o mesmo pense como ele deve agir diante de determinada situação e não apenas o ensina a agir, como uma fórmula dada que deve ser reproduzida. A intenção é instigar constantemente este espectador, para que ele mesmo encontre as melhores soluções para os impasses apresentados, isso reverbera imediatamente na

sua realidade cotidiana, visto que a fábula ainda existe e está sendo contada a partir de elementos presentes na vida desses espectadores.

Esse efeito educativo, em concordância com Benjamin (2017), ocorre porque o conhecimento deve ser gerado no teatro e não apenas transmitido, visto que a prioridade dos atores não deve ser apenas no conteúdo e sim na constante busca de uma atuação que leve ao conhecimento, em paralelo o caráter educativo para o espectador aparece quando o mesmo deixa de ser observador e mero receptor e passa a ser instigado a refletir e criticar diante dos acontecimentos apresentados. Todas essas relações se submetem à dialética do conhecimento e educação.

O processo pedagógico sempre esteve presente no teatro de Brecht. Os objetivos desse teatro sempre foram o de formar a classe trabalhadora expandindo seu horizonte de luta. Brecht educa pelo teatro e oportuniza a conscientização por meio de um rico processo dialético materialista, em que as grandes questões da história são tratadas com atenção merecida. (GOBBE, 2016, p.120)

É interessante pensarmos que as questões provenientes do teatro brechtiano continuam extremamente atuais, visto que não conseguimos alcançar a tal revolução nas proporções esperadas. Continuamos tendo fortes adversários, como o capitalismo, que tem como uma de suas intenções impedir que a classe trabalhadora deixe de ser uma massa passiva, pretendendo mantê-la sob controle, desprovida da liberdade e da capacidade crítica.

Em suma, Brecht ajuda a desnudar um sistema de exploração e opressão, promovendo um espaço para o debate da transformação da sociedade, criticando as relações humanas no mundo capitalista. O dramaturgo coloca em evidência o caráter político da cena em relação com o contexto social, proporcionando uma nova perspectiva ao proletariado.

A importância de Brecht no teatro mundial é indiscutível, o autor percebe que a transformação do mundo ocorre pela luta operária e desejava que seu teatro colaborasse com essa luta em busca da revolução.

A leitura de algumas peças brechtianas nos proporciona um melhor entendimento sobre suas propostas, deste modo, escolhemos passar brevemente por algumas peças para facilitar o entendimento e até exemplificar algumas relações que encontramos entre a teoria e a prática brechtiana. Entretanto deixamos claro que o objetivo desta pesquisa não é analisar as peças de Brecht e sim utilizar suas propostas como referencial teórico, para a verificação das propostas pedagógicas presentes nos

escritos de Koudela e Desgranges, que se embasam em Brecht. A partir disso, propomos então um breve panorama para que possamos perceber as fases de Brecht e suas influências.

Destacamos uma peça didática de Brecht, intitulada “A Decisão” que relaciona-se com o exposto até aqui. Escrita entre 1929/1930, refere-se ao período da Guerra Civil Chinesa, contando a história de quatro agitadores que participaram do processo revolucionário na China e retornam à Moscou, apesar da missão ter sido bem sucedida, perderam um Jovem Camarada, que foi morto por eles próprios. Ao exigirem uma sentença por parte do coro de controle, narram os fatos para que se chegue a uma resolução. Ao representarem os momentos mais importantes, mostram que apesar do Jovem Camarada estar de acordo com a revolução, colocava-a em perigo ao agir de forma impulsiva, sobressaindo o sentimento à razão.

Percebemos que justamente por essa ser uma peça didática, possui uma linguagem mais acessível, menos rebuscada, além da temática ser nitidamente para evidenciar questões sobre a vida proletária. Aspectos como a negação do ato heroico e a presença do *agitprop* (outra fonte da qual Brecht é devedor) são evidentes, bem como uma característica que também aparece em outras peças do autor alemão, o jogo entre o individual e o coletivo. Ressaltando que as atitudes individuais sempre influenciam no coletivo.

Uma peça do início da carreira de Brecht, a qual percebemos claramente a influência das relações de poder, além dos desdobramentos causados pelo capitalismo, é “Na Selva Das Cidades”, que foi escrita entre 1921 e 1923, e trata-se de um conflito entre um idealista e um capitalista, apesar da crítica ao capitalismo ser uma temática recorrente nas peças do dramaturgo, essa obra em específico, demonstra as características puramente sociais desse processo.

O autor nos chama a atenção para a naturalidade com que a divisão social do trabalho determina formas de vida através de uma falsa consciência, que causa conformação dos seres sociais em suas classes sociais, ou seja, assim como cada ser humano aceita seu sexo, sua altura, a época em que nasceu, ele aceita o seu lugar na sociedade como algo imutável, algo como, nasci pobre e continuarei pobre até morrer.

A obra “O Mendigo ou O Cachorro Morto” datada de 1919, apresenta uma relação de valores interessante, essa obra é escrita no período inicial de Brecht. A

peça conta a história de um imperador que acabou de vencer uma batalha, e que disponibiliza seu tempo em uma tentativa de ser altruísta para conversar com um mendigo, que está triste pela morte de seu cachorro.

Se pensarmos em uma estrutura que a sociedade está acostumada, essa obra nos apresenta uma inversão de papéis e valores, visto que o mendigo, que é tido como inferior, torna-se superior ao falar sobre e com o próprio imperador, que no desenrolar da conversa passa a ficar subalterno. O fato do mendigo ser cego faz com que ele fale com o imperador como se fosse qualquer outra pessoa. Durante o diálogo fica evidente que o mendigo é sábio e compreende a sociedade que o cerca, diferente do imperador que está ali presente. Apesar dessa relação ser perceptível, a polaridade dos personagens e a clareza do autor em apresentar as duas visões de mundo durante o desenrolar da peça, aponta para a característica social e política de Brecht. Além disso, evidenciamos que o mendigo não está sujeito a moral durante a peça.

Brecht (1978) afirma que para os homens moralistas, o ser humano existe em função da moral e não o oposto, colocando que o teatro épico mantém limites morais. Essa característica aparece em diversas peças do autor que satirizam e até sobrepõem em alguns casos, essa falsa moral da qual estamos comentando. Citamos; “[...] Isto é, não falávamos em nome da moral, mas em nome de todos os que sofrem danos, o que é muito diferente.” (BRECHT, 1978, p.53)

Para finalizarmos, discorreremos brevemente sobre duas peças de Brecht que apresentam como temática, revoluções. A comédia “Tambores na Noite”, datada de 1918/1919, se passa no momento da Revolução Espartaquista, revolução essa que é marcada pela rebeldia de soldados, pois a Alemanha que já havia perdido a guerra, manda um ataque para Inglaterra. Os Espartaquistas criam forças organizadas, porém se dividem entre os soldados que aceitam um acordo, (ganhando benefícios e entregando suas armas, tentando acalmar os revolucionários) e os que não se rendem ao acordo (ficando isolados), visto que com o fim do II Reich e o início da República de Weimar, a capital que era Munique (onde estavam esses revolucionários), passa a ser Berlim. Ao passar um tempo, os soldados resistentes são executados. Um ponto importante a ser colocado aqui é que o Partido Comunista Alemão surge pelos espartaquistas.

Essa peça é escrita em dois momentos, primeiro no ápice da revolução e depois a partir da perspectiva da revolta, o autor muito influenciado pelos

expressionistas, representa um fato histórico específico. O assunto da peça transita entre momentos épicos e não épicos, de modo geral conta a história de um casamento, no qual a noiva de um soldado que fica quatro anos fora, cansa de esperar e fica noiva de um burguês, com o retorno deste soldado a trama se desenrola. A peça é contada do ponto de vista do burguês e não do soldado, e o épico aqui aparece como temática, ao contar sobre a guerra e os lucros que os burgueses estavam tendo com este momento, além é claro da rápida mudança nos produtos oferecidos, para que não se perdessem os lucros, mesmo que isso causasse mortes e destruições.

A peça “A mãe” escrita em 1931 segundo o romance de Máximo Gorki¹⁷ conta a vida de uma revolucionária e aborda temas como a luta de classe, a greve proletária e a revolução. Além de estar intimamente relacionada com nossa atualidade, relaciona-se com pontos-chaves de uma revolução social, invertendo os fundamentos reais da vida social e demonstrando que a revolução precisa ser atraente para que as pessoas a queiram, ter possibilidades não é suficiente, os envolvidos precisam querê-la.

Uma questão recorrente em diversas obras de Brecht é essa relação entre o individual e o coletivo, colocando os conflitos que aparecem no plano individual a partir de imposições sociais, diante da necessidade de decisões alternativas individuais, como propulsores para análises e discussões da sociedade, visto que essa individualidade não refere-se a indivíduos isolados, pois os mesmos só existem em relação constante com o mundo que os cercam.

A partir de tudo que foi exposto até aqui, percebemos as nuances do modo de fazer teatral de Brecht. O dramaturgo discute sobre questões como as relações históricas de poder que são impostas aos homens e se sequenciam no decorrer de seus percursos, bem como faz observações sobre a sociedade de classe e esse jogo entre os interesses e as decisões individuais com os interesses e as decisões coletivas. Entendemos que as inquietações presentes nas obras de Brecht, nos provocam, para que nós possamos construir novos caminhos.

Ademais, o caráter educativo nas propostas de Brecht são evidentes e a partir disso nos encaminhamos para os capítulos referentes à Koudela e Desgranges, em

¹⁷ Maksim Gorki, pseudônimo de Aleksei Maksimovich Peshkov (1868- 1936), foi um romancista, escritor, dramaturgo e ativista político russo.

busca de verificarmos como essas propostas aparecem nas produções bibliográficas dos autores e como os mesmos são influenciados por essas ideias.

3. AS PROPOSTAS DE INGRID KOUDELA

Antes de iniciarmos nossos apontamentos com relação às produções bibliográficas de Ingrid Koudela, acreditamos ser necessário apresentarmos a autora, que é livre docente pela Universidade de São Paulo (USP) e professora associada aposentada da mesma instituição, é considerada pioneira na área de Pedagogia do Teatro, e durante toda sua trajetória vem desenvolvendo pesquisas nessa área.

As reflexões a seguir foram realizadas tendo como ponto de partida a verificação de como a autora trabalha com a relação de aproximação entre a obra teatral e o espectador, ou ainda como o espectador torna-se produtor/propositor da peça, trazendo a apropriação do jogo como uma forma de aproximar obra e espectador. Elencamos a obra “**Um Vôo Brechtiano: teoria e prática da peça didática**”, como norteadora deste capítulo, apesar de compreendermos que, a leitura de outras produções bibliográficas da pesquisadora influenciaram a construção dessa análise. Dentre essas obras, temos livros e artigos científicos, que variam de produções datadas de 1992 até trabalhos mais recentes de 2010. Além disso, algumas colocações de Viola Spolin¹⁸, Jean Piaget¹⁹ e Ana Mae Barbosa²⁰, aparecem para colaborar na construção do capítulo.

Essas produções, apresentam questões sobre o método brechtiano e suas implicações, bem como as propostas das peças didáticas a partir de experimentos e registros das práticas educacionais realizadas pela autora, unindo-as com o jogo teatral. Grande parte de suas produções apontam propostas de como trabalhar o teatro com jovens, principalmente na educação formal, sendo essas atividades pertinentes também, para oficinas em espaços não formais da Educação Básica.

[...] No *jogo teatral*, através do processo de construção da forma estética, a criança estabelece com seus pares uma relação de trabalho onde a fonte da imaginação criadora - o *jogo simbólico* - é combinada com a prática e a consciência da regra do jogo, as quais interferem no exercício artístico coletivo. O *jogo teatral* passa necessariamente pelo estabelecimento do acordo de grupo, através de regras livremente consentidas entre os parceiros. O *jogo teatral* é um *jogo de construção* com a linguagem artística. Na prática com o *jogo teatral*, o *jogo de regras* é princípio organizador do grupo de jogadores para a atividade

¹⁸ Viola Spolin (1906-1994) foi autora e diretora de teatro norte-americana, é considerada uma das pioneiras do teatro improvisacional.

¹⁹ Jean William Fritz Piaget (1896-1980) foi um psicólogo e epistemólogo suíço, é considerado um importante pensador do século XX.

²⁰ Ana Mae Tavares Bastos Barbosa é uma educadora brasileira, considerada pioneira na arte-educação.

teatral. O trabalho com a linguagem desempenha a função de construção de conteúdos, através da forma estética. (KOUDELA, 2016, p. 22)

Ao longo do seu trabalho são desenvolvidos conceitos e maneiras de se fazer teatro, advindas das concepções de Brecht, apontando principalmente seu caráter didático. Para que algumas de suas propostas sejam feitas, a autora combina as ideias de Brecht com o sistema de Spolin, que pode ser relacionado como uma forma de aprendizagem cognitiva, afetiva e psicomotora, embasada no modelo piagetiano para o desenvolvimento intelectual.

Uma das propostas educativas de Koudela, são as aplicações dos jogos teatrais²¹ com a utilização das estruturas das peças didáticas. O objetivo é propor um processo educacional político-estético.

Uma educação política que pratique a educação estética e uma educação estética que leve a sério a formação política terão de esforçar-se para alcançar uma consciência capaz de superar a diferença entre a esfera do estético e a do político no seu conceito de cultura. Ou seja: ambas as esferas não podem ser submetidas a um denominador comum, pois tal redução significaria o fim da arte. Por outro lado, não há como separar tais domínios um do outro, posto que se inter-relacionam continuamente, através de um processo de oscilações. O político deve ser constantemente resguardado de modo a não se tornar unidimensional e cabe-lhe trazer ao estético a consciência de que ele se acha sob o signo do como se. (KOUDELA, 2008, p. 213)

E complementa;

Em uma sociedade na qual o próprio teatro se tornou uma indústria e a literatura, sua matéria-prima, permanece a proposta brechtiana de um modelo de educação político-estético e experimentação teatral que procura gerar novos meios de produção. Para transformar a sociedade por meio do teatro, é indispensável modificar as estruturas do teatro, que são um reflexo das estruturas da sociedade. Assim como anuncia Brecht, a apropriação dos meios de produção artísticos é necessária e importante para o processo de emancipação do teatro e do público. (KOUDELA, 2008, p. 213)

A partir disso, decidimos dividir este capítulo em três subcapítulos, sendo os dois primeiros referente às categorias temáticas elencadas para essa pesquisa, ou seja, “Propostas relacionadas a atividades didático-pedagógicas a partir dos jogos” e “Propostas relacionadas a ida ao teatro”. Enquanto que o terceiro subcapítulo refere-se a experimentação realizada pela autora e descrita no livro “Um Vôo Brechtiano:

²¹ Jogo teatral pressupõe um conjunto de princípios pedagógicos que constituem um sistema de trabalho.

teoria e prática da peça didática”, trazemos uma reflexão a partir deste experimento, como uma forma de exemplificarmos as propostas apresentadas nos dois primeiros subcapítulos.

3.1 Propostas relacionadas a atividades didático-pedagógicas a partir dos jogos

A princípio, é necessário esclarecermos algumas peculiaridades terminológicas e conceituais do entendimento de Koudela sobre Brecht. Portanto apontamos algumas características e intenções da peça didática, a partir do ponto de vista de Koudela.

Iniciamos apresentando, que Koudela utiliza em suas produções as peças didáticas e o que nos interessa são os desdobramentos conceituais que este modo de fazer teatral nos proporciona.

Deste modo, colocamos que a intenção nas peças didáticas é gerar comportamento político e uma atitude crítica dos participantes, ficando evidente que os atuantes ensinam a si mesmos, aprendendo por meio da conscientização de suas experiências, essas peças ficaram conhecidas como o teatro do futuro. É sempre a reflexão que deve conduzir o processo de aprendizagem transformando-o assim, em experimento. Com isso, percebemos que a estrutura da peça didática, se constrói a partir da sua própria negação enquanto texto, não objetivando valores literários enquanto obra acabada. O texto não produz o conhecimento por si só, ele intermedia e provoca a reflexão que gera o conhecimento.

Para Koudela (1999), Brecht através da peça didática, mostra que sentia necessidade de produzir uma arte distante da indústria cultural. A principal função da peça didática é a educação dos participantes, ao propor principalmente exercícios artísticos coletivos.

Outra característica apontada por Koudela (1999), é o distanciamento dos personagens no decorrer dos conflitos que venham a aparecer nas peças, colocando que um dos objetivos da aprendizagem, está relacionado com o fato de que o coletivo revolucionário necessita de cada integrante, mesmo se algum deles, estiver distante temporariamente. Além disso, temos a oposição das ferramentas de identificação, utilizadas principalmente no drama, e o estranhamento utilizado por Brecht. Aqui, aparecem algumas características como: historicizar; representar os processos e pessoas como históricos e transitórios; e buscar meios que visam mostrar os processos entre os homens.

Segundo Koudela (1992), o jogo de troca de papéis proposto por Brecht, distancia a ideia de “talento” e abre a possibilidade para o processo de investigação coletiva a partir do “modelo de ação”.

É importante ressaltarmos aqui, que este conceito de “modelo de ação”, conecta-se com o processo de aprendizagem, tendo em vista que Koudela (2016), apresenta este modelo como um texto que é instrumento da imitação crítica e como exercício artístico coletivo que coloca a investigação das relações humanas, como ponto fulcral.

Ainda sobre as peças didáticas, a autora aponta que, “Brecht propõe dois instrumentos didáticos para o exercício com a peça didática, o modelo de ação (que está prefigurado no texto dramático) e o estranhamento.” (KOUDELA, 2007, p. 2).

Ao tentar conceituar o estranhamento, a autora aponta dois passos, um primeiro, colocando o estranhamento como a execução de retirar tudo que é conhecido e provocar a curiosidade e espanto diante de algo. E o segundo, caracterizando o estranhamento como:

[...] chamar atenção para os processos sociais. Em oposição a outras tendências artísticas, ele busca meios que visam mostrar as relações dos homens entre os homens, sendo que justamente aquilo que é cotidiano, usual, deve ser tratado como histórico. (KOUDELA, 2007, p. 2)

A autora apresenta alguns pressupostos sobre Brecht, que irão encaminhar e influenciar toda sua produção bibliográfica, como por exemplo seu entendimento sobre as relações de ensino-aprendizagem em Brecht.

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

Ainda pensando nessa relação educacional, Koudela (1992), defende a ideia de uma educação estética em Brecht, no trecho a seguir, essas colocações ficam evidentes:

A pedagogia brechtiana se constitui como uma pedagogia ou educação política, na medida em que adere a um projeto histórico-filosófico e a uma teoria social. Por outro lado, o autor Brecht recebe estímulos práticos e teóricos na forma de realização de sua pedagogia - ou seja, do teatro, do campo dialógico-estético. Essa experiência acentua uma área específica do convívio social - o estético, o

comunicativo. A pedagogia de Brecht é sobretudo uma contribuição para a educação estética. (KOUDELA, 1992, p. 13)

A autora evidencia ainda que quando Brecht traduz o termo *Lehrstück* (peça didática) para o inglês, o dramaturgo propõe algo como *Learning Play*, isso de certo modo, possibilita uma interpretação desde a proposta de nomenclatura, visto que o jogo apresenta-se como um instrumento importante para a construção do conhecimento junto às peças didáticas.

O jogo teatral, desenvolvido com base nas peças didáticas de Brecht e em processos de identificação e estranhamento, não é uma variante da interpretação ou encenação teatral. Seu caráter se define por ser método de aprendizagem. Os procedimentos a serem atualizados na prática visam a estabelecer novas relações entre texto literário e experiência. O jogo teatral pretende estimular a capacidade de identificação e o repertório de ação dos participantes. Este é o ponto de partida para a leitura que cada grupo fará do texto da peça didática, com base em experiências vinculadas ao seu cotidiano. O texto tornasse, assim, parte das cenas e ações produzidas pelos participantes da oficina teatral. O texto é, por assim dizer, objeto do jogo teatral, ele é “modelo de ação”, experimentado através de atitude e gestos (ações corporais). Cada grupo que almeja o re-conhecimento do seu significado atual e histórico deve buscar as configurações que o texto assume. (KOUDELA, 1992, p. 14)

Percebemos que, Koudela através de Brecht, ratifica sua ideia de que o jogo é um valioso instrumento para a aquisição de conhecimento. Buscando sempre através dele a consciência do ser social e histórico. Assim como a autora, acreditamos que o conceito de educação político-estética presente nas peças didáticas de Brecht pode ter atualizações críticas para as exigências da sociedade em que vivemos.

Em sua abordagem a autora desenvolve, através do jogo teatral e da peça didática, propostas de trabalho dentro da educação. Para explicar de forma didática, ela coloca o texto proposto em relação com o jogo, pensando que o texto aqui, tem início no plano sensório-corporal, e os jogos têm regras pré-determinadas, bem como as experimentações de gestos no próprio jogo teatral. A partir disso, ocorre o processo de desenvolvimento dos significados, por meio da linguagem gestual.

[...] Para Brecht, no entanto, o acento reside no conhecimento que o confronto do jogo teatral, corporal e associativo com o texto possibilita durante os “ensaios”. Na teoria da peça didática, Brecht partiu do princípio de que, com a ajuda de jogos teatrais que partem dos textos da peça didática, as experiências e conceitos sobre o mundo e a sociedade poderiam ser trabalhados e aprofundados de uma forma que só o teatro possibilita. Esta premissa só tem sentido quando o objeto específico do teatro (gestos, posturas corporais e movimentos que se relacionam com o espaço) também assumem significado social

e político no cotidiano, portanto na rotina dos contatos diários, seja no contexto privado, público ou até político. (KOUDELA, 1992, p. 50)

Deste modo, para Koudela (1992), as peças didáticas apresentam características que apontam a inserção das mesmas como um processo de educação: Primeiro, o texto é levado para prática, sendo que a investigação dos jogadores são as responsáveis por transformarem o texto, de modo que eles possam vivenciar as possíveis contradições presentes a partir do próprio corpo; segundo, a concretização do “modelo de ação”, ocorre a partir do material proposto pelos jogadores, que decorrem de seus cotidianos; terceiro, como os textos possibilitam diversas interpretações, torna-se viável a criação de novos “modelos de ação”; e quarto, a prática como texto da peça didática visa uma experiência estética, e isso possibilita, através do jogo teatral, uma ação transformadora e política.

[...] A discussão é também o meio para a atualização do texto. O que se torna possível assim é sobretudo a intervenção cênica, que tem como ponto de partida as experiências e os pontos de vista dos jogadores e a crítica prática do texto (o modelo de ação da peça didática). (KOUDELA, 1992, p. 42)

Ainda sobre as peças didáticas, Koudela (1992, p.41), aponta que este é um momento onde, “[...] a participação do espectador no ato teatral parece mais desenvolvida.” Para a autora, o próprio texto da peça didática, “o modelo de ação”, bem como o estranhamento, são instrumentos didáticos, proposto por Brecht. (KOUDELA, 1992, p. 77)

A prática da peça didática tem por objetivo fortalecer o sujeito, o indivíduo (como ser social), prepará-lo para a transformação de (suas) situações e possibilidades de ação. Para isto a rotina do cotidiano e as barreiras da consciência do cotidiano, que tem sempre um traço resignado (“e como deve ser”), devem ser rompidas. A rotina realiza-se essencialmente no plano gestual e através da atitude “exterior”. (KOUDELA, 1992, p. 60)

Pensando nisso, a autora aponta que o título das obras de Brecht, eram uma forma de introduzir a participação do público na prática do teatro, eram uma informação/ formação prévia para os espectadores irem ao teatro.

Segundo Koudela (1992), as peças didáticas tinham a intenção de interferir na organização social do trabalho. Brecht já trabalhava com o jogo teatral e seu principal instrumento para a vivência e experiência estética era o *gestus*. O *gestus* básico da discussão, é o que relaciona as experiências da prática social com os processos que

ocorrem na fábula. Nas peças didáticas a busca é sempre da dialética entre os coros e os espectadores.

O que diferencia o ritual político brechtiano é o princípio do *Gestus*, o qual, ao incorporar o sensorial e o racional, pressupõe o propósito e a experiência estéticos. Em lugar da comunhão coletiva para provocar a catarse, Brecht pretende a descomunhão coletiva para obter mudança de comportamento. (KOUDELA, 1992, p. 30)

Um aspecto importante a ser colocado aqui, é a diferença entre a experiência e o experimento, visto que parte da experiência é formada pelo experimento, que é constituído pela parte prática, enquanto que a parte passiva é o experienciar. Deste modo, a intenção é tornar a experiência consciente e não automática.

Ao pensarmos sobre a experiência em Brecht, nos deparamos com essa dualidade, visto que em suas produções aparecem os dois termos. Sendo que, para ele, experimento se aproxima do ato de experimentar e não apenas está relacionado a um significado estético formal. Ou seja, é a parte ativa da experiência, tendo em vista que a parte passiva é o experienciar. Koudela (1992), discorre sobre isso no trecho a seguir;

[...] quando experimentamos alguma coisa agimos sobre ela e depois sofremos as consequências. É a conexão entre duas fases da experiência que dá a medida do seu sucesso ou valor. Mera atividade não é experiência, pois ela envolve uma mudança. E essa mudança só pode se processar quando a atividade é conscientemente relacionada com as consequências que provêm dela. (KOUDELA, 1992, p. 108)

Ao explicar a diferença entre experiência e experimento, percebemos que o primeiro, se limita a expor o receptor dessa ação em uma situação de aprendizagem, sem que haja uma problematização do objeto a ser apreendido, experiência é o viver a vida. Enquanto que o experimento, é quando a reflexão conduz o processo de aprendizagem, ou seja, são os elementos que devem ser introduzidos na experiência.

Sendo assim, relacionamos o experimento às regras básicas desse modo de fazer teatral, que para Koudela (1992), são: um exercício coletivo; visam ao autoconhecimento, sendo que o “auto” é o eu coletivo e não individualizado; além do público ser atuante e não passivo.

A autora evidencia que para Brecht, ao fazer teatro, o atuante acaba sendo influenciado socialmente. Coloca que o dramaturgo, entende a relação com o passado, como uma atualização de seu potencial para a experiência do presente. Em sua proposta de teatro todos são observadores do seu próprio ato, por isso a

realização do espetáculo fica condicionada à participação do espectador no ato teatral, rompendo com a atitude passiva do espectador, propondo uma percepção sensorial-corporal. “Brecht, enquanto produtor literário, é pedagogo, como produtor de diversão não esquece nunca de ser didático, e como produtor de arte, participa da produção da sociedade.” (KOUDELA, 1992, p. 12)

A mesma defende (2010, p. 35), que a relação dialética entre teoria e prática, são de suma importância, visto que visam interferir no contexto das contradições sociais e devem ser preocupações dos docentes.

Já que falamos de professores, evidenciamos que, do mesmo modo que ocorre a necessidade de alguém responsável por coordenar o processo nas peças didáticas, é necessário um responsável por coordenar o jogo e fazer com que as regras básicas sejam atendidas e respeitadas, entretanto este integrante, participa do jogo como qualquer outro jogador. O jogo propõe uma observação sobre as determinantes sociais diante do comportamento individual e subjetivo, não apenas a observação diante da individualidade de cada jogador. O texto sempre deve ser a base para o jogo, é a partir dele que ocorrem as ações e as transposições para vida cotidiana.

Nos jogos teatrais, o texto não precisa ser modificado só pelo autor, os próprios jogadores podem modificá-lo, depois de experimentá-lo e discuti-lo. Em nossa opinião, o que diferencia o método de Brecht, que faz com que Koudela se utilize dele, juntamente com o jogo teatral de Spolin, é o caráter estético do experimento. A interligação da experiência estética com a elaboração de conteúdos sociais, revela o processo de aprendizagem da peça didática. Como resultado disso, temos a incorporação do coletivo, através da participação do espectador no ato teatral.

Na escola não se aprende normalmente através da experiência, mas por meio da didática (técnicas de organização do aprendizado). O aprendizado estético é momento integrador da experiência. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas tornam concretas e manifestas novas percepções a partir da construção da forma artística. O aprendizado artístico é transformado em processo de produção de conhecimento. (KOUDELA, 2008, p. 36)

Ao se voltar para educação básica formal, a autora (1998) define o que é o *Creative dramatics*, normalmente são usados com crianças pequenas, mas também podem ser usados com adolescentes (Teatro-Educação), onde o objetivo é o desenvolvimento pessoal dos jogadores e não a satisfação da plateia. A utilização da improvisação é uma ferramenta para alcançar esse objetivo, sendo que o jogo é usado

para o processo de assimilação, e a imitação é usada para o processo de acomodação do que foi assimilado, ou seja, a autora aponta que o jogo está diretamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento da criança.

A partir da noção de *Creative dramatics*, podemos evidenciar alguns aspectos sobre a metodologia do jogo, segundo Koudela (1998), para Spolin, a improvisação para o teatro tem como objetivo explícito a transmissão de um sistema de atuação, que pode ser desenvolvido por todos os que desejam se expressar através do teatro, sejam eles profissionais, amadores ou crianças. As regras básicas para os jogos são: a estrutura, constituída pelas perguntas, onde?, quem?, o que?; o objeto, constituído pelo foco, ou seja, o ponto de concentração do ator; e por último, os acordos dos grupos de jogadores.

A inovação de Spolin, na proposta do jogo, implica a compreensão da função do Foco. Desgranges (2011), compreende esse Foco, como sendo o apontamento da especificidade, o ponto de concentração do problema do jogo. Esses problemas são trabalhados separadamente em cada jogo e referem-se normalmente em problemas de atuação, espacial, cenográfico, dramaturgico, definição de personagem, relação com a plateia e etc., sempre norteado pelas perguntas citadas anteriormente (onde?, quem?, o que?). Nesse tipo de proposta a plateia tem papel ativo na cena, assim como propunha Brecht. A regra principal é que o coletivo faz as regras.

[...] O princípio da improvisação é entendido como um projeto desenvolvido por um grupo de indivíduos que se reúnem para empreender um experimento a partir de uma moldura predeterminada (fornecida pelo texto). O princípio da improvisação é contraposto à forma “árida” da peça didática, ou melhor, justifica a estrutura dramaturgica dessas peças. Através da combinação entre invenção própria e modelo de ação, ocorre um processo de comportamento livre e disciplinado. KOUDELA, 1992, p. 90)

Koudela (1992), chega à conclusão de que quando o indivíduo (possível jogador) percebe que não existe a imposição de modelos ou critérios de julgamento, bem como, que as regras do jogo são claras, o mesmo deixa o medo de se expor e passa a se entregar a proposta, participando da ação conjunta. Além disso, o reconhecimento de contato mais direto com a realidade, através da observação de situações e pessoas no cotidiano, possibilita a ampliação do conhecimento da realidade. Deste modo, o jogo teatral é capaz de estimular a consciência do momento presente, além de desenvolver a percepção da realidade como algo mutável.

Essa conclusão da autora, influencia principalmente quando os jogos são propostos para jovens e adultos, tendo em vista que os mesmos já possuem uma carga social de julgamentos, medos e imposições, que acabam bloqueando a participação dessa faixa etária. Piaget em sua obra “O Julgamento Moral na Criança” de 1932, argumenta que essa questão do julgamento, também apresenta uma evolução ao longo das faixas etárias, de modo semelhante ao que ocorre em sua análise sobre as etapas do desenvolvimento da criança. Entretanto se aplicarmos regras claras para o jogo e demonstrarmos a inexistência de imposições e julgamentos, o jogador não terá receios de participar dessa experiência artístico pedagógica.

Longe de estar submetido a teorias, sistemas, técnicas ou leis, o atuante no jogo teatral passa a ser o artesão de sua própria educação. Esta antididática do jogo propõe a superação de atitudes mecanizadas, por meio da experiência viva do teatro, na qual o encontro com a platéia é redescoberto a cada partida. (KOUDELA, 2008, p. 36)

Além disso,

Por meio das oficinas de jogos teatrais será possível desenvolver liberdade dentro de regras estabelecidas. O material do teatro, gestos e atitudes é experimentado concretamente no jogo, sendo que a conquista gradativa de expressão física nasce da relação estabelecida com a sensorialidade. (KOUDELA, 2008, p. 35)

O teatro, como proposta educativa, desenvolve o potencial que todas as pessoas possuem, transformando um recurso que é natural, em um processo consciente de expressão e comunicação.

Em algumas propostas de Koudela, observadas em suas produções, percebemos que a autora tenta adaptar e trabalhar duas questões importantes para o modo de fazer teatral brechtiano. A primeira, é a utilização de cantigas fáceis de serem apreendidas, que se conecta com a questão defendida pelo dramaturgo alemão, de que devemos utilizar narrativas fáceis e previamente conhecidas, para que o foco esteja no debate em si e não no entendimento da narrativa. A segunda, é a utilização de gestos do cotidiano que são trazidos para os jogos, e passam a ser observados para se tornarem conscientes, diretamente conectado com o *gestus* proposto por Brecht.

[...] Brecht projetou aí, entre coros e espectadores, um modelo para diálogo. Através deste desenha-se um novo *Gestus* teatral, modelar, que vai muito além do “mostrar” no teatro épico: o *Gestus* básico da discussão, que relaciona as experiências da prática social com os processos que ocorrem na fábula. Ele é a característica da peça didática brechtiana, de seu exercício prático. (KOUDELA, 1992, p. 41)

Uma sugestão proposta pela autora, como uma forma de avaliar a funcionalidade de suas propostas educativas, são os protocolos²², visto que, através destes é possível perceber como essa relação do jogo e do texto das peças tem sido absorvida pelos jogadores e o que essa experiência tem resultado. Esse modo de avaliação, permite manter o foco da investigação e perceber as modificações ao longo do processo. Os depoimentos sempre relatam que através do jogo, os jogadores podem se permitir ter qualquer ação e reação, seja ela boa ou má, sem que haja julgamento de valores. As ações simplesmente ocorrem para que se reflitam sobre elas.

É importante destacarmos que as propostas educativas comentadas aqui, não limitam-se aos educandos, mas referem-se também aos docentes, com o intuito de discutir modos de propor atividades e temáticas a serem trabalhadas. Um exemplo disso, é a preocupação em resgatar jogos populares, defendendo que, a utilização dos jogos populares permite distanciar a visão de arte tecnicista, pois todos podem jogar. Além de não existir uma regra e um molde fixo, tudo é transformado a partir do contexto e dos jogadores.

[...] No método de Jogos Teatrais os jogos tradicionais e/ou populares constituem a base mais ampla para a investigação com a linguagem do teatro. Por outro lado, os jogos tradicionais servem como aquecimento e integração do coletivo teatral durante o processo de ensaios, segundo Spolin. (KOUDELA, 2007, p. 1)

A pesquisadora em suas produções, tenta comprovar a partir de suas experiências de aplicações do jogo teatral com as peças didáticas, que o texto no teatro é um material a ser moldado e contextualizado, proporcionando a experiência estética através da apreciação e do fazer.

Para Koudela (1992), Brecht aponta a transformação do teatro em pedagogia, colocando o ambiente teatral como um lugar onde os seres humanos tenham a possibilidade de preparar-se para iniciativas de ordem social, nesses ambientes as experiências individuais e históricas podem ser estudadas, analisadas e elaboradas, assim como o efeito de situações sociais que determinam atitudes corporais. Apesar do termo pedagogia gerar alguns questionamentos entre os estudiosos, Brecht usa esse termo como um lugar de aprendizagem, onde os indivíduos vão para ampliar as

²² Nome dado pela autora aos registros propostos pós experimentação, podendo ter qualquer forma de representação.

suas possibilidades de intervenção na sociedade, para refletir e experimentar, é como um espaço da cidadania e da política, buscando sempre a desalienação da população.

O princípio da corporeidade, como fator determinante de processos de percepção e aprendizagem, propõe que os procedimentos para atingir o estranhamento se iniciam no plano sensorial, com vistas ao descondicionamento de atitudes e ações, que se fizeram rotina, e de hábitos de percepção que se tornaram automatizados. Cumpre acrescentar que o jogo pode contribuir de forma decisiva para o rompimento de comportamentos condicionados. A educação da sensorialidade, aliada aos procedimentos com o jogo, promove o campo dentro do qual o texto literário é introduzido. O trabalho com o texto da peça didática visou completar o procedimento com o estranhamento. [...] O procedimento da “historicização”, também referido à contemporaneidade, inicia-se a partir da relação que o atuante (jogador) estabelece entre o texto e o seu universo de vida (cotidiano). (KOUDELA, 1992, p. 77)

Percebemos nos relatos dos autores que participaram de algumas oficinas sobre o teatro infantil propostas por Koudela, a preocupação com a experiência e a vivência, que abrangem o olhar diante do teatro. Ratificando a ideia de que o processo proposto pelos Jogos Teatrais “[...] visa efetivar a passagem do teatro concebido como ilusão para o teatro concebido como realidade cênica.” (KOUDELA, 1998, p.148)

A autora aponta, formas e momentos em que ocorreram a aplicação das peças didáticas de Brecht e do jogo teatral, tanto no âmbito da educação formal, como em oficinas, para autores de teatro; para atores profissionais; para amadores, que muitas vezes nunca tiveram contato com teatro; para adultos ou adolescentes; e para graduandos em cursos de artes e pedagogia. Sempre buscando relacionar a teoria com a prática e propor experimentos a partir das peças didáticas.

A partir destes experimentos é possível entrarmos em outra categoria temática abordada pela autora, que são as propostas relacionadas a ida ao teatro, categoria essa que engloba a relação entre obra, ator e espectador. Sendo assim, encaminhamo-nos para o próximo subcapítulo.

3.2 Propostas relacionadas a ida ao teatro

Como pudemos perceber no decorrer das leituras de Koudela, em grande parte, a autora discute perspectivas voltadas às teorias e práticas dos jogos teatrais, entretanto a mesma também preocupa-se com as questões relacionadas a ida ao teatro, tendo em vista que a fruição é um ponto emergente das atividades didático-

pedagógicas em Arte Cênicas, seja essa apreciação feita em salas de teatro, seja ela feita em sala de aula, visto que o teatro está em todo lugar.

Koudela (2008), refere-se ao fruir arte, indo de encontro com a ideias de Desgranges, principalmente quando expõe sua perspectiva sobre levar crianças e jovens ao teatro. Ambos os autores, preocupam-se com ações que tem como intuito, contribuir para que o teatro esteja presente nas escolas, fortalecendo assim as propostas em Arte e cultura.

A ida ao teatro é extracotidiana em relação à rotina escolar. Mas ela pode ser transformada em oportunidade para criar uma situação de ensino/aprendizagem, na qual a descoberta e a construção de conhecimento estejam presentes, através da preparação antes da ida ao teatro e na volta à escola. (KOUDELA, 2008, p. 3)

No texto “A ida ao teatro”, Koudela (2008), apresenta quase que um manual para mediação de idas ao teatro, expondo pontos importantes a serem pensados e programados, como: o acesso físico para garantir a ida ao teatro e o acesso simbólico ao teatro, que tem a ver com a construção de conhecimento nessa ida ao teatro, sobre isso a autora comenta:

Um projeto que cuide da viabilização do acesso físico dos espectadores ao teatro pode ser considerado um projeto de formação de público de teatro, almejando a ampliação dos freqüentadores e criando em determinada parcela da população o hábito de ir ao teatro. (KOUDELA, 2008, p. 5)

E continua;

Já um projeto de formação de espectadores visa não apenas à facilitação do acesso físico, mas também ao acesso aos bens simbólicos. Almeja-se inserir o espectador na história da cultura. (KOUDELA, 2008, p. 5)

Tópicos caracterizados como importantes para a ida ao teatro com crianças e jovens, segundo Koudela (2008), são: orientações antes dessa ida e rodas de conversa para escutar os educandos, além do planejamento, que parte do professor, para propor atividades que introduzem os jovens no contexto teatral.

A platéia de jovens que vai pela primeira vez ao teatro é espontânea, mas algumas atitudes básicas de cidadania podem e devem ser trabalhadas com seu grupo. Perceber que a platéia de teatro acontece no aqui/agora e que o respeito aos atores e ao patrimônio da sala de espetáculos deve ser respeitada é premissa básica para o sucesso da ida ao teatro. (KOUDELA, 2008, p. 10)

Conhecer a parte estrutural do teatro e as profissões que estão por trás de todo espetáculo teatral, também são pontos chaves para um bom aproveitamento. Além disso, a roda de conversa após a ida ao teatro é de extrema importância, para o

compartilhamento do entendimento de cada educando, ampliando deste modo, a visão de mundo dos ali presentes. Outro aspecto pertinente, é que esse momento após a ida ao teatro, pode ser trabalhado de diversas formas e não só com uma roda de conversas, mas com desenhos, com textos, cartas aos atores, ou até propostas de novas peças a partir da que foi assistida. Diversas atividades podem ser propostas, para o melhor aproveitamento desta experiência, essas propostas estarão a cargo da criatividade de cada docente.

O importante não é aquilo que a cena quer dizer, mas o que cada observador pode elaborar no plano simbólico, a partir daquilo que a cena lhe disse. Portanto, a sua função, professor, neste momento, é estimular o aluno a manifestar-se criativamente sobre a cena, efetivando a autoria que lhe cabe, elaborando compreensões que vão sendo construídas para além da análise fria e racional. (KOUDELA, 2008, p. 23)

Apesar de não ser o foco da discussão, a autora tece comentários sobre a recepção das obras, levando em consideração toda a experiência estética proporcionada.

A recepção da obra de arte, quando vivida como experiência estética, destaca-se da esfera da realidade, substituída por percepções densas e aceleradas. A recepção é uma ação realizada pelo sujeito receptor da obra. A esfera da arte implica um ato autônomo da mente humana, o qual é gerado pelo poder da forma artística. O artefato não equivale aos dados da esfera da realidade. Para tomar consciência da forma artística, devemos produzi-la. Tanto o artista como o receptor da obra de arte assumem papel ativo. Para usufruir a obra, também o receptor participa da poética e do processo de criação que lhe deu origem. A esfera simbólica cria realidades: a de seus artefatos simbólicos. (KOUDELA, 2016, p. 26)

Além desses aspectos relacionados ao evento de ir ao teatro com estudantes de educação básica, podemos pensar que as próprias propostas dentro da sala de aula, que apresentam momentos de fruição, seja de uma breve cena de improvisação ou de um resultado de processo criativo colaborativo entre os próprios educandos, podem ser construídos de modo a englobar todos os aspectos pertinentes com relação a essa fase do aprendizado em Arte.

Ana Mae Barbosa já nos apresentava em meados de 1987, a abordagem triangular para o ensino de Arte, ou seja, a contextualização histórica, o fazer artístico e o apreciar artístico, todos esses elementos constituem o experienciar Arte, o qual proporciona a obtenção de um conhecimento em Arte. Deste modo, a intenção é através dos recursos pedagógicos, propor uma educação dedicada ao ser humano,

nas habilidades criativas, nas relações emocionais e na sociabilidade, buscando desenvolver uma relação entre o público e a Arte.

O conceito *Pedagogia do Teatro* refere-se ao triângulo formado pela integração entre fazer/apreciar/contextualizar. A pedagogia pós-moderna entende ensinar/aprender arte como uma relação com a obra de arte nas suas dimensões de artefato, de fruição estética, de leitura da obra e na sua dimensão espaço-temporal. (KOUDELA, 2016, p. 14)

Ao pensarmos a Arte no âmbito educacional formal, devemos evidenciar sua importância,

Porque sem ela a maior parte das crianças não vai ter acesso à arte e ao desenvolvimento das habilidades que ela possibilita. Podemos alijar nossas crianças de seu legado cultural ou podemos torná-las participantes do nosso processo artístico e cultural. (BARBOSA, 1991, p. 128)

Em contrapartida, essa abordagem na maioria das vezes se torna inexistente por diversas razões, como por exemplo: o reduzido tempo, a falta de recurso, as exigências educacionais no cumprimento de conteúdo, a necessidade do professor ser polivalente dentre as linguagens artísticas, entre outros. O desafio é justamente superar esses obstáculos para que possamos aproveitar o fato da escola ser o primeiro espaço formal onde acontece o desenvolvimento de cidadãos, para inserirmos o contato sistematizado com o universo artístico e suas linguagens.

Deste modo, para que possamos observar de forma prática as aplicações de tudo que foi abordado até aqui, como uma possibilidade de superar gradativamente os desafios apontados, refletimos no próximo subcapítulo sobre um experimento realizado por Koudela e descrito na produção bibliográfica que é norteadora de todo este capítulo.

3.3 Um Vôo Brechtiano

O livro “**Um Vôo Brechtiano: teoria e prática da peça didática**”, propõe uma pesquisa teórica e o registro de um experimento com uma das peças didáticas de Brecht (O Vôo sobre o Oceano), tecendo considerações sobre o desenvolvimento deste trabalho em teatro com crianças e jovens. Este experimento é realizado a partir do Projeto Vôo, que;

[...] tem como preocupação central elaborar a qualidade pedagógica implícita em objetos literários - as peças didáticas de Bertolt Brecht. Através deste projeto de pesquisa, estamos interessados em

encontrar formulações para uma didática ali onde a ciência da educação não (mais) suspeita encontrá-las. De certa forma pretende-se, uma recusa da especialização - em comum acordo com uma atitude pedagógica que não vê o seu campo de trabalho restrito apenas àquelas áreas nas quais ele é tradicionalmente ancorado (por exemplo, na escola). A partir daí torna-se legítimo herdar pedagogicamente autores cuja profissão primeira é outra que não a pedagogia. Cabe, então, decifrar um produtor de cultura e escritor como Brecht para fazer, a partir dele, uma leitura de sua teoria pedagógica. Este projeto propõe-se a ser uma contribuição para uma tarefa de tal porte. (KOUDELA, 1992, p. 11)

Este livro é organizado por Koudela e composto por capítulos escritos em sua maioria pela mesma, entretanto apresenta contribuições de outros autores, como por exemplo; Jacó Guinsburg²³, Reiner Steinweg²⁴, Socorro Santiago²⁵ e Wanderley Martins²⁶. De modo geral,

A divulgação dessa teoria e prática pretende ser um modelo de renovação para os processos pedagógicos vigentes, acreditando-se que o conceito de educação político-estética de Bertolt Brecht torna possível uma atualização crítica à altura das exigências da sociedade em que vivemos. (KOUDELA, 1992, p. 10)

A autora apresenta, logo no primeiro capítulo do livro, um objetivo mais amplo de toda a construção e discussão proposta em seus escritos, a consciência do homem e da criança como ser social e histórico. Objetivo este, que após a finalização deste livro e da leitura de diversas outras produções da autora, percebemos ter sido alcançado, ao passo que a mesma em suas propostas apresenta percursos e possibilidades teóricas e práticas para que no decorrer do processo de ensino-aprendizado, este objetivo se efetive.

Ao final do livro a autora transcreve inclusive a divisão da peça a partir de suas cenas, para que o leitor tenha contato com a estrutura final que resultou todo o processo transcrito e discutido no decorrer do livro.

De modo geral, esse experimento contou com um grupo de seis atores, que participaram da construção, desenvolvendo um trabalho de teatro improvisacional.

²³ Jacó Guinsburg (1921-2018) foi um ensaísta, professor e crítico de teatro brasileiro.

²⁴ Reiner Steinweg é um pedagogo e pesquisador alemão que ficou conhecido por realizar pesquisas sobre Brecht.

²⁵ Maria do Socorro de Farias Santiago é doutora em Artes - Teatro na Educação, pela Universidade de São Paulo e atualmente leciona na Universidade Presidente Antônio Carlos campus Bom Despacho/MG.

²⁶ Wanderley Martins é graduado em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo e atualmente é professor da Universidade Estadual de Campinas.

Objetivo do experimento de encenação do *Ozeanflug (Vôo sobre o Oceano)* de Brecht foi o de ampliar a aprendizagem para uma atuação em escolas e centros culturais, junto a grupos de adolescentes. Esse experimento é a primeira tentativa de estabelecer uma relação sistemática entre a aprendizagem teórico-prática dos alunos do curso de especialização em artes cênicas do CAC-ECA-USP e a sua aplicação prática. (KOUDELA, 1992, p. 75)

Sobre o processo que origina a escrita e discussão deste livro Socorro Santiago no penúltimo capítulo, discorre:

O processo de montagem do *Vôo*, no Projeto Experimental em Pedagogia do Teatro, pode ser definido como uma oficina para atores, centrada na relação entre o jogo teatral e o texto de Brecht, durante a qual foi ocorrendo, inclusive, uma espécie de seleção natural dos que chegariam à forma que definitivamente foi levada ao público. É válido esclarecer que a encenação desta peça didática, embora visasse, enquanto projeto, buscar novas formulações para o binômio ensinar-aprender, não se distanciava do objetivo primordial do próprio teatro, que é a experiência estética. (KOUDELA, 1992, p. 93)

Durante este processo, Koudela (1992), se apropria de uma ferramenta ao qual Brecht utilizava e que já foi comentada neste capítulo, os protocolos, que são uma forma de registro das ações que acontecem durante todo o processo do experimento, sendo também uma forma de avaliar o processo, esse tipo de instrumento “[...] tem revelado um apoio significativo na condução de uma prática educativa menos severa, sem deixar de ser eficiente.” (KOUDELA, 1992, p. 94).

Toda a montagem do *Vôo*, foi registrada pelos protocolos e uma de suas características é que todos que participaram do processo são responsáveis pelos protocolos e a forma com que ele pode ser apresentado é livre, dependendo apenas da criatividade de cada participante responsável pelo protocolo.

[...] Antes de cada aula, ou ensaio, ou reunião, escolhe-se quem será o encarregado pelo protocolo. Dependendo do grupo, pode ser um ou dois. Apenas estes tomarão notas que serão apresentadas no próximo encontro sob a forma de um relato descontraído, espontâneo, cuja única regra é ser fiel aos acontecimentos. Este relato tornará presente o encontro anterior, valendo ainda, para motivar esclarecimentos, desfazer dúvidas ou possíveis mal-entendidos. (KOUDELA, 1992, p. 95).

Os protocolos são o exemplo de ferramenta que pode ser utilizada dentro e fora das instituições de ensino formal, como forma de avaliar e coletar feedbacks de como tem sido essa relação ensinar-aprender a partir do teatro e/ou de qualquer outra linguagem artística.

Ainda sobre o processo de montagem do *Vôo*:

A metodologia da encenação, de acordo com o que propõe Brecht para a peça didática, baseou-se na experimentação, procurando-se várias possibilidades de realizar cada cena, sobretudo nas sessões de dança e de jogos teatrais. (KOUDELA, 1992, p. 98).

O decorrer desse experimento demonstrou que,

Trabalhando dessa forma com a peça didática, parece-nos ser possível levar os participantes a vivenciar e investigar as contradições sociais, a partir de si próprios e deparar com uma ação transformadora e política. (KOUDELA, 1992, p. 104).

Deste modo, reiteramos que, “[...] o processo de percepção é a via para o “estranhamento”, o qual se dá quando a experiência torna-se consciente, não automática, historicizada.” (KOUDELA, 1992, p. 108).

Pudemos perceber a partir deste experimento, que os aspectos relacionados às categorias temáticas desta pesquisa, fizeram-se presente no processo de ensino-aprendizagem, buscando um processo educacional político-estético, através dos jogos e da peça didática.

Se pensarmos nas propostas relacionadas a atividades didático-pedagógicas a partir dos jogos, percebemos a presença de preocupações como a experiência estética a partir do cotidiano; a incorporação do coletivo, através do exercício artístico coletivo integrado a uma busca pelo autoconhecimento, tendo em vista este “auto” como sendo o eu coletivo; e a participação do espectador no ato teatral.

Evidenciando assim, o processo de aprendizagem da peça didática a partir da experiência estética relacionada à elaboração de conteúdos sociais, indo de encontro ao objetivo da prática da peça didática, ou seja, preparar e fortalecer o indivíduo para a transformação das situações, provocando possibilidades de ações.

Já pensando nas propostas relacionadas a ida ao teatro, percebemos que o apreciar, seja ele na sala de espetáculo ou na sala de aula, constitui-se como uma oportunidade de provocar situações de ensino/aprendizagem, buscando a construção de conhecimento.

Encaminhamo-nos para o final deste capítulo com uma citação que apresenta a importância da linguagem teatral no âmbito educacional:

Garantir um lugar para o teatro no processo educativo, assegurando considerações espaciais e matérias, partindo do que o sujeito já conhece e do que para ele é relevante, é um modo de ampliar as possibilidades de formação de um ser capaz de organizar percepções, classificando e relacionando eventos, e capaz de construir com todas as suas capacidades, em todo significativo (KOUDELA; JUNIOR, 2015, p. 185)

Todos esses aspectos são latentes nas propostas de Koudela e exemplificam-se no projeto exposto neste subcapítulo. Finalizamos aqui, para iniciarmos nossa investigação referente a Desgranges, visto que o autor se debruça justamente nos aspectos que concernem o fazer teatral e o processo de formação de espectadores, acreditamos então que a partir daqui Desgranges possa colaborar nessa discussão.

4. AS PROPOSTAS DE FLÁVIO DESGRANGES

Iniciamos esse capítulo evidenciando que o foco da discussão aqui, são as propostas pedagógicas de Flávio Desgranges, utilizamos seu livro “**A inversão da Olhadela: alterações no ato do espectador teatral**” como norteador desta construção, entretanto realizamos a leitura de outras produções bibliográficas do autor que influenciaram nas discussões deste capítulo. Além disso, assim como fizemos no capítulo anterior, elencamos um projeto ao qual o autor participou, para que pudéssemos exemplificar suas propostas abordadas teoricamente neste capítulo de modo prático, através do Projeto Formação de Público.

Flávio Desgranges, assim como Ingrid Koudela, também é livre docente pela Universidade de São Paulo (USP), professor da graduação e da pós-graduação do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) desde 2015. Suas produções apresentam sempre temáticas relacionadas ao Teatro, Pedagogia e o Ato do espectador; apresentando características que transformam essas esferas, pensando sempre no protagonismo do espectador e no potencial educativo do Teatro, evidenciando seu caráter pedagógico.

Buscamos então neste capítulo, construir uma análise da perspectiva educativa pelo viés do espectador, concentrando esse olhar no último livro publicado e escrito apenas pelo autor, por entendermos que aqui ele apresenta seus traços mais consolidados e desenvolvidos até o presente momento.

Para compor a construção deste pensamento, além de relacionarmos as propostas de Desgranges com as de Koudela, apresentamos ideias complementares a partir de Pierre Bourdieu²⁷ e Benjamin, no que tange as relações entre Arte, produto, produtor, receptor e meio social.

O autor em seus trabalhos, apresenta a relação entre a educação e o teatro, sendo o foco da discussão a formação de espectadores, espectadores esses que se distanciam da passividade tornando-se espectadores críticos, exigentes, participativos e propositores. Visto que, o autor acredita que o gosto por uma cultura artística deve ser construído desde a infância e usa como base para suas

²⁷ Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) foi um filósofo e sociólogo francês.

argumentações a teoria do teatro épico, concebida por Brecht, relacionando com teorias e reflexões de Mikhail Bakhtine²⁸ e Benjamin.

Após essa breve contextualização, apontamos a estrutura deste capítulo que está dividido em três subcapítulos, a partir das categorias temáticas escolhidas para esta pesquisa, sendo o primeiro subcapítulo referente às propostas relacionadas a ida ao teatro, o segundo sobre as propostas relacionadas a atividades didático-pedagógicas a partir dos jogos e o último abordando o Projeto Formação de Público.

Evidenciamos que, diferente de Koudela, o autor aqui apresentado, concentra-se na discussão da categoria temática “Propostas relacionadas a ida ao teatro”.

4.1. Propostas relacionadas a ida ao teatro

Antes de iniciarmos as discussões referente às propostas de Desgranges, apresentamos breves colocações do autor, que demonstram seu entendimento sobre o teatro épico de Brecht e evidenciam as ideias do dramaturgo alemão, que o influenciaram.

Desgranges (2003), concorda com as ideias de Brecht e a partir delas pensa na relação da formação de plateia no âmbito educacional, apontando que:

O teatro de Brecht tinha uma vontade educacional, a de afirmar ao espectador a possibilidade estética, portanto, reflexiva, de seu ato, estimulando uma atitude responsiva, autoral, deste espectador diante dos eventos cotidianos e das narrativas que lhes eram propostas. (DESGRANGES, 2003, p. 132).

Assim como Koudela, Desgranges (2011) aponta alguns aspectos do teatro épico de Brecht que influenciam seu pensamento, deste modo, apresentamos a seguir as colocações com relação às características brechtianas apontadas:

- A crítica pela ilusão que o teatro propunha, com isso faz a quebra da quarta parede e deixa a amostra os mecanismos de se fazer um teatro;
- A evidenciação dos signos, revelação da estrutura cênica teatral, ao revelar essas estruturas Brecht coloca que o espectador passa a refletir, analisar e criticar as escolhas que estão sendo feitas em cena, bem como aquela realidade está sendo apresentada;
- Coloca que o teatro brechtiano tinha uma visão pedagógica de iniciação do espectador, que poderia cultivar seus gostos no fazer teatral;

²⁸ Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895 -1975) foi um filósofo russo, que se dedicou à teoria das artes e da cultura europeia.

- Assuntos épicos são os que tratam da esfera política e antes de Brecht já haviam diretores fazendo isso (Piscator), posteriormente Brecht propõe a denominação teatro dialético para o seu teatro, ao invés de épico;
- O dramaturgo alemão mescla aspectos do teatro burguês com o teatro político e propõe um novo teatro, com uma nova forma de relação entre o teatro e a sociedade;
- As peças são sobre algo que já aconteceu com alguém, que não é o narrador, fazendo com que ocorra o distanciamento, tanto do narrador com o fato, como do espectador que assiste, visto que são situações que já aconteceram e que não estão acontecendo no presente, evitando o envolvimento que ocorre no drama;
- Além disso, a obra é fragmentada, recortada, uma cena é independente da outra e tem começo meio e fim, mostrando que as coisas são mutáveis;
- A obra fica suspensa e o desfecho fica a cargo do espectador, apesar de ainda utilizar a fábula para expor as máquinas sociais.

Segundo Desgranges (2011), “Para Brecht, a reforma do teatro passa pela restauração de sua função de assembleia, em que as pessoas do povo possam tomar consciência de sua situação e discutir seus interesses.” (DESGRANGES, 2011. p. 65)

Ainda nessa linha de raciocínio o autor ratifica o caráter político do teatro, já comentado nesta dissertação.

O âmbito político do acontecimento teatral, assim compreendido, se coloca no caráter dissensual de sua proposta em face dos regimes sensoriais vigentes, um dissenso que não se propõe como conflito de ideias e sentimentos, mas como divergência no modo de engendrar produções estéticas, no próprio modo de sentir, de pensar e de atuar em arte [...]. (DESGRANGES, 2011, p. 67)

Assim como Desgranges (2003), colocamos a Arte como uma proposição educativa, que pode contribuir para a formação de indivíduos capazes de olhar, observar e se espantar. Além de contribuir para a sensibilização e experiência de comunicação, bem como para a afirmação do sujeito nas participações coletivas dentro da sociedade.

Tornou-se bastante comum o teatro ser apontado enquanto valioso aliado da educação, a freqüentação a espetáculos ser indicada, recomendada como relevante experiência pedagógica. Este valor educacional intrínseco ao ato de assistir a uma encenação teatral, contudo, tem sido definido, por vezes, de maneira um tanto vaga,

apoiada em chavões do tipo: teatro é cultura. Outras vezes, percebido de maneira um pouco reducionista, enfatizando somente suas possibilidades didáticas de transmissão de informações e conteúdos disciplinares, ou de afirmação de uma determinada conduta moral. (DESGRANGES, 2004, p.3)

Percebemos que existe um valor pedagógico inerente à experiência proposta pela arte. A relação com a arte teatral já é por si só uma experiência pedagógica. O autor coloca que isso ocorre, pois o espectador ao se deparar com a narrativa, a interpreta a partir das suas vivências e experiências, resgatando sua vida e seu passado, sendo capaz a partir disso, de construir um olhar crítico reflexivo diante do que lhe está sendo apresentado, apontando-nos isso baseado em Philippe Meirieu²⁹ e Benjamin.

Dizemos isso, pois Desgranges (2011), relata um estudo realizado por Meirieu, onde é possível constatar que crianças que tiveram contato com o teatro e com outras artes, como o cinema, tinham mais facilidade de desenvolver um discurso narrativo e sua habilidade de criação, do que crianças que não tiveram essas oportunidades. Assim como, se apropria de Benjamin para entender as proposições realizadas ao espectador teatral como uma experiência educacional, tendo em vista que o filósofo alemão, sugeria que ao escutarmos uma história, a interpretação ocorre sempre a partir das nossas próprias experiências, colocando que é nesta conexão que o pensamento crítico emerge.

No teatro, por sua vez, uma narrativa é apresentada valendo-se conjuntamente de vários elementos de significação: a palavra, os gestos, as sonoridades, os figurinos, os objetos cênicos, etc. A experiência teatral desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, decodificar e interpretar os diversos signos presentes em uma encenação. Cada um destes elementos de linguagem colabora para a apresentação da história, e cabe ao espectador articular e interpretar este conjunto complexo de signos, que se renova a cada instante. Este mergulho no jogo da linguagem, que provoca o espectador a elaborar uma compreensão destes variados elementos lingüísticos propostos em uma montagem teatral, estimulam-no a exercitar e a apropriar-se desta linguagem. (DESGRANGES, 2004, p.5)

Segundo Desgranges (2011), para Bakhtin, a totalidade do acontecimento artístico ocorre após o contemplador incluir sua criação, ou seja, seu olhar e interpretação. Colocando deste modo, que a composição do fato artístico se dá na

²⁹ Philippe Meirieu é um pesquisador francês especialista em pedagogia e ciências da educação.

relação entre objeto artístico, artista e contemplador. A proposta circunda tudo isso, e está vinculada com a questão de lançar um olhar esteticizado para o mundo, indo de encontro novamente com as ideias propostas por Brecht, tendo em vista esse percurso do fazer artístico enquanto proposta educativa, no qual a experiência se torna um ponto chave, em busca dessa construção de uma estetização da vida.

Em acordo com os pensamentos de Brecht (1978), apontamos que a educação também é um processo de estética da vida, que está sempre ligada a um projeto de transformação social, seja ele bom ou ruim, dependendo dos interesses de quem o propõe e o implanta.

As pesquisas acerca do papel do espectador teatral têm em Bertolt Brecht uma figura chave. Isto porque o encenador alemão, retomando o que foi indicado acima, indica e defende a existência de uma arte do espectador, apresentando a idéia de que a participação deste último precisa ser compreendida como um ato criativo, produtivo, autoral. O que, em última instância, além de outras possíveis linhas de análise, quer dizer o seguinte: se a atuação do espectador precisa ser tomada a partir de uma perspectiva artística, precisa-se também afirmar a necessidade de formação deste espectador. Ou seja, se a capacidade para analisar uma peça teatral não é somente um talento natural mas uma conquista cultural, quer dizer que esta capacidade pode e precisa ser cultivada, desenvolvida. Tal como os criadores da cena, os espectadores também precisam aprender e aprimorar o seu fazer artístico. (DESGRANGES, 2004, p.18)

Levando em consideração as mudanças históricas do modo de fazer teatral, principalmente após as propostas de Brecht, que colocam o espectador como um agente ativo, criativo e propositor, nasce um campo de investigação, a mediação teatral, que se relaciona no entre da criação teatral e sua recepção, justamente por acreditarem que essa capacidade de interpretação e análise das obras, é também algo construído como uma conquista cultural.

O conceito de mediação teatral aqui trabalhado dá conta de qualquer ação que ocupe o que por alguns autores é chamado de terceiro espaço, aquele existente entre a produção e a recepção (Deldime, 1998). Podemos compreender a mediação teatral, no âmbito de projetos que visem a formação de público, como qualquer iniciativa que viabilize o acesso dos espectadores ao teatro, tanto o acesso físico, quanto o acesso lingüístico. O acesso físico constitui-se na viabilização da ida do público ao teatro. Ou vice-versa, da ida do teatro até o público, ou seja, na difusão de espetáculos por regiões social e economicamente desfavorecidas. Assim, podemos considerar facilitação do acesso físico iniciativas como: promoção e barateamento dos ingressos; ampla circulação das produções culturais pelos veículos de comunicação; campanhas publicitárias; a difusão das produções por regiões geográfica e socialmente afastadas; disponibilização adequada de transportes; construção de

centros culturais na periferia das cidades; segurança pública, garantindo o ir e vir dos espectadores; entre tantos outros. (DESGRANGES, 2008, p.76)

Pensando nessa mediação teatral, assim como Koudela, Desgranges (2008) acredita que, um projeto de formação de público, deve viabilizar o acesso físico ao teatro com o barateamento de espetáculos, projetos de incentivo, circulação de peças em áreas periféricas, bem como a aproximação do espectador a essa linguagem com oficinas, debates pós encenação, propostas pedagógicas, livros de preparação de espectador para aquela obra e etc.

A distinção entre acesso físico e lingüístico pode facilitar a compreensão da diferença entre pensar a formação de público e a formação de espectadores. Podemos afirmar, neste sentido, que um projeto que cuide somente (o que não é pouco) da viabilização do acesso físico dos espectadores ao teatro, pode ser considerado como um projeto de formação de público teatral, considerando este em uma visada generalizante, almejando, assim, a ampliação dos freqüentadores em potencial, criando condições para o estabelecimento, em determinada parcela da população, do hábito de ir ao teatro. Por sua vez, um projeto de formação de espectadores visa não apenas a facilitação do acesso físico, mas também, e principalmente, a do acesso lingüístico, pois quer trabalhar com as individualidades, com as subjetividades, com as conquistas efetivadas por cada espectador no processo em curso. (DESGRANGES, 2008, p.77)

Dito isso, é importante pensarmos em outro ponto chave, que Desgranges (2003) aponta em seu livro, que são as práticas de mediação teatral. Práticas essas, que devem se preocupar com a formação de espectadores em todas as suas etapas (divulgação, concepção artística, difusão, produção, atividade pedagógica, etc.), permitindo a possibilidade da relação entre o espectador e a obra teatral. Neste caso, a preocupação com a formação de espectadores não deve ser apenas dos professores de Arte, mas sim dos próprios artistas, produtores e diretores de teatro. Isso depende principalmente, do modo como os envolvidos compreendem a intersecção da cena com a sala, provocando o diálogo.

Podemos relacionar essa colocação de Desgranges (2003), com Benjamin (1934), que traz em seu texto “O autor como produtor” uma discussão interessante sobre essa relação entre a obra e seus receptores, ao afirmar que de certo modo os autores perdem autonomia diante de suas obras, visto que acabam seguindo as tendências políticas e temáticas vigentes em cada época, apresentando as relações

sociais de produção da época. Nesse texto, o filósofo coloca em debate o autor como um intelectual, assim como questiona essa diferença entre autor e leitor.

Para Benjamin (1934), Brecht foi o primeiro a confrontar essa colocação do intelectual, no sentido de preocupar-se em modificar o aparelho produtivo, e não abastecê-lo sem modificá-lo, ou ao menos tentar modificá-lo. Visto que, os materiais podem até parecer e ter temáticas revolucionárias, mas não colocam em risco o aparelho produtivo ou a própria classe dominante que o controla.

A partir dessas colocações de Benjamin e dos exemplos trazidos em seu texto (jornal, música, literatura, fotografia e até as peças didáticas), podemos perceber que esse fenômeno ocorre em todas as linguagens artísticas e formas de comunicação. Quando colocamos em relação, a produção, a reprodução, a técnica e o conteúdo, percebemos que o embate está nos modos como essas novas propostas, apresentadas como possíveis soluções, aparecem, principalmente se pensarmos em produções que visam propor modificações ao sistema. Tendo em vista que deve-se existir preocupações, no que tange às intenções revolucionárias de determinada produção.

Benjamin (1934) deste modo, coloca que as obras devem ter uma função organizadora a partir das tendências temáticas, inclinações e/ou predisposições de cada contexto e período histórico, evidenciando que apenas as tendências não são suficientes e que o caráter pedagógico dessas produções passa a ser essencial. Aponta ainda que um modelo dessa estrutura é o teatro épico de Brecht.

A interrupção da ação, que levou Brecht a caracterizar seu teatro como épico, combate sistematicamente qualquer ilusão por parte do público. Essa ilusão é inutilizável para um teatro que se propõe tratar os elementos da realidade no sentido de um ordenamento experimental. Porém as condições surgem no fim dessa experiência, e não no começo. De uma ou de outra forma, tais condições são sempre as nossas. Elas não são trazidas para perto do espectador, mas afastadas dele. Ele as reconhece como condições reais, não com arrogância, como no teatro naturalista, mas com assombro. O teatro épico, portanto, não reproduz as condições, ele as descobre. A descoberta das condições se efetua por meio da interrupção das sequências. Mas a interrupção não se destina a provocar uma excitação, e sim a exercer uma função organizadora. Ela imobiliza os acontecimentos e com isso obriga o espectador a tomar uma posição quanto à ação, e o ator, a tomar uma posição quanto ao seu papel. (BENJAMIN, 1934, p. 133)

Como já foi dito, o teatro épico de Brecht é uma das influências na construção do pensamento de Desgranges, e essa preocupação exposta por Benjamin (1934), se

faz presente nos apontamentos sobre a mediação teatral, sugerido por Desgranges, onde percebemos as propostas de formação de espectadores ligadas a essa tentativa de produzir e modificar o aparelho produtivo.

Esta noção de formação de espectadores tem em Bertolt Brecht uma figura chave. O encenador alemão compreendia esta apreensão do fazer teatral pelos espectadores como democratização dos meios de produção, possibilitando efetivar o ato do espectador como um ato artístico, autoral, produtivo. (DESGRANGES, 2008, p.77)

Bourdieu (1996), também traz reflexões diante dessa questão, porém as relaciona com os padrões estéticos, colocando que os artistas que não reduzem suas obras a meros produtos e se posicionam enquanto criadores, atingem uma atividade artística autônoma e livre dos padrões estéticos engessados. Isso permite que as obras proporcionem provocações para possíveis transformações ao meio social.

Assim como Koudela, Desgranges se preocupa com a formação por meio do teatro, utilizando de elementos simples, como as rodas de conversa ao final dos espetáculos, para provocar reflexões nos espectadores, buscando meios para que, “[...] conquistassem a noção de que, por mais relevante que seja, a resposta do outro não lhes serve completamente nesse caso, pois o ato do espectador é necessariamente autoral, e exige uma produção pessoal.” (DESGRANGES, 2008, p.81)

Levamos em consideração também o apontamento de Desgranges (2003), referente a necessidade do conhecimento em Arte para que se possa absorvê-la e entendê-la, “O prazer de assistir a espetáculos teatrais advém justamente do domínio da linguagem, que amplia o interesse pelo teatro a proporção que possibilita uma compreensão mais aguda, uma percepção cada vez mais apurada das encenações.” (DESGRANGES, 2003, p. 33). Além disso, faz-se pertinente evidenciar que para o autor, o saber em Arte se dá por meio de estudo e trabalho, como em qualquer área de conhecimento.

Contudo, entendemos que as pessoas não se tornam apaixonadas por teatro por meio do convencimento: “veja teatro”, “vá ao teatro”, “você precisa gostar de teatro, porque teatro faz bem, teatro é cultura”, etc. Deste modo; “É preciso educar, formar os formadores, propiciar experiência para se criar gosto por essa experiência, propor processos apaixonantes para formar apaixonados.” (DESGRANGES, 2003, p. 68).

Com relação a isso, o próprio Desgranges (2011), comenta sobre um acontecimento histórico que influenciou o processo do gosto pela ida ao teatro, pois principalmente na década de setenta, aconteceu um fenômeno de esvaziamento das salas de teatro, que alguns estudiosos relacionam com a vinda da TV, visto que a atividade cultural de ir ao teatro não estava consolidada o suficiente para resistir a essa novidade.

Além dos apontamentos feitos, Desgranges (2011) ainda chama a atenção para o fato de que atualmente travamos uma grande disputa com as indústrias culturais, principalmente a televisão e o cinema, que se tornam uma concorrência até desleal, juntamente com o mercantilismo dos empreendimentos teatrais, fazendo com que a preocupação com o contato entre autor e espectador, bem como a participação do público, seja superado pela preocupação com a divulgação e comercialização das peças.

Posteriormente, Desgranges (2011), chama a atenção para a mudança nos modos de vida no decorrer dos tempos, caracterizando que com a contemporaneidade é necessário que os artistas utilizem novos procedimentos estéticos e se adaptem às mudanças temporais, para que as obras cheguem aos seus receptores e continuem comunicando.

Três aspectos são apontados que evidenciam a importância na investigação diante do tema formação de público, o primeiro refere-se a relevância da educação dos indivíduos tendo em vista uma sociedade espetacularizada, que solicita um olhar atento e aguçado para enfrentar a enxurrada de signos aos quais estamos expostos diariamente; a segunda se liga a necessária participação do público no próprio desenvolvimento da arte teatral, já que não se pode conceber que esta arte avance e trave um diálogo produtivo com a sociedade sem a participação dos espectadores, integrantes fundamentais do evento teatral; e a terceira que é a própria sobrevivência econômica do teatro, pois o esvaziamento das salas de espetáculo é um fato que vem sendo comentado desde 1960. (DESGRANGES, 2011, p. 154).

O autor aponta três fases as quais o espectador passa ao entrar em contato com uma obra, são elas: reconhecimento, decodificação e interpretação do signo. Sendo assim, a formação de público deve estar ligada com o desenvolvimento de uma autonomia crítica, criativa e interpretativa, para além do conhecimento da linguagem teatral.

Percebe-se que provocar a capacidade crítica dos espectadores constitui-se em desafio central para os encenadores modernos, propondo que a platéia não se perca em um envolvimento emocional apassivador, abandonando-se à corrente da narrativa, mas despertando-lhe a vontade reflexiva. O teatro, para isso, deve ser apresentado enquanto fato teatral e não enquanto fato real, ou evento que pretenda convencer o espectador que está diante da própria vida. Ao contrário, para permitir uma reflexão produtiva acerca da vida, torna-se necessário que o teatro assuma a sua teatralidade, assumindo-se enquanto acontecimento artístico diante do espectador. Não se trata, pois, de apresentar uma cena como se fosse real, mas de mostrá-la assumindo seu caráter artístico. (DESGRANGES, 2004, p.13)

O autor defende que o potencial de uma cena artística está no processo de leitura do receptor/espectador e a partir disso, comenta que a indisponibilidade para a experiência artística pode estar relacionada com o excesso de informação ou até mesmo de instrumentalização para essa recepção. Como se tudo fosse para informar e explicar, sendo assim, esses espectadores sempre esperam uma resposta racional e instrutiva daquilo que ele vê e recebe.

Por vezes, a indisponibilidade para a experiência poética parece dar-se pela necessária conquista de autonomia crítica e criativa em face do acontecimento, especialmente em situações em que o espectador se percebe alheio aos processos artísticos. O que se caracteriza como atitude oposta à do sujeito que tem opinião, mas que se configura como o outro lado da mesma moeda, pois essa dificuldade de empreender a leitura, de produzir um ato artístico, se funda no mesmo hábito receptivo vigente no meio social. Só que em vez de ter sempre uma opinião formada, o indivíduo não se sente capaz de elaborá-la e aguarda que alguém de direito, devidamente autorizado, possa lhe dizer o que pensar do fato, ou explicar “qual a mensagem que o artista quis passar”, ou mesmo como deve proceder em tal evento. Ou seja, estamos tratando da mesma indisponibilidade para a experiência, o mesmo modo lógico-racional que pretende operar em um tipo de evento que solicita e provoca o espectador a operar sob outro modo perceptivo, e exige uma produção de sentidos que se efetiva necessariamente como ato pessoal e intransferível. (DESGRANGES, 2017, p. 19)

Essa colocação de Desgranges (2017) relaciona-se com as interferências e influências do meio social sob o indivíduo, apontando-nos que são essas inter-relações que constituem os seres que vivem em sociedade.

Ou seja, tanto os signos quanto o leitor estão submetidos a determinadas condições históricas, que marcam o ato de leitura - e o de escrita - e participam dos significados atribuídos a cada palavra, a cada gesto. Não existe enunciação individual, que não ecoe e dialogue com as vozes do coro social. A produção de conhecimentos e de subjetividades se dá necessariamente no âmbito desse enfrentamento. Para que o discurso se efetive como singularidade

possível, e a voz recuse a soar como mera ressonância de um fragmento destacado do coro, é preciso fazer reverberar as pulsões que nos habitam e constituem [...]. (DESGRANGES, 2017, p. 21)

Segundo as ideias de Bourdieu (1996), ao considerarmos que a Arte se faz no meio social e até mesmo proporciona transformações ao meio social, percebemos que produto artístico e artista existem devido a relação com o meio social e com o outro, deste modo, a Arte e o artista dependem da organização social.

Já com relação a interação público e obra artística, Bourdieu (1996) afirma que é possível observar a diferença apresentada entre Arte apenas como produto comercial e “arte pura”. Visto que, no primeiro caso a maioria da população tem acesso, e não é necessário um conhecimento prévio para fruição, enquanto que no segundo é necessário um conhecimento para apreciar e fruir a obra, cultivada por um grupo restrito de pessoas, como se rejeita-se toda a função social da arte:

Enquanto a recepção dos produtos ditos "comerciais" e mais ou menos independente do nível de instrução dos receptores, as obras de arte "puras" são acessíveis apenas aos consumidores dotados da disposição e da competência que são a condição necessária de sua apreciação. (BOURDIEU, 1996, p. 169).

No trecho acima, é possível percebermos que os bens culturais estão propensos a reproduzirem diferenças sociais no que se refere à produção de Arte, por meio da distinção e da legitimação. Tendo em vista que, a distinção é a separação entre os que possuem o conhecimento artístico e os que não possuem; e a legitimação é o desenvolvimento das regras que, de certo modo, definem a produção artística, requerendo preparo para o entendimento. Colocamos ainda que, a ausência de contato com a Arte, impede que quem a entende, apenas como forma de libertação emocional, seja capaz de consumi-la criticamente, tanto agora como no futuro.

Aqui se encaixa novamente nossas colocações de pensar o teatro como proposta educativa, não só uma educação pela Arte, mas para Arte, para que não reduzamos a mesma como ferramenta de ensino, mas como uma perspectiva educativa pelo viés do espectador, no caso de Desgranges. Ratificamos que mesmo em Koudela, que propõe um trabalho mais voltado para as peças didáticas, essa relação entre aquele que frui e aquele que faz teatro, também se coloca como uma proposta educativa ao percebermos esse intercâmbio no momento da aprendizagem.

Desgranges (2017) dá atenção a um fator que está relacionado com as alterações sociais, econômicas e políticas que influenciam nos modos como o

indivíduo vê, compreende e se relaciona com o mundo, conseqüentemente relaciona-se também com a Arte. Nesse sentido,

[...] Essas alterações na percepção são fundamentais para pensarmos as transformações operadas no campo da arte, já que, por um lado, as modificações no contexto social solicitam soluções artísticas renovadas, que façam frente às mudanças ocorridas no modo receptivo e consigam atingir com efeito os espectadores de determinado tempo histórico, e, por outro lado, o fazer artístico também participa e influencia essas alterações na perceptividade, propondo modos distintos de o homem compreender e se colocar diante do mundo. Sob essa perspectiva, as inovações no campo da arte se efetivam a partir de um diálogo estabelecido entre aspectos marcantes das transformações históricas, que participam da alteração na forma de percepção, e as próprias renovações formais propostas pelos artistas, que questionam as soluções vigentes e buscam propostas condizentes com os enfrentamentos contemporâneos. (DESGRANGES, 2017, p.22)

O autor evidencia a problemática presente em modos de comunicação informacional através da Arte, ou seja, como uma comunicação unilateral do transmissor para o receptor, visto que os mesmos entendem essas inter-relações, bem como a participação do leitor da obra, na própria obra. Se pensarmos na comunicação unilateral, perceberemos a relação sem reciprocidade estabelecida entre emissor e receptor, seu oposto então seria a comunicação bilateral, onde ocorrem uma alternância de papéis entre a relação estabelecida com emissor e receptor, alternância essa que aparece em Brecht e faz parte da característica pedagógica do teatro.

Deste modo, as análises não podem ser nem apenas das obras, ou dos elementos que as constituem, assim como não podem ser só no âmbito da recepção dessas obras. O ponto chave está no trânsito entre a obra, a mediação e a recepção. Isso porque, Desgranges (2017) propõe três instâncias que constituem o ato artístico, são elas: produção, recepção e mediação. Evidenciamos que essas três instâncias também aparecem nos escritos de Koudela.

Em sua obra intitulada “A Inversão da Olhadela: alterações no ato do espectador teatral”, obra que perpassa por tudo que foi comentado até aqui, o autor descreve um panorama contextual desde as propostas realizadas para os espectadores no Iluminismo até os dias de hoje, buscando evidenciar como essas propostas estão sendo apresentadas atualmente.

Inicia esse momento de contextualização já ratificando a ideia da produção teatral como um espelhamento das condições sociais, “[...] Uma forma artística, desse

modo, está necessariamente vinculada à história, o que significa que uma determinada forma não é possível em qualquer tempo e que não cabe na poética de qualquer época.” (DESGRANGES, 2017, p. 40)

Além disso, sempre faz questão de evidenciar o potencial social do teatro e no trecho a seguir explica como e em que momento essa potência aparece no ato artístico:

A potência social do teatro se manifesta em sua plenitude quando a experiência poética do espectador, em sua relação com o objeto artístico, se coloca em vias de colisão com as perspectivas estéticas e históricas que condicionam a sua percepção, pré-formando seu entendimento do mundo, retroagindo sobre seu comportamento, seu modo de sentir, pensar e agir na vida cotidiana. (DESGRANGES, 2017, p. 45)

O autor chama atenção para o artifício utilizado por alguns dramaturgos em não fazer juízo moral em suas obras e apenas narrar acontecimentos para que os leitores/espectadores tirem suas próprias conclusões dos fatos. Segundo Desgranges (2017), isso causa estranheza a plateia, principalmente em determinados momentos em que as questões de juízo moral, eram extremamente presentes na vida cotidiana dos seres humanos. No capítulo referente a Brecht, apontamos essa questão da moral, visto que o autor comentava que uma das características do teatro épico, é que o mesmo mantinha os limites morais, evidenciando que o ser humano existe em função da moral, não é a moral que existe em função do ser humano.

Se pensarmos nos aspectos pedagógicos deste tipo de artifício, percebemos seu potencial, visto que possibilita a construção de conhecimento realizada por quem até o momento não construía nada, neste caso a plateia. Levando em consideração que os espectadores eram apenas receptores passivos, recebendo as informações de maneira quase que inconsciente, e que muitas vezes as cenas eram até utilizadas como um modo de impor certo entendimento de mundo, aceito socialmente. Isso colocava o teatro como uma forma de “educar” (no sentido pejorativo da colocação), quase como adestrando os seus espectadores, mostrando-os apenas o que era pertinente e o que era desejado. Para Bourdieu (1996), ao longo do tempo os artistas conseguem “educar” seu público para sua “arte pura”, conseqüentemente aos poucos o consumo da Arte vai aumentando conforme a visão de cada artista.

Sendo assim, no momento em que as propostas teatrais passam a se colocar em um lugar mais provocativo e propositivo, no sentido de não dar respostas e/ou julgar os fatos, mas sim demonstrá-los, acaba possibilitando uma ação mais

participativa do espectador, mesmo que seja apenas ao proporcionar a dúvida e a reflexão sobre algo. Deste modo, passamos a ter a construção de um caminho para um teatro enquanto proposta educativa.

A interrupção do automatismo traz para o consciente o gesto, a atitude, o comportamento executado de modo inconsciente. Além do que, em uma comunidade de espectadores, o mesmo gesto tornado automático, realizado sem consciência crítica, pode configurar-se em sua dimensão social. A sua repetição inconsciente sai do plano individual e solicita que a análise se efetive no plano coletivo, o que toca a dimensão política da arte, e indica como os procedimentos artísticos, enquanto operadores da perceptividade, podem trazer à tona questões urgentes da vida social. (DESGRANGES, 2017, p. 47)

O autor traz algumas questões sobre o drama para analisar essas alterações no espectador teatral, apontando-nos que o efeito do drama estava sempre relacionado com uma questão de correção comportamental da sociedade. Coloca ainda o fato dos teóricos teatrais burgueses, preocuparem-se com um pensamento da arte dramática a partir do efeito estético que a mesma produz. “[...] Desde então, torna-se improvável qualquer efetivação ou análise do ato artístico-teatral que desconsidere o caráter teórico, as opções formais, a dimensão histórica e o efeito estético de sua produção.” (DESGRANGES, 2017, p.67)

Assim como Brecht, Desgranges (2017), coloca que suas propostas não deixam de lado e anulam o drama, mas sim o readéqua, propondo complementos a esse modo de fazer teatral. De forma resumida, apresentamos sua argumentação a seguir;

Não se trata também de uma inviabilização do drama em todos os seus aspectos, nem de dispensar seu amplo potencial envolvente e de vigoroso convencimento, nem a beleza e a produtividade histórica de sua realização mimética, mas fundamentalmente de uma ampliação de campo, de investigar outras maneiras de enunciação, de elaborar modos distintos de conceber o ato artístico e (por que não?) de gerir a vida social. Mesmo porque os elementos da estética dramática: arremedos de personagens, franjas de identificação, fragmentos de fábulas, etc. O que se observa aqui, recoloquemos, é a desfuncionalização dessa forma estética, o que acarreta mudanças no vetor de leitura da cena, não mais necessariamente voltado para o acompanhamento da ação dramática ou centrado no ato de empatia. (DESGRANGES, 2017, p.193)

Desgranges (2017) evidencia as modificações e os aspectos sociais, econômicos e políticos extremamente conectados à lógica estética de cada período e cada momento do teatro mundial. Com relação a isso, apontando um momento de transição, o autor comenta;

[...] Essa virtuosidade está invariavelmente em voga no âmbito da privatização da vida enfocada pelo drama burguês. E aí o seu caráter marcadamente ideológico, contra o qual os encenadores modernos se voltam, pois a cena dramática se coloca como representação de uma lógica determinada de estruturação da vida social e econômica que promete funcionar no sentido do bem-estar de todos. A ideia de suprimir a dominação, apoiada na pretensa noção de ampla liberdade das iniciativas, se afirma, na ocasião, como imposição sutil e necessariamente legitimada pela opinião pública. (DESGRANGES, 2017, p. 88)

O pesquisador traz diversos exemplos de peças para demonstrar os aspectos trazidos em sua argumentação. Pensando nesse momento histórico contextual, ele sempre coloca em evidência os aspectos da construção teatral como um todo e o modo como essa construção é recebida pelo espectador.

Seguindo a cronologia proposta pelo autor, no livro que é norteador deste capítulo, o mesmo passa a abordar sobre o teatro épico e suas transformações no modo de se fazer teatro da época. O trecho a seguir é referente a isso,

Os procedimentos épicos conferem à cena teatral um caráter fragmentário, marcado pela autonomia entre as partes do espetáculo, cada cena tem valor por si, cada parte contém o todo, cada cena tem unidade própria e está ligada às outras pela ideia de todo que traz em si. [...] As cenas são independentes e não se vinculam por uma relação de causa e consequência. No épico, não há encadeamento rigoroso entre as cenas, não há um crescendo para o clímax, o espetáculo é composto por diversos pedaços, cabendo ao espectador estruturar a totalidade, elaborar uma compreensão do todo, relacionar cada situação particular, cada cena, com o tema geral. A evolução linear da trama é quebrada, rompendo com a progressão dramática em direção ao desfecho, deixando a obra suspensa e a conclusão final a cargo do espectador. (DESGRANGES, 2017, p. 100)

Ainda pensando no épico, o autor aponta características dos elementos que compõem esse modo de fazer teatral:

Como o texto, os elementos da cena teatral épica também têm um caráter fragmentário; o palco se mostra desconstruído e cada pedaço que o constitui pode estar à vista. O encenador moderno pode apresentar um teatro desnudado, que revela os mecanismos utilizados - refletores de luz, maquinário cenográfico, tapadeiras, rotundas e tudo o que possa esconder a construção e o funcionamento dos objetos que constituem a cena -, evitando o *ilusionismo* e assumindo a teatralidade da encenação. O palco rasga as cortinas, porque quer revelar as engrenagens teatrais e sociais. (DESGRANGES, 2017, p. 101)

Nessa construção de pensamento, Desgranges (2017), coloca que Brecht assim como, Piscator e Meyerhold, buscavam: “[...] trazer o pano de fundo social para a cena, afirmando a dimensão histórica do acontecimento apresentado por meio dos

elementos narrativos que golpeiam a cena, interrompendo a corrente dramática e afirmando a atitude crítica do espectador.” (DESGRANGES, 2017, p. 101)

Como consequência de todos esse processo brevemente apresentado aqui, proposto pelo autor em sua obra, percebemos uma questão recorrente referente ao entendimento de que o distanciamento proposto, provoca um ato estético reflexivo, ou seja,

O convite crítico-reflexivo feito ao espectador, nesse sentido, pode ser compreendido como um retorno frequente à própria consciência, deslocando-se da pele do herói e reassumindo o seu lugar de observador, seu ponto de vista, fora do mundo fictício, para, desse lugar que lhe é próprio, elaborar um juízo de valor acerca dos acontecimentos levados à cena. O mergulho no universo ficcional se dá ainda via identificação com o protagonista: colado ao herói, o espectador imerge na trama; a identificação com o personagem não está inviabilizada, mas a empatia não deve se efetivar de modo irrefletido, sem volta, como operava até então o efeito dramático. (DESGRANGES, 2017, p. 107)

Finalizando esse pensamento e expondo sua compreensão sobre o ato do espectador, o autor coloca,

O ato do espectador moderno, o convite participativo, a provocação que lhe é dirigida está em plena consonância com o próprio conceito de arte - e a compreensão de sua finalidade - forjado em plena tensão com as condições históricas do período. Torna-se insustentável a ausência de atividade do espectador em sua relação com a obra, bem como a do sujeito em sua relação com o mundo. O ato de leitura constitui-se como fundamentalmente produtivo: produção artística, produção de conhecimentos. (DESGRANGES, 2017, p.111)

É importante pensarmos que Desgranges (2017), aborda e evidencia trechos das peças para exemplificar sua argumentação e discute sobre a recepção desses textos pelos espectadores, mas sempre os analisa a partir dos elementos teatrais e desse modo de fazer teatro, que provoca o espectador a se colocar em um lugar crítico e reflexivo. Inclusive, deixa isso claro em diversos momentos, como no trecho abaixo;

O caráter do drama moderno - e as propostas de Brecht são importantes para compreendermos essa estética teatral, pelo refinamento dramático e cênico de suas soluções artísticas, além da sustentação teórica de suas posições - está centrado na resposta criativa do espectador às narrativas apresentadas, na sua análise crítica do evento, na compreensão particular dos fatos trazidos à cena. (DESGRANGES, 2017, p. 118)

Em contrapartida, percebemos que o autor tem como foco de seu trabalho os elementos que constituem e provocam esse tipo de ação do espectador, através do ato estético do teatro, como por exemplo, ao revelar os procedimentos cênicos

utilizados, coloca o espectador como participantes das escolhas artísticas feitas pelos propositores (autor, encenador, dramaturgo e ator).

[...] O espectador é convidado a refletir sobre o fazer artístico, seus percursos criadores, seus meandros linguísticos e sua finalidade em face do contexto histórico. No limite, o ato do espectador constitui-se como uma co-criação, na medida em que, ao mesmo tempo que observa como opera o autor, formula sentidos possíveis para o acontecimento. (DESGRANGES, 2017, p. 119)

Esse ato de transformação no papel do espectador, que passa a estabelecer significados possíveis entre as diversas proposições da cena, está cada vez mais distante de uma recepção contemplativa, onde se pretende entender o que o autor quis dizer, passando a se aproximar de uma recepção atenta e capaz de criar sentidos únicos a partir do proposto.

[...] A falta de lógica *a priori* estabelecida e a explosão da obra de arte, que só se constitui na junção/criação dos cacos de narratividade, ou em quaisquer jogos propostos pelo artista, cria condições para uma produção radicalmente autoral do espectador, que passa a produzir variados elementos de significação, justapondo-os aos propostos pelo autor. Um conjunto de imagens, textos, texturas, sensações, emoções, mais ou menos definidos, suscitados a partir da escrita do artista, e que, ainda que não façam parte do texto (texto cênico em nosso caso) organizado pelo artista, se fazem presentes na atuação do espectador. (DESGRANGES, 2017, p.164)

Toda essa perspectiva referente ao modo como o espectador se coloca diante das proposições artísticas, está relacionada com o ato de leitura, proposto por Desgranges. Este termo aparece constantemente em suas produções e já apareceu em citações anteriores desta dissertação, na passagem a seguir sua constituição fica evidente;

O ato de leitura - ato, pois a leitura solicita produção, invenção - se constitui como instância fundamental do evento teatral. Sem essa atuação do espectador, que desempenha um gesto necessariamente autoral, o evento não se realiza. [...] Ou seja, o texto cênico se constitui como obra no momento em que é processado pelo espectador. (DESGRANGES, 2017, p. 18)

Tendo em vista o exposto, ratificamos a ideia de que o sentido da cena só emerge da relação entre texto cênico e espectador e que não é algo fixo, dado e imutável. Para que esse sentido possa emergir do acontecimento artístico é necessário que o espectador permita-se;

[...] Atribuir sentidos, portanto, quer dizer estabelecê-los em relação a nós mesmos. O que solicita disponibilidade para se deixar atingir pelo objeto, para se deixar atravessar pelo fato; pois uma cena não quer

dizer nada que se resume a um significado previsto de antemão, a que se queira ou se deva chegar. (DESGRANGES, 2017, p. 17)

É justamente essa estrutura constituída pelo ato de leitura que proporciona a experiência estética apresentada constantemente desde o capítulo anterior, com as colocações de Koudela. Experiência estética essa, que só ocorre com a atuação do leitor/espectador e que “[...] se realiza como constituição de sentidos.” (DESGRANGES, 2017, p. 18)

De modo geral, todas essas características se complementam e constroem essa perspectiva de relação entre espectador, autor e obra, que são acopladas por Desgranges (2017) como a estética da recepção.

A estética da recepção toma em conjunto o modo como as propostas artísticas são elaboradas e apreendidas pelos leitores, bem como a função que desempenham na relação com outras obras e no contexto histórico; compreendendo essas questões como um contexto. (DESGRANGES, 2017, p. 48)

Desgranges (2017) evidencia ainda em seus estudos, o momento da quebra aurática, relacionando essa perda da aura do artista com a democratização da arte, “O declínio da aura na obra de arte, está, assim, associado a um processo de democratização da prática artística, pois a destruição da aura é também o rasgar dos véus que constituíam a inacessibilidade da arte tradicional.” (DESGRANGES, 2017, p.168). Visto que, tira o artista daquele lugar superior, genial e inalcançável, colocando que isso acontece principalmente devido a reprodução técnica.

A inacessibilidade da arte aurática pode ser compreendida, tanto pela impossibilidade de aproximar-se fisicamente das obras, reservadas a poucos, quanto a efetivação de leituras próprias, já que as obras compunham interpretações fechadas, desestimulando a autonomia do espectador. (DESGRANGES, 2017, p.169)

Benjamin (1955) em seu texto “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, também coloca a reprodução técnica como um fator da quebra aurática e problematiza essa questão, visto que ao mesmo tempo que é um passo para a democratização da Arte, correm-se riscos diante dos conceitos e limites presentes na Arte.

Dois elementos constituem a aura para Benjamin (1955), a autenticidade, ou seja, elementos temporais e espaciais, o aqui e agora da obra; e a unicidade, ou seja, o caráter único da mesma, que surge de um fundamento ritualístico. Esses elementos são substituídos por uma existência serial e pela característica aberta e fragmentária da obra de arte.

O filósofo leva em consideração que a reprodução técnica facilita o processo de difusão da arte, entretanto a autenticidade é perdida, mesmo que o conteúdo permaneça o mesmo a desvalorização e perda ocorre no aqui e agora da obra, ou seja,

Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra. É nessa existência única, e somente nela, que se desdobra a história da obra. Essa história compreende não apenas as transformações que ela sofreu, com a passagem do tempo, em sua estrutura física, como as relações de propriedade em que ela ingressou. Os vestígios das primeiras só podem ser investigados por análises químicas ou físicas, irrealizáveis na reprodução; os vestígios das segundas são o objeto de uma tradição, cuja reconstituição precisa partir do lugar em que se achava o original. (BENJAMIN, 1955, p.167)

O crescente aumento dos movimentos de massa causaram o declínio da aura, segundo Benjamin (1955), a aura é entendida como o valor único da obra de arte. Esse sentido vem ao pensarmos que antigamente as obras apresentavam um caráter e um valor ritualístico e de cultos, com a reprodutibilidade essa característica vai caindo e é como se as obras de arte se emancipassem dos seus usos ritualísticos, tornando-se mais expostas. Com o auxílio da reprodução técnica essa exposição cresce em escalas muito maiores.

O conceito de aura permite resumir essas características: o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura. Esse processo é sintomático, e sua significação vai muito além da esfera da arte. Generalizando, podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma experiência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. Eles se relacionam intimamente com os movimentos de massa, em nossos dias. (BENJAMIN, 1955, p.169)

É interessante pensarmos que, quando Desgranges coloca que a quebra aurática possibilita uma democratização do acesso a Arte, deixa-se de lado um ponto discutido por Benjamin (1955), de que a reprodutibilidade técnica colocada como um dos fatores que possibilitou a quebra aurática, causa também um desafio para se pensar como a arte teatral pode se orientar frente a reprodutibilidade, apontando a socialização dos meios de produção, propostos em Brecht, como um caminho.

A arte contemporânea será tanto mais eficaz quanto mais se orientar em função da reprodutibilidade e, portanto, quanto menos colocar em seu centro a obra original. É óbvio, à luz dessas reflexões, por que a arte dramática é de todas a que enfrenta a crise mais manifesta. Pois nada contrasta mais radicalmente com a obra de arte sujeita ao processo de reprodução técnica, e por ele engendrada, a exemplo do cinema, que a obra teatral, caracterizada pela atuação sempre nova e originária do ator. (BENJAMIN, 1955, p.181)

Em contrapartida Desgranges (2017), evidencia o ganho que se tem com essa quebra aurática, pois a mesma possibilitou que o espectador fizesse parte da construção da arte não aurática, tendo em vista que a leitura da obra de arte neste caso se constitui com os dois pólos, o da produção e o da recepção, que não passam mais a ser considerados como pólos, mas sim como espaços intercambiáveis no ato artístico.

[...] Se a experiência aurática da arte tradicional estava calcada no mergulho no interior da obra, a experiência da arte não aurática implica o espectador no ato artístico, de modo que a leitura só pode efetivar-se na própria produção do participante, impingindo-o a uma atuação efetiva, já que passa necessariamente por suas entranhas. (DESGRANGES, 2017, p.143)

Koudela (1992), também menciona Benjamin em sua produção, ao relacionar essa questão da aura, com a atuação oriunda do constante jogo entre espectadores e atuantes;

Se a obra de arte perde, na era capitalista, segundo a conhecida concepção de Benjamin, a sua autenticidade (aura), em uma sociedade comunista (do futuro), teria de ocorrer uma “negação da negação”, cuja caracterização levaria à instauração do ritual político. A realização do espetáculo estaria então condicionada à participação do espectador no ato artístico. Este não mais se daria mediante a “interpretação” de personagens e situações, anulando-se assim o princípio da identificação, substituído pela atuação que nasce das relações do jogo entre atuantes e espectadores. (KOUDELA, 1992, p. 30)

Colocamos ainda que, a chamada inexistência da aura, tira do centro a autoria individual e coloca em evidência a autoria coletiva e muitas vezes anônima. A reprodutibilidade técnica possibilita a aproximação das massas as produções artísticas, pelo menos era isso que se esperava, entretanto, a arte não se democratizou e acabou sendo submetida às regras da indústria cultural e do mercado capitalista.

Sendo assim, quando este momento é colado como um impulso para democratização da Arte, devemos tomar cuidado, visto que a popularização sem a

devida intenção, percorre um caminho tênue entre a democratização e a banalização, visto que esse processo só ocorre devido a inserção da Arte como mercadoria, de modo que as construções passam a ser manipuladas dando-nos apenas uma sensação de criação. Na indústria cultural, a liberdade de expressão fica comprometida e a massificação ganha força, apresentando-se como a ilusão de que todos têm acesso aos mesmos bens culturais. Colocamos a massificação aqui, como o ato de banalizar a expressão artística e intelectual e entendemos a democratização da Arte, como o direito de todos aos bens culturais, direito de acesso e de fruição à Arte, e não o privilégio de alguns.

Desgranges, assim como Koudela, se apropriam de um discurso de Brecht referente a essa temática. Eles concordam com Brecht (1967), quando este afirma que, é necessário aumentar o pequeno círculo de iniciados³⁰, pois não é democrático os artistas simplesmente quererem popularizar a Arte, como se o povo não tivesse capacidade de compreender conhecimentos específicos dessa linguagem. O que deve ser feito é democratizar o acesso e o conhecimento para Arte, portanto é necessário expandir esse pequeno círculo. Para possibilitar isso, precisamos favorecer a difusão do conhecimento, ao invés de esperarmos que os artistas empobrecem suas produções para atingir um público maior. O que deve ser pensado, são meios para que este público tenha condição de compreender discursos mais complexos, sendo capazes de fruir as obras com criticidade.

O dramaturgo e encenador alemão Bertolt Brecht compreendia a apreciação do teatro pelos espectadores como uma democratização dos meios de produção. Se por um lado o acesso físico ao teatro deve ser ampliado, diversificando as formas de produção do teatro, o acesso aos bens simbólicos implica um processo de educação, focada na apreciação e leitura do espetáculo de teatro pelo espectador. (KOUDELA, 2008, p. 5)

Dito isso, Desgranges (2017) coloca ainda, o modo como ele vê e entende o teatro durante todas as suas discussões propostas:

[...] como algo que mantém a reflexão sobre si mesmo, pensando a sua função em face do tempo presente, em contraste com a espetacularidade vigente em seus princípios e procedimentos, reelaborando permanentemente o aspecto crítico e inventivo de suas propostas; sem perder de vista, contudo, a necessária tensão com as condições estéticas e históricas. (DESGRANGES, 2017, p.193)

³⁰ Iniciados é o modo como Desgranges (2003), a partir de Brecht denomina as pessoas que possuem o conhecimento e o contato com a Arte, sendo capazes de fruí-la com criticidade.

Deste modo, sobre a Arte na atualidade, o autor propõe sua discussão aproximando-se dos aspectos de experiências e experimentações:

Os processos atuais se mantêm em permanente estado de experimentação, o que solicita a invenção de contínuas e renovadas possibilidades investigativas; assim, o levantamento de modo recentes de produção artística não tem aqui o intuito de esgotar as tantas variáveis que vêm sendo implementadas e seus desdobramentos críticos, mas apontar algumas opções que podem ser evidenciadas e que nos permitem implementar tal análise. Para isso, selecionamos as seguintes noções que nos parecem marcantes em processos de criação teatral recentes: improvisação, colaboração, pesquisa, inacabamento e ação artística: o público em processo. (DESGRANGES, 2017, p. 205)

Desgranges (2017), evidencia a presença da improvisação como ferramenta de criação e construção cênica, nas últimas décadas do século XX, e com relação a isso coloca suas características:

[...] O processo se engendra de maneira cooperativa, com a participação de todos os artistas envolvidos, que atuam conjuntamente no decorrer da própria pesquisa de linguagem. As opções cênicas, nesse caso, não surgem como determinações vindas *de fora*, mas *de dentro* das experimentações, possibilitando uma investigação coletiva de caráter processual. (DESGRANGES, 2017, p. 205)

Conectado a isso, temos o processo coletivo e colaborativo no fazer teatral que é apontado também pelo autor. Sendo considerado mais um marco na história e construção temporal do teatro. Isso desemboca em uma questão já comentada nesta pesquisa, que refere-se às hierarquias nos processos criativos, que perdem força e colocam todos os elementos que constituem o teatro com a mesma importância, tudo forma o todo e esse todo precisa de todas essas partes igualmente importantes.

Imbricado a isso, o aspecto de pesquisas e de processos experimentais nas cenas atuais, propõe uma característica de inacabamento para as obras, visto que as mesmas estão sempre em processo de construção.

Outro aspecto que marca os modos de produção da cena teatral nas últimas décadas está em seu caráter explicitamente inacabado. O que não quer dizer desleixo ou falta de rigor, mas aponta tanto para o fato de que o artista guarda a sensação de que pode ainda e incessantemente conferir retoques de acabamento ao objeto, quanto para sua maneira experimental; para a disponibilidade do artista em correr riscos, para a falta de domínio absoluto do que se dará efetivamente no momento em que o processo de criação for aberto para os espectadores. Se a expectativa desse encontro sempre marcou a história do teatro, em diferentes períodos, pela incerteza costumeira de como a obra será recebida pelo público, na arte recente isso se eleva a potência até então não investigada. (DESGRANGES, 2017, p. 213)

Juntando todos esses apontamentos, feitos sobre as propostas de Desgranges, colocamos uma citação referente ao modo como o autor entende esse ato do espectador teatral na atualidade.

As práticas propostas pelos grupos podem assumir um caráter formativo, ao possibilitar o acesso ao fazer teatral de parcela da população que pouco ou nada conhece do assunto. Contudo, em parte expressiva dos casos, as ações artísticas são deflagradas sem a necessária previsão do que acontecerá a seguir, estimulando os participantes a assumirem a gestão do processo, engajando-se como coautores, responsabilizando-se também pelas decisões que vão sendo tomadas no percurso investigativo. Seja na proposta que fazem aos participantes, seja na proposição que fazem a si mesmos - que muitas vezes se colocam também na posição de aprendizes em processo [...]. (DESGRANGES, 2017, p. 220)

Em seu livro “Pedagogia do Teatro: Provocações e dialogismos”, o autor comenta sobre algumas propostas teatrais, ao evidenciar uma característica do teatro ao longo do tempo, que é a busca por diminuir a distância entre vida e teatro, que foi criando forças, fazendo com que o palco italiano passasse a não ser o único lugar propício para o fazer teatral, neste sentido os grupos de teatro utilizavam dos momentos e lugares oportunos para suas encenações. Koudela (1998), também comenta sobre essa questão, relacionando-a com os jogos teatrais e evidenciando que o mesmo não é uma extensão da vida.

O processo de jogos teatrais visa efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco. Este não constitui uma extensão da vida, mas tem sua própria realidade. A passagem do jogo dramático ou jogo do faz -de-conta para o jogo teatral pode ser comparada com a transformação do jogo simbólico (subjetivo) no jogo de regras (socializado). Em oposição à assimilação pura da realidade ao eu, o jogo teatral propõe um esforço de acomodação, através da solução de problemas de atuação. (KOUDELA, 1998, p. 44)

Desgranges (2011) usa *The Living Theatre* para exemplificar as novas propostas de teatro, principalmente com as atuações que buscaram provocar um espectador mais ativo.

Outro exemplo utilizado, é o teatro do oprimido, que tem como proposta de intervenção a dramaturgia simultânea, teatro-imagem, teatro fórum ou teatro-debate, teatro-jornal e teatro invisível. Apesar de realizar duas críticas, uma delas é que o coloca de maneira instrumental, sem abranger toda potencialidade da arte teatral, o discurso deverá ser mais elaborado e desenvolvido; a outra crítica é ao colocar esse tipo de teatro como um ensaio para revolução, visto que os temas abordados são

muito pontuais e locais, quando em poucas situações as propostas são de temáticas mais gerais, as soluções não aparecem, pois os espectadores estão presos nos problemas locais e não conseguem articular soluções gerais, ocorrem assim limites nas atuações do teatro do oprimido, segundo Desgranges (2011).

O último exemplo apontado pelo autor, são as peças didáticas de Brecht, que buscavam se distanciar do teatro como mercadoria e propunham um espectador/ator, evidenciando que seu teatro era para artistas amadores.

Todos esses exemplos, possuem a característica comum de colocar o teatro em um lugar de provocação e problematização da vida que ocorre paralelamente e se entrecruza ao ato artístico, fazendo com que essa aproximação entre vida e teatro ocorra de modo imbricado nessas propostas. Essa junção surge não só com relação às temáticas e enredo das obras, mas também com o modo de fazer teatral e com as próprias pessoas que passam a fazer teatro, assim como, para quem esse teatro é produzido e por onde ele é acessado.

Isso exemplifica o fazer teatral como proposta educativa se pensarmos que a vida cotidiana participa da formação dos seres e que ao aproximarmos vida e teatro, proporcionamos experiências que possibilitam uma educação através do ato artístico teatral.

Com relação a esses questionamentos, no livro organizado por Koudela (1992), intitulado **Um Vôo Brechtiano** e já apresentado no capítulo anterior desta dissertação, a autora apresenta em um de seus capítulos, escrito junto com Guinsburg, que “[...] a arte não é uma extensão da vida, dos dados do mundo empírico, porém captação qualitativamente diferente do real. A arte cria realidades, as de seus objetos.” (KOUDELA, 1992, p.24). Mais adiante complementa,

[...] Dado o fato de a sociedade não se refletir apenas na consciência dos homens, mas também na sua sensorialidade, a emancipação da consciência há de estar enraizada na dos sentidos e na devida valorização da experiência vivida. (KOUDELA, 1992, p.24)

Posto isto, encaminhamo-nos para as propostas relacionadas aos jogos, a partir das discussões levantadas por Desgranges.

4.2. Propostas relacionadas a atividades didático-pedagógicas a partir dos jogos

Ao pensarmos na segunda categoria temática utilizada nesta pesquisa, ou seja, as propostas relacionadas a atividades didático-pedagógicas a partir dos jogos, temos em Desgranges (2011), a utilização dos jogos de improvisação como proposta educativa, visto que os mesmos desenvolvem a imaginação e concretizam uma vontade através da cena. Ocorrendo o trabalho com a imaginação, a ação e a reflexão.

O autor define jogo dramático então, como uma atividade grupal que propõe criações cênicas, buscando desenvolver aspectos da linguagem teatral, estimulando um observador atento em sua relação com os diversos elementos espetaculares.

Evidencia ainda, uma ideia antiga, porém muito utilizada, que é o não subordinar a cena ao texto, o texto não é mais importante do que os outros elementos de significações do teatro, figurino, iluminação, gestos, sonoridade, tudo compõe o discurso e tudo tem o mesmo valor, portanto deve ser explorado igualmente nos jogos dramáticos. Propõe, assim como Koudela, a presença de um coordenador para guiar os jogos, este também deve participar das atividades e cuidar para não impor suas decisões no jogo, visto que tudo é decidido coletivamente. Além disso, o resultado final não é o mais importante, o interessante é o processo, pode até ser que ocorram montagens de espetáculos ou cenas, mas o objetivo não é esse.

Um ponto importante evidenciado pelo autor, é que devemos tomar cuidado no modo como o jogo dramático é conduzido, visto que ele é baseado por improvisação, com isso, o coordenador deve conduzir o jogo tendo como parâmetros norteadores o espaço, a situação, e os personagens, para que a improvisação se enriqueça e não seja superficial. Sendo assim, a exploração do espaço cênico deve ser apresentada de modo que detalhe o ambiente em que a ação ocorre, a investigação de como apresentar teatralmente uma situação deve ocorrer ao definir momentos pontuais da história contada e a construção dos personagens deve ter início com a compreensão da função de cada personagem na cena.

Em suas produções o autor lista alguns exemplos de atividades com jogos dramáticos, e é importante lembrarmos que, as duas principais características do jogo dramático são, seu caráter em propor um pensamento crítico acerca da vida social e o apuro linguístico.

Desgranges (2011), também refere-se aos jogos teatrais sistematizados por Spolin, apontando que são voltados para o aprendizado da atuação teatral e evidenciando que foram trazidos para o Brasil por Koudela, que além de traduzir os

livros, fez experimentos com essa sistematização. A preocupação com a formação de um cidadão crítico também é um aspecto importante nos jogos teatrais propostos por Spolin e utilizados por Koudela. Sendo assim, corporificar os objetos, torná-los real e não fazer de conta, são preocupações dos jogos.

O autor demonstra que apesar do drama ter a característica de envolver o espectador, fazendo com que ele se identifique com o personagem e não desenvolva um pensamento crítico, se bem conduzido, pode ser usado como exercício para desenvolver as propostas dos jogos.

O que está em jogo, nesse caso, não é somente o que a cena quer dizer, mas o que cada participante vai elaborar crítica e criativamente a partir daquilo que a cena enuncia. De modo a convidar cada participante a manifestar-se artisticamente sobre a cena, efetivando a (co)autoria que lhe cabe, desferindo golpes que vão sendo concebidos para além da mera análise fria e racional do que viu. (DESGRANGES, 2020, p. 9)

Com relação a isso, o autor propõe:

Conteúdos significativos postos em jogo podem surgir de maneira surpreendente, inadvertida, pois advindos e inventados pelo próprio espectador, tomado aqui como participante, durante o ato. O espectador não se pergunta *o que isto quer dizer?*, mas sim *o que está acontecendo comigo?* O que lhe solicita disponibilidade para participar de um jogo que se apresenta de modo inesperado e sem uma sequência preestabelecida, porque se propõe como experiência, e, enquanto tal, só se efetiva plenamente se o próprio participante se dispuser a constituí-lo enquanto joga. (DESGRANGES, 2017, p. 38)

Segundo Desgranges (2011, p.96), ir a espetáculos teatrais e participar de oficinas, aprimora a apreciação estética e a capacidade expressiva, estimulando suas possibilidades de construção de discursos cênicos mais apurados. “Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer história.” (DESGRANGES, 2004, p.5)

Percebemos que a ideia de Desgranges (2003), é pensar como trabalhar a Arte nas escolas para que tenhamos uma formação plena enquanto seres pensantes e críticos, assim como evidenciar a Arte como área de conhecimento com toda sua complexidade.

Em seu livro “A Pedagogia do Espectador”, o autor aponta que o professor de artes tem a função não apenas de ensinar a linguagem, mas de proporcionar aos seus alunos um mínimo contato com a arte, seja ela qual for. Evidenciando a relação presente no livro, de que nós só gostamos do que conhecemos e também se aprende

a gostar de arte, o prazer de assistir uma dança, teatro ou um concerto advém do domínio dessas linguagens.

O autor coloca a importância desse contato na escola, principalmente porque, em grande parte das vezes, as crianças, em sua maioria de baixa renda, têm o primeiro contato com o teatro nas instituições de ensino básico, e às vezes esse contato, é o único. Sendo assim, o docente assume uma responsabilidade enorme, visto que essa experiência deve ser prazerosa e de qualidade, possibilitando que esse contato colabore com a formação de um sujeito que consiga se relacionar livremente com a obra, elaborando questionamentos e sendo capaz de formular respostas e soluções. É importante pensarmos que para o autor, o docente deve se colocar como alguém que estimula o envolvimento com a Arte.

Após esses apontamentos, sentimos a necessidade de exemplificar as propostas de Desgranges a partir de uma experiência realizada pelo autor, assim como fizemos com Koudela. Deste modo, apresentamos a seguir o Projeto Formação de Público.

4.3 Projeto Formação de Público

Levando em consideração, que o foco das discussões levantadas por Desgranges, em suas produções bibliográficas, voltam-se para os aspectos relacionados a ida ao teatro e como essa ida pode se tornar uma proposta educativa, resolvemos abordar neste subcapítulo um projeto ao qual o autor foi orientador, que exemplifica as reflexões realizadas até aqui.

É importante ressaltarmos que neste projeto, aparecem tanto as questões discutidas na categoria temática “Propostas relacionadas a ida ao teatro”, como as da categoria “Propostas relacionadas a atividades didático-pedagógicas a partir dos jogos”, visto que essas categorias na prática acabam aparecendo inter-relacionadas como já comentamos no capítulo anterior, considerando que a abordagem triangular se faz presente (contextualizar, fazer, e fruir).

Sendo assim, Desgranges (2018), relata uma experiência do Projeto Formação de Público, uma iniciativa criada em 2001 pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo e encerrada em 2005, sendo que em 2004, Desgranges foi orientador do projeto. É justamente a experiência do ano de 2004 que vamos abordar, visto que devemos considerar que em cada ano as propostas pedagógicas e artísticas foram

diferentes, pois dependiam de seus coordenadores e de necessárias adaptações, que todo processo requer.

O Formação de Público desempenhava duas ações educacionais simultâneas. Uma com a perspectiva de médio prazo, que visava a formação continuada em teatro dos professores das escolas participantes, e que tinha o intuito de que os próprios educadores assumissem futuramente a mediação pedagógica dos espetáculos. Outra com a perspectiva de atuação imediata, e que estava voltada para o próprio ato de leitura dos espectadores, que envolvia oficinas de preparação e de prolongamento para cada um dos três espetáculos que cada escola assistia durante o ano, além dos debates com os artistas no final de cada apresentação. (DESGRANGES, 2018, p. 79)

Em 2004, a equipe do projeto se constituiu por quarenta e dois monitores, sete coordenadores, quatro orientadores (Flávio Desgranges, Luiz Fernando Ramos, Silvia Fernandes e Flávio Aguiar), e um curador (Gianni Ratto). Com relação a estrutura do projeto, Desgranges (2018) comenta:

[...] Em 2004, participaram da ação um total de 305 escolas municipais, com um público estimado de 257.000 alunos. Eram 11 grupos teatrais que circulavam com seus espetáculos, apresentados durante o ano letivo, às terças e quintas-feiras às 8 horas da noite, para jovens e adultos do ensino médio. Nos finais de semana, uma vez por mês, as encenações eram abertas para o público em geral. Nesta versão do projeto os espetáculos foram apresentados nos teatros dos Céus (Centros Educacionais Unificados), recém-inaugurados na ocasião. Foram 21 Céus construídos pela prefeitura na periferia da cidade, e em cada unidade uma sala de teatro muito bem aparelhada, melhor equipada do que a grande maioria dos teatros de São Paulo. De maneira que apresentar espetáculos teatrais em condições tais - especialmente para uma parcela da população que, em grande parte, nunca havia entrado em uma sala de espetáculo, ou mesmo visto uma encenação teatral em qualquer espaço alternativo -, constituía-se em um desafio bastante estimulante. (DESGRANGES, 2018, p. 75)

Evidenciamos aqui, que como já foi comentado anteriormente neste capítulo, o autor aponta uma diferença importante entre projetos de formação de público e projetos de formação de espectadores, e apesar do nome “Projeto Formação de Público”, em 2004, essa proposta foi de um projeto de formação de espectadores, tendo em vista que existia uma preocupação com a facilitação do acesso físico e linguístico durante o processo.

Três ações foram realizadas, os debates entre artistas e espectadores ao final das apresentações; os cursos de formação em teatro para professores da rede pública municipal, que participavam do projeto; e os ensaios de desmontagens que eram

procedimentos pedagógicos de mediação de teatro oferecidos nas escolas, antes e depois das apresentações.

O objetivo dos cursos oferecidos para os professores das instituições de ensino era, a partir do aprimoramento de seus conhecimentos teatrais, preparar estes docentes para que posteriormente eles mesmo pudessem se tornar mediadores dos encontros dos educandos com o teatro. O processo norteava-se pela experiência prática e reflexiva, buscando promover aos participantes da oficina o gosto e o prazer pelo teatro enquanto produção de conhecimento.

[...] As oficinas de formação continuada estariam centradas, a partir da prática de jogos de improvisação teatral, no estudo dos variados elementos de significação presentes em uma encenação, motivando os participantes a investigarem, debaterem e apreenderem as possibilidades lingüísticas da arte teatral. (DESGRANGES, 2018, p. 80)

Já os objetivos dos debates com os artista, que ocorriam após as apresentações, referem-se a possibilidade de questões acerca dos procedimentos utilizados na estruturação do espetáculo serem abordadas, assim como tudo que constitui o fazer artístico-teatral, bem como a oportunidade de estimular os espectadores a formularem interpretações pessoais diante da cena, mesmo que essas concepções não aparecessem imediatamente durante a conversa, podendo essas questões se estenderem até mesmo dentro das escolas e nas propostas pós encenação realizadas pelos monitores.

Pensando nisso, é importante apontarmos que os monitores realizavam oficinas nas instituições de ensino antes e depois da ida ao teatro, buscando “[...] tanto a sensibilização prévia para o evento, quanto o estímulo para a efetivação de uma leitura acurada da obra assistida.” (DESGRANGES, 2018, p. 81). Essas propostas eram chamadas de ensaios de desmontagem dos espetáculos, a escolha desse termo, se deve a uma abordagem de propor jogos que os próprios atores fizeram no processo de montagem do espetáculo, ao qual aquele espectador irá assistir, com a intenção de implementar procedimentos que provoquem e possibilitem a interpretação dos participantes.

Com relação ao termo desmontagem, usado neste projeto e em diversas outras vezes pelo autor em suas produções bibliográficas, citamos:

A perspectiva da desmontagem está apoiada na idéia de se efetivar uma arte do espectador, tratando este como um artista em processo, propondo-lhe jogos de improvisação semelhantes aos desenvolvidos

pelo grupo teatral durante a montagem. O que pressupõe a implementação de procedimentos que tornem os participantes aptos para interpretar (compreender artisticamente), tal como os artistas implementam procedimentos para interpretar (conceber artisticamente). (DESGRANGES, 2018, p.81)

Outra proposição deste projeto eram os ensaios de prolongamentos que ocorriam após o contato com o espetáculo e se prestavam a provocar interpretações pessoais dos espectadores, por meio de atividades que propunham a criação de cenas, buscando abordar o que era proposto no espetáculo. Não eram continuações para os espetáculos, mas sim exercícios de interpretação das cenas através de outras cenas.

De modo geral, a intenção deste projeto era contribuir para o encontro do espectador com a cena teatral, por meio das propostas artísticas e pedagógicas. Entretanto, assim como havíamos comentado nos capítulos que antecederam, as questões operacionais e logísticas da simples ida ao teatro, acabam engolindo o tempo, o espaço e até a energia que se disponibilizaria para as propostas pedagógicas. Muitas vezes inviabilizando a atenção necessária para as propostas pedagógicas ligadas a esse tipo de evento, que acabam por vezes, ficando em segundo plano. Em contrapartida entendemos que todas essas questões são importantes para experiência artística.

Além disso, existe uma necessidade dos artistas estarem a par do tipo de público que irão receber, principalmente quando se trata de um projeto que envolva e se preocupe com os aspectos pedagógicos, no âmbito da formação de espectadores.

[...] a função do artista não é a de quem tem algo a ensinar ou de quem quer produzir algum efeito fundamental previamente constituído, e talvez se aproxime da de um propositor de jogos: jogos imprevisíveis de associações e dissociações; jogos de palavras, de imagens, de percepção, de afeto, jogos de linguagem, a serem elaborados e produzidos pelo próprio espectador (ou como quisermos chamar esse participante do evento); jogos em que as suas soluções sejam bem-vindas, bem como suas estratégias e táticas no modo de ler as palavras e demais elementos e proposições de cena; jogos que movam sonhos, necessidades, vontades, compreendendo o espectador não como indivíduo apassivado, mas como ser desejante, que não está mais em busca de modelos, ou de interpretações prévias, ou de pedagogia moral, ou de quaisquer efeitos coordenados antecipadamente. Trata-se de inventar a cada momento procedimentos que façam valer um potencial já existente, e colocá-lo em jogo, deixando que cada qual trace seu próprio caminho pelos elementos de cena, quer se coloquem diante dele ou que o envolvam, sendo ou não convidado a um percurso interativo, de modo que possa perceber e traduzir do seu jeito o que lhe acontece, e produzir uma

aventura sensível intelectual marcada pela singularidade que o constitui. (DESGRANGES, 2011, p. 66)

Pudemos perceber neste projeto que as questões de mediação teatral propostas por Desgranges, aparecem de maneira latente ao colocarmos suas propostas em prática, visto que é necessário as fases da mediação para que toda a experiência artística se construa, desde a preparação antes da ida ao teatro (que neste caso ocorria dentro das instituições de ensino), passando pelo evento artístico em si que se constitui de várias questões (o funcionamento operacional, o posicionamento dos espectadores na sala de teatro, a conduta dos próprios artistas com aquele público, e as cenas teatrais em si), até o pós encenação que pode ser formulado de diversas maneiras, como já foi apresentado nesta dissertação (rodas de conversa, aplicação de jogos, criação de cenas, entre tantas outras atividades).

Portanto, a função do mediador teatral, em oficina, seria a de estimular o participante a manifestar-se criativamente sobre a cena, efetivando a (co) autoria que lhe cabe, elaborando compreensões que vão sendo construídas para além da mera análise fria e racional do que viu. (DESGRANGES, 2018, p. 82)

Um aspecto interessante apontado por Desgranges (2018), ao relatar sobre esse projeto, é a percepção de que os espectadores participantes do projeto que haviam participado de outras edições, já se colocavam positivamente diante das obras e das propostas artístico pedagógicas. Ratificando a ideia de que nós aprendemos a gostar de Arte e que é necessário este contato para que possamos ter novas relações com a Arte e com a vida, essas ideias estão presentes tanto em Koudela como em Desgranges.

Outro aspecto importante que se podia observar era que os espectadores que tinham participado das versões anteriores do projeto, diferente dos que o integravam pela primeira vez, se mostravam mais afeitos ao encontro, passeavam mais à vontade pela leitura das cenas e tinham descoberto o prazer do silêncio, quando este se mostrava necessário. (DESGRANGES, 2018, p. 79)

Percebemos a partir deste projeto, que os elementos trabalhados por Desgranges com relação a categoria temática “Propostas relacionadas a ida ao teatro”, se fazem presente. A partir da exposição sobre como este projeto funcionava, fica evidente que os participantes eram instigados a refletir sobre tomadas de consciência e discutir seus interesses através do teatro, contribuindo para a experiência de comunicação e possibilitando a participação dos mesmo coletivamente na sociedade.

As propostas apresentavam como ponto fulcral a mediação teatral com todas as suas etapas, divulgação, concepção artística, difusão, produção e atividade pedagógica. Preocupando-se em colocar o teatro como um lugar de provocação e problematização da vida.

O conjunto de experiências artístico pedagógicas que compunham este projeto, possibilitaram o alcance direta ou indiretamente de todos esses elementos que constituem um teatro enquanto proposta educativa.

Além disso, neste projeto também aparecem as propostas relacionadas a atividades didático-pedagógicas a partir dos jogos, tanto nas atividades propostas antes da ida ao teatro, como nas atividades pós encenação. Ratificando o jogo como uma ferramenta que estimula a observação atenta dos vários elementos que constituem o espetáculo, bem como uma forma de propor um pensamento crítico e um apuro linguístico, colocando-se como um meio de desenvolver os aspectos da linguagem teatral.

Em suma, ao pensarmos que a experiência artística se constitui de momentos de apreciação estética, de estímulos que possibilitem a capacidade expressiva, bem como a construção de discursos, percebemos que todos esses elementos colaboram para o processo formativo dos cidadãos. Deste modo, estes são capazes de elaborar questionamentos e formular possíveis soluções para a vida em sociedade, por meio do teatro.

Finalizamos este capítulo, apontando então, que as duas categorias temáticas propostas nesta pesquisa (Propostas relacionadas a ida ao teatro; Propostas relacionadas a atividades didático-pedagógicas a partir dos jogos), aparecem nas produções de Flávio Desgranges e ajudam a pensar suas propostas pedagógicas, demonstrando-nos que a busca constante da arte na contemporaneidade é a de propor reflexões a partir de recortes da realidade, fugindo de leituras de mundo conclusivas e consensuais. Além disso, pudemos ver essas propostas aplicadas na prática, através do Projeto Formação de Público, percebendo que durante o percurso novas demandas vão aparecendo e muitas vezes dificultando a realização de tudo que é proposto e defendido na teoria, como é o caso das questões operacionais citadas anteriormente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação identificou o fazer teatral de Brecht, que influenciou as propostas dos autores analisados, assim como verificou as propostas pedagógicas ligadas às Artes Cênicas, contidas nas produções bibliográficas de Ingrid Koudela e Flávio Desgranges, expostas no capítulo I e nos capítulos II e III desta dissertação, respectivamente. Buscando responder à seguinte pergunta: De que forma(s) as propostas pedagógicas em Artes Cênicas para uma formação, que visa o desenvolvimento social e cognitivo, tem se apresentado nas produções bibliográficas de Ingrid Koudela e Flávio Desgranges?

Para isso, apontamos que ambos os autores brasileiros utilizam-se, como já foi citado nessa pesquisa, das teorias e obras de Brecht para discorrerem sobre suas temáticas, propondo soluções e atividades que envolvem os jogos para o ensino da Arte. As propostas se entrecruzam e se mesclam em diversos pontos, mudando às vezes apenas algumas nomenclaturas. De modo geral ambos os autores se preocupam em trabalhar as Artes Cênicas através dos jogos, além de se preocuparem em promover o contato com a Arte de modo a proporem formações de espectadores, preocupando-se com todo o conjunto de aspectos que esse tipo de proposta educativa deva ter.

Em ambos os autores evidentemente observamos amadurecimento nas propostas e nas argumentações apresentadas com o passar dos anos, fenômeno natural, o qual já esperávamos ao fazermos as escolhas das obras norteadoras deste estudo.

Ratificamos nossa preocupação em trazer aspectos presentes nas produções que se encaixavam nas duas categorias temáticas propostas nesta investigação, sendo elas: Propostas relacionadas a ida ao teatro; e Propostas relacionadas a atividades didático-pedagógicas a partir dos jogos. Apresentando também, projetos realizados pelos autores, como forma de exemplificar suas proposições.

Percebemos que as propostas pedagógicas dos autores, os quais verificamos, apresentam-se como uma formação que visa o desenvolvimento social e cognitivo por englobarem em suas propostas diversos aspectos mencionados durante essa dissertação, que se fazem presentes e necessários para tal. Por exemplo, quando o participante se expõe à experiência do jogo, ele precisa olhar para si, bem como para o outro.

Outro aspecto, é que as regras presentes nos jogos, possibilitam o cumprimento de regras pré-estabelecidas de modo coletivo, algo que acontece em nosso cotidiano em sociedade, sendo assim, a percepção deste tipo de estrutura ultrapassa os limites dos jogos em si e pode ser transposto para a convivência em sociedade de um modo geral.

Além disso, a partir das investigações e reflexões críticas que fazem parte das propostas pedagógicas de ambos os autores pesquisados, percebemos que é possível desenvolvermos maneiras de perceber criticamente os meios de comunicação, além de compreender e posicionar-se na sociedade. Deste modo, percebemos a busca por possibilidades de uma emancipação sociopolítica dos que têm contato com as propostas.

De modo geral, a construção de conhecimento através da ida ao teatro se dá por meio de experiências sensoriais e estéticas que possibilitam significados para aquilo que se está vivendo e experienciando. Esse experienciar comentado diversas vezes durante a dissertação está relacionado com o envolvimento íntegro e engloba os aspectos físicos, intelectuais e intuitivos.

Ademais, alguns pontos em comum entre os autores valem a pena serem destacados, como por exemplo, o entendimento de que os processos teatrais formam o caráter desde a infância.

Koudela aponta, assim como Desgranges, que a Arte tem uma função política e ideológica como uma forma de produzir um sujeito coletivo. Eles relacionam essas proposições políticas com a potência corporal, apontando que o nosso corpo é um corpo político que está inscrito em um contexto social e que o ato de disciplinar o corpo em nossa sociedade (marcada pelo capitalismo e que busca sempre o ápice da produtividade), acaba por controlar a atividade corporal, gerando leis do comportamento corporal. Essas leis, são a interiorização das regras sociais e são elementos essenciais de aculturação e socialização, deste modo, os autores entendem as regras dos jogos teatrais como um elemento diferente e que se distancia dessas regras impostas pela sociedade capitalista, tornando-se um novo elemento de aculturação e socialização, essenciais para suas propostas.

Isso também está diretamente relacionado com o fato de as decisões, nos jogos propostos pelos autores analisados, serem tomadas sempre pelo coletivo. Essa questão do coletivo e o modo como esse coletivo se desenvolve, além do mesmo

influenciar e ser influenciado pelo indivíduo e pelo meio, visto que o coletivo está em constante inter-relação com o individual. Essa incorporação é apresentada por Koudela e Desgranges não só nas propostas de jogos, mas também na participação do espectador no ato teatral, assim como propunha Brecht.

Ratificamos a partir disso o jogo como eixo da pedagogia, capaz de propor atividades que contribuam para o desenvolvimento de aptidões físicas, cognitivas, afetivas e sociais. Tendo em vista que, assim como já foi comentado nos capítulos anteriores, o corpo em movimento possui caráter pedagógico assim como o gesto e a ação, possibilitando (através da contextualização, do fazer e do fruir) diversas formas do jogador se projetar e conseqüentemente se posicionar no mundo.

Nesse sentido, a importância da Arte constitui-se pelo fato da mesma abranger e problematizar a realidade, sendo capaz de propor novas formas de ver e compreender o mundo em toda sua diversidade e complexidade. É uma linguagem que permite o ser humano agir sobre o meio físico, assim como atuar sobre o ambiente humano, possibilitando a mobilização da sociedade por meio de seu teor expressivo.

Sendo assim, a educação por meio de experiências diversas vai ganhando cada vez mais espaço, traçando um paralelo entre o que foi dito anteriormente com o pensamento de um dos autores brasileiros que nos debruçamos, evidenciamos aqui o entendimento de Desgranges (2003) referente à escola como um lugar de Arte e a Arte como um lugar de docência, proporcionando a formação cultural dos educandos, um olhar reflexivo e ativo perante o que lhes é apresentado e a criticidade diante das obras, independentemente dessa Arte estar dentro do espaço institucional educacional.

Nas produções bibliográficas utilizadas, aparecem alguns pontos que exemplificam o porquê, consideramos que dentro das categorias de análise desta pesquisa, as propostas pedagógicas em Artes Cênicas relacionam-se com uma formação que visa o desenvolvimento social e cognitivo. Uma das características é o caráter experimental proposto pelos autores, evidenciando a experiência estética relacionada à vida cotidiana e social dos participantes, resultando nesse processo de aprendizado.

A questão do aprendizado pela experiência, atravessa Koudela e Desgranges e é apresentada também em Brecht. Acreditamos que isso ocorra nas propostas dos

três autores, porque todos realizam processos investigativos através da articulação entre prática e teoria, enriquecendo seu caráter educativo e formativo.

Colocamos então, que os processos de produção de conhecimento iniciam-se nos experimentos de Brecht, onde há a possibilidade de reflexão após a vivência. Nesses autores, é através da experiência que ocorre a busca por um aprendizado estético e político. Deste modo, o importante é que as questões sociais possam ser vividas e experienciadas, não apenas explicadas e observadas.

Pensando nisso, as aulas de teatro se colocam como uma possibilidade de proposição dessas vivências, e mostram-se capazes de propor transformações ao possibilitarem reflexões que despertem um novo olhar diante da realidade. Entendemos que uma das funções da arte, está relacionada com uma maneira de ampliar a visão de mundo da sociedade, propondo em acordo com as ideias de Brecht, uma transformação que se consolida através da ferramenta de estranhamento do mundo, que provoca o distanciamento entre as partes, possibilitando novas perspectivas.

Sendo assim, a importância está na ação e na investigação da experiência, é isso que torna a vida estética. Esse conhecimento por meio e através da experiência é o que nos interessa e o que perpassa, na nossa opinião, pela ideia de Brecht, Koudela e Desgranges, ou seja, a busca em construir uma relação com o mundo pela experiência. Essas propostas são para quem as faz, a experiência educacional é a partir do fazer e não da mera observação.

Todos os autores relacionam-se com princípios da transformação de si e da realidade a partir e através da arte, com sua capacidade de provocar reflexões diante das experiências proporcionadas pelas vivências.

As propostas apresentadas buscam estetizar a vida, são instrumentos didáticos que permitem a condução para uma reflexão a partir da prática, da ação, da vivência e da experiência. Em suma, seria como proporcionar as experiências sensório-corporais para que o pensamento crítico seja desenvolvido.

Percebemos que os autores brasileiros evidenciam principalmente as questões pedagógicas e práticas, ou seja, utilizando o modo de fazer teatral brechtiano e as ferramentas propostas pelo dramaturgo alemão para desenvolver suas propostas pedagógicas, trazendo todas as características discorridas durante essa dissertação.

Entendemos que uma das pretensões de Brecht era a de um espectador literalizado, um espectador que é além de observador, pesquisador e pensador.

Percebemos que as questões que circundam uma formação, que visa o desenvolvimento social e cognitivo, está na completude das propostas de Brecht que influenciaram Koudela e Desgranges, e ficam muito mais evidentes nos enredos e contextos das próprias peças, não é apenas o modo de fazer teatral brechtiano que possui uma relevância nessa formação, nem apenas as suas proposições didáticas, mas os próprios assuntos/temáticas das peças escritas por Brecht, que apesar de serem antigas, ainda são extremamente atuais e podem ser exploradas de diversas maneiras. Em virtude disso, sentimos que as próprias temáticas e fatos das peças apresentadas são um elemento provocativo e que auxilia a formação.

Reconhecemos alguns pontos que evidenciam esse aspecto do teatro brechtiano em Koudela, quando a autora coloca o texto como um material que deve ser moldado a partir dos contextos propostos, buscando proporcionar a experiência estética por meio da apreciação e do fazer, e sempre nos atendo as atualizações e transformações da sociedade que vivemos e o momento em que propomos essas experiências. A autora diz isso, quando está se referindo ao jogo teatral e não necessariamente com relação a ida ao teatro, apesar de entendermos que essa transposição é possível. Ratificando ainda essa abordagem da autora, a mesma coloca o jogo teatral como um modo de despertar a consciência do ser social e histórico.

Seguindo essa mesma linha, o momento das produções de Desgranges que se aproxima a essa temática, refere-se a importância que o autor dá aos elementos da construção teatral e como é a recepção dessas produções. Apesar do autor sempre apresentar trechos de peças, buscando exemplificar suas argumentações sobre a recepção, não há uma preocupação efetiva com a potencialidade temática dessas obras.

Nesses autores essa formação aparece nas práticas pedagógicas a partir dos jogos teatrais e no modo de fazer teatral a partir da perspectiva do espectador, além é claro da conseqüente relação com a formação de professores na área.

Parece-nos que os autores em certa medida se complementam, visto que Koudela apresenta uma preocupação mais pedagógica do ato teatral, dentro e fora de sala de aula, mas sempre através de práticas pedagógicas a partir dos jogos,

enquanto que Desgranges, preocupa-se em sua maioria com as questões de recepção e de aspectos constitutivos do ato teatral, assim como, o modo com que esse fazer teatral se coloca em um lugar pedagógico e de formação. Sendo assim, ao pensarmos nas categorias temáticas, é como se Koudela se inclina-se mais para as “Propostas relacionadas a atividades didático-pedagógicas a partir dos jogos” e Desgranges volta-se seu olhar mais para as “Propostas relacionadas a ida ao teatro”, mesmo entendendo que ambos perpassam pelas duas categorias apresentadas.

Se pensarmos nos dois exemplos práticos trazidos para esta dissertação, o Projeto Formação de Público e a proposta do Vôo Brechtiano, percebemos que ambos evidenciam a função artística do espectador no evento teatral e apresentam-se como experiências que possibilitam uma educação através do ato artístico teatral.

O processo formativo é composto pelo conjunto de experiências vividas no decorrer da vida, no âmbito escolar essas experiências se tornam exclusivamente experiências educativas e intencionais para determinado aprendizado. Deste modo, as organizações das propostas formalizadas na educação por meio dos professores de Arte, refletem as demandas da sociedade, visando de certo modo atender às recorrentes transformações do mundo, que imbricam nas mudanças da prática educativa. Levando isso em consideração, percebemos que apesar da utilização de propostas mais antigas, os ajustes realizados pelos autores tornam as propostas efetivas.

A intenção dessa pesquisa foi perceber que o processo formativo através das Artes Cênicas, se constitui não só dentro do ambiente educacional formal, com propostas educativas bem estabelecidas, mas também no ato artístico em si, bem como no cotidiano, toda experiência é capaz de proporcionar uma formação que visa o desenvolvimento social e cognitivo. Deste modo, percebemos que as propostas pedagógicas de Koudela e Desgranges a partir de pontas distintas se conectam e constituem um pensamento do teatro como proposta educativa.

Com isso, podemos perceber que os dois autores se enquadram nas duas categorias temáticas, realizando contribuições extremamente relevantes para nossa área. Suas propostas alcançam nas categorias temáticas apresentadas neste estudo, o lugar de uma formação, que visa o desenvolvimento social e cognitivo, apresentando propostas artístico pedagógicas em Artes Cênicas, que buscam provocar pensamentos críticos acerca da vida social.

Finalizamos apontando o quão importante essa pesquisa foi para o desenvolvimento acadêmico da mestranda, principalmente no que tange aos percursos e desdobramentos que uma única temática pode ter, bem como, a necessidade de continuarmos pesquisando sobre Arte e Educação. Além disso, em concordância com todos os autores apresentados nesta pesquisa, percebemos que, além do ato artístico ser um ato coletivo, a pesquisa científica é também um ato coletivo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** CASAGRAF – Artes Gráficas Unipessoal, Ltda. Para edição 70, LDA, 2012.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política.** 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 165 - 196, 1955.

BENJAMIN, W. **Ensaio sobre Brecht.** São Paulo: Boitempo, 2017.

BENJAMIN, W. O autor como produtor. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política.** 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 120 - 136, 1934.

BOURDIEU, P. **As regras da arte: Gênese e estrutura do campo literário.** Tradução: Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRECHT, B. **Estudos sobre teatro: Bertolt Brecht; coletados por Siegfried Unseld.** Tradução: Fiama Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BRECHT, B. **Teatro Completo 1.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

BRECHT, B. **Teatro Completo 2.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

BRECHT, B. **Teatro Completo 3.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

BRECHT, B. **Teatro Completo 4.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

BRECHT, B. **Teatro Completo 5.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

BRECHT, B. **Teatro Completo 6.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

BRECHT, B. **Teatro dialético.** São Paulo: Brasiliense, 1967.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Vozes, 2006.

DESGRANGES, F. **A inversão da olhadela: alterações no ato do espectador teatral.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

DESGRANGES, F. **A Pedagogia do espectador.** São Paulo: Editora Hucitec, 2003.

DESGRANGES, F. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. **Urdimento**, n.10, 2018. Disponível

em:<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008075>. Acesso em: 17 mar. 2021.

DESGRANGES, F. O efeito estético: finalidade sem fim. **Urdimento (UDESC) - Revista De Estudos Em Artes Cênicas**, v. 17, p. 63-70, 2011. DOI <https://doi.org/10.5965/1414573102172011063>. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102172011063>. Acesso em: 16 jul. 2021.

DESGRANGES, F. O que eu Significo Diante Disso: ação artística com espectadores teatrais. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, e 94955, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-26602020000200204&tlng=pt. Acesso em: 19 mar. 2021.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do Teatro: Provoações e dialogismos**. São Paulo: Editora Hucitec, 2011.

DESGRANGES, F. Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço. **Caminho da Artes / A Arte Fazendo Escola**, São Paulo, v. 1, p. 16-35, 2004. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420091014164649Quando%20teatro%20e%20educacao%20ocupam%20o%20mesmo%20lugar%20no%20espaco.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

GOBBE, J.G. **O teatro político de Brecht e o processo de formação humana**. 2016. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2016.

KOUDELA, I. D. A cidade como alegoria. **O percevejo online**. v. 1, n. 2, jul./dez. 2009: Dossiê: TEATRO E PEDAGOGIA. DOI <https://doi.org/10.9789/2176-7017.2009.v1i2.%p>. Disponível em: <http://seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/526>. Acesso em: 02 set. 2021.

KOUDELA, I. D. Alinhando e desalinhando: Modernidade x Contemporaneidade - Historicização do GT - Pedagogia das Artes Cênicas da ABRACE. In: **Pedagogia das Artes Cênicas: criança, jogo e formação**. / Mariana de Lima e Muniz Tiago de Brito Cruvinel (org.). Curitiba: CRV, 2016.

KOUDELA, I. D. A ida ao teatro. **Sistema Cultura é currículo**, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://culturacurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

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

KOUDELA, I. D. **Brecht: Um jogo de aprendizagem**. 2º ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KOUDELA, I. D. Leitura das pinturas narrativas de Peter Brühel, o velho. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. **Anais ABRACE**, v. 8, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1174/1274>. Acesso: 11 mar. 2021.

KOUDELA, I. D. **Texto e Jogo: uma didática Brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KOUDELA, I. D. Um teatro pós-moderno de resistência: Ói nós aqui traveiz de Porto Alegre. **Sala Preta**, 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268337302.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

KOUDELA, I. D. **Um vôo Brechtiano: teoria e prática da peça didática**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992.

KOUDELA, I. D.; ALMEIDA JUNIOR, J. S. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1932.

ROSENFELD, A. **História da Literatura e do Teatro Alemães**. São Paulo: Perspectiva; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

STEINWEG, R. Indicadores de um caminho pela baalinésia: por um teatro associal. In: **Um vôo Brechtiano: teoria e prática da peça didática**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992.

TEIXEIRA, F. N. As peças didáticas de Brecht tensões produtivas entre texto e cena. **Repertório**, Salvador, n. 23, p. 46-57, 2014.

WILLIAMS, R. Brecht e Além. In: **A política e as letras da New Left Review**. Tradução: André Glaset. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

7. REFERÊNCIAS VIDEOGRÁFICAS

CIA BURLESCA. **Palestra com Luiz Fernando Lobo (RJ) - Brecht na Biblioteca.** YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v7pwNJtyqIU>. Acesso em: 19 nov. 2020.

Coordenação de Artes Cênicas CAC. **Flávio Desgranges - Lançamento 3ª Edição da Escola de Espectadores de Porto Alegre.** YouTube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T1JrhqETWKI>. Acesso em: 19 mar. 2021.

Material obtido no fórum Makingoff, em contribuição do usuário El Cid. **A vida de Bertolt Brecht** (Brecht - Die Kunst zu leben) - Joachim Lang, 2006 -. YouTube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?feature=youtu.be&v=n3n5brf8foA&fbclid=IwAR1jEiZTHa3j4NMhhFJnuUP27VI5kspXM538U4qNhIKU7cBFRfdc4wOffLs&app=desktop>. Acesso em: 29 out. 2020.