

CRIAÇÃO E LEITURA DRAMÁTICA DO TEXTO

Hélio Junior ROCHA DE LIMA *

(Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN)

Hostina Maria Ferreira do NASCIMENTO **

(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN)

1. Uma Educação Não-formal como Necessidade Social.

Este artigo versa sobre um processo de criação do texto teatral da experiência pedagógica realizada na instituição não-governamental chamada de Casa Renascer, na qual crianças e adolescentes do gênero feminino eram atendidas. Para introdução do estudo se faz necessário contextualizar a experiência no tocante ao período, ao local, e ao perfil das participantes do grupo, assim como, perceber de antemão que a experiência propriamente dita da criação do texto teatral pelas meninas, participantes das oficinas de teatro oferecidas pela entidade citada, é o foco deste estudo.

Centrada na atuação com enfoque nos processos de inclusão e exclusão social nas zonas de vulnerabilidades, a Casa Renascer se enquadra naquilo que se designa como terceiro setor, como uma instância organizada da sociedade civil que atua em articulação com o estado ou na ausência da ação estatal.

O Terceiro Setor é uma expressão com significados múltiplos que carrega sentidos históricos diferenciados, de acordo com os contextos sociais em que ele esteja inserido. De forma geral, o Terceiro Setor tem-se materializado na sociedade civil através dos chamados Movimentos Sociais, Organizações Não-Governamentais (ONGs), Associações Comunitárias e Redes Solidárias (GOHN Apud SILVA, 2006, p. 119).

É na condição de Terceiro Setor que, a Casa Renascer, desde 1991, vem atendendo, estudando e pesquisando o fenômeno da violência contra crianças, adolescentes e mulheres na cidade de Natal, RN. Ressalta-se uma abordagem educacional distinta do enfoque da escola regular, muito embora estabeleça parceria com ela. Essa abordagem, que se pode chamar de não-escolar ou não-formal, norteava-se pela sistematização de projetos, considerando o diálogo entre os eixos adotados pela Casa Renascer, assim como os processos interativos entre os agentes envolvidos e a correlata necessidade de recompor o seu fluxo identitário a

* Doutorando do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (UFRN) sob a orientação da Profa. Dra. Ilza Matias de Sousa.

** Doutora em Educação (UFRN) e professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

partir das marcas inerentes à vulnerabilidade social, tendo como referência o fulgor do discurso sobre cidadania e direitos humanos.

Na educação não-formal a cidadania é objetivo principal, e ela é pensada sempre em termos coletivos. Isso significa que a aprendizagem ocorre de forma relacional, ou seja, por meio de vínculos sociais incorporados. Parte-se do pressuposto de que a qualidade do resultado pedagógico depende da qualidade das relações entre os sujeitos. Não se trata, portanto, de uma educação genérica, mas uma formação voltada para recompor a identidade social dos indivíduos, produzindo experiências por meio das emoções da vida e da força das paixões que se exercem sobre ela. Nesta perspectiva, a educação é um fato social total (FREITAS, 2005 Apud SILVA, 2006, p. 119).

No tocante à abordagem da educação não-formal da Casa Renascer, ganham relevo, neste estudo, a prática pedagógica no campo do teatro, em especial as dinâmicas de elaboração da *Cartilha das Invenções*. No ano de 1993 o processo criativo do grupo de crianças e adolescentes envolvidas em tais práticas se apoiava na improvisação teatral e nos jogos dramáticos. Os procedimentos dos jogos eram mediados pelos temas institucionais, como: sexualidade, gravidez na adolescência, drogas e violências contra as crianças e adolescentes.

Então, é importante ressaltar as condições de vida deste projeto, inserido nas articulações sociais de educação popular, especialmente nos impulsos oriundos das mobilizações políticas que se deram no início da década de noventa. Esta introdução pede algumas questões: primeiro, por que pesquisar sobre um acontecimento pedagógico do início da década de noventa? Segundo, quais seriam as reverberações, hoje, desse processo pedagógico no ensino? Essas duas perguntas serão, naturalmente, no desenrolar do texto, contempladas. Ao que parecem, elas já se apresentam pedindo algumas explicações iniciais. No final dos anos oitenta e nos primeiros anos da década de noventa houve um número significativo de experiências educativas fora dos espaços escolares. Era, na verdade, consequência de uma crescente ação dos movimentos sociais, através das organizações não governamentais. Essas organizações civis reivindicavam ações do Estado brasileiro que correspondessem de fato às necessidades de uma grande parcela do povo que vivia em precárias condições e sem usufruir dos direitos constituídos. Assim, alguns projetos sociais chegavam às favelas e noutras áreas com níveis elevados de vulnerabilidades sociais. Ou seja, algumas organizações exercitavam a participação das pessoas, moradoras das áreas periféricas, nos movimentos políticos a fim de fortalecer as reivindicações para o cumprimento, pelo poder público, dos direitos constitucionais.

No início dos anos 90, mesmo sendo educador e tendo conhecimentos de algumas metodologias, percebia que sempre estávamos imbuídos de um pensamento crítico da realidade. Historicamente inseridos nas práticas dos movimentos sociais: sindicatos, ONGs, movimentos culturais, tínhamos o impulso para pensar e realizar mobilizações da arte e da cultura, as quais, muitas vezes, eclodiam como projetos e ações transgressoras que repudiavam os preconceitos da década e denunciavam o descaso dos serviços públicos: educação, saúde, segurança, cultura, e, é claro, em defesa dos direitos da pessoa humana e da justiça social (LIMA, 2009, p. 16).

Como as leis brasileiras estiveram sempre à frente da assistência dos serviços públicos, essas lacunas faziam com que grupos de militantes experimentassem maneiras de mobilizações sociais as quais emergiam das necessidades específicas de cada localidade. De modo que as comunidades e os municípios de pequeno porte se constituíam como laboratórios de ações sociais. Essas experiências afirmavam cada vez mais a necessidade de transformações políticas, por isso mesmo, os resultados positivos se expandiam nas trocas de experiências entre entidades não governamentais, na ampliação dos projetos para a multiplicação dessas ações sistematizadas.

1.1. O Teatro Popular como manifestação Pedagógica.

Como parte do panorama das mobilizações políticas, o teatro de rua assumia uma função fundamental na interação dos temas inerentes aos movimentos sociais da época. Esta expressão artística proporcionava para os espectadores discussões e reflexões críticas sobre os conflitos nas relações de forças entre os interesses de classes. A sistemática do teatro do oprimido (BOAL,1988), por exemplo, veio contribuir decisivamente para o processo teatral pedagógico do grupo de teatro que teve como participantes crianças e adolescentes, do gênero feminino, atendidas pela Casa Renascer, entidade cuja função social, hoje, está voltada para as questões que competem ao Centro de Defesa da Criança e do Adolescente. Outro ponto importante, a saber, é que o educador de teatro era participante de grupos teatrais como o *Alegria Alegria*¹ e a *Gabotun*² e se referendava nos autores que corroboravam com a atuação

¹ É uma Cia de teatro de rua que nos anos 80 e início dos anos 90 mantivera uma prática de constantes apresentações de espetáculos teatrais nas ruas de Nata/RN. Seus textos eram baseados nos casos populares, e, as encenações traziam as marcas e o sotaque nos gestos, personagens e vestimentas, emoldurados por danças inspiradas nos folguedos e com um discurso afiado, crítico e político, levando às ruas as insatisfações do povo em relação às injustiças sociais e aos descasos dos governos vigentes.

² GABOTUN - Grupo Augusto Boal de Teatro Universitário da UFRN, foi um grupo de pesquisa do Teatro do Oprimido fundado no ano 1993.

teatral associada à participação artístico pedagógica e política. Em um dos depoimentos o teatro educador clarifica as motivações iniciais que arejaram as escolhas procedimentais do grupo.

A linguagem escolhida para enveredar os nossos caminhos foi o Teatro de Rua. Não tinha, para isso, um material teórico e metodológico, uma bibliografia ampla que fundamentasse o nosso trabalho teatral no contexto das crianças e adolescentes em situação de rua. Os eventos, as manifestações teatrais, partiam de nossos conhecimentos orgânicos que advinham do ativismo nos movimentos sociais. Mesmo tendo um conhecimento vivencial e poucas leituras de uma pedagogia libertária, como Paulo Freire (1975) e Augusto Boal ou mesmo uma visão sociocultural vygotskiana, as oficinas teatrais eram realizadas num espaço onde experimentávamos nossas invenções com vistas numa produção textual, dramática, que nos orientasse na produção das cenas ao passo que reforçasse e possibilitasse a alfabetização através da construção textual e desenvolvesse questionamentos políticos sobre a nossa própria condição social. Para isso buscávamos os ensinamentos e dinâmicas de uma forma teatral comprometida com os anseios das classes populares. O teatro de rua, com suas dinâmicas coletivas, espontâneas, advindas das manifestações da cultura popular, dos curandeiros, dos vendedores de raízes, da poesia popular, das danças tradicionais, da capoeira, enfim, das formas dramáticas dos folguedos populares, nos dava alternativas, coerentes, para articular uma pedagogia comprometida com os anseios das classes populares e oprimidas. (LIMA, 2009, pp. 18-9).

Embora o grupo de teatro da Casa Renascer tenha desenvolvido sistemáticas teatrais ao longo de dez anos, recorta-se, neste artigo, apenas a fase inicial do processo. Aquelas dinâmicas se deram num movimento de ação e reflexão constante sobre o fazer pedagógico, não com a adoção de modelos *a priori*, mas como o despertar de uma busca dos caminhos traçados no diálogo com os atuantes. Era como abrir veredas e trilhar caminhos ao caminhar. Muitas vezes, as atitudes bancárias, no lidar com as relações de aprendizagens, estavam impregnadas na maneira de condução do educador de teatro e das alunas jogadoras. Essas observações se davam exatamente no momento em que as reflexões sobre a prática eram feitas. Por exemplo, os primeiros encontros que se deram com base em um plano prévio, em principio sem dialogar com o grupo. E tiveram como consequência a não realização conforme o planejado. Pode-se dizer que houve um *choque* de interesses causando inquietação entre educandas e educador e entre a educandas. Nesse clima de confusões, cresceu a sensação de insatisfação. Porque não dizer, uma angústia diante de atitudes indesejadas, sem que se pudesse conduzir as dinâmicas anteriormente pensadas para o grupo.

Evidentemente que nos primeiros encontros não foi possível encaminhar as atividades propostas. Os motivos eram diversos. Problemas de caráter psicossociais dificultavam a

condução das atividades no grupo. Concentrar-se numa dinâmica coletiva parecia ser algo que exigia um esforço enorme. As situações incontrolláveis exigiam um replanejamento das atividades. Ora, estava claro que as atividades propostas pelo teatro educador não despertaram, naquele primeiro momento, interesses no grupo. Os problemas do local onde moravam, os acontecimentos, as brigas, eram mais atraentes para serem discutidos.

O próprio movimento do grupo levava à desobediência da ordem preestabelecida pelo jogo. E a própria situação demandava autenticidade nas relações. O modelo versado na lógica *condutor e conduzido* sofria um rompimento que não se dava conscientemente: a própria realidade das condições sociais das participantes exigia uma interação entre as partes. Naquele momento, era preciso encontrar uma dialógica que partisse da ideia de que os educandos também são educadores, enquanto os educadores são educandos. A construção coletiva das invenções tratou de registrar o processo e as atividades que espontaneamente surgiam no espaço de jogo. E esses passos dados em jogo foram sendo gradativamente sistematizados e aprimorados no material denominado *Cartilha das Invenções* que será, aqui, estudado.

2. Abrindo Veredas para Invenções ao Caminhar.

A *Cartilha das Invenções* (improvisação do roteiro, da dramaturgia) é um material didático elaborado pelas participantes durante a oficina de teatro para ser utilizada posteriormente na mesma oficina. Ela é composta de atividades, jogos e exercícios protocolados que não foram concluídos durante as oficinas e que careciam de continuidade. Nessa fase, as adolescentes transcreviam as improvisações cênicas para as formas narrativas e dramáticas.

O contexto e a condição institucional impregnavam as jogadoras de temáticas relacionadas à condição de opressão vivida por elas. Dentre essas temáticas destacavam-se: a situação econômica familiar crítica; a desestrutura familiar; a falta de um referencial de apoio, de segurança que as tornava vulneráveis e vítimas de explorações, de agressões físicas e maus tratos de naturezas diversas; bem como, a inobservância dos direitos da criança e do adolescente. No processo criativo da *Cartilha das Invenções* eram registrados os experimentos desenvolvidos nas oficinas, os temas trabalhados nas cenas teatrais improvisadas nas quais surgiam as histórias reais e fábulas criadas pelas participantes através de cartas e escritos diversos.

A produção textual servia de referencial nas improvisações. As histórias reais tomavam conta da criação, pois os conflitos que surgiam estavam relacionados com a própria

vida da jogadora. O teatro que acontecia era o teatro do cotidiano (PAVIS, 2007), das histórias vivenciadas e assistidas pelas crianças e adolescentes. Um teatro que reconstruía o contexto de uma época. Um teatro que tematizava a pobreza, a carestia, a mendicância, o abuso sexual, entre outros assuntos. Na *Cartilha*, metodologias como o teatro de rua, o teatro fórum, a criação textual e o jogo teatral com tema livre serviam de orientação para as cenas.

Diferente do significado mais comum da palavra “cartilha” que remete a alguns ensinamentos básicos sobre determinada coisa, de como executar ou confeccionar ou mesmo proceder diante de determinadas situações, a *Cartilha* proposta nesta experiência, mais do que ensinar a fazer invenções, não apresentava modos de proceder para realização de algo. Ao contrário, ela era o espaço para anotações dos passos das dinâmicas do grupo que se tornavam materiais de reflexão e de elaboração de novas ações do grupo. Ou seja, não se restringia apenas a protocolar as atividades, mas refletir sobre essas atividades replanejando-as e tornando-as passos para as atividades dos encontros seguintes. Neste sentido, a *Cartilha* também não pode ser considerada um diário ou um relatório. O certo é que esses escritos, compondo os passos da *Cartilha*, foram sendo repensados e reorganizados pelas próprias pessoas criadoras dos textos. Era um modo de promover a releitura e de revisar os próprios textos.

Com a *Cartilha das Invenções* estávamos construindo, em todo caso, o acordo grupal. Os contratempos e as brigas eram desencadeados quando uma jogadora concentrava-se na atividade e logo se tornava, para as outras, motivo de deboches e piadas. Elas não valorizavam os comentários da jogadora sobre o bairro, a rua, a casa, enfim, o mundo. Com a *Cartilha das Invenções*, as dinâmicas fluíram sem grandes contratempos. Afinal, estávamos todos construindo a *Cartilha*, e tudo, absolutamente tudo que surgia, era de muito valor (LIMA, 2009, pp.24-5)

Por conseguinte cabe neste trabalho apresentar os passos da *Cartilha* depois dos primeiros diálogos na busca do conteúdo programático. Longe de uma conversa sobre as necessidades do grupo, boa parte das escolhas se deu nos primeiros jogos, na observação e nas tentativas de introduzir sistemáticas de trabalho em grupo como: recorte e colagem; dinâmicas de grupo com jogos diversos; confecção, com papel machê, de bonecos de luvas; improvisações de cenas; entre outras atividades.

No entanto, quando o grupo focou nos procedimentos de elaboração da *Cartilha* que tinha como objetivo a escrita de textos e, especificamente, textos teatrais, os ânimos, a energia do grupo, foram paulatinamente se centrando nos jogos e nas finalidades propostas. Ao descrever este processo e tendo as motivações e contextos deste acontecimento pedagógico,

vê-se, sem nenhum prurido em externar esta opinião, que o pensamento de Paulo Freire transitava nesses modos de pensar a ação educativa, pois,

Para o educador, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturadas (FREIRE,1999, pp. 83-4).

É neste sentido que se caminhou ao pensar e elaborar a *Cartilha das Invenções*. Porque ela, antes de ser um conjunto de atividades propositivas, partiu de uma realidade na qual as atividades se davam espontaneamente. É a organização das produções textuais, dos jogos improvisacionais, oriundos desse primeiro momento no qual se travaram os diálogos através das expressões corporais e das oralidades, nas concordâncias e discordâncias. Era um processo de criação em ebulição, com aparência caótica, de onde emergiam as formas desestruturadas e impulsivas.

O aglomerado de assuntos e formas assentou-se em um segundo momento e passou a ser repensado. Das reflexões sobre a prática, nasceu a síntese entre um saber sistemático e outro assistemático. Na relação entre teoria e prática havia um repensar em movimento constante na preparação para uma nova e diferente maneira de praticar. A *Cartilha das Invenções* tornou-se um conteúdo programático flexível e, da sua primeira composição, pode-se extrair seus três passos: primeiro, o que se chamou de jogo poético que consistiu nos jogos introdutórios para a criação de textos; segundo, uma sequência livre de escritas de cartas e histórias; e, terceiro, a construção de diálogos, a procura de uma linguagem teatral, de uma forma dramatúrgica. Pois bem, esses passos foram intercalados por jogos introdutórios, os quais serão elucidados nos parágrafos seguintes ao serem apresentadas as dinâmicas do grupo para alcançar a criação do texto teatral.

2.1. A Feitura dos Passos da *Cartilha das Invenções*.

Houve um momento introdutório que objetivou a interação do grupo com o espaço dos jogos. A observação do espaço e a sua delimitação, assim como a preparação para fazer do espaço um ambiente agradável era fundamental, pois, neste espaço, o grupo precisava se movimentar sem impedimentos que dificultassem a desenvoltura dos jogos teatrais. Informações e percepções que contribuía para a focalização do grupo em determinadas atividades propostas no que diz respeito à claridade do ambiente, aos ruídos, aos objetos

postos, à cor das paredes e sua textura, aos limites do espaço, à forma como esse espaço é ocupado pelo corpo. Essas atividades ajudavam as jogadoras a terem consciência do espaço de jogo. Havia uma interação entre sujeito-sujeito e sujeito-espaço despertando a concentração e a atenção das jogadoras.

O que se chamou de *jogo poético* na verdade foram as tentativas em busca de temáticas e de palavras geradoras que instigassem as improvisações cênicas ou que surgissem nas cenas improvisadas e impulsionassem a escrita das participantes nas descrições das situações cênicas. Tanto um poema pronto era trabalhado nas cenas como era criado a partir da transcrição das improvisações sem roteiros prévios. O que se tinha como indicação para os textos eram alguns objetos encontrados na sala. Tudo que surgia no espaço de criação recebia atenção especial e era valorizado. O objeto e a palavra eram inseridos nas composições. Por exemplo, algumas palavras escolhidas como: menina, arroz, moço, prato, óculos, compunham algumas falas (frases) a partir da palavra (do objeto) escolhida.

MENINA aonde vai?
Vou buscar ARROZ, Mariquinha.
Essa MENINA, por que isso?
Não sei o porquê,
Mas sinto cheiro de ARROZ.
Por que ARROZ e não justiça? (perguntou o coordenador de jogos)
Porque justiça não se vê, professor. (respondeu uma jogadora)
(LIMA,2009,p. 28).

Ao passo que a criação ia tomando forma, constituindo-se enquanto texto escrito e sendo assimilado nas cenas, ganhava os traços de um roteiro cênico. As dinâmicas tiveram o sistema de jogos de Viola Spolin (1987) como base, centrado na visualização do *onde? Do Quem? E do quê?* Exercitava-se o aprimoramento das situações criadas, por exemplo, dando alguns referenciais, como: o onde? No restaurante; Quem? Uma menina e o moço de óculos; O quê? Esmolar. Consequentemente, as cenas se fortaleciam atraindo novos objetos. Progressivamente, as atividades eram focadas e realizadas sem grandes contratempos enquanto o diálogo dava os seus primeiros sinais harmônicos. Isto é, nalguns poucos momentos, as jogadoras paravam para ouvir o que as outras tinham a dizer.

Embora algumas meninas não tivessem ainda alcançado um nível de alfabetização para transcrever as cenas que surgiam durante as improvisações, elas participavam narrando para que outras meninas escrevessem. Por isso mesmo o educador registrou o seguinte comentário: “Observei que, com os jogos teatrais, as jogadoras mostraram-se incentivadas

para a criação de textos” (LIMA, 2009). A motivação das jogadoras, a vontade de jogar, ampliou cada vez mais os conteúdos e os procedimentos para exercitar a criação de textos.

O segundo passo da *Cartilha* tratou das *cartas e histórias*. As meninas escreviam cartas para um destinatário que elas escolhiam ou, simplesmente, narravam sonhos, causos e as próprias histórias. Realidade e fantasia se mesclavam nas criações. Nesta etapa do processo pedagógico, os textos eram datilografados sem as correções normativas da língua. Esperava-se que os textos fossem revisitados e modificados no decorrer das oficinas de teatro. Tanto os textos como as cenas eram aprimoradas. Não se dava um fim às criações. Os textos, as cenas, os temas e as formas, determinadas num dado momento, mantinham-se abertas e tendiam às transformações no espaço de criações. Na citação seguinte, tem-se a narração de uma situação que de fato aconteceu, mas a narradora inicia como um conto, uma ficção. Narra a personagem na terceira pessoa mesmo sendo uma cena vivenciada, na realidade, por ela. Neste caso a memória, a própria vida da autora é o ponto de partida para fazer as escolhas para o enredo de sua narração.

MINHA HISTÓRIA

Era uma vez uma menina que vivia pedindo esmola para ajudar a família. Ela pedia esmola entregando papel nos ônibus. Ela viu uma mulher que disse assim: você quer ir para casa renascer? Lá você come, brinca e vai trabalhar na costura. Ai ela aceitou e foi para a casa Renascer. Ela gostou das tias. Dos professores. Está muito bom e ela disse que agora vai receber uma feira todas as sextas feiras e vai receber 400 cruzeiros. Ela agradece a tia Cláudia, a Da paz, a Luciene e Hélio, o professor de Teatro (M.J.,12 anos; pág. G da CI in: LIMA, 2010, p. 29).

Esta citação parece ser um exemplo dessa relação entre realidade e ficção. Por mais que a autora construa uma narrativa na terceira pessoa, no título ela escreve “Minha História” comentando o que aconteceu com ela mesma. Ou seja, a história dela é a história, o conto. Esse texto explicita exatamente o rompimento da fronteira entre histórias de vida e a criação artística. Então, o cotidiano estava ali sendo pensado e, na interação com ele, transformado. Quando os textos eram colocados na *Cartilha*, logo era pensada uma atividade que podia ser feita a partir do texto, como por exemplo, imaginar uma cor. Quais cores poderiam ser pensadas ao ler o texto ou ouvir a leitura? Numa folha em branco as participantes pintavam uma cor que o texto as lembrava. Essa cor podia ser a roupa da menina, do ônibus, das cadeiras, das coisas mais observadas no texto. Um dia poderá ser claro, azul, ou simplesmente verde. A roupa que estou usando tem cores. Nós mesmos temos cores diferentes de pele, cabelos e olhos.

Outra possibilidade do texto é dividi-lo em seus movimentos, nas mudanças bruscas aparentes. Nessa história, duas ações antagônicas sobressaem do texto: na primeira, a menina pede esmola em um ônibus; na segunda, a menina brinca, sente-se acolhida. Essas oposições possibilitam vários jogos que exploram as dualidades alegre-triste, rico-pobre, bem-mal, entre outras.

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo [...] (SPOLIN, 1987, p. 4).

O jogo das cores, imaginar e visualizar e o jogo de colagens eram atividades que proporcionaram uma reflexão sobre as temáticas dos textos. Essas atividades visuais, plásticas, davam a perspectiva da criação do texto na ação cênica. Fazia-se, dessa forma, uma leitura interativa do texto. Havia uma sequência de atividades importantes para serem ressaltadas aqui. Muitas vezes ocorria que as próprias jogadoras se alinhavam a um tema no andamento do jogo espontâneo com temáticas livres. Deste alinhamento surgiam as primeiras tentativas da criação textual em forma de cartas e contos, pois havia certa motivação para registrar as ideias que surgiam em fragmentos. Os textos na forma de discurso indireto foram se constituindo em discurso direto pela necessidade das dinâmicas da encenação. O que antes era obra de um narrador vai formando uma tensão dramática na qual os personagens vão se individualizando e sendo pensados nas suas particularidades.

3. A Chegada

Na citação seguinte, a transição do discurso indireto para o direto pode bem elucidar este processo criativo. Aporta-se aqui no terceiro passo, naquele estágio no qual os jogos e exercícios se voltaram para a criação do diálogo.

NO BARRACO

Cena 2

Personagem: Marido, Mariquinha, Filho e Filha.

MARIDO – (Onde foi que você arranjou esse bucho sua sem vergonha. (Bate na mulher)

MARIQUINHA – José deixa de ser otário. Para de beber e vai arranjar um emprego.

FILHO – Eu tou com fome quero comer.

MARIDO – Meu filho meu bolso tá vazio, não tenho nada pra dá. Deus que nos ajude.

MARIQUINHA – Joana, vá arranjar dinheiro na rua.

FILHA – Eu não, pra pai tomar todinho de cachaça.

MARIQUINHA – Vá embora senão eu lhe dou uma porrada.

O que você faria se estivesse no lugar da filha? (LIMA,2009, p.32)

As situações improvisadas, transcritas, retornavam para o jogo em forma de cena teatral. A *Cartilha das Invenções* fez um percurso até ancorar na plataforma da criação do texto teatral. Este ponto é o ponto de chegada do processo da escritura teatral que foi traçado na construção da *Cartilha*. Queria-se instigar, motivar, para que as meninas-jogadoras escolhessem seus temas e criassem a sua dramaturgia.

Nessa etapa, o teatro do oprimido, especificamente o teatro-fórum, foi associado à metodologia tendo em vista a sua significância como pedagogia teatral e principalmente sua estreita relação com a pedagogia freireana. É, na verdade, uma das modalidades do teatro do oprimido. Esse sistema teatral, criado por Augusto Boal, foi inspirado na pedagogia do oprimido de Paulo Freire, no teatro político de Bertolt Brecht e no psicodrama de J. Moreno. É uma forma teatral que qualquer pessoa pode desenvolver, pois o teatro é uma expressão inerente a todos os homens e mulheres. Para Boal (1998), até os atores podem desenvolver este teatro e a ação pode acontecer até nos teatros. “O espetáculo é um jogo artístico e intelectual entre os artistas e os espectadores” (BOAL, 1975, p.150). Os espectadores são instigados pelo mestre de cena, denominado de curinga, a intervirem na cena. O antimodelo é construído de tal forma que desencadeia certa insatisfação no espectador, que terá a possibilidade de assumir o lugar do protagonista (o oprimido) e transformar a situação apresentada. Sendo o teatro do oprimido um sistema teatral pensado para as classes oprimidas, esta metodologia de trabalho sedimentou a prática teatral na Casa Renascer, no sentido de proporcionar ao grupo de crianças e adolescentes a possibilidade de refletir sobre as questões sociais, políticas e culturais, nas relações cotidianas refletidas nos jogos cênicos vivenciados.

Na citação anterior, o texto apresenta os primeiros traços de uma forma dramática. Ensaia um conflito vivenciado por uma família em situação de miséria e já propõe a intervenção do espectador na substituição da filha, uma das protagonistas. Esta prática teatral vai abrir um leque de outras atividades visando à discussão sobre a condição social em que as jogadoras estavam inseridas. O trabalho coletivo veio fortalecer o processo de leitura e escrita através do jogo teatral. Isso caracteriza a experiência como um movimento educativo que

nasceu das necessidades concretas dos sujeitos atuantes. Não houve, como é de costume numa educação bancária, uma metodologia à qual o grupo tivesse que se adequar. Ao contrário, os procedimentos eram mapeados durante a realização dos jogos. Foi neste ambiente de tentativas, de erros e acertos, encontros e desencontros que se deu uma experiência teatral aberta e de onde surgiram os primeiros rascunhos de uma peça teatral para as ruas como modelo de teatro-fórum.

A experiência de construção do texto dramático com as crianças e adolescentes atendidas na Casa Renascer vem, de forma espontânea, lúdica, proporcionar diálogos e reflexões sobre a sociedade e as relações entre as classes sociais. Assim, reforça o pensamento de Paulo Freire (1982, p. 24) quando disse que: “A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade”.

Referências

- BEZERRA, Djackson da Rocha. **Cia. Teatral Gabotun: textos dramáticos**. Natal: Offset Gráfica e Editora, 2002.
- BOAL, Augusto. **Técnicas latino-americanas de teatro popular: uma revolução copernicana ao contrário**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIMA, Hélio Jr. R.. **Pedagogia de um Teatro Popular**. Natal, Casa Renascer, 2009.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. SP, Perspectiva, 2007.
- SILVA, Everson M. A.. **O Ensino do Teatro no Terceiro Setor: Um Estudo sobre a Prática Pedagógica em uma Organização Social Comunitária**. Anais / do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas; organização Maria de Lourdes Rabetti. - Rio de Janeiro : 7Letras, 2006.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Trad. Ingrid Dormien Koudela, Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.