

## **TEATRO NA ESCOLA: CULTURA E IMAGENS DO CORPO NO PROCESSO EDUCATIVO**

THOMAZ, Sueli Barbosa – UNIRIO / PPGT – [suelithomaz@terra.com.br](mailto:suelithomaz@terra.com.br)

GE: Educação e Arte / n.01

Agência financiadora: CNPq

### **I- Introdução**

Este texto é fruto de uma pesquisa mais ampla cujo objetivo foi compreender, através do teatro — especificamente dos Jogos Dramáticos — como as aulas destinadas ao ensino de teatro nas escolas fundamentais contribuem para a constituição do imaginário social dominante e, ainda, como este ensino favorece o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos, sua visão de mundo e sua mentalidade, uma vez que a imaginação dramática está presente em toda aprendizagem humana.

A preocupação foi apreender o imaginário no momento em que os alunos participavam dos jogos dramáticos, buscando identificar os regimes de imagens e as estruturas do imaginário, de modo a perceber se os jogos podiam contribuir para a re-significação do social, criando outros sistemas simbólicos e redes de relações.

A validade do tema ganha respaldo no pensamento de Gilbert Durand (1993), que considera os jogos conservatórios de símbolos e ritos, de Teixeira (2001), para quem “o re-significar social significa, primeiramente, remitizar, abrir espaço à dimensão simbólica, integrando razão e imaginação” (p.10), utilizando as orientações metodológicas de Jean Pierre Ryngaert sobre os jogos dramáticos.

A pesquisa centrou-se no quadro epistemológico ampliado da complexidade, no qual se situa a Sócio-Antropologia do Cotidiano, que tem como principais teóricos no campo sociológico, a “Sociologia do Cotidiano” de Michel Maffesoli e a “Antropologia do Imaginário” de Gilbert Durand.

Este texto, em especial, apresenta algumas cenas criadas pelos alunos durante o processo, que permitiram a apreensão do imaginário dos alunos.

### **II- O início do processo**

O ponto de chegada aos resultados, aqui apresentados, deu-se a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, classificada, quanto aos objetivos, como uma pesquisa exploratória, uma vez que buscou uma primeira aproximação sobre os jogos dramáticos e o imaginário. Com relação aos procedimentos tratou-se de um estudo de caso, numa escola pública municipal na zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, sob a guarda e orientação de um professor licenciado em artes cênicas. A opção pela escola e, conseqüentemente, pelo bairro foi em função de o professor ministrar as aulas de teatro

utilizando a proposta de jogo dramático de Jean-Pierre Ryngaert. Foram sujeitos da pesquisa doze alunos da sétima série que aceitaram participar da oficina de teatro.

Durante a realização das pesquisas as cenas foram sendo construídas passo-a-passo, sem abandonar as práticas necessárias para a formação do ator — iniciação às técnicas do jogo — com a utilização do espaço cênico, o conhecimento, o domínio do corpo, a relação com o outro, com os objetos, o uso da voz, dos gestos e o fazer-se ver e ouvir, e da tipologia das práticas de Ryngaert (1985), basicamente a de número nove, que recomenda a improvisação coletiva, como uma situação de comunicação, a partir de um tema livre; uma narrativa; um mote; uma imagem, desenvolvida pelo grupo e que comunica uma mensagem.

Deste modo, mais do que um atrelar das cenas a um texto escrito, próprio das práticas teatrais usuais, a proposta, atendendo as orientações de Jean Pierre Ryngaert (1985), propiciou uma experiência subjetiva criadora do desenvolvimento do indivíduo na sua relação com o mundo, pertencente ao campo da cultura.

### **III- Memória e imaginário: as lembranças afetivas**

Iniciando, portanto, as atividades da oficina de teatro com a pergunta: “Por que o bairro, onde se localiza a escola, se denomina Manguariba?”, várias histórias foram narradas pelos estudantes, a partir de “causos” contados pelos avós, pais e pela comunidade em geral.

Alguns “causos” transformaram-se em cenas como: o homem do sino, que foi assassinado por andar no bairro tocando sino à meia-noite, hoje seu espírito aparece, e o som do sino é escutado à meia-noite pelo bairro; a noiva abandonada que, depois de morrer, surge pelo bairro vestida; a areia movediça da fazenda; a senzala, a passagem subterrânea na qual os negros se escondiam; a terra que, quando mexida, faz ressurgir o fogo, os mortos que aparecem etc.

São causos que permanecem na memória-imaginação das pessoas. Memória que, como o imaginário, ergue-se contra as faces do tempo, que têm o sentido supremo do eufemismo, que nega o tempo, assegurando o ser contra a dissolução do devir, a possibilidade de regressar, de regredir e fazer crescer a esperança essencial. (DURAND, 1997, p.403). Mergulhados no passado, os “causos” distanciam-se da memória historiadora, para situar-se na memória-imaginação, pensada por Bachelard (2001).

No caso específico desta pesquisa, consideramos que os “causos”, que permanecem na memória das pessoas, relatados pelos alunos, representam imagens-lembranças, que emergiram através do mote fornecido aos alunos, das práticas dos

jogos dramáticos que constituem o imaginário do grupo, uma vez que as lembranças têm valor de imagem, não sendo simples reflexos, permitindo ao grupo de alunos re-significar sua existência, através das cenas criadas e representadas.

A memória, ao permitir a volta ao passado numa dimensão fantástica, tendo em vista que organiza esteticamente a recordação, possuidora do caráter fundamental do imaginário que é o eufemismo, pode ser também considerada como antidesestino, uma vez que se ergue contra o tempo, contribuindo para assegurar a tentativa de sobrevivência do grupo.

O passado, rememorado pelo grupo de alunos, longe de ser apenas um passado de percepção, foi prenhe de imagens, de afetividade existencial e de sensibilidade que, articuladas ao mundo em que vivem, conseguiram resgatar sonhos de uma vida melhor, através da memória afetiva e porque não dizer ética, no sentido usado por Maffesoli (1987, p. 30): *o cimento que fará com que diversos elementos de um conjunto dado formem um todo*, representada na união do grupo durante o processo que permitiu a mediação e a minimização da violência em que vivem.

O passado, a memória-imaginação, tornou-se uma obra de arte do grupo.

Foi através de práticas do fazer teatro que conseguimos apreender o imaginário dos alunos, através do que Gilbert Durand (1997) denomina de trajeto antropológico: *a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social*.

As imagens apreendidas, dotadas de temáticas redundantes e de situações actanciais dominantes, permitiram apreender as três estruturas básicas, que gravitam em torno de três esquemas matriciais: o heróico (separar), o místico (incluir) e o sintético (dramatizar).

Tais práticas exigiram que o aluno se colocasse por inteiro: um ser bio-psico-sócio-cultural, que usando o corpo, os gestos, os centros nervosos e as representações simbólicas, favoreceram o aparecimento de constelações ou de enxame de imagens, que são os mitos, que dão sentido e significado à ação humana.

Podemos afirmar que há um conjunto patente, manifesto e dominante de imagens simbólicas, repleto de sentido na medida em que mantém a história vivida pelo grupo e que, portanto, tem significação viva.

De modo a apresentar o imaginário que emergiu, com a utilização dessa metodologia, transcrevo as cenas criadas e vivenciadas durante a oficina de teatro com o auxílio das práticas teatrais dos jogos dramáticos.

#### **IV- Os jogos dramáticos: aprendendo a fazer teatro**

Ryngaert (1981, p.73) propõe uma classificação das experiências em função de três critérios de variada importância: **O ponto de partida do jogo** (*texto, inquérito, narrativa, imagens, fotografia etc*); **O emissor do discurso** (*o grupo e o animador cujos lugares respectivos mudam; por necessidade falar-se-á de um emissor-codificador que fixa regras do jogo*); **O receptor do discurso**.

Esse autor (op.cit) não estabelece uma progressão ideal para as práticas com jogos dramáticos descritas na tipologia dos jogos dramáticos. Enfatiza que essa classificação é apenas um guia, não devendo ser tomada como um manual a ser seguido a cada passo. Esclarece que “*cabe a cada um definir as suas práticas de acordo com cada situação.*” (RYNGAERT, 1985, p.5)

Sugere que a prática descrita no número 9, do quadro de tipologia dos jogos dramáticos, atinge o essencial dos objetivos por ele propostos, tomando um ponto de partida qualquer — um grupo improvisa numa linguagem artística original e dominada para comunicar um discurso consciente a espectadores.

Nesse trabalho optamos por iniciar pelo item de número nove, que estabelece a improvisação coletiva, a partir de um tema livre, capaz de comunicar uma mensagem.

O objetivo foi apreender o imaginário do grupo e nada mais propício do que uma prática que permite emergir o pensar, o sentir e o agir dos alunos durante os jogos, uma vez que, segundo Boal (2002, p.18), “*teatro ou teatralidade é aquela capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo(...). O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar.Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando*”.

Para Ryngaert (1981, p. 125): “*as qualidades deste trabalho consistem na aprendizagem da liberdade.Liberdade do tema, liberdade na organização do jogo, liberdade no debate.*”

##### **1- Exercícios Técnicos**

Os exercícios técnicos funcionaram como ritual de passagem do mundo escolar, da sala de aula usual, para o mundo lúdico que envolve, dentre outras atividades, o conhecimento do corpo, do espaço, da voz, os gestos, a concentração, a respiração o saber ver e ouvir, enfim o imaginário de todos e de cada um.

Assim começamos o trabalho, eu e o professor de teatro da escola, aqui denominado de orientador: primeiramente organizando o espaço da sala de aula, retirando as mesas e colocando as cadeiras ao redor da sala. O ambiente transformou-se

numa arena. O passo seguinte foi uma conversa sobre objetivos da oficina e regras de participação, dando início às atividades cênicas através do questionamento, que serviu como tema, como guia: o significado do nome do bairro. O grupo destacou que o bairro é longe do centro urbano, e que o nome deve significar algo que tenha a ver com essa distância. Contaram alguns “causos” de que ouviram falar, que presenciaram, esses “causos” transformaram-se em cenas.

Após a apresentação dos “causos” sobre o bairro, o jogo teve início com exercícios técnicos destinados a ensinar aos alunos a jogarem o jogo do ator: iniciação às técnicas do jogo.

O grupo foi dividido em três subgrupos. Foi dado um tempo para o planejamento e execução do exercício. O orientador dirimia, durante esse tempo de planejamento e ensaio, as dúvidas e questões levantadas pelos grupos. Pedia para ver como foi elaborado na prática, e emitia opiniões sobre como “limpar” a cena. Conceitos e termos da linguagem teatral são ditos, para serem incorporados ao discurso dos jogadores. O alfabeto coletivo começa a ser construído. O orientador explica sobre as possibilidades de ocupação espacial para a apresentação da cena, tendo em vista o espectador, já que teatro do grego, *teatron*, é lugar de onde se vê. Essa observação foi logo assimilada pelos grupos.

Os corpos circulavam no espaço, alguns subiram nas cadeiras – plano alto – outros andarem agachados ou em posição normal. Os braços bailavam ao longo do corpo, outros gesticulavam como faz a malandragem. Uns andavam lentamente, outros corriam, esbarrando nos outros jogadores, que reclamavam com o orientador, ou passavam a agir do mesmo modo.

No momento em que tinham de parar — ordem do orientador — os gestos se apresentavam de maneira mais diversificada; pernas abertas, passos interrompidos, braços esticados, outros sobre a forma de braçadas, que nadam num mar imaginário, ou, ainda, mãos no bolso, olhares para frente, para o alto e para baixo. Olhares que determinavam o gestual do corpo de modo muito expressivo: descoberta, defesa, desprezo, preocupação, alegria, relaxamento, pavor, susto, insegurança, distração etc.

Os corpos pareciam dançar no espaço cênico, a alegria era contagiante. Espaço de liberdade, de fazer o que a imaginação mandasse, de tentar ser diferente, uma vez que, como afirma Merleau-Ponty (1996), os gestos do corpo descobrem fontes emocionais, criam espaço expressivo, uma vez que o corpo é eminentemente um espaço expressivo, é nosso meio geral de ter um mundo, se limita aos gestos necessários à

conservação da vida, colocando ao nosso redor um mundo biológico, devendo ser comparado não a um objeto físico, mas antes à obra de arte.

Os alunos, durante essas atividades, fizeram obras de arte com seus corpos no momento em que seguiam as orientações, relacionando-se com eles mesmos, com os demais jogadores, com o espaço, justificando a tese de Merleau-Ponty (op.cit., p. 253): *é por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo “coisas”*.

Ou, ainda, lembrando as palavras de Maffesoli (1996, p.133): *o corpo engendra comunicação, porque está presente, ocupa espaço, é visto, favorece o tátil. A corporeidade é o ambiente geral no qual os corpos se situam uns em relação aos outros(...)*.

Assinala, também, esse autor (op. cit.) que o corpo não é uma concha vazia e que está ligado intrinsecamente ao corpo social, é um fator de sociabilidade.

O fato é que com seus corpos, gestos e vestimentas os jogadores, através de uma quantidade significativa de cenas por eles criadas livremente, sem nenhuma interferência do orientador, permitiram o emergir de imagens arquetípicas que denotam o espaço social em que e como vivem: pavor, angústia, luta, medo, morte etc.

## **2-O simbolismo das cenas: gestos do corpo, movimento e relações.**

As cenas descritas abaixo foram estruturadas sobre a forma de história em quadrinhos corporal, que é uma releitura de um exercício proposto por Ryngaert (1981.) para uma fase inicial de trabalho com jogo dramático.

A criação do formato, os objetos e o espaço a serem utilizados eram livres. Podiam juntar as histórias contadas sobre o bairro, mostrá-las em parte ou recriá-las sob nova ótica. Tinham liberdade para trabalhar com as histórias contadas da forma que melhor pudessem transpô-las para o exercício.

Deste modo, os alunos em grupos criaram as seguintes cenas mergulhadas nas lembranças como: o assassinato da menina, o exterminador da noite e a morte do sineiro.

Percebe-se no desenrolar das cenas que constituíram o assassinato da menina que o corpo fabrica imagens através de gestos espontâneos que parecem fazer parte do estar no mundo de cada um. Gestos rápidos e precisos, corpos que se mostram em diversas modulações.

Os atores em pé (posição vertical), atrás de uma barricada feita com cadeiras, aguardavam a chegada do assassino (monstro) e, em seguida, abaixavam-se na tentativa

de esconderem-se, de fugirem da morte, deixando uma parte do corpo exposta ao perigo, para que pudessem espionar o inimigo que se aproximava.

A proximidade do assassino (monstro) fez com que os personagens se levantassem e ficassem estáticos, como se estivessem se rendendo ao poder do assassino, que arrebanha sua presa com uma arma. Apenas um jogador fez um gesto, para deter o assassino, sem, no entanto, num primeiro momento, abandonar o seu refúgio, para, em seguida, esticando o corpo, tentar salvar a vítima e deter o assassino que sai ileso, vencendo a luta.

Sabemos que, na medida em que modificamos os movimentos habituais do nosso corpo, a concentração mental tende a se aguçar, podendo gerar tensões orgânicas.

Foi possível perceber, na realização das cenas, um ar descontraído, risos, e, ao mesmo tempo, uma passividade diante do fato, como algo corriqueiro, nada surpreendente, um assassinato esperado por quem, escondido pelos óculos escuros, está acima de tudo e de todos — o domínio de quem detém o poder. A reação, para tentar evitar a execução, é tímida, a certeza de que é impossível vencer, apenas conviver com a situação.

Não houve choro, lamentos ou lágrimas, e os corpos em posição ereta ou caídos não ofereceram resistência. A morte e o medo fizeram com que o corpo aparecesse abaixado ou caído, ou inclinado para frente com a tendência, para saltar em cima do assassino na tentativa de salvar a moça da arma, que apareceu representada por um estojo escolar.

Não houve inibição por parte do grupo, houve engajamento no jogo e a presença da violência sem agressividade. Podemos afirmar, através das imagens gravadas em vídeo, que os alunos apresentaram uma certa alegria, um prazer em conviver com o outro, em fazer as cenas através de movimentos corporais, em diferentes posturas: movimento das mãos, agarradas às cadeiras que servem de proteção, braços e pernas que acanhadamente se projetam nas cenas, olhares atentos, aproximações e distanciamentos, sem uso da voz, sem ruídos, nem sussurros.

Pode-se concluir que, nessas cenas, não houve luta, e, sim, uma certa passividade diante da situação, apenas o assassino esteve de posse da arma, as vítimas, com reações tímidas, tentaram se esconder, a paz não foi restituída e o assassino venceu. No centro do drama, estava a menina/moça morta pelo assassino.

Perguntados ao final das apresentações das cenas, quando da avaliação final do encontro sobre a ligação das cenas com o cotidiano do grupo, a menina assassinada

respondeu: *as cenas que criamos mostram a realidade em que vivemos: assassinatos, assaltos e o fato de não termos paz nem nas nossas casas.*

As cenas sobre o exterminador da noite foram montadas com todos os atores deitados, houve um relaxamento necessário ao sono tranquilo. Os corpos estavam em harmonia, relaxados, olhos fechados, mãos sob a cabeça, ao lado do corpo, posições laterais e frontais. Todos dormiam, sem falas, ruídos, com pequenos gestos, que procuravam a posição ideal para o descanso. De repente, o exterminador adentrou o espaço e fez suas vítimas, sem que elas pudessem reagir.

A primeira vítima morreu dormindo, e as demais tiveram apenas tempo, para levantar a cabeça e tomar consciência da situação. Todos morreram deitados, vitimados na cabeça – centro e princípio da vida, de força física e psíquica, receptáculo do espírito (DURAND, 1997).

Percebeu-se que, na primeira versão, os jogadores não lutavam, estavam no abrigo do lar (a casa como símbolo da intimidade) em segurança. Foi no conforto das suas camas que foram derrotados pelo exterminador. Um jogo que denota a presença dos simbolismos míticos: a casa, o lar como abrigo, aconchego, descanso, proteção, repouso, relaxamento etc, mas também um ambiente inseguro.

Esta prática é comum na cidade do Rio de Janeiro, pessoas são exterminadas durante a noite, sem nenhuma condição de defesa. É o massacre como forma de limpeza. O extermínio é a morte certa, praticada contra um grupo de pessoas – o genocídio.

Afirma Dadoun (1998) que, com o genocídio, atinge-se o cúmulo do horror, através da destruição deliberada, programada, de um grupo inteiro, uma vez que é obcecado pelo quantitativo, cujos membros são acusados e tratados como seres “inferiores”, e cujo objetivo é a solução final do problema: a eliminação total dos indivíduos, numa localidade na qual não há lei.

Na segunda versão, os mortos, que, no caso, foram os quatro jogadores, ressuscitaram, para matar o exterminador: a vida que sai da morte. É a comunidade que ressurge das cinzas, para fazer justiça com as próprias mãos. Uma jornada que transforma os mortos em heróis, em que a ação do presente é fruto de uma evolução recursiva. A busca pela vida — o sentido existencial — é a vitória contra o mal; os heróis são os mortos que ressuscitam e que vencem.

Uma aluna narrou, de modo tímido, envergonhado, as histórias mais fantásticas: a noiva que morreu e que, à noite, voltava à cidade; pessoas que voltam à vida, para

fazer vingança; estar em determinado local e sentir uma presença estranha; o homem assustador de cavanhaque, além de lembrar que tudo na comunidade foi um cemitério.

Mais uma história criada pelos alunos, o assassinato do sineiro, com cenas que se desenrolam, durante a noite, com os jogadores dormindo. É a reprodução dos “causos” contados na comunidade. Os jogadores estão dormindo e acordam com o bimbalar do sino. Revoltados levantam de suas camas e, em grupo, matam o sineiro. O sineiro bimbalaria o sino sempre à meia noite, e isso incomodava o grupo, que, usando da violência, matou o sineiro.

Os jogadores, com movimentos rápidos, levantam-se das camas e, segurando o sineiro pelo pescoço, atiram em sua cabeça, deixando-o estendido no chão. Cenas de grande violência em que os três jogadores matam o sineiro.

Nestas cenas, o simbolismo do sino do passado está próximo dos sinais realizados com fogos de artifícios que avisam a chegada das drogas ou da polícia, do toque de recolher que é dado pelos bandidos, para que a comunidade se mantenha trancada em suas casas, do comércio fechado, das escolas sem aula e as vielas vazias. É o tempo marcado sobre o domínio do poder.

O modo como o grupo de jogadores agiu, representou a dinâmica com que as coisas acontecem no meio da violência, em que os movimentos do corpo precisam ser rápidos e precisos: levantar da cama, pegar a arma, segurar a vítima, atirar e matar.

Para Durand (1997) a hora do fim do dia, ou a meia-noite sinistra deixa numerosas marcas terríficas: é a hora em que os animais maléficos e os monstros infernais se apoderam dos corpos e das almas. É a imaginação das trevas nefastas opondo-se à imaginação da luz e do dia. As trevas noturnas constituem o primeiro símbolo do tempo.

Na medida em que o sino bimbala, chega aos ouvidos das pessoas, “ouvido que pode ouvir mais profundamente o que os olhos podem ver”, afirma Lawrence citado por Bachelard (apud, DURAND, 1997, p.92). O ouvido como sentido da noite.

Para um dos jogadores as pessoas estão muito violentas, matam por nada. Para ele o sineiro está trabalhando, se as pessoas estão incomodadas com o sino que bimbala à meia noite, deveriam conversar com o sineiro. O fato é que as pessoas são obrigadas a obedecerem ao toque de recolher, a se trancarem em suas casas, para que o poder paralelo do tóxico atue livremente. Não há como negociar, como mudar a realidade.

As pessoas acordam para o perigo que as rodeiam, para o dever de ficarem caladas, e se manterem em suas casas.

O aviso dos monstros do tóxico bimbalha todos os dias, e só com uma ação conjunta — a ação dos três jogadores ao mesmo tempo — foi possível mudar esta situação.

O sineiro é morto, mas será substituído por outro sineiro, porque é preciso evocar aqueles que fazem do uso da droga como um caminho de vida, um caminho sem volta, de destruição do homem e da sociedade, um encontro com a morte.

O fato é que a violência está presente tanto do ponto de vista do sineiro que toca o sino à meia-noite, um eufemismo do toque de recolher, de chegada do tóxico e do lado do grupo que desejando livrar-se do sineiro, acabou por matá-lo.

Há, nesse “causo”, uma prática de exterminação muito concreta e o restabelecimento de um processo de assustadora desumanização em que aqueles que parecem não fazer parte da violência acabam por ceder à violência, a repeti-la como uma maneira de sobrevivência.

#### V- À Guisa de conclusão

A prática dos jogos dramáticos permitiu emergir o imaginário dos alunos, seus medos, anseios e angústias, representando as relações com o jogo e com o mundo. Prazer e angústia estiveram lado a lado. A sala de aula tornou-se um lugar do permitido, da invenção, da criatividade, das lembranças afetivas, da memória coletiva.

O prazer dos encontros, o corpo que carrega prenhe de tabus, de desejos e de temores acabou por fazer emergir a violência diária que convivem os jogadores.

A violência parece tão grave que desperta dentro do homem o seu lado violento — a violência que está dentro de nós, fruto de todo o processo de vida porque passamos: a violência do nascimento, da infância, da adolescência, do trabalho, da sexualidade, sob a forma de gênese, extermínio e terrorismo, como lembra Dadoun (1998).

Do ponto de vista da sociologia do cotidiano, Michel Maffesoli (1987) considera que existem três modalidades de violência: a **totalitária**, a **anômica** e a **banal**. A **totalitária** é consequência do monopólio da estrutura dominante: Estado, partido, organização. A **anômica**, que é uma resposta à violência, à dominação dos poderes instituídos, revoltas latentes que ocorrem ocasionalmente, inscreve-se entre a destruição e a reconstrução, entre ordem e desordem que, reprimida, pode explodir em crueldade. Há, porém, sempre possibilidade de negociação, adaptação. A **banal** caracteriza-se pela passividade ativa, não se integra ao instituído, mas se opõe a ele. Subverte o poder

através da submissão aparente, não recusa, porém não arrebatada. Utiliza a máscara, o silêncio, a fachada, a zombaria, as grafites e as pichações.

Nesse sentido, Maffesoli (1987) une poder-potência, ao acreditar que desse confronto nasce a socialidade. Refere-se à potência ou à violência social. A potência social é um conjunto de elementos (força, coletivo, diferença) que funcionam bem em sua articulação, e só quando se desviam desse funcionamento, é que tendem a se distinguir, e sua articulação (potência) pode tornar-se objeto de comentário e investigação. O poder bloqueia o jogo da ambivalência social, enquanto a potência remete ao pluralismo, à diversidade do real.

Desse modo, pode-se concluir que o homem que vive e convive em sociedade onde acontece o jogo poder-potência, fruto de um processo de vida histórico permeado pela violência, que passa por momentos e situações diferenciadas quer seja do ponto de vista da violência totalitária, a anômica ou a banal, devendo se proteger contra a angústia do tempo e da morte e, para tanto pode, como afirma Maffesoli (1984), fazer uso da astúcia, da duplicidade, da ironia e da luta pela vida.

Foi possível observar que os jogadores procuraram fazer uso, no primeiro momento, de gestos e expressões criadas individualmente, de modo que, no segundo momento, pudessem contracenar em grupo.

Procuraram atender às orientações das práticas teatrais fornecidas pelo orientador, trabalhando os gestos do corpo em diferentes planos: alto, médio e baixo.

Com um olhar atento, é possível identificar que os alunos optaram por desenvolverem as cenas no plano alto e médio. Que expressaram seus sentimentos, seus estados de alma através de gestos em cenas diferentes.

Pode-se perceber que as cenas foram organizadas, tendo em vista os “causos” que retratam a violência da comunidade em que vivem, expressando seus sentimentos, seus estados de alma através de gestos em cenas diferentes, o que não significa serem os alunos violentos, embora convivam com a violência diária.

Os gestos e as ações impregnadas de morte-vida dão conta de que o imaginário está ancorado no corpo, que é bio-psico-sócio-cultural-cósmico, e que existe uma estreita concomitância entre os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas (DURAND, 1997).

No caso dessas cenas, podemos afirmar que fazem parte do Regime Diurno em função da dominante postural, das armas, das lutas, dos monstros transvertidos em bandidos, em traficantes.

Acreditamos que, segundo Durand (1997), estas cenas podem simbolizar **Regime Diurno** porque envolve a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano, do mago e guerreiro e aos rituais de elevação e de purificação, próprio da **estrutura heróica**. É um Regime polêmico, que luta contra as faces do tempo. É o Regime da antítese em função da oposição à morte, a luta pela transcendência.

Com a presença de ritos de vida (o nascimento) e de morte, os jogadores permitiram que o arquétipo do herói se pronunciasse, orientados por valores coletivos, por lutar contra o poder que oprime e que destrói — o tóxico.

Nos gestos do corpo dos jogadores, a criação das cenas se deu no plano alto, no plano da verticalidade, principalmente nas cenas individuais e na maioria das cenas criadas pelos grupos de jogadores. Verticalidade, no sentido usado por Durand (1997), como ascensão à elevação. As mãos para cima, o corpo ereto, de pé, firme, olhar em direção ao alto. A busca pela potência perdida.

Para Eliade (1996, p.47), *a escalada ou ascensão simbolizam o caminho rumo à realidade absoluta; e na consciência profana, a compreensão dessa realidade provoca um sentimento ambíguo de medo e felicidade, de atração e repulsa*. Enquanto, para Bachelard (apud DURAND, 1997, p.128), *a ascensão é, assim, a “viagem em si”, a “viagem imaginária mais real de todas” com que sonha a nostalgia inata da verticalidade pura, do desejo de evasão para o lugar hiper ou supraceleste*.

Podemos observar nas cenas criadas na relação corpo-objeto que os jogadores, ao colocarem seus corpos em ação durante o jogo, acabaram por fazer do teatro, no sentido usado por Artaud (1999), um meio para vazar abscessos coletivamente, perturbando o repouso dos sentidos e liberando o inconsciente comprimido, restituindo os conflitos adormecidos com todas as suas forças.

Esse autor (1999, pp.28-9), ao comparar o teatro com a peste, no sentido de que ambos são revelação, afirmação e exteriorização de um fundo de crueldade latente, através do qual se localizam num indivíduo ou num povo todas as possibilidades perversas do espírito.

Por outro lado, as considerações de Stanislavski (apud, ROUBINE, 2000) sobre o trabalho do ator no que se refere às ações, vontade, sentimentos surgem em torno da relação consciente-inconsciente, e que o ator não tem como controlar o que emerge do seu subconsciente e, para tanto, deve convocar seu corpo via ações. Afirma este autor (1995, p.250): *absolvido nas ações físicas, não pensamos nem temos consciência do*

*complexo processo interior de análise que, naturalmente e imperceptivelmente, vai ocorrendo entre nós.*

As cenas criadas, durante os jogos dramáticos, parecem contribuir para a afirmação da individuação, uma vez que o conhecimento das emoções e dos afetos, sob o controle da consciência, é um dos passos importantes para a construção de uma personalidade integrada, condição essencial do processo de individuação.

Indo além de uma temporalidade linear e racional, os jogadores deixaram emergir imagens, próprias da memória coletiva e que, nos dias de hoje, estão presentes na vida cotidiana do grupo. Passado, presente e futuro se misturaram, como se misturaram corpo físico e social, numa luta contra a morte em favor da vida, em que os gestos ossificados acabaram por elucidar um estado, um problema do espírito.

Embora com medo da morte, vivendo no dia-a-dia do terror, lutando sem conseguir vencer o mal, ameaçados, encurralados e perdidos, os jogadores revelaram-se como mediadores da situação, na busca de alternativas que permitam que a vida seja vivida.

Acredito poder afirmar, tomando por base a tipologia utilizada por Yves Durand (1988), que as imagens foram construídas em torno de simbolismos do universo da angústia – **assaltos/ vítimas/ violência/ morte/ crime/ mal/ covardia/ crueldade/ dor** – de simbolismos místicos: **alegria/diversão /abrigo/ calma/ tranqüilidade/ diversão** – e de simbolismos heróicos: **ataque/ combate /luta /cuidados /vigilância /preocupação /proteção /vigilância.**

Imagens que mais do que representadas foram revividas. Segundo Rubine (2000), Stanislavski considerava que o reviver é a antítese do representar, uma vez que representar está limitado a utilização de formas convencionais, enquanto o reviver é o encontro de uma situação dramática e do passado íntimo do ator, com a presença de uma situação vivida ou homóloga.

Relacionando o pensamento de Artaud (1999, p. 50) sobre teatro e a alquimia, acredito que o Teatro-Educação parece ter a força do símbolo alquímico, em que os sentimentos e a identidade evoluem através das personagens, dos objetos, das imagens, tudo que constitui a realidade virtual do teatro e o plano ilusório, no qual evoluem os símbolos da alquimia. Lembrando que a alquimia simboliza a própria evolução do homem, de um estado em que predomina a matéria para um estado espiritual: transformar em ouro os metais, é o equivalente a transformar o homem em puro espírito.

Em Teatro-Educação estaria presente o objetivo de educar para a compreensão humana, cuja missão espiritual da educação, pensada por Morin (2000 **falta o número da p.**) seria: “*ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade*”.

Para isso, nas aulas de teatro, fazendo uso do jogo dramático, é fundamental desempenho do professor como orientador do processo, um conhecedor das práticas teatrais necessárias, capaz de efetuar, num primeiro momento, a alfabetização cênica dos alunos, sem inibir a criatividade, a sensibilidade e, no momento da improvisação, favorecer a absorção da realidade imediata, construindo um referente a partir da experiência dos jogadores e de sua percepção da situação. Novas improvisações precisam fazer circular os diferentes significados, uma vez que nem a representação nem a improvisação estão pautadas em situações, em vivências absolutas. Só dessa maneira o imaginário poderá exprimir a angústia existencial diante da vida e da morte.

As aulas de teatro poderão ampliar o espaço em que a educação ocorre, passando-o da dimensão cognitiva, psicológica para a dimensão simbólica. Nesse sentido, a educação ultrapassaria o processo de formação do indivíduo, alcançando o patamar de toda a humanidade.

Importa, também, fazer das vivências e das práticas um momento mágico, a permissão para a invenção espontânea, a abordagem sensível do real, incitando os jogadores a viverem e a exprimirem o que sentem na relação com eles mesmos e com os outros, além de reviver e representar as imagens do mundo como práticas estreitamente dependentes do teatro.

## **Bibliografia**

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DADOUN, Roger. *A violência: ensaio acerca do homem violens*. Rio de Janeiro: Difel, 1988.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DURAND, Yves. *L'exploration de l'imaginaire*. Introduction a la modelisation des univers mythiques. Paris: L'éspace Bleu, 1988.

ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

MAFFESOLI, Michel. *Dinâmica da violência*. São Paulo: Vértice, 1987.

\_\_\_\_\_ *A conquista do presente*. Rio de Janeiro, Rocco, 1984.

MERLEAU-PONTY. Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

ROUBINE, Jean-Jacques. *Introdução às grandes teorias do teatro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

\_\_\_\_\_ *Jouer, représenter*. Paris: CEDIC, 1985.