



Universidade do Algarve  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

# *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

- Reflexão sobre uma experiência pedagógica -

Dissertação para a obtenção do grau de mestre em:

Educação Artística, Teatro e Educação

Faro, 2009

*(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

**Autor:**

Rui Miguel Sanches Linhares de Andrade

**Orientador:**

Professor Doutor António Branco

## Índice

<b>ÍNDICE</b> .....	<b>3</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>4</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>5</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>6</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>14</b>
1.1. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O TEATRO DE STANISLAVSKI, CRAIG, ARTAUD, BRECHT, GROTOWSKI E PETER BROOK .....	15
1.2. O ENSINO DO TEATRO COM ADOLESCENTES .....	30
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	<b>46</b>
2.1. SHAKESPEARE COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO .....	47
2.2. PRÁTICA NA SALA DE AULA .....	52
<b>3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>59</b>
3.1. CATEGORIAS DE ANÁLISE DO TRABALHO REALIZADO COM OS ALUNOS .....	61
3.1.1. CO-AUTORIA E CO-RESPONSABILIDADE .....	62
3.1.2. O TEATRO E A VIDA .....	67
3.1.3. CONCENTRAÇÃO, DISPONIBILIDADE E RESPEITO .....	73
3.1.4. CONFIDENCIALIDADE .....	77
3.1.5. DISCIPLINA .....	80
3.1.6. EXIBIÇÃO E INIBIÇÃO .....	84
3.2. O TEATRO E A ESCOLA .....	88
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>94</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>107</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>111</b>

## **Agradecimentos**

Este estudo teve o apoio e o contributo, directo ou indirecto, de várias pessoas e entidades, às quais gostaria de deixar o meu agradecimento profundo pela disponibilidade, pela seriedade e pelo comprometimento que sempre demonstraram para comigo: ao António Branco, à Manuela de Freitas, aos meus alunos da Escola E.B. 2,3 de Quarteira, ao Márcio Guerra e à Sónia Esteves, à A PESTE (Associação de Pesquisa Teatral), aos meus pais.

## **Resumo**

O Teatro é muitas vezes entendido, na escola, como uma actividade meramente de entretenimento. Os exercícios de teatro, contudo, podem proporcionar aos jovens oportunidades de descoberta de si próprios através da confrontação com os outros, conduzindo-os à construção da sua visão do mundo. Neste estudo, propõe-se uma abordagem pedagógica do Teatro direccionada para o desenvolvimento pessoal do adolescente. Assim, esta investigação pretende indagar sobre o trabalho que é possível desenvolver no ensino artístico, especificamente no Teatro, ao nível da identidade do adolescente no que concerne a valores éticos, morais e sociais, utilizando como instrumento de trabalho textos de William Shakespeare. Realizaram-se exercícios de improvisação a partir desses textos com alunos de idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Os dados recolhidos foram agrupados em categorias de acordo com alguns princípios sugeridos por uma perspectiva de Teatro baseada em autores como Stanislavski, Craig, Artaud, Brecht, Grotowski e Peter Brook. A partir desse estudo, surgiram algumas inquietações que levaram, no decurso deste trabalho, a tentar dar resposta à questão: “É possível fazer Teatro com adolescentes, em contexto escolar?”. As conclusões apontam para algumas impossibilidades de aplicação desses princípios em contexto escolar, mas indicam situações onde os exercícios de teatro poderão ter um papel fundamental na educação dos adolescentes, estimulando o desenvolvimento de atitudes críticas a partir da tomada de consciência daquilo que está mal, e suscitando a descoberta da sua autenticidade, revelando-a aos outros e aprendendo com a deles.

**Palavras-chave:** Teatro; Escola; Adolescente; Ética; Estética; Valores.

## **Abstract**

Drama is, many times, seen, in education, as an entertainment activity. Theatre exercises, however, can also stimulate younger, providing them chances to self discovery (self-consciousness), through the confrontation with others, leading them to the construction of its vision of the world. In this study, a pedagogical approach of drama for the personal development of the adolescent is considered. Thus, this study aims to investigate the work that could be developed in artistic education, specifically in theatre: the identity of the adolescent concerning ethical, moral and social values, working with William Shakespeare's texts. Students, at 12 to 15 years old, worked with these texts, doing improvisation exercises. Data had been grouped in categories, according to some principles based on a theatre perspective proposed by some authors, like Stanislavski, Craig, Artaud, Brecht, Grotowski and Peter Brook. However, some doubts had appeared in the continuation of this work, and some responses had been taken, trying to answer the question: "It is possible to play drama with adolescents, in a school context?". The conclusions of the investigation show that there are some difficulties to apply these principles in a school context, but they indicate situations, in which theatre exercises could have an essential role in the education of adolescents, preparing them for life, stimulating and developing critical attitudes, and providing them the discovery of its original nature, of its authenticity (showing it to the others and learning with them).

**Keywords:** Drama; School; Adolescent; Ethics; Aesthetic; Values.

***(Im)possibilidades do Teatro na Escola***

“[...] Penso com os olhos e com os ouvidos  
E com as mãos e os pés  
E com o nariz e a boca.

Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la  
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.

Por isso quando num dia de calor  
Me sinto triste de gozá-lo tanto,  
E me deito ao comprido na erva,  
E fecho os olhos quentes,  
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,  
Sei a verdade e sou feliz.”

**Alberto Caeiro**

## **Introdução**

A escola tem um papel preponderante na sociedade actual, sujeita a constantes e rápidas transformações. Cabe-lhe a ela preparar e equipar as crianças e jovens com conhecimentos e competências, para que se tornem em adultos com sentido crítico e com capacidade de intervenção e decisão nas questões sociais. Esta é, cada vez mais, uma necessidade da civilização moderna, pois vive-se um desenvolvimento tecnológico prodigioso e poderoso que coloca tudo muito mais perto, ao alcance de um toque numa tecla de computador. Mas o que vem por bem na era da globalização, também pode trazer consequências negativas, e é indispensável que as pessoas saibam distinguir aquilo que lhes interessa, daquilo que lhes pode ser prejudicial. Bruner refere-se a um modelo de educação que encara as crianças como pensadoras, afirmando que “[o] professor, segundo esta concepção, preocupa-se em perceber o que a criança pensa e como chega àquilo em que acredita” (1996:85). E define que “[exercer] a pedagogia é ajudar a criança a entender melhor, mais consistentemente, menos unilateralmente. A compreensão é fomentada através da discussão e da colaboração, encorajando-se a criança a exprimir melhor as suas próprias visões, para conseguir uma certa conjugação de mentes com outros que podem ter outras concepções” (1996:85).

Esta globalização da sociedade, no entanto, pode ser enganadora no que concerne à ligação das pessoas ao mundo, pois o que acontece é uma ligação virtual com os outros, onde cada um se encontra sozinho atrás de um computador. Não existe o contacto humano directo, a interacção dos sentidos, a relação que se desenrola naturalmente sem que seja preciso o uso de palavras. E isto pode implicar alterações psicológicas no ser humano, nomeadamente nos jovens adolescentes que se encontram

numa fase particular de crescimento, aprendendo fortemente com as experiências vividas.

Ao terminar a adolescência, pressupõe-se que o jovem tenha o sentimento de individualidade e que compreenda o seu papel activo na orientação da sua vida, tomando decisões, aceitando compromissos, suportando tensões e contrariedades. Para isso tem que cumprir nessa fase determinadas tarefas, como a afirmação da identidade pessoal, sexual e psicossocial, bem como a interiorização de normas sociais e a aquisição de uma autonomia.

É fundamental, assim, disponibilizar e incrementar espaços e momentos de partilha pessoal entre os jovens, onde possam ter contacto com vivências comuns e confrontar-se com ideias distintas, onde ocorra um relacionamento forte e significativo para as suas vidas. Na minha opinião, encontro essa possibilidade no Teatro.

Para Peter Brook o Teatro é “exactamente o lugar de encontro entre as grandes perguntas da humanidade, os grandes problemas da humanidade, a vida, a morte... e a dimensão artesanal, extremamente prática. [...] Esta dupla dimensão é possível no teatro, é mesmo o que lhe confere valor” (1993:70)<sup>1</sup>. No entanto, para que haja arte no teatro, este não pode ser uma imitação da vida, e com efeito o Teatro “é a vida sob uma forma mais concentrada, mais breve, condensada no tempo e no espaço” (Brook, 1993:19).

O Ministério da Educação salienta no Currículo Nacional do Ensino Básico, que “[a] Educação Artística é essencial para o crescimento intelectual, social, físico e emocional das crianças e jovens” (2002:177). Acrescentando ainda que “[a] Expressão Dramática/Teatro contribui para o desenvolvimento das competências gerais, a serem gradualmente apreendidas ao longo da educação básica, na medida em que, em todas as

---

<sup>1</sup> Para as obras dos Mestres de Teatro e ao longo de todo o texto, será indicada a data da edição consultada. Na bibliografia está registada a data da primeira edição.

### *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

actividades próprias desta área, se procura promover no aluno hábitos e oportunidades de: questionar a realidade a partir de improvisações, tendo como suporte as vivências pessoais, a observação e interpretação do mundo e os conhecimentos do grupo [...]” (2002:178). Deste ponto de vista, o ensino de Teatro a adolescentes pode ser encarado como um instrumento potenciador de aprendizagens sobre si mesmo, de partilha e reflexão de vivências, de construção de normas e princípios de vida. Bruner afirma que “[a] pedagogia moderna dirige-se progressivamente para a visão de que a criança seria consciente do seu próprio processo de pensamento, e de que é crucial para o teórico pedagógico (e o mesmo se diga do professor) ajudá-la a tornar-se mais metacognitiva – a ser tão consciente do seu andamento no aprender e no pensar, como o é acerca da matéria que está a estudar” (1996:95).

Nas escolas é frequente considerar-se o teatro como uma ferramenta útil para transmitir conhecimentos, perder a timidez e divertir nas festas escolares, menosprezando outras finalidades que, a meu ver, são de maior importância, como é o caso de objectivos sociais, pessoais e humanos. Destes, saliento a compreensão e tomada de consciência dos problemas que estão relacionados com a própria pessoa, ao nível da identidade, e da responsabilidade do seu papel na Humanidade, na aquisição de valores sociais e no interesse e motivação pela participação activa na resolução desses problemas. E como bem salienta Figueira, “[ajudar] os alunos a serem sujeitos independentes/autónomos, criativos, expressivos, auto-afirmativos, assertivos, desinibidos, comunicativos, capazes de tomar decisões, a saberem resolver problemas, em suma, a serem auto-regulados e auto-controlados, deverá ser a maior prioridade educacional, hoje” (2004:s/p).

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

Neste sentido, por ser professor de Teatro e por manifestar preocupação e curiosidade relativamente a muitos aspectos dos adolescentes, senti necessidade de levar a cabo uma investigação sobre um possível contributo do Teatro para o desenvolvimento da identidade do adolescente.

A perspectiva de Teatro que aqui proponho vai ao encontro da estética teatral de diferentes autores, como Constantin Stanislavski, Edward Gordon Craig, Antonin Artaud, Bertold Brecht, Jerzy Grotowski e Peter Brook. É uma perspectiva que me foi apresentada pela actriz Manuela de Freitas, durante o curso de Mestrado em Educação Artística da Universidade do Algarve, e que aproveita e sintetiza várias ideias e princípios sobre o teatro e sobre a vida.

Estes autores defendem e apresentam vários assuntos relacionados com a teoria e prática teatral, mas o Teatro precisa de um texto ou uma história como base para a criação. É um nome que rapidamente surge quando se pensa em texto dramático, não podia deixar de ser o de William Shakespeare. São várias as razões, entre as quais, a sua popularidade e a da sua respectiva obra, com peças que são frequentemente levadas a cena por diversos grupos de teatro da actualidade, ou inclusivamente adaptadas para cinema. É também um autor sobejamente estudado, com facilidade de acesso e bastante traduzido. Tal como menciona Serôdio, “[referido] a uma singularidade existencial, ou tomado como símbolo cultural fundador de integristas vários, William Shakespeare tem sido, e continua a ser, lugar privilegiado de verificação de hipóteses (de ordem teórica e histórica), de avaliação de sentidos (literários e filosóficos), bem como de justificação de procedimentos (culturais, estéticos e políticos)” (1996:19).

Mas a escolha deste autor dramático foi, essencialmente, pela qualidade da sua obra, comentada, criticada e elogiada por diversos autores, pelas mais variadas razões, entre as quais estão a universalidade das histórias e das personagens das suas peças, a

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

riqueza da linguagem e das metáforas dos seus textos, e a intensidade como trata do real e das questões da humanidade. O seguinte excerto de Peter Brook confirma as excelentes características da obra Shakespeariana:

“Si consideramos el conglomerado de esas treinta y siete obras con todas las líneas que irradian de los diferentes puntos de vista de los diversos personajes, obtendremos un territorio de densidad y complejidad casi increíble; [...] Porque no se trata del punto de vista de Shakespeare respecto del mundo, sino de algo que, en verdad, parece lo real. Y es índice de esto el hecho de que cada palabra, cada línea de diálogo, cada personaje, cada evento, tiene no solamente una amplísima gama de interpretaciones posibles, sino que la cantidad de interpretaciones posibles es sencillamente infinita. Lo cual es característica esencial de lo real” (1987:130).

Harold Bloom afirma também que “[nenhum] autor no mundo se iguala a Shakespeare na aparente criação da personalidade” (1998:20). E acrescenta ainda que “[ninguém], antes ou depois de Shakespeare, construiu tantos seres diferenciados” (1998:25).

Deste modo, esta investigação pretendia inicialmente incidir sobre o trabalho que é possível desenvolver no ensino artístico, especificamente no Teatro, ao nível da identidade do adolescente, no que concerne a valores éticos, morais e sociais, à luz da estética teatral proposta pelos autores referidos, utilizando como instrumento de trabalho exercícios de improvisação a partir de textos de William Shakespeare. No entanto, a partir desse estudo, surgiram algumas dúvidas e inquietações que me levaram, no decurso deste trabalho, a tentar dar resposta às seguintes perguntas:

- É possível fazer teatro com adolescentes, em contexto escolar? Se não, o que é possível fazer então, e com que objectivos?

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

- Para que servem os exercícios de teatro? Quais as consequências da aplicação desses exercícios a adolescentes em contexto escolar?

- O que pode e deve o professor fazer com a informação que obtém dos seus alunos a partir dos exercícios de teatro realizados?

Assim sendo, irei fazer no Capítulo 1 um enquadramento teórico sobre a perspectiva de Teatro que seguirei ao longo deste estudo, assim como uma apresentação geral da noção de Ensino de Teatro, relacionando-a com as características do adolescente. No Capítulo 2 farei uma descrição da metodologia adoptada durante a prática da investigação, salientando a relevância dos textos de Shakespeare escolhidos como base para os exercícios de improvisação realizados. No Capítulo 3 farei a apresentação dos dados, enquadrados em categorias seleccionadas a partir dos princípios de Teatro propostos, bem como uma análise e discussão dos mesmos à luz da perspectiva de Teatro apresentada no Capítulo 1. Nas conclusões do estudo proponho também sugestões para investigações decorrentes desta. Nos Anexos serão incluídos os materiais de apoio à prática na sala de aula: textos de Shakespeare das cenas trabalhadas e as respectivas fichas de apoio utilizadas nos exercícios de improvisação; texto e planificação do exercício “Cena Curta”.

O tema proposto para investigação enquadra-se na área de pesquisa Teatral que tem vindo a ser desenvolvida pelo Mestrado em Educação Artística – Especialização em Teatro e Educação, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

## **1. Enquadramento Teórico**

“Não era ele, Goldmundo, que ali estava e por vontade própria esculpia aquela imagem. Era o outro, era Narciso, que se servia das suas mãos de artista para sair da transitoriedade e versatilidade da vida, para manifestar a imagem pura do seu ser. Goldmundo sentia às vezes, com arrepio, que era assim que se criavam as obras de arte autênticas. [...] Para fazer bonitos querubins e outras bagatelas, por mais graciosas que fossem, não valia a pena ser artista. Talvez que, para outros, valesse a pena; [...] Para ele, a arte e o artista deixavam de ter valor desde que não abrasassem como o sol, não devastassem como a tempestade, desde que oferecessem apenas conforto e deleite, somente comezinha felicidade. Ele aspirava a outra coisa.”

**Hermann Hesse**

A razão que me levou a realizar este trabalho de investigação prende-se com um confronto entre dois universos distintos em volta de um tema comum, neste caso, o Teatro. Um desses universos tem a ver com uma visão sobre Teatro resultante da combinação das ideias de vários autores, de entre os quais saliento Constantin Stanislavski, Edward Gordon Craig, Antonin Artaud, Bertold Brecht, Jerzy Grotowski e Peter Brook. O outro diz respeito ao ensino de Teatro a adolescentes. Pelo facto de ser professor de Teatro, e trabalhar essencialmente com adolescentes, senti necessidade de definir o que deve ser o teatro em contexto escolar, seguindo uma perspectiva que se apropria de pressupostos propostos por aqueles autores.

Seguidamente, apresento uma síntese da perspectiva de Teatro em que os autores referidos se enquadram e faço, também, uma abordagem ao Ensino de Teatro a adolescentes.

## **1.1. Considerações Gerais sobre o Teatro de Stanislavski, Craig, Artaud, Brecht, Grotowski e Peter Brook**

A melhor forma de iniciar este capítulo é por uma definição de Teatro, pois é por aqui que surgem as primeiras divergências, não só ao nível artístico mas também ao nível educativo. Gordon Graig dizia, já em 1911, que “[o] que falta à Arte do Teatro é uma forma definida. [...] É o que faz a diferença entre o teatro e as belas artes. Onde falta a forma, não pode haver beleza em Arte. Como chegar a essa forma? Seguindo progressivamente as leis da Arte” (2005:140). São essas leis que procurarei aqui clarificar, de acordo com os valores, ideais e experiências de alguns autores que me foram apresentados e em que acredito.

Muitas vezes, os princípios que se têm em conta quando se fala em teatro não são aqueles que entendem o Teatro como Arte, mas sim os que o consideram como entretenimento e lazer. Bertold Brecht afirma que “[o] teatro não deixa de ser teatro, mesmo quando é didático; e, desde que seja bom teatro, diverte” (2005:69). Também Craig já alertava para a função pedagógica do teatro: “Dizíamos que o Teatro diverte ou instrui; acabamos de ver que ele pode fazer uma e outra coisa, quando os seus espectáculos são os mais nobres e mais belos” (2005: 122).

O Teatro precisa desta dimensão pedagógica para sobreviver. O espectador não permanecerá nas salas de teatro por muito tempo se a única coisa que lhe derem for o divertimento, porque há-de chegar uma altura em que se aborrecerá e procurará outra forma de se divertir, como bem notava Artaud: “[...] enquanto o teatro se limitar a mostrar-nos cenas íntimas da vida duns quantos fantoches, transformando assim o público em autênticos *voyeurs*, não é de espantar que a elite o vote ao abandono e que o

grande público se volte para o cinema, o music-hall ou o circo, para conseguir uma satisfação violenta e de um teor que não o faça sentir-se ludibriado” (2006:93).

O que pode então o Teatro ensinar às pessoas? O que torna o Teatro tão útil e necessário?

Essa necessidade encontro-a nas convicções de alguns autores como Grotowski, que define o teatro como “aquilo que tem lugar entre espectador e actor” (1975:30). Esse autor explica a importância deste encontro, que ele considera a essência do Teatro: “[...] o teatro é um acto realizado *aqui e agora* no organismo do actor, na presença de outros homens, [...] a realidade teatral é instantânea, não uma ilustração da vida, mas qualquer coisa que com a vida se liga *por analogia*” (1975:82). Esta ligação com a vida é que atrai o ser humano, pois permite-lhe estabelecer consigo próprio uma “confrontação que implica todo o seu ser, desde os instintos e o inconsciente, ao estado mais lúcido” (Grotowski, 1975:53).

Também Stanislavski nos oferece a ideia de um Teatro inspirado na vida. Este autor refere que “[o] problema para a nossa arte e, por conseguinte, para o nosso teatro, é: criar vida interior para uma peça e suas personagens, exprimir em termos físicos e dramáticos o cerne fundamental, a ideia que impeliu o escritor, o poeta, a produzir a sua obra” (2004:352). Esta vida interior da peça e das personagens é alcançada a partir das próprias vivências dos actores, que representam a humanidade nos seus conflitos, paixões, alegrias, decepções... Essas experiências fornecem o ponto de partida para o trabalho do actor na construção da personagem e representam as ideias fundamentais da história que se quer contar com a peça.

Para Stanislavski o actor não pode “simplesmente apresentar a vida exterior da personagem. Deve adaptar suas próprias qualidades humanas à vida dessa outra pessoa e nela verter, inteira, a sua própria alma” (2005:43). E acrescenta noutra obra: “O que

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

quer que seja que não experimentemos realmente, em nossas próprias emoções, permanecerá inerte e prejudicará o nosso trabalho. *Sem termos a vivência de um papel, nele não pode haver arte*” (2004:364).

Outro dos autores que faz referência à vida no teatro é Peter Brook. Para ele “o teatro é, antes de mais, a vida. É esse o ponto de partida indispensável, e não há mais nada capaz de nos interessar de facto do que aquilo que faz parte da vida, no mais amplo significado possível da palavra” (1993:18). Mas salienta ainda que no teatro é necessário retirar o que é supérfluo na vida, é preciso comprimir aquilo que na vida requer mais tempo para acontecer. Por isso o Teatro deve revelar-se como a vida condensada no tempo e no espaço. É a vida de uma forma mais concentrada.

A minha opinião é também a de que a vida não é igual ao teatro, mas dá o impulso, atea a chama que permite ao Teatro alcançar o fervor e a devoção do público, e transporta o actor para uma representação mais intensa, mais autêntica. Não se pode mostrar ao público apenas, e somente, o seu próprio espelho em palco, ou seja, para que o Teatro seja uma arte exige-se que seja algo diferente da realidade em que vivemos. Mas essa realidade deve ser o ponto de partida para o actor, que a representa em palco de forma crítica e criativa em comunhão com o público.

As pessoas precisam de imagens que as transcendam, de representações sublimes que as transportem no seu imaginário, de fontes de inspiração para as suas vidas, de um teatro sério que, como defende Artaud, “actue sobre nós como uma terapêutica espiritual cuja experiência se não possa jamais esquecer” (2006:93). Este autor considera que “[se] as pessoas perderam o hábito de ir ao teatro, se todos passámos, por fim, a considerar o teatro uma arte inferior, um meio de distração vulgar e se passámos a utilizá-lo como um escape para os nossos mais baixos instintos, foi porque nos disseram e repetiram que tudo aquilo era teatro, isto é, falsidade e ilusão”

(2006:83). A verdadeira ilusão do Teatro não passa pelas falsas representações, mas sim pelas histórias criadas a partir de dúvidas e inquietações da humanidade.

Actualmente continuam a repetir-se esterótipos de personagens que não convencem nem fazem acreditar na verdadeira ilusão do Teatro, porque as pessoas não se identificam com eles. Esses personagens são fantoches aos quais carece o lado humano e, deste modo, perde-se a ligação fundamental entre a história da peça e o público. Stanislavski alerta para a importância no Teatro desse lado humano do actor: “Há truques mecânicos, que os atores usam para encobrir sua lacuna interior, mas só servem para acentuar o modo vago como fitam. Não preciso dizer-lhes que isto é, ao mesmo tempo, inútil e prejudicial. Os olhos são o espelho da alma. O olhar vago é o espelho da alma vazia. É importante que os olhos do ator, o olhar, reflitam o profundo conteúdo íntimo da sua alma” (2005:237). E acrescenta: “Se os atores de fato querem prender a atenção de uma grande platéia, devem fazer todo o esforço possível para manter, uns com os outros, uma incessante troca de sentimentos, pensamentos e ações. E o material interior para essa troca deve ser suficientemente interessante para cativar os espectadores” (2005:239).

Eu vejo o Teatro como uma provocação, um grito de revolta que “levanta o público do chão”, e que faz ver por dentro o que se passa lá fora, na sociedade, um desafio lançado à humanidade para que trave uma luta consigo própria, que aponte os problemas que a desgastam inspirando a mudança, que a leve a actuar. Tal como Brecht afirma, “[necessitamos] de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as ideias e os impulsos que são permitidos pelo respectivo contexto histórico das relações humanas (o contexto em que as ações se realizam), mas sim, que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel na modificação desse contexto” (2005:142).

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

Defendo aqui também a noção de um teatro que obriga a confrontar as pessoas com o que elas são, que as incita a assumir os seus defeitos e as suas virtudes, tornando-as conscientes do valor e do contributo de cada um para o todo que formam, na sociedade a que pertencem. Persigo a visão de Artaud que defende que “do ponto de vista humano, a acção do teatro [...] é benéfica, pois, ao compelir os homens a verem-se tais como são, faz com que a máscara tombe, põe a nu a mentira, o relaxe, a baixeza, a hipocrisia deste nosso mundo; vence a inércia asfixiante da matéria que se apodera até do mais claro testemunho dos sentidos; e, ao revelar às colectividades humanas o seu poder sombrio, a sua força oculta, incita-as a tomarem, em face do destino, uma atitude superior e heróica, que nunca teriam assumido sem o teatro” (2006:36).

Nesta visão, o Teatro, como Arte, tem como objectivo despir as aparências e curar da cegueira que o mundo coloca com as suas mediocridades, os seus interesses e fanatismos, as discriminações, as injustiças...

Segundo Brecht, “[este] tipo de teatro pressupõe [...] 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” (2005:74).

Esta acção do Teatro no ser humano é um dos motivos fundamentais que me leva a defender a educação cultural e artística como base educativa para as sociedades de hoje. Através da Arte, nomeadamente o Teatro, é possível desenvolver no aluno capacidades individuais e colectivas que o preparam para a vida adulta que o aguarda, com os seus problemas e desafios.

Ao procurar implicar a sua vida no teatro, o actor pretende ser autêntico naquilo que faz e, tal como refere Grotowski, “[o] teatro – através da técnica do actor, arte em

que o organismo vivo tende para motivações superiores – proporciona a possibilidade do que poderemos chamar a integração, o arrancar das máscaras, a revelação do ser real: a totalidade das reacções físicas e psíquicas” (1975:201). Por isso, não quer dizer que ele tenha que reproduzir gestos e clichés trazidos da vida para o palco, achando por isso que são naturais. Ele deve criar a partir de si mesmo, resultando numa personagem autêntica e única.

Desta forma, o actor evita o estereótipo de tiques e expressões modelo, como se fossem fotografias daquilo que observamos no quotidiano e onde raramente somos surpreendidos. Vai assim ao encontro daquilo que Craig questionava: “Não será uma pobre arte e uma mesquinha inteligência as que não podem comunicar a essência de uma ideia ao público, mas apenas mostrar uma cópia desajeitada [...]? É fazer obra de imitador e não de artista” (2005:43). Não se trata de copiar a Natureza, mas, sim, de criar conforme aquilo que ela nos proporciona. Grotowski levanta também a mesma questão ao afirmar que “[talvez] devêssemos perguntar a nós próprios quais as acções que conduzem à criação artística. Por exemplo, se, durante a criação, escondemos coisas que têm um papel nas nossas vidas pessoais, pode estar certo de que o nosso poder criador falhará. Apresentamos uma imagem irreal de nós, não nos revelamos e iniciamos uma espécie de devaneio intelectual ou filosófico – usamos truques e a criação torna-se impossível” (1975:189).

As acções no Teatro devem ser significativas, se existem é porque são necessárias e tem de haver um propósito para que elas aconteçam. Caso contrário, não trazem nada de criativo e há tendência para recorrer a truques, poses e gestos estereotipados. Esta é uma forma de solução fácil para a construção da personagem. É o caminho mais curto, mas não é com certeza o mais eficaz, como defende Stanislavski: “Não precisamos desses hábitos do balé, das poses de cena, dos gestos teatrais que

seguem uma linha exterior, superficial. Jamais poderão transmitir o espírito humano de Otelo ou de Hamlet” (2004:86).

Quem segue essa via apresenta uma personagem inverosímil, com uma forma exterior desprovida de sentido, com expressões artificiais, o que origina atitudes pomposas e exibicionistas em palco. Estas personagens raramente tocam o público, não o surpreendem nem o transcendem e, portanto, são facilmente esquecidas. Chegam, por vezes, a provocar o efeito oposto ao pretendido com o Teatro, isto é, martirizam, aborrecem e fazem desacreditar nessa Arte.

Mesmo assim, Stanislavski alerta-nos para o facto de podermos ser enganados por esses truques: “Tudo o que se pode *exibir* no palco são os resultados artificiais, forjados, de uma experiência inexistente. Nisso não há sentimento [...] – Mas também pode funcionar. Impressiona o público [...]. É preciso distinguir a qualidade de uma impressão de outra. [...] Não nos contentamos simplesmente com efeitos visuais ou auditivos. O que merece a nossa maior estima são as impressões exercidas sobre as emoções, que deixam no espectador uma marca indelével e transformam os atores em seres reais, vivos, [...] que vamos visitar no teatro muitas e muitas vezes” (2004:382).

A riqueza do teatro está na criação. Há quatro séculos que se representa Shakespeare e foi sempre possível assistirmos a peças e personagens diferentes a partir dos mesmos textos. É este um dos atractivos do Teatro. O renascer contínuo, o viver sempre pela primeira vez. Só desta maneira é que a mesma peça muda de dia para dia e as personagens evoluem desde o dia da estreia até ao final da última apresentação.

O actor não pode cair na tentação de copiar o que outros fizeram, na tentativa de atrair o público com plágios de sucesso que em nada servem a Arte. Como bem afirma Grotowski: “O actor não deve *ilustrar* um «acto de alma», deve *realizá-lo* com o seu próprio organismo. Fica, assim, perante duas alternativas: ou vender, desonrar o seu eu

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

«encarnado», tornando-se um objecto de prostituição artística; ou dar-se, santificar o seu verdadeiro eu «encarnado», logo carnal” (1975:204). A rotina e o tédio no Teatro quebram-se a partir do momento em que os actores passam a explorar os seus recursos pessoais, desenvolvendo o que de mais singular e exclusivo cada indivíduo possui.

Craig, no seu ensaio “Da Arte do Teatro”, propunha já uma renovação da arte do actor, afirmando que este “aplica-se a personificar um carácter e a interpretá-lo; amanhã, tentará representá-lo e interpretá-lo; um dia, criará ele próprio. Assim renascerá o estilo” (2005:42). Acredito que este renascimento acontecerá quando o teatro se identificar como Arte que é, assumindo que “o objectivo da arte não é reflectir a vida e o artista não imita, cria. Mas é a vida que deve trazer o reflexo da imaginação, a qual escolheu o artista para fixar a sua beleza” (Craig, 2005:56).

A perspectiva de Teatro que tenho vindo a apresentar é uma estética que é uma técnica e uma ética. A actriz Manuela de Freitas dá um exemplo que explica a ligação destas dimensões: “Toda a estética do espectáculo pressupunha, por exemplo, que os actores estivessem todos em cena. Isso tem a ver com uma ética também: ninguém ficava no camarim, a jogar às cartas e a ter conversas enquanto os outros representavam. [...] Ao estarmos em cena do início ao fim, éramos todos autores e responsáveis pelo espectáculo” (2004:46). Esta estética e ética são também uma técnica pois, estando todos presentes em cena, os actores adquirem uma maior concentração no espectáculo.

Ao assumir esta ligação entre estética, ética e técnica, pressupõe-se desde logo uma série de princípios que proporcionem um trabalho de grupo enquadrado nos ideais desta perspectiva teatral, o primeiro dos quais tem a ver com o facto de o Teatro ser uma arte colectiva e portanto, como refere Stanislavski, “requer uma atuação de conjunto e todo aquele que prejudicar esse conjunto comete um crime, não só contra os seus

colegas, como também contra a própria arte de que é servidor” (2004:342). Deste modo, todos os que trabalham no teatro, desde a pessoa que vende e recolhe os bilhetes, passando pelo encenador e actores, todos são co-criadores, co-autores e co-responsáveis pelo trabalho, servindo o grupo de modo a realizar o objectivo fundamental a que se propõem. Segundo Stanislavski, essa “absoluta dependência de todos os funcionários do teatro em relação ao objetivo final da nossa arte permanece em vigor não só durante as representações mas também durante os ensaios e até mesmo noutras horas” (2004:353).

A noção de co-autoria estende-se também ao público, já que este também faz parte do espectáculo. Portanto, a sua presença tem influência directa naquilo que se está a passar em palco. Aliás, o público é a razão principal que justifica tudo a que o grupo de teatro se predispõe, é isso que o move durante todo o processo de trabalho até à estreia, momento a partir do qual o Teatro começa a existir. Tudo isto vai ao encontro da ideia de “distanciamento” no teatro, apresentada por Brecht, onde o actor representa consciente de que tem um público a quem se quer dirigir. Este autor refere que “[é] necessário que o gesto de entregar algo já concluído esteja sempre subjacente à representação propriamente dita. [...] Por esta forma superior de prazer o teatro leva o seu espectador a uma atitude fecunda, para além do simples ato de olhar” (2005:165). Desta forma, o público é co-autor do espectáculo porque não se limita a observar, “[o] público já não pode ter, assim, a ilusão de ser o espectador impresentido de um acontecimento em curso” (Brecht, 2005:77).

Assim, o espectador assume uma atitude activa, crítica, perante o desenrolar dos acontecimentos representados em palco, que são de natureza artística. E esta atitude coincide com a perspectiva social que se pretende do Teatro pois, segundo Brecht, a representação do actor “transforma-se, assim, num colóquio sobre as condições sociais,

### *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

num colóquio com o público, a quem se dirige. O ator leva seu ouvinte, conforme a classe a que este pertence, a justificar ou a repudiar tais condições” (2005:109).

O Teatro tem a função de fazer compreender as coisas para que se possam intervir nelas, alterando-as de forma a que o ser humano possa viver cada vez melhor. É uma função que tem como objectivo a melhoria da condição humana, é uma acção social. “Há muito de aproveitável no homem, dizemos nós, poder-se-á fazer muito dele. No estado em que se encontra é que não pode ficar; o homem tem de ser encarado não só como é, mas também como poderia ser. Não se deve partir dele, mas, sim, tê-lo como objectivo. O que significa que não devo simplesmente ocupar o seu lugar, mas pôr-me perante ele, representando todos nós. É esse o motivo por que o teatro tem de distanciar tudo o que apresenta” (Brecht, 2005:147).

Mas outros princípios se definem a partir da conjugação das dimensões ética, estética e técnica no trabalho artístico. O recurso a gestos forçados e movimentos convencionais demonstram uma defesa perante os outros, uma recusa exterior em mostrar o que de mais íntimo cada um possui. No entanto, a exposição da vida pessoal de cada um, esse processo de auto-descoberta e revelação da pessoa, exige determinadas condições que permitam ao actor trabalhar num ambiente que lhe assegure a confiança e o respeito dos outros. Esta é uma das razões por que Stanislavski afirma que o actor “precisa de ordem, disciplina, de um código de ética, não só para as circunstâncias gerais do seu trabalho como também, e principalmente, para os seus objectivos artísticos e criadores” (2004:333).

O trabalho do actor tem que acontecer mediante um acordo de confidencialidade entre todos os que partilham esse espaço de “confissão” que é a sala de ensaio, como refere Grotowski: “Há que criar uma atmosfera, um sistema de trabalho em que o actor

sinta que pode fazer absolutamente tudo, pois será compreendido e aceite. Muitas vezes, é no momento em que o actor entende isto que se revela” (1975:169). É um acto de grande generosidade aquele em que uma pessoa coloca a sua intimidade ao serviço da arte, e tudo o que ela revelar com esse propósito não pode ser usado contra ela, nem sobre a forma de críticas acidentais, nem através de comentários ou piadas fúteis.

Esta confidencialidade nada tem a ver, portanto, com o egoísmo do grupo ou a falta de transparência no processo de trabalho, mas sim com o proporcionar as condições ideais ao acto criativo. O mesmo se passa com certas regras que se estabelecem em grupo e que devem ser cumpridas estritamente, como assiduidade, pontualidade, estabelecimento de prazos ou tarefas propostas. Cito um exemplo dado por Stanislavski, onde ele refere que “todos devem concordar em estabelecer e manter a disciplina [...]. Antes de mais nada, chegando ao teatro a tempo [...]. Mesmo o atraso de uma única pessoa pode perturbar todos os demais. E se todos se atrasarem as suas horas de trabalho perder-se-ão na espera em vez de serem aplicadas em benefício de vocês. Isto enfurece o ator e deixa-o em tal estado que ele fica incapaz de trabalhar. Mas se, pelo contrário, cada um de vocês agir corretamente em função da responsabilidade colectiva e chegarem ao ensaio bem preparados, criarão assim uma agradável atmosfera, tentadora e estimulante para vocês” (2004:343).

A ordem e a harmonia no trabalho de cada actor, segundo Grotowski, são condições essenciais, sem as quais o acto de criação não se realiza. Alguns exemplos de quebra dessa harmonia são apresentados por esse autor: “O indivíduo que perturba os princípios básicos, que, por exemplo, não respeita a sua partitura de representação nem a dos outros, destruindo a sua estrutura por meio de simulações ou reprodução automática, ameaça as motivações superiores e indefiníveis da nossa actividade comum” (1975:206).

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

É esta consciência colectiva que cada um deve adquirir, onde as regras são definidas de modo a servirem um fim concreto, profícuo e não apenas para marcar posições ou hierarquias. Cada um deve ter a responsabilidade de não falhar naquilo com que se compromete, caso contrário está a faltar ao respeito aos outros, arriscando o trabalho do grupo. Stanislavski vai ainda mais longe, afirmando que esses actos faltosos demonstram uma deslealdade para com o grupo e são “um crime contra todos os outros trabalhadores do teatro” (2004:344). É uma ética e disciplina artística que deve ser seguida por todos, perante todos.

Para realizar o seu trabalho, o actor não pode depender da inspiração ocasional. Tem de estar sempre pronto a criar, no momento em que o grupo o solicitar. Para gerar esse estado de concentração, disponibilidade e liberdade criativa que o possibilitem organizar-se e estar pronto para criar a uma determinada hora, de acordo com o que foi pré-estabelecido, é preciso cuidar diariamente do corpo e da mente. Portanto, a sua condição física e os seus problemas pessoais têm implicações no trabalho do grupo e, conseqüentemente, é da responsabilidade do grupo ter uma atenção especial para com o actor.

O corpo do actor é o seu material de trabalho e é um bem precioso que deve ser estimado pois, para o acto artístico, não chega apenas a sua presença em palco, é necessária também a disponibilidade física para criar. Para isso, o corpo não deve conter resistências, precisa de um treino rigoroso que o faça ceder, tornando-o livre e predisposto para tudo o que lhe possa acontecer a cada instante, como defende Grotowski: “A espontaneidade e a disciplina são os aspectos básicos do trabalho de um actor, chave do seu método de trabalho” (1975:206).

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

A importância da técnica do actor passa por servir uma ética e uma estética de grupo, de modo a que possa responder da melhor maneira àquilo a que for solicitado. Mas para proporcionar esse estado de concentração e disponibilidade no actor, exige-se que se cumpram determinadas regras no espaço.

O local de trabalho do actor vai adquirindo cargas emotivas que têm que ser respeitadas e preservadas. Desde os objectos de cena ao próprio espaço de palco, tudo transmite ao actor uma importante relação com a peça e com as personagens, e deve ser tratado com o mesmo cuidado com que se lidam com as coisas sagradas. Para o actor, o espaço de palco representa um universo organizado, contextualizado ao cenário da peça, e esse é um “espaço sagrado”, como refere Eliade, “e por consequência «forte», significativo – e há outros espaço não-sagrados, e por consequência sem estrutura nem consistência, em suma: amorfos. Mais ainda: para o homem religioso esta não-homogeneidade espacial traduz-se na experiência de uma oposição entre o espaço sagrado – o único que é *real*, que existe *realmente* – e tudo o resto, a extensão informe que o cerca” (2002:35). Qualquer alteração mundana no espaço de representação irá provocar a desorganização da homogeneidade que ali se verifica e que vai sendo criada e construída pelo grupo de trabalho.

De igual modo, qualquer acto fútil no local de ensaio ou de apresentação da peça, fora desse contexto artístico, altera a predisposição criativa das pessoas que ali trabalham e habitam. Eliade chega mesmo a comparar o acto criativo do actor à criação do Universo pelos Deuses: “Um território desconhecido, estrangeiro, desocupado (isto quer dizer muitas vezes: desocupado pelos «nossos») participa ainda da modalidade flúida e larvar do «Caos». Ocupando-o e, sobretudo, instalando-se, o homem transforma-o simbolicamente em Cosmos mediante uma repetição ritual da Cosmogonia. O que deve tornar-se «o nosso mundo», deve ser «criado» previamente, e

toda a criação tem um modelo exemplar: a Criação do Universo pelos Deuses” (2002:45). E assim sendo, o espaço onde ocorre a criação artística deve ser tratado com a dedicação e o respeito que se teria num jardim dos Deuses.

Citando um excerto antigo sobre a arte de representar, Stanislavski indica a atitude a ter quando se passa para o espaço onde é suposto acontecer Teatro: “o verdadeiro sacerdote tem consciência da presença do altar durante todos os instantes em que oficia um ato religioso. Exatamente assim é que o verdadeiro artista deve reagir no palco durante todo o tempo que estiver no teatro. O ator que não for capaz de ter este sentimento nunca será um artista verdadeiro!” (2004:336).

Apresento de seguida um exemplo prático, relatado pela actriz Manuela de Freitas, que ilustra a relevância desta consciência e atitude sagrada no teatro: “Nós concentrávamo-nos em conjunto, porque estávamos em conjunto, íamos para a cena em conjunto. Mantiveram-se os camarins comuns e eu, hoje, acho isso um pesadelo. Como já não tenho nada a ver com a maioria daquelas pessoas, estou sujeita a ouvir as conversas mais horríveis num ambiente que não tem nada a ver com a minha noção de camarim: o lugar de preparação para o espectáculo. Já pedi a directores das companhias para porem o meu camarim no palco, para não ouvir as conversas que se têm até ao momento de entrar em cena. Ouvir falar do arroz de cabidela ou da festa da SIC, entre duas cenas, não é possível” (2004:52).

O Teatro é uma arte do momento, do “aqui” e “agora”, é fugaz e, ao mesmo tempo, único e irrepetível. Obriga à presença em tudo o que se faz, com toda a dedicação e atenção possível ao que está a acontecer ali, como se fosse a primeira e a única vez que assim sucede. Quando alguém está em palco, no “espaço sagrado”, não pode estar a pensar no que vai fazer a seguir ou naquilo que fez no dia anterior, não pode viver no futuro ou no passado, o essencial para a criação é o presente. É por isso

### *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

que Stanislavski recomenda ao actores que “nunca entrem no teatro com lama nos pés. Deixem lá fora sua poeira e imundície. Entreguem no vestiário as suas preocupações, brigas, dificuldades, junto dos trajes de rua; e também todas as coisas que arruínam a nossa vida e desviam nossa atenção da arte teatral” (2004:336).

O objectivo fundamental do grupo será trabalhar com o maior prazer sem nunca deixar de ter o máximo de rigor naquilo que se faz. Os actores devem estar sempre muito vigilantes relativamente às descidas desses parâmetros, porque quando isso acontece alguma coisa está mal e é preciso actuar, no sentido do rigor ou no do prazer. Peter Brook faz referência a estes dois termómetros que nos dão indicação sobre a qualidade do nosso trabalho, ao salientar a “necessidade de sermos completamente livres e ao mesmo tempo suficientemente rigorosos para evitar a condescendência, o «não importa o quê»” (1993:70).

Já nessa altura Peter Brook afirmava que o problema pedagógico estava no centro desta preocupação. Quinze anos depois, o tema da (in)disciplina na escola continua a ser debatido em seminários, em aulas de psicologia da educação, nas salas de professores, e, até, na comunicação social. É um assunto que preocupa, não só pela implicação que tem no próprio rendimento escolar dos alunos, mas também pelo perigo que coloca a integridade física e emocional da comunidade escolar. Assiste-se, inclusivamente, a insultos, desrespeito e agressões por parte dos próprios encarregados de educação. Os professores sentem-se impotentes para reagir a estas situações. Existe, portanto, uma desconsideração geral pelas regras instituídas no meio escolar, e consequentemente na sociedade, que são fundamentais para que o trabalho decorra de forma organizada e eficaz.

Isto acontece, a meu ver, porque se dá uma importância excessiva ao “termómetro” do prazer e menospreza-se o do rigor. Confunde-se o sentido de liberdade, perdendo-se a noção de responsabilidade. Procura-se que as aulas sejam divertidas e cativantes, de modo a que o aluno não se sinta desmotivado com o trabalho escolar. Mas isso não pode acontecer cedendo nas normas que estabelecem a ética e a moral do grupo de trabalho. Tal como menciona Martins, “[não] se pretende defender o excesso de imposição que favorece a submissão irrestrita, acrítica e a passividade, incoerentes com uma prática educacional comprometida com o progresso e, assim, indesejáveis do ponto de vista da sociedade. A coexistência é um fato que resulta da própria natureza do homem, e a convivência compreende um processo em virtude do qual o indivíduo se capacita para o uso correto da liberdade e se enriquece moral e espiritualmente para tornar fecunda a sua vida em serviço próprio e daqueles que o cercam” (2006:5).

Este é um dos benefícios que o Teatro pode trazer para a escola, se aplicado como área pedagógica nos respectivos currículos educativos.

## **1.2. O Ensino do Teatro com adolescentes**

A minha experiência como professor, a percepção que tenho das escolas por onde tenho passado e o contacto com os outros professores levam-me a considerar que, de uma forma geral, o teatro é encarado nas escolas como forma lúdica de transmissão de conhecimento, ou seja, como um meio para fazer passar aos alunos, de uma maneira “diferente” e “mais divertida”, conteúdos de outras disciplinas, como a História, a Geografia, a Matemática e o Português ou o Inglês.

### *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

O teatro serve também para animar as festas da escola, funcionando como um desfile exibicionista dos alunos perante os seus colegas, professores e familiares. Além disso, os exercícios de teatro são ainda utilizados com diversos fins sem qualquer sentido pedagógico, como a ocupação de tempos livres com um carácter lúdico (por vezes para ocupar tempos lectivos vazios). Martins assinala a mesma situação no Brasil, referindo que “[com] frequência os docentes do Ensino Básico [...] restringem a sua interferência à preparação de encenações teatrais com características estritamente moralizantes, bem como teatrinhos — denominação dada por muitos professores a esta atividade — de final de ano e demais datas comemorativas” (2006:4). E alerta que “ao adotar essa prática pedagógica, o professor habilitado em sua área específica em arte caminha à margem das necessidades urgentes de mudança no processo de ensino, com vistas a uma educação de qualidade” (2006:4).

Na minha opinião, não é nessa perspectiva que o Teatro poderá servir melhor a Educação, como ferramenta de desenvolvimento humano e social. Será essa a forma de educar pessoas íntegras, inteligentes, criativas, conscientes dos valores humanos que determinam a ética social do mundo em que vivem? Para mim, é óbvio que não se pode esquecer o Teatro como disciplina independente no currículo escolar, com um fim em si mesmo, direccionada para o desenvolvimento pessoal da criança e do adolescente.

Não se trata de formar uma população global de actores e atrizes, treinados para “brilharem” em palco. O Teatro em meio escolar contém propósitos muito mais importantes do que o de descobrir talentos, o que não quer dizer que isso não aconteça. Valorizar o Ensino do Teatro significa defender a formação de um ser em crescimento, que não terá que ser forçosamente um artista, mas que lhe possibilitará uma experiência enriquecedora num processo de transformação pessoal, de auto-conhecimento e conhecimento do mundo.

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

As orientações curriculares para a *Oficina de Teatro* do 3.º ciclo, definidas pelo Ministério da Educação, apontam a exploração de actividades dramáticas como forma de “encorajar o desejo natural dos jovens para o desenvolvimento da sua personalidade e estilo, ao mesmo tempo que lhes proporciona oportunidades para explorar uma larga variedade de contextos e situações que os conduzam à construção da sua visão do mundo” (s/d:5). Nesse documento, o Ministério da Educação definiu as seguintes competências essenciais para a disciplina de *Oficina de Teatro* ao longo do 3.º Ciclo do ensino básico (s/d:6):

1. Desenvolver a consciência e o sentido estético.
2. Aprender estruturas dramáticas e códigos teatrais.
3. Desenvolver estratégias de comunicação, relações interpessoais, trabalho de equipa, resolução de problemas e tomadas de decisão.
4. Adquirir e desenvolver capacidades nos domínios da expressão e comunicação vocal e corporal.
5. Desenvolver uma prática reflexiva tendente a romper com estereótipos culturais e preconceitos.
6. Evidenciar aprendizagens significativas do conhecimento de si, do outro e do mundo, através dos processos dramáticos.

Percebe-se, também aqui, a relevância das relações interpessoais e da reflexão crítica sobre si e sobre os outros no processo educativo do adolescente. E esses aspectos são objectivos fundamentais no Ensino de Teatro.

Desde há muito que as Artes são assumidas como “alicerces” na Educação da Humanidade. A educação ateniense do século V a.C. baseava-se na literatura, na música e no desporto, e a dança e o teatro eram importantes instrumentos educativos, já que

faziam parte de todas as cerimónias religiosas e profanas. Courtney afirma mesmo que “[o] teatro, em todos os seus aspectos, foi a maior força unificadora e educacional no mundo ático” (2003:5).

Compreende-se então, por tudo o que foi realçado até aqui, que o ensino artístico deve ser inserido no projecto pedagógico das escolas, como área educativa com conteúdos e objectivos específicos bem definidos, de modo a permitir a estruturação do trabalho a desenvolver com os alunos ao longo do ano e de acordo com as suas necessidades e contextos sócio-educativos. Contudo, actualmente assiste-se a uma atitude governamental bastante diferente, através duma política educativa que vai contra o requisito básico da presença do ensino artístico nos currículos das turmas das escolas públicas. Aposta-se enormemente nas Ciências Exactas e nas Áreas Tecnológicas e reduz-se o Ensino Artístico às Artes Visuais. Tenta-se compensar esta falta com actividades extras-curriculares, de enriquecimento ou complemento curricular, sem continuidade ao longo dos anos lectivos, e em regime de frequência voluntária (o que não é nada favorável se a sociedade-alvo não tiver hábitos culturais enraizados).

Por exemplo, os alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, na área artística têm como disciplina base a Educação Visual, podendo depois optar por uma das várias disciplinas de opção que a escola disponibiliza, nomeadamente Educação Musical, Oficina de Expressão Dramática, Educação Tecnológica, Dança Educativa, Cinema, entre outras. Mas a maioria das escolas não possuem oferta variada, disponibilizando somente a disciplina de Educação Tecnológica como opção única. Além disso, mesmo que exista oferta artística variada, a disciplina de opção é seleccionada por maioria e, portanto, acontece existirem alunos que frequentam disciplinas que não eram a sua primeira opção.

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

No ensino secundário, a área artística resume-se à disciplina de *Técnicas de Expressão e Comunicação*, cujo programa curricular é bastante abrangente (abordando várias áreas artísticas) e está dependente do professor que a leccionar, pois pode ser leccionada por professores de diferentes áreas, desde o Português, Comunicação, Acção Social, Teatro ou Dança.

Verifica-se assim que o ensino artístico continua relegado para um plano secundário, e não se adivinham grandes mudanças para o futuro pois, nos últimos anos, têm encerrado a oferta educativa de Expressão Dramática/Teatro como disciplina curricular em várias escolas, como é o caso da região Algarvia (Messines, Olhão ou Quarteira), onde se verificava um interesse crescente por essa área nos alunos e na comunidade escolar em geral. Actualmente, os alunos procuram colmatar a inexistência da disciplina de Teatro com a frequência de cursos e acções de formação na área, ou com a participação em grupos de teatro amadores ou escolares. Eu próprio tenho sido solicitado por vários ex-alunos para dinamizar algumas dessas actividades.

Perante esta indefinição e instabilidade na área, torna-se muito complicado um trabalho interdisciplinar entre as diferentes expressões artísticas, pois actualmente essas áreas funcionam mais como concorrentes do que como parceiros com objectivos educativos comuns.

É difícil, assim, resistir ao sistema educativo instalado. Não é possível obter resultados profícuos se a maioria dos professores optar por um caminho diferente, pela via mais fácil, em que cada um se contenta com o entretenimento das crianças e jovens em prol de uma educação estimulante e de carácter interventivo. É necessário e urgente criar um movimento que contrarie esta tendência geral de adormecimento.

### ***(Im)possibilidades do Teatro na Escola***

A escola deve formar pessoas com opinião própria, com sentido crítico, seguras de si e com auto-estima, que se tornem cidadãos activos e contribuam para o desenvolvimento das sociedades às quais pertencem. Estas são algumas das competências que considero de grande relevância para um professor desenvolver com os seus alunos na sala de aula. E o Teatro, na sua vertente pedagógica, pode contribuir verdadeiramente para que os alunos alcancem essas mesmas competências, como sugerem os programas de *Oficina de Teatro* para o 3.º ciclo, do Ministério da Educação, especificamente nos pontos 3, 5 e 6 das competências essenciais já referidas. O Ministério da Educação salienta também estes aspectos educativos no Currículo Nacional do Ensino Básico, quando se refere às competências essenciais em Educação Artística: “As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. [...] A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. [...] As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social [...] e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida” (2002:149). E destaca ainda o teatro como área privilegiada na educação artística, por ser “a actividade dramática fortemente globalizadora, contemplando as dimensões plástica, sonora, da palavra e do movimento em acção” (2002:177).

Ao nível prático da aplicação do Teatro na sala de aula, por vezes, acusa-se esta arte da necessidade de meios relativamente dispendiosos, como por exemplo um auditório com equipamentos de luz e som, para além de cenários e figurinos muito elaborados, o que provoca um entrave à sua realização quando esses meios são escassos.

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

Na tentativa do reencontro com a essência do teatro, que Grotowski designou de “teatro pobre”, é possível descobrir várias potencialidades educativas que compensam a falta de recursos e que, além do mais, revelam “não só o que é propriamente do teatro, como as profundas riquezas que se encontram na natureza da forma artística” (1975:19). Este autor sugere reduzir a arte dramática ao actor, preparado para intervir no seu espaço numa comunhão com o espectador, dispensando o que lhe é supérfluo, como cenários, maquilhagem, iluminação elaborada ou efeitos técnicos. Deste modo, para além de se perseguir a beleza inicial do teatro e valorizar o seu aspecto ético, esta forma criativa de fazer teatro permite, por não exigir grandes recursos materiais, uma aplicação às condições efectivas existentes nas escolas. Esta dimensão prática é já referenciada por Toye et al., defendendo um “*Poor Theatre for the classroom*”. E explica: “It is a key plank of our approach and makes the method eminently usable. All you need is yourself, the children, space [...], the idea or structure [...]” (2002:2).

O teatro em meio escolar permite ao professor perceber, de uma forma mais concreta, conhecimentos, dificuldades e atitudes dos alunos, pois as situações criadas pelo jogo e pela ficção proporcionam espontaneidade e uma maior abertura de espírito do aluno, reflectindo-se na autenticidade que este coloca nos exercícios que realiza.

O facto de os jovens se encontrarem numa posição em que têm que avaliar as implicações morais das suas acções, e as suas respectivas consequências, constitui uma oportunidade para desenvolverem a sua inteligência emocional. Isto tudo desenrola-se sob a confiança e segurança proporcionada pela ficção, onde as consequências de uma decisão errada podem ser encaradas sem os problemas subjacentes à vida real. No jogo dramático não se pretende apenas reproduzir as situações de vida da humanidade tal qual elas acontecem na realidade, mas sim recriar vivências de ficção a partir dessa

própria experiencial real. Martins salienta para esta mesma potencialidade: “Se a fantasia, num primeiro momento, pode ser considerada ilusão, ela é também a fonte de energia que gera o impulso para a ação criadora e transformadora de realidades” (2006:2). O Teatro proporciona assim uma transformação do real, elevando-o ao ambiente mágico dos “deuses e da fantasia”, mas sem nunca perder o seu sentido humano.

Utiliza-se frequentemente a designação de “brincar ao faz-de-conta” quando se realizam jogos que pressupõem a interpretação de personagens, partindo de situações da vida real. É este um dos princípios do Teatro, onde se procura um regresso à infância, isto é, a busca da espontaneidade e seriedade das brincadeiras das crianças, como defende Courtney: “A imaginação dramática está por trás de toda a aprendizagem humana, [...] [é] o modo pelo qual o homem se relaciona com a vida, a criança dramaticamente em seu jogo exterior, e o adulto internamente em sua imaginação” (2003:57).

A Educação pelo Teatro tem também na sua essência o conceito de jogo, visando favorecer o desenvolvimento da criança e do adolescente. Mas o jogo dramático vai mais longe do que uma mera actividade que apenas dá satisfação jogar. No jogo dramático o indivíduo compromete-se com uma personificação, com uma identificação pessoal e colectiva. O comprometimento e a disponibilidade que cada um coloca em jogo fazem-no acreditar ser a própria personagem de jogo, o que resulta numa mistura entre essa personagem e a pessoa que lhe dá corpo. Esta fusão é ainda mais notória nas crianças que, como salienta Isabel Alves Costa, quando “estão embrenhadas no seu jogo parecem enganadas pela ilusão. Só no momento em que são retiradas da situação é que parecem deixar de acreditar nela” (2003:41).

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

Uma das dificuldades do professor de Teatro passa por perceber e distinguir as situações em que o aluno está realmente a “viver” a situação de jogo ou quando está simplesmente a “fazer de conta”. E é esta percepção por parte do professor que poderá ter implicações educativas bastante positivas pois, sendo possível distinguir as situações em que o aluno não finge mas está a ser autêntico, o Teatro funciona como um instrumento de revelação espontânea e genuína da personalidade de cada indivíduo.

A aprendizagem proporcionada pelo ensino de Teatro não é um fim em si, mas sim um veículo de conhecimento, para uma auto-investigação sobre si próprio. O Teatro encarado nesta vertente pedagógica poderá influenciar os processos do desenvolvimento humano e fornecer ainda uma percepção de como cada um sente e se revela ao mundo.

A adolescência é um período de transição entre a infância e a idade adulta, marcado por importantes alterações no corpo, no pensamento e na vida social. A palavra “adolescente” significa “crescer” em latim, indicando, portanto, uma fase de desenvolvimento: “A tarefa por excelência do adolescente é a construção da sua identidade [...] [pelo] que a construção da identidade surge da necessidade de o indivíduo organizar e compreender a sua individualidade de uma forma consistente e sem contradições” (Costa in Campos, 1991:143).

Ao descobrir qual o seu lugar no mundo, ao ouvir o que os outros dizem acerca de si, ao identificar-se e comparar-se com os outros, o adolescente elabora, gradualmente, uma imagem da pessoa que é, criando uma identidade. “Pelo facto de a adolescência representar uma tão importante descontinuidade no processo de crescimento, Erikson considerou um dos seus pontos críticos, ou seja, a resolução da crise da identidade pessoal, como a principal tarefa deste estágio. O conceito que possuímos do eu – a forma como nos vemos a nós mesmos e o modo como somos vistos

pelos outros – constitui a base da nossa personalidade adulta. Se esse alicerce for firme e forte, dele resultará uma sólida identidade pessoal; se isso não acontecer, a consequência será aquilo a que Erikson chama identidade difusa” (Sprinthall et al., 1994:199). Erik Erikson propõe, assim, uma teoria do desenvolvimento da personalidade em que defende ao longo da vida da pessoa uma sucessão de verdadeiros estádios da descoberta do eu, considerando que todo este processo culmina na adolescência.

Assim sendo, deve-se encarar a adolescência como um período muito importante no desenvolvimento da “pessoa”, pois é aqui que se definem os parâmetros básicos da sua identidade e que influenciarão de forma preponderante o adulto em que ela se tornará. Como refere Fontana, “[se] o indivíduo falhar na tarefa da descoberta do eu que tem de enfrentar na adolescência, [...] [não] terá uma ideia clara da pessoa que é, será uma vítima das pressões muito diversas e contraditórias da vida adulta, agarrando-se desesperadamente, para se sentir seguro, a uma imagem rígida e artificial de si próprio que não deixa espaço para mudanças” (1984:47).

Pelo que se referiu anteriormente em relação ao ensino de Teatro, constata-se que, quando realizada com adolescentes, a prática do teatro poderá ser bastante compensadora ao nível da construção, descoberta e clarificação da identidade dos mesmos.

A característica biológica mais importante da adolescência é a chegada da maturidade física e sexual. E esta transição da infância para a idade adulta provoca vários problemas, que variam de indivíduo para indivíduo, mas que implicam uma reformulação dos conceitos de vida que até aí vinham a ser traçados por eles. É então que os adolescentes procuram imagens no mundo exterior que lhes sirvam de modelo (desde os amigos, aos pais e professores, até personagens de ficção da música ou do

cinema). Isto torna-os facilmente influenciáveis por tudo o que os rodeia, mas, ao mesmo tempo, segundo a teoria de Jean Piaget, os adolescentes são capazes já de efectuar um raciocínio dedutivo e abstracto, o que os torna propensos a colocar tudo em questão: “[...] é por volta dos 12 anos que se deve situar a viragem decisiva, depois da qual será tomado impulso pouco a pouco na direcção da reflexão livre desligada do real [...] a passagem do pensamento concreto ao pensamento «formal» ou, como se diz num termo bárbaro mas claro, «hipotético-dedutivo»” (2000:91).

Surge assim a necessidade de definir a pessoa real que existe escondida nessa confusão geral. De acordo com Fontana, o adolescente “está ainda a fazer experiências consigo próprio, está ainda, por assim dizer, a experimentar o seu fato de adulto, e ao apoiar causas e ao aderir a coisas, experimenta um sentimento de afinidade que lhe dá confiança” (1984:48). Costa afirma que “[a] identidade é desenvolvida através da passagem por diferentes situações, pelo testar de atitudes em relação a essas situações, pela experimentação de diferentes papéis com diferentes graus de investimento e pelo *feed-back* recebido” (in Campos, 1991:159). Na minha opinião, todas estas experimentações podem ser conseguidas pela via do Teatro.

Em palco, o adolescente exprime-se, mostra-se e a sua actuação é avaliada por quem o vê. Este aspecto nem sempre é fácil de se desenrolar, mas é particularmente importante num trabalho escolar realizado por alunos numa idade em que estão particularmente sensíveis ao seu corpo e aos efeitos da sua imagem. E, por isso, os alunos terão que se sentir bem com o grupo de trabalho (turma), para poderem agir de forma descontraída e sem constrangimentos que os perturbem. Nestes termos, o Teatro pode ajudar bastante na pesquisa da autenticidade da pessoa em formação, pois como afirma Martins, “[a] vivência de novas emoções, sentimentos e situações por meio das

personagens experimentadas pelo indivíduo como ator contribui sobremaneira em seu processo de formação, na medida em que ele pode adaptar os seus próprios conteúdos internos e equipamentos físicos para transmitir a mensagem do texto dramático. Em seu jogo de *faz-de-conta*, os alunos desenvolvem as suas melhores possibilidades, avançando a sua identidade e enriquecendo o mundo das descobertas: de si mesmo, sobre o outro e do próprio meio” (2006:10).

Stanislavsky contribuiu de forma decisiva para esta questão, com a luta que desenvolveu contra o artificialismo, em prol da representação genuína, tomando o actor como ponto de partida e estimulando a progressiva interiorização da personagem: “representar verdadeiramente significa estar certo, ser lógico, coerente, pensar, sentir e agir em uníssono com o papel” (2005:43). É importante que se inicie este processo sem ideias pré-concebidas, partindo da “página em branco”. As personagens não nascem de esquemas mentais prévios adaptados aos alunos, mas deverão surgir do que cada interveniente é capaz de construir. Nesta perspectiva, cabe a cada adolescente, com tudo aquilo que é e com as características da sua personalidade, ir pouco a pouco percebendo e construindo a personagem que irá representar.

O processo de criação de uma personagem não é linear, nem tem um tempo definido. É um processo vivo, em contínua transformação, evoluindo de exercício para exercício, de ensaio para ensaio, de apresentação para apresentação. Os ensaios são assim muito importantes, pois não são apenas uma repetição sistemática mas sim espaços de experimentação e de descoberta, onde se exercitam capacidades e se descobrem possibilidades.

O problema de os adolescentes lidarem com a imagem, de procurarem reflexos de si nos outros, resultado de uma indefinição pessoal perante os outros, prolonga-se

### *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

para a vida adulta e constitui uma das principais dificuldades do ser humano em conviver socialmente, reflectindo-se nas dificuldades de inibição e timidez pessoal. Martins constata que “o preconceito e a vergonha do corpo decorrem das fórmulas rígidas de uma educação tradicional, na qual os valores sociais sobrepujam os valores humanos” (2006:10). Fontana também refere, como um dos conceitos mais interessantes da teoria psicanalista de Jung, o facto de “podermos fracassar na descoberta de nós próprios, por sermos compelidos pelo meio, pelos pais, pelos professores e pela sociedade em geral a criar uma personagem, uma espécie de máscara pública que esconde os nossos verdadeiros sentimentos dos outros e de nós mesmos” (1984:73). Ora, é precisamente o contrário disto que se pretende com o Teatro. O processo de procura da personagem passa por uma auto-descoberta sobre os sentimentos genuínos que cada actor possui e que se adaptam às características da mesma. Não é um esconder da pessoa atrás de uma personagem, mas antes uma identificação e uma consequente revelação através dela.

Mas, na realidade, o actor não é a personagem, porque só utiliza uma parte de si que serve à caracterização da mesma. E é este processo que pode ajudar o aluno na pesquisa da sua identidade, passo a passo, parte por parte, personagem a personagem. Todos temos um pouco de cada personagem teatral, por que elas representam a humanidade e nós somos humanos.

As pressões e influências sociais são importantes na orientação do comportamento do indivíduo ao longo da sua vida. No entanto, compete à Escola ajudar no processo de formação da personalidade do aluno, para que este seja capaz de conviver com os outros com tolerância, sem perder, contudo, a sua autenticidade. A Escola não pode menosprezar os valores morais, estéticos e espirituais em prol de competências cognitivas e intelectuais. Sprinthall et al. afirmam que “as escolas

### *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

secundárias têm negligenciado, na sua grande maioria, qualquer abordagem do adolescente enquanto pessoa” (1994:43). Também Costa (in Campos, 1991:150) refere que “diferentes estudos constataam que a escola, desde a pré-primária até à universidade, falha na facilitação de condições promotoras do desenvolvimento humano dos seus alunos”. E alerta ainda para a “necessidade de criar condições nas escolas para experiências de aprendizagem que facilitem o desenvolvimento humano dos seus alunos, nomeadamente na construção da identidade” (in Campos, 1991:150).

A educação escolar deve capacitar para a resolução dos problemas de vida, não bastando para tal a aquisição de saberes proporcionada pelas disciplinas que se centram, predominantemente, no conhecimento da realidade e menos no modo como esta funciona e se transforma. Para além disso, tal como indica Campos, não se trata de “desenvolver directamente as estruturas de raciocínio moral nem de transmitir valores concretos, mas de fomentar um processo pessoal de adesão crítica a valores” (1991:14).

Por tudo o que foi apresentado anteriormente, constata-se que a adolescência é um período fundamental para desenvolver um trabalho onde se desenvolva essa atitude crítica relativamente aos valores necessários ao saber viver em sociedade, onde se questione e defina através de um processo autónomo do indivíduo as implicações éticas e morais da vida. E esse trabalho encontra no contexto escolar o local ideal para se concretizar. O professor de Teatro pode contribuir para este aspecto, inculcando, nas suas aulas, valores fundamentais que caracterizem o conceito de vida para além do aspecto científico, alertando para o sentido humano do mesmo.

Ana Mateus Silva considera que “o adolescente já não aceita a condição infantil, e encara o futuro, incitado pela escolarização” (2004:26). Esta autora confirma ainda, com base num estudo realizado com adolescentes, que a escola solicita o sentido de

responsabilidade, implicando a tomada de opções que ultrapassam a informação e a capacidade de raciocínio, levando o adolescente a recusar os conselhos dos pais mas ouvindo de boa vontade os dos pares. Neste sentido, a relação que ele cria com os outros vai comprometer decisivamente a sua aprendizagem de valores éticos e morais.

Apesar da multiplicidade de influências que cada um recebe do mundo exterior, “Eu” estabeleço uma relação própria com a realidade, tenho a minha maneira de apreender. E a construção desta estrutura pessoal e individual proporciona o acto criador. Carl Rogers diz que “o acto criador é o comportamento natural de um organismo que tem tendência para se expandir quando está aberto a todo o campo da sua experiência, seja ele interior ou exterior” (1985:306). A “liberdade” no acto criador é aqui entendida como a permissão de ser livre, o que significa, do mesmo modo, que se é responsável, permitindo a um indivíduo ser ele mesmo.

Mas o trabalho do actor vai mais além. O Teatro pressupõe espectadores, actores e um conflito que desencadeie a acção dramática. Assim sendo, o trabalho sobre si próprio só faz sentido se coexistir uma relação com o outro. O desenvolvimento pessoal torna o indivíduo mais sociável, adaptando-o melhor a uma vida em harmonia com o exterior, proporcionando-lhe maior facilidade em comunicar e expressar. Esse processo de socialização também contribui, por seu lado, para um enriquecimento individual, um crescimento pessoal. É ao “contracenar” com aquilo que o rodeia que o indivíduo realiza a descoberta de si próprio. Grotowski, como director e encenador do Teatro Laboratório polaco, afirma desta forma uma relação de partilha com os actores que dirige: “Não é instrução dada a um aluno, mas a descoberta de outra pessoa, na qual o fenómeno do *nascer de novo ou nascimento partilhado* se torna possível. O actor renasce – não só como actor, mas também como ser humano – e, com ele, renasço eu. É

### *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

uma forma inábil de o exprimir, mas o que se verifica é uma total aceitação de um ser humano por outro ser humano” (1975:23).

O professor de Teatro tem que saber estabelecer estas relações entre o individual e o colectivo, exercitando no aluno capacidades que preservem a expressão do grupo em que ele está inserido. Deve, assim, desencadear, estimular e transmitir referências comuns para a inserção do aluno na sociedade, mas de modo a que este receba uma experiência de liberdade criativa, afastando-se da passividade e da pressuposição de que tudo possui um significado definido. E como sintetiza Martins, “[o] conhecimento desenvolvido numa prática pedagógica que prioriza a libertação do homem é construído por meio da interação, do diálogo, do encontro consigo mesmo e com o outro” (2006:6). Existem vários exercícios teatrais que proporcionam uma identificação entre os indivíduos, aceitando contudo as diferenças de cada um, isto é, a existência de um fundo comum transindividual e transcultural. E são precisamente estas diferenças que permitem a elaboração de uma identidade própria, única e original.

Independentemente das apresentações ao público, que poderão reflectir a consequência do trabalho realizado durante os ensaios na sala de aula, os elementos básicos do Teatro favorecem o despertar da consciência de personalidade que constitui o ser humano nas suas mais diversas dimensões, numa variedade de caminhos individuais e colectivos. Deste ponto de vista, a formação em teatro pode surgir como uma dimensão pedagógica com inúmeras possibilidades de actuação de acordo com as necessidades sócio-educativas do aluno. Por intermédio da Arte, a realidade humana revela-se a cada indivíduo aquando da sua tentativa de compreender o seu papel no universo, na procura do significado da vida.

## 2. Metodologia

“[...] harmonizai a acção com as palavras e as palavras com a acção, tendo especialmente todo o cuidado em não ultrapassardes os limites da natureza, porque toda a exageração não convém ao fim da arte dramática, que desde a origem até aos nossos dias procurou sempre mostrar, por assim dizer, o espelho à natureza, as suas próprias feições à virtude, ao vício a sua própria imagem e em épocas sucessivas a sua forma e a sua fisionomia particular. Se estas condições forem exageradas ou imperfeitamente executadas, podem fazer rir os ignorantes, mas afligem as pessoas de senso, e a censura destas últimas deve pesar muito mais na vossa estima do que um teatro cheio de outras pessoas. Tenho visto representar comediantes e tenho ouvido gabar alguns e bem alto, que, sem querer dizer mal deles, não têm acentuação de cristãos, nem ar de cristãos, de pagãos, de quaisquer homens; cabriolavam e mugiam por tal forma que supus que alguns remendões da natureza os tinham feito e tão mal que imitavam abominavelmente a humanidade.”

**William Shakespeare**

De facto, o Teatro, tendo em consideração os aspectos educativos referidos anteriormente, perspectiva-se como uma ferramenta de desenvolvimento das aptidões sociais e valores morais do ser humano. E, de acordo com Figueira, “[é] uma prática que põe em acção a totalidade da pessoa, favorecendo, através de actividades lúdicas, o desenvolvimento e uma aprendizagem global (cognitiva, afectiva, sensorial, motora, estética)” (2004:s/p).

Neste sentido, a investigação aqui apresentada, na forma de estudo empírico, reflecte um trabalho realizado nas minhas aulas de Teatro, durante o ano lectivo de 2006/2007, onde apliquei determinados exercícios de improvisação em quatro turmas do 7.º ano (duas turmas com 11 alunos e duas com 9 e 13 alunos, respectivamente) e uma turma do 8.º ano de escolaridade (com 10 alunos). As turmas eram constituídas por alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, num total de 24 rapazes e 30 raparigas.

Com este trabalho pretende-se, assim, averiguar as potencialidades do ensino do Teatro no desenvolvimento da identidade dos adolescentes, através de exercícios de improvisação tendo por base textos de William Shakespeare, mas também compreender, a partir dessa investigação, que possibilidades e impossibilidades se colocam ao Teatro em contexto escolar, à luz da perspectiva aqui apresentada.

## **2.1. Shakespeare como instrumento de trabalho**

As obras clássicas possuem características literárias especiais, pois só assim se compreende que continuem a ser lidas e a despertar interesses, académicos e pessoais, muito tempo depois de terem sido escritas e publicadas. Um dos aspectos mais notados tem a ver com a actualidade dos temas tratados que, de facto, por mais que as histórias contadas se passem em épocas diferentes e em lugares remotos, tocam em questões da humanidade, ou seja, em valores importantes para as pessoas em geral. Grotowski aponta precisamente para isso ao afirmar que “se o texto é suficientemente antigo e se preservou a sua força até hoje – por outras palavras, se o texto contém uma certa concentração de experiências humanas, de representações, de ilusões, de mitos e de verdades que, hoje ainda, são actuais para nós – então o texto transforma-se numa mensagem que recebemos de gerações anteriores” (1975:51). E o que se verifica, de facto, é que os grandes clássicos mantêm-se os mesmos, século após século.

Deste modo, o contacto com as obras clássicas amplia a visão do mundo do indivíduo, partindo da compreensão singular para o entendimento global da humanidade. Os adolescentes dos dias de hoje são personagens históricas concretas, que representam o mundo real. Por essa razão, cabe ao professor relacionar os valores

atribuídos em determinados textos de grandes autores do passado com as experiências presentes desses alunos, levando-os a reflectir e a identificar-se com essas questões. E, tal como refere Grotowski, “o texto do autor é uma espécie de bisturi que nos possibilita abrimo-nos a nós mesmos, transcendermo-nos, descobriremos o que se oculta em nós – e praticar o acto de encontrar os outros; ou, por outras palavras, transcender a nossa solidão” (1975:53).

Quanto ao texto dramático em geral, Peter Brook constata que “[la] gran obra, la obra maestra, se presenta en realidad sin el único ingrediente que puede servir de vinculo con el público: la irresistible presencia de la vida, [...] para hacer teatro sólo se precisa una cosa: el elemento humano. Esto no significa que el resto carezca de importancia, pero no es lo principal” (2006:23). A tarefa do actor é, então, fornecer esse elemento humano ao texto, com tudo o que possui de autêntico.

Um dos grandes autores literários é, sem dúvida, William Shakespeare, que além disso é um dos marcos fundamentais na história do Teatro. Para além de ser largamente conhecido, é também muito estudado e referido a nível mundial. Mas existem outras características de excepção que são apontados por diversos autores contemporâneos relativamente à sua obra literária e teatral, que conferem a Shakespeare um estatuto de eleição como autor clássico. Harold Bloom afirma que “[chegar] depois de Shakespeare, que escreveu a melhor prosa e a melhor poesia da tradição ocidental, é um destino complexo, pois a originalidade torna-se particularmente difícil em tudo aquilo que mais importa: a representação dos seres humanos, o papel da memória na cognição, o alcance da metáfora na sugestão de novas possibilidades para a linguagem. Estas são as excelências típicas de Shakespeare, e mais ninguém se lhe equiparou como psicólogo, pensador ou retórico” (1997:22).

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

Um dos mestres de Teatro que tem dedicado muito da sua carreira a Shakespeare, quer nos seus livros quer nas suas peças e filmes, é Peter Brook. Para este autor, era possível a um dramaturgo (referindo-se a Shakespeare) apresentar, numa mesma situação conflitual, acontecimentos do mundo exterior e sentimentos interiores de homens complexos, isolados enquanto indivíduos, a imensa tensão dos seus medos e as suas aspirações. Esse autor entende que o drama isabelino é a revelação, é a confrontação, e isso leva à análise, ao empenhamento, ao reconhecimento e, no final de contas, ao despertar da compreensão. Salienta também a introspecção pessoal que as peças de Shakespeare proporcionam devido à distanciação e identificação com as situações e personagens, graças às metáforas e às imagens extraídas do mundo exterior. E refere que “[a] força das peças de Shakespeare advém do facto de apresentarem o homem em todos os seus aspectos, simultaneamente: momento a momento, podemos-nos identificar ou distanciar. [...] Identificamo-nos emocionalmente, subjectivamente – e, no entanto, fazemos ao mesmo tempo uma avaliação política e objectiva em termos sociais. Porque aquilo que é mais profundo transcende a esfera do quotidiano, uma linguagem enobrecida e a utilização ritualística do ritmo revelam-nos aqueles aspectos da vida que estão escondidos por trás da superfície. [...] E foi assim que Shakespeare fez aquilo que mais ninguém conseguiu fazer, antes ou depois dele: criar peças que atravessam os diversos estados da consciência” (2008:124).

Peter Brook toma Shakespeare como modelo, salientando a existência nas suas obras de um teatro sagrado, que ele define como o invisível tornado visível, “uma transformação, em termos de qualidade, do que de início não é sagrado”, pois “o teatro passa pelas relações entre os homens que [...] não são sagrados. O invisível aparece através do visível que é a vida dos homens” (1993:63). O mesmo autor considera que a distanciação é a única linguagem contemporânea tão rica de possibilidades quanto a

poesia. E afirma ainda que é o único procedimento possível para um teatro dinâmico, num mundo em evolução, sendo pela distanciação que atingimos aquelas regiões que Shakespeare atingiu, ao utilizar de maneira original os sistemas dinâmicos da linguagem.

Maria Helena Serôdio menciona algumas considerações a propósito da Comissão de Educação Inglesa citar Shakespeare como “o maior escritor inglês”, nomeadamente por este ser “o exemplo maior de um «génio» literário que transcende o tempo em que viveu [e] a de que os seus textos têm um valor perene por revelarem verdades fundamentais sobre a «natureza humana»” (1996:94). A riqueza de Shakespeare no panorama literário ocidental é também salientada por Bloom, ao sugerir que “Shakespeare e Dante estão no centro do Cânone porque são superiores a todos os outros escritores ocidentais em acuidade cognitiva, energia linguística e poder de invenção” (1997:53). E vai ainda mais fundo na questão, afirmando que “[devemos] a Shakespeare as nossas ideias sobre o que constitui o humano autêntico, não é para menos, nesse particular, a obra shakespeariana assumiu *status* de Escritura (...). As *obras completas de William Shakespeare* poderiam ser denominadas *O livro da Realidade*” (1998:43).

A abordagem humana da realidade, presente na obra de Shakespeare, é referida por vários autores, e “como todo o grande artista, Shakespeare não pretende nem quer propor-nos soluções, mas tão-só apontar-nos caminhos fecundos de pesquisa e reflexão, que, ao invés do que nos poderia fazer crer um certo seu pessimismo sobre a natureza humana, não conduz a uma exclusiva interpretação subjectivista, mas ao conhecimento do real” (Rebelo, 2004:62).

Relativamente à personalidade do ser humano, Bloom atribui-lhe um significado muito importante nas personagens criadas por Shakespeare, sustentando que a

personalidade “é uma invenção shakespeariana, e tal feito constitui não apenas a grande originalidade de Shakespeare, mas, também, a razão maior de sua perene presença” (1998:29). E completa dizendo que “[ao] valorizarmos ou desprezarmos nossas próprias personalidades, somos herdeiros de Falstaff e Hamlet, e de todos os outros indivíduos que preenchem o teatro shakespeariano com algo que poderíamos denominar «cores do espírito»” (1998:29). De facto, as personagens criadas por Shakespeare são de tal modo marcantes que muitas delas chegam a dar nome à peça a que pertencem, e perpetuam-se no imaginário das pessoas como indivíduos que poderiam ter vivido realmente. Não são estereótipos vulgares, saídos de uma qualquer história, são pessoas com sentimentos, com vida, com passado, que vacilam e têm dúvidas, que pedem ajuda ao leitor ou ao espectador por terem receio da imprevisibilidade do futuro. E, neste pedido, carregam consigo todo o espírito humano, que não nos é indiferente.

O ensino do Teatro, como defende Martins, não se pode “restringir a uma aprendizagem meramente superficial e mecânica; ao contrário, deve proporcionar ao aluno a oportunidade de se identificar com sua própria experiência pessoal e sensível. Por se mostrar presente e participativa nas mais variadas épocas, embora refletindo ações e concepções inerentes a um determinado período, o teatro configura sempre o depoimento sobre os sentimentos próprios da condição humana” (2006:9). E é isto que é possível encontrar nas situações e personagens das peças de Shakespeare, pelo que estas poderão constituir uma forte ferramenta de trabalho no processo de descoberta e construção da identidade do aluno. Deste modo, seria bastante interessante investigar a utilização dos seus textos, como exercício, nas aulas de Teatro.

Não havendo nos programas de Oficina de Expressão Dramática indicação de qualquer obra de estudo obrigatório, a escolha de uma dada peça de teatro não pode ser aleatória. E, como refere Lopes, a opção “é fortemente condicionada pelo perfil da

turma com quem se trabalha, pelos objectivos educacionais que um projecto em contexto escolar necessariamente pressupõe e pelas concepções acerca da função do teatro dominantes em quem tem que fazer a escolha” (1999:22). Assim sendo, o professor de Teatro pode, e deve, tomar a decisão de escolher um grande autor, um clássico como Shakespeare, para objecto de trabalho nas suas aulas, na procura de um ensino de Teatro mais significativo.

De acordo com Martins, o Teatro, articulado com as grandes obras clássicas que representam a natureza humana, “assume grande importância para o desenvolvimento do aluno como ser individual e no relacionamento em sociedade. O processo educativo, assim como essas obras, devem transmitir aos indivíduos os modelos de comportamento que prevalecem numa sociedade. São modelos de trabalho, de vida, de relações afetivas, de relacionamento com a autoridade, de conduta religiosa; enfim, modelos que definem o comportamento dos indivíduos em face dos outros indivíduos e das instituições e regulam sua participação na vida dos grupos sociais” (2006:9).

Por se afirmar como um forte instrumento de trabalho para as aulas de Teatro, carregado de potencialidades humanas e artísticas, escolhi utilizar a obra de Shakespeare como objecto de apoio para os exercícios de improvisação, aplicados nesta investigação na descoberta, reflexão e consolidação da identidade do adolescente.

## **2.2. Prática na sala de aula**

Os exercícios planificados para alcançar os objectivos propostos nesta investigação consistiam em exercícios de improvisação realizados pelos alunos, tendo como ponto de partida cenas de peças de William Shakespeare, das quais eram

deduzidas premissas que iriam definir as personagens e situações da improvisação. Isto vai ao encontro do que o Ministério da Educação propõe, nas Competências Específicas de Educação Artística, ao referir que a “Expressão Dramática/Teatro contribui para o desenvolvimento das competências gerais, a serem gradualmente apreendidas ao longo da educação básica, na medida em que, em todas as actividades próprias desta área, se procura promover no aluno hábitos e oportunidades de [questionar] a realidade a partir de improvisações, tendo como suporte as vivências pessoais, a observação e interpretação do mundo e os conhecimentos do grupo” (2002:178).

Da vasta obra shakespeariana foram seleccionadas duas peças de teatro como fonte de material para os exercícios de improvisação: *Hamlet* e *Romeu e Julieta*. A primeira opção prendeu-se com a grandiosidade da personagem que dá nome à peça, já que é referida por vários autores como uma das mais completas e enigmáticas personagens criadas por Shakespeare. A segunda opção tem a ver com o facto de esta ser uma das peças mais solicitadas pelos jovens, e por tratar de temas bastante pertinentes do ponto de vista da adolescência, já que os próprios protagonistas da peça são dois adolescentes apaixonados. Ambas as peças são muito conhecidas do público em geral, o que só por si é um factor que suscita grande interesse nos alunos.

As cenas que serviram de base para a criação das improvisações foram a cena cinco do primeiro acto da peça *Hamlet* (dividida em duas partes), e as cenas dois do segundo acto e cinco do terceiro acto da peça *Romeu e Julieta*. Estas cenas foram escolhidas de acordo com os assuntos abordados (de modo a possibilitar uma auto-análise com características importantes para os alunos, que fosse também relevante na sociedade em que vivem) e com o número de personagens em cena (tendo sido preferido um menor número de intervenientes, de modo a não complicar a improvisação e a permitir uma confrontação mais focalizada entre duas ou três personagens).

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

Assim sendo, selecionei quatro partes de cenas retiradas do livro: *William Shakespeare – Tragédias: Romeu e Julieta, Hamlet, Macbeth, Biblioteca: Os Grandes Génios da Literatura Universal*, com tradução do Dr. Domingos Ramos, publicado em 2004 pela *Mediasat Group*, as quais apresento em anexo (anexo 1) juntamente com as respectivas fichas de apoio, que serviram como planificação do trabalho a realizar com os alunos.

Os dados deste trabalho foram recolhidos por mim através da técnica de observação participante. Os registos realizados por mim na sala de aula eram indicados em forma de tópicos, directamente nas fichas de apoio, de modo a sintetizar as observações efectuadas e a rentabilizar a minha atenção nos alunos e nos seus respectivos exercícios. Os registos tinham três fases distintas:

1. Notas sobre a leitura do texto e sobre as perguntas-provocação
2. Notas sobre a realização dos exercícios
3. Reflexões sobre o trabalho realizado na sessão

Como professor das turmas que foram alvo da observação, alertei desde logo os alunos para o facto de os exercícios que iríamos realizar servirem para uma investigação que eu próprio estava a fazer. Salientei para que integrassem a minha presença como observador e avisei que iria tirar frequentemente algumas notas durante ou após a realização dos exercícios. Os alunos não colocaram qualquer problema e, inclusivamente, mostraram-se bastante entusiasmados e disponíveis para contribuir para um trabalho do professor.

Após uma fase inicial de adaptação e consolidação dos diferentes grupos de trabalho (através de jogos de desinibição, concentração e confiança), realizaram-se os

exercícios de improvisação planificados, em sessões semanais de 90 minutos. O procedimento a seguir em cada exercício foi o seguinte:

**1. Apresentação** aos alunos da cena a trabalhar – nome da peça; personagens intervenientes na cena; contextualização.

**2. Leitura da cena e compreensão da mesma.** Primeira leitura, para familiarizar os alunos com o texto; segunda leitura, para compreensão do texto, onde cada um assinalou a lápis os termos e conceitos desconhecidos. Seguiu-se uma discussão em grupo, em que se procedia ao esclarecimento dos significados e a um resumo geral da cena.

**3. Definição do objectivo da cena** – discussão com os alunos sobre a temática da cena, iniciada a partir das “perguntas-provocação”, e definição do valor humano a trabalhar com a mesma (as sugestões apresentadas na ficha de apoio servem apenas como orientações para o professor).

**4. Escolha da personagem** por cada aluno e **definição de um objectivo individual** para cada personagem na cena. Este objectivo individual serve de guia para a improvisação, de modo a que cada personagem tenha funções bem definidas e limites de acção bem esclarecidos.

**5. Apresentação das premissas** de cada personagem, de modo a definir a improvisação a realizar. Nesta fase, os alunos intervenientes na improvisação realizam uma reflexão sobre a informação inicial (aquilo que eu já sei) individual (sobre a sua pessoa e que poderá ser aproveitado para a personagem) e colectiva (sobre os valores humanos a abordar na improvisação).

**6. Realização da improvisação** – de acordo com as premissas, regras e reflexões apresentadas.

**7. Reflexão depois da improvisação** – colectiva (sobre os valores humanos abordados na improvisação e as conclusões atingidas)

Durante a realização dos exercícios na sala de aula, surgiram algumas dificuldades de aplicação que me levaram a efectuar algumas alterações ao plano inicial, bem como a realização de alguns exercícios diferentes dos primeiramente propostos. Esses exercícios foram elaborados a partir dos problemas detectados, prevendo, mais do que uma solução, a compreensão dessas mesmas dificuldades.

Observei então, durante o decorrer dos exercícios, que a linguagem utilizada por Shakespeare nos seus textos não favorecia os objectivos pretendidos com as improvisações. Não resultava ler a cena toda de uma só vez, pois os alunos, apesar de identificarem situações e conflitos entre personagens que dominavam a cena, perdiam a ideia essencial da mesma. Portanto, apesar de, aquando da sua leitura, os adolescentes compreenderem a história apresentada por Shakespeare, era necessário realizar uma análise das cenas por partes, caso contrário acontecia uma dispersão da concentração dos adolescentes devido às extensas falas das personagens. Esta dificuldade é também referida por Harold Bloom: “Agora alguns professores dizem-me que há muitas escolas onde a peça [*Júlio César*, de Shakespeare] já não pode ser lida, uma vez que ela vai muito para além do tempo de atenção dos alunos” (1997:467).

Um exercício realizado, após a constatação desta dificuldade, foi a leitura encenada dos textos. Ou seja, os adolescentes liam o texto em palco, realizando as movimentações e respeitando as didascálias. Isto permitia uma melhor visualização da cena e facilitava a compreensão das mesmas.

Outra dificuldade de aplicação dos exercícios teve a ver com os longos monólogos, com as extensas falas de personagens utilizados nos textos de Shakespeare,

### *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

que dispersavam os adolescentes das abordagens que se pretendiam com os exercícios práticos. Os alunos fugiam frequentemente da essência da cena, concentrando-se em aspectos menos relevantes ou em pormenores secundários da mesma.

Realizei assim um exercício (o qual designei por “Cena Curta”) para testar se a utilização de cenas com falas mais curtas entre as personagens permitia uma percepção mais esclarecedora da mensagem fundamental da cena. Deste modo, criei eu próprio uma cena utilizando um diálogo original entre duas personagens com falas curtas (o texto e a planificação do exercício são apresentados no anexo 2). Os adolescentes teriam que adequar esse texto dramático a uma situação que tivessem vivido (eles próprios ou de amigos ou familiares). Neste exercício, a improvisação era condicionada, pois teriam que respeitar o texto. No entanto, a cena estava incompleta e uma segunda fase do exercício seria completar essa mesma cena, dando continuidade à improvisação iniciada na primeira fase do exercício.

No capítulo do Enquadramento Teórico constatou-se que o Teatro, como Arte, exige o cumprimento rigoroso de vários pressupostos. A análise e discussão dos dados desta investigação teve como orientação esses mesmos pressupostos. A determinada altura do tratamento de dados, já só fazia sentido olhar para os registos dessa forma, agrupando-os de acordo com os princípios teóricos referidos. Esta organização permitiu uma maior clarividência das situações ocorridas na sala de aula, assim como veio alertar para novas linhas de investigação.

Deste modo, agruparam-se os dados obtidos em categorias de acordo com os princípios de Teatro apresentados, sendo seleccionados os princípios que sugeriam maior relevância de discussão para o presente estudo. Apresentam-se seguidamente essas categorias, que serão caracterizadas no capítulo 3.1.:

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

- co-autoria e co-responsabilidade;
- o teatro e a vida;
- concentração, disponibilidade e respeito;
- confidencialidade;
- disciplina;
- exibição e inibição.

### **3. Apresentação e Discussão dos Dados**

“BENJAMIM – Qual foi a doença que tiveste?  
ELEONORA – Uma doença que não é mortal, é uma glória de Deus. ‘Esperava a felicidade e chegou a desgraça, esperava a luz e vieram as trevas.’...”

**August Strindberg**

O verdadeiro Ensino Artístico tem que ir, obrigatoriamente, ao encontro da importância da Arte para o Homem no mundo em que vive. Só compreendendo a forma de a fazer é que se poderá atingir um ensino fecundo para o ser humano. Porque a arte não surge do nada, não pode ser apenas um momento divino de inspiração. Tal como diz Gordon Craig, “[só] a Natureza não basta para criar a obra de arte [...] é um poder que pertence ao homem e que ele adquiriu pela sua inteligência e pela sua vontade” (2005:11).

O Teatro, assumido como arte e não apenas como entretenimento, deve resultar dessa vontade humana de descobrir e mostrar aquilo que é importante no mundo, que inquieta e estimula o pensamento. “Não é nem o que é bonito, nem o que é fácil, nem sempre o que é grandioso ou até sumptuoso, o que é belo em arte; [...] o domínio do Belo é tão vasto que encerra quase todas as coisas, compreendendo até o feio [...]. Que se penetre no Teatro com o sentido profundo dessa palavra «Beleza» e poderemos dizer que o despertar do Teatro estará próximo” (Craig, 2005:27).

Há vários autores, como Constantin Stanislavski, Antonin Artaud, Bertold Brecht, Jerzy Grotowski, ou Peter Brook, que, tal como Edward Gordon Craig, dedicaram a sua vida a compreender em que consiste esse despertar do Teatro, encarando-o de forma séria e verdadeira, tentando retirar dele o néctar profundo dos

sentidos que nos conduz ao belo. Todos eles esqueceram a palavra “efeito” e seguiram uma estética que aponta para a natureza orgânica do actor como motor de criação da obra artística e não como modelo ou imitação da realidade.

É uma estética que é uma ética e uma técnica: as três estão sempre interligadas à criação teatral. Os princípios desta estética vêm ao encontro desta sua relação inseparável com a técnica e a ética. Seguidamente são citados, a partir dos seus respectivos estatutos, alguns dos princípios de um Grupo de Teatro sediado em Faro, no Algarve, que segue esta estética teatral, designado A PESTE (Associação de Pesquisa Teatral):

- a) Todos os elementos que participam numa criação teatral são co-autores e co-responsáveis da mesma, independentemente da função que desempenhem. O artista e o público são duas entidades diferentes mas em pé de igualdade, e a sua comunhão é que dá origem à obra artística.
- b) O teatro, não sendo igual à vida, é um reflexo e um testemunho de todos os aspectos da vida das comunidades, locais ou universais.
- c) A ideia do sagrado no teatro, de um ritual necessário à criação artística, implica um estado de concentração, entrega e respeito por parte dos actores e do público.
- d) O trabalho de preparação e ensaio da criação teatral obriga a uma rigorosa confidencialidade entre todos os seus intervenientes, como forma de garantir um total respeito pela verdade de cada actor, exposta no contexto desse trabalho.
- e) A criação teatral exige disciplina por parte de todos os intervenientes no processo criativo, isto é, o estrito cumprimento de regras necessárias para levar a cabo o trabalho proposto.

Estes princípios foram seleccionados de acordo com as categorias definidas na análise dos dados. São pressupostos que servem de base a esta estética teatral, através dos quais se procura o significado da obra de arte no Teatro. Tem todo o sentido, então, que se aplique no Ensino do Teatro os mesmos princípios, visando alcançar um Ensino Artístico propriamente dito.

### **3.1. Categorias de análise do trabalho realizado com os alunos**

Os pressupostos referidos anteriormente sobre esta perspectiva teatral, como a co-autoria e co-responsabilidade, o Teatro como reflexo da humanidade, a confidencialidade, a disciplina, a disponibilidade e o respeito, a meu ver, são também objectivos fundamentais no ambiente escolar, pois interceptam critérios promovidos pelo sistema educativo, como o espírito de grupo, a contextualização dos conteúdos ao meio em que vivem os alunos, a criatividade e o sentido crítico, o saber ser e o saber estar, o interesse e o empenho nas actividades lectivas.

Foi precisamente esta analogia com o ambiente educativo que induziu a selecção destes cinco pressupostos como medida de comparação na análise dos dados obtidos. Deste modo, foram criadas seis categorias de análise, em que as cinco primeiras correspondem aos pressupostos já referidos e a última categoria corresponde a um tema sempre controverso na vida artística, mas que também é bastante pertinente na vida dos adolescentes: a exibição, que está directamente relacionada com a imagem de cada um perante os outros. Por outro lado, os problemas com a imagem têm também implicações ao nível de inibições pessoais. Além disso, esta última categoria decorre da aplicabilidade (ou não) dos princípios enunciados, visto que estes foram criados,

também, na tentativa de contrariar uma perspectiva exibicionista no mundo teatral, devolvendo ao Teatro um sentido educativo.

Faz-se, de seguida, uma reflexão sobre a aplicabilidade de cada uma destas categorias na sala de aula, com adolescentes de turmas de Teatro.

### **3.1.1. Co-autoria e co-responsabilidade**

Este princípio estético, quando aplicado na sala de aula, implica a participação de toda a turma no trabalho criativo a desenvolver. Neste caso, o professor é um elemento do grupo que contribui, a par de todos os outros, para a consecução do trabalho final, intervindo nos momentos em que achar necessário.

Isto exige um grande empenho e uma enorme disponibilidade por parte dos alunos, que deixam de ser meros receptores para passarem a ser agentes de todo o processo criativo. Todos devem ser ouvidos, todas as opiniões devem ser respeitadas, e a decisão do tema a trabalhar tem que responder a uma necessidade muito importante para o grupo. É isto que vai responsabilizar cada um pelas opções a tomar daí em diante no trabalho a desenvolver.

A experiência na sala de aula sugeriu-me um aspecto relevante na relação professor/aluno:

*Como professor, verifiquei que os alunos demonstravam alguma estranheza quando me sentiam integrado no seu meio. Era difícil identificarem-me como um elemento do grupo. Sentia-me como um intruso, uma coisa nova na aula. Constatava*

*uma inibição do grupo quando tentava cooperar e participar nas suas actividades. Os alunos achavam engraçado quase tudo o que eu fazia, rindo e caricaturando-me.*

Esta foi uma situação que se veio a atenuar com o decorrer do tempo mas que motivou, muitas vezes, alguma distância entre alunos e professor, o que é relativamente compreensível devido ao contexto de avaliação a que os alunos estão sujeitos no final de cada período lectivo. A diferença de idade e o estatuto social são também factores que não podem ser esquecidos como motivadores para as dificuldades de aproximação entre alunos e professor.

Da investigação realizada foi possível constatar que os alunos tinham muita dificuldade em trabalhar em grupo. As diferenças entre eles não eram valorizadas, pelo contrário, eram inclusivamente utilizadas contra o grupo, sendo também uma das formas de selecção dos seus próprios elementos. Como exemplo, apresento o seguinte caso:

*Um aluno era muito desinibido e, por isso, tinha maior facilidade do que os outros em entrar em palco e improvisar. Ao sentir o apoio dos colegas e apercebendo-se do impacto que causava durante os exercícios, começou a utilizar esses momentos para sua exibição. Não lhe importava o que o grupo pretendia fazer, apenas se interessava com o sucesso que obtinha. Os restantes elementos acomodaram-se àquela situação e chegaram a um ponto em que já não tinham vontade de entrar na improvisação, porque achavam que o outro “representava melhor do que eles”. A determinada altura, esse aluno mais desinibido já escolhia até os elementos do grupo que lhe serviam melhor para a improvisação, rejeitando outros menos interessantes para os seus intentos.*

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

Conclui-se da situação anterior que a personalidade do ser humano leva a divergências nas decisões de grupo. E, não havendo consenso, a responsabilização fica quase sempre do lado daqueles que lideram do que daqueles que “foram atrás”, o que traz consequências negativas ao nível da dinâmica de grupo.

Percebe-se também que a falta de consciência da pertença a um grupo de pessoas que trabalham para um objectivo comum pode ser motivo para estimular a exibição. Assim sendo, as diferenças entre as pessoas, em vez de servirem como potencial enriquecedor do trabalho, funcionam pelo lado negativo, criando distâncias e inibições entre os vários elementos do grupo.

Seguidamente refiro outro exemplo de aula:

*Existia um aluno que, por mais que eu, como professor, tentasse dissuadi-lo, resistia constantemente às tarefas que lhe eram atribuídas, justificando-se com o facto de não ter jeito para o teatro, não se sentindo por isso na obrigação de realizar os exercícios com o mesmo empenho dos outros. Acontecia depois que os restantes elementos da turma se desresponsabilizavam e pouco a pouco sucediam-se casos em que, por defesa ou inibição, um ou outro se recusava a fazer determinado exercício, alegando a mesma justificação, de falta de talento.*

A partir do que se passou no exemplo anterior, sucederam-se outras situações:

*Acontecia que a maioria do grupo exigia a participação nos exercícios de todos os elementos. Chamavam à atenção daqueles que queriam ficar a assistir. Para eles, todos deviam ter funções e competências idênticas, e a presença em palco era fundamental para todo o grupo.*

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

*Era uma questão de igualdade, o que era para uns devia ser para todos, pois seria injusto uns estarem a dar coisas suas ao grupo e outros ficarem apenas na posição de receberem.*

Depreende-se daqui que é essencial existir uma co-responsabilização de todo o grupo para que todos concorram para o objectivo final ao mesmo nível e com o mesmo empenho. A falta ou um menor comprometimento de alguém traz consigo um desequilíbrio geral.

Existe uma dependência total entre cada um dos intervenientes no processo criativo, qualquer função no Teatro tem importância para o grupo e contribui da mesma maneira para a criação da obra artística. É por isso que todos os elementos do grupo devem estar presentes em todos os ensaios, devem partilhar dos objectivos e das ideias do grupo e devem ter consciência das regras a que este se compromete, cumprindo-as de igual modo.

Visto desta maneira, é tão importante um actor quanto o encenador ou o responsável pela elaboração dos cenários; da mesma forma, é tão importante o trabalho de quem entra numa única cena quanto aquele que está em cena do início ao fim da peça. Mas não foi isto que encontrei nas turmas onde desenvolvi esta investigação.

No exemplo apresentado anteriormente, o talento para representar era utilizado como uma fuga aos exercícios da aula. Mas, a partir dessa desculpa, percebe-se que os alunos que a utilizavam não tinham a noção exacta do que é Teatro. Ou então tinham a noção errada. Para eles fazer Teatro era ser habilidoso, ser prendado com umas técnicas especiais de representação. Quem não tivesse esse dom não servia para o palco. Menosprezavam o sentido de grupo, onde cada um contribui com aquilo que tem e pode dar.

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

Os alunos revelaram uma enorme competitividade entre eles, o que teve a ver na maioria das vezes com o protagonismo que se procura no palco e não tanto com o aspecto positivo da competição. Um bom exemplo disso é o que se refere a seguir:

*Quando distribui os textos pelos alunos, cada um começou a contar o número de falas das várias personagens: “Eu quero ser a Julieta! É a que tem mais falas!”; “Eu sou a Sr.ª Capuleto... tem 12 falas!; “Eu prefiro ser a ama, porque fala pouco!”.*

A forma como os alunos escolhem a personagem que gostariam de fazer na peça tem como primeiro critério o número de falas no texto e a respectiva extensão. Constatei que alunos mais inibidos procuram personagens que estejam pouco presentes em cena, para se resguardarem perante o grupo. Por outro lado, alunos extrovertidos competem entre si por personagens que se salientem e sejam muito intervenientes na peça, que sejam elementos fulcrais na história e chamem a atenção do público. O próximo exemplo é bastante elucidativo desses aspectos:

*Durante as leituras das cenas alguns alunos reclamavam contra a sua personagem: “Eu pensava que o Espectro não falava muito... mas é cada testamento!”; “Eu é que tive sorte, o Marcelo só tem seis falas pequenas!”.*

*Presenciei também um diálogo interessante entre uma aluna e um aluno:*

*“- A Ama só entra no final! E ainda por cima só tem falas curtinhas.*

*- O Capuleto também só entra no fim...*

*- Mas tem falas grandes!”*

Isto é precisamente o contrário do que se pretende no Teatro, pois cada um deve procurar no processo de construção da personagem aquilo que precisa para se conhecer melhor, a si perante os outros, num processo de confrontação e descoberta. Este aspecto induz a uma reflexão sobre os valores mais importantes no Teatro e na vida. E é precisamente essa dualidade que pretendo analisar no próximo ponto.

### **3.1.2. O teatro e a vida**

Esta visão teatral propõe um teatro que procura a autenticidade do ser humano, e como tal apresenta-se como um teatro com características da vida real. O actor só pode interpretar verdadeiramente aquilo que já sentiu, que já vivenciou, caso contrário submete-se à imitação de coisas que viu alguém fazer, que o faz representar de forma artificial.

Assim sendo, nesta perspectiva de Teatro, o aluno tem que levar para a sala de aula experiências que viveu, que lhe dizem respeito de uma maneira muito significativa, revelando-as ao resto do grupo. É uma exposição pessoal que se pretende que seja o mais livre, orgânica e emocional possível. É uma partilha de um ser humano com outro, sobre aquilo que de mais importante têm a dizer uns aos outros, sobre o mundo, sobre a vida.

Esta matéria humana riquíssima, que é entregue pelos adolescentes nas mãos do professor, não pode ficar estática como se de um depósito vital se tratasse, tem que ser obrigatoriamente trabalhada de forma criativa de modo a proporcionar momentos artísticos e didáticos para quem assiste, mas também para quem os executa.

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

O Teatro pode abraçar essas experiências e transformá-las em arte, e é isto que diferencia a criatividade artística do psicodrama. Tendo esta consciência, o adolescente terá menos receios de se expor, pois sabe que não estará em palco para ser avaliado mas sim para contribuir para a criação de um momento artístico. Ao mesmo tempo, está a confrontar-se consigo próprio e com as experiências de vida dos seus colegas, o que certamente lhe proporcionará reflexões enriquecedoras ao nível pessoal.

Da análise dos resultados obtidos na prática com os alunos, verifica-se que os temas explorados nas várias cenas da obra de Shakespeare são, de facto, facilmente adaptados às vivências dos adolescentes, e estes conseguem identificar muito facilmente situações da sua vida que se assemelham às histórias contadas por Shakespeare. Apresento a seguir dois exemplos:

*A partir da cena V, do terceiro acto, de Romeu e Julieta, os alunos encontraram como temas para a improvisação vários conflitos de gerações relacionados com a vida amorosa, familiar e profissional, como por exemplo: os pais inscreverem a filha em aulas de ballet e a filha preferir aulas de hip-hop; os pais não gostarem do namorado da filha por usar piercings e tatuagens; os pais preferirem para os filhos uma profissão que seja mais rentável economicamente ou de maior estatuto social em prol de uma profissão por vocação, ou seja, médico, advogado ou engenheiro em prol de futebolista, actor ou músico.*

*Por seu lado, na primeira parte da cena V, do primeiro acto, de Hamlet, os alunos identificaram como tema para a improvisação conflitos de amizade, que sugeriam traições entre amigos ao nível de trabalhos escolares e relações afectivas,*

### ***(Im)possibilidades do Teatro na Escola***

*como por exemplo: vingança por trocas de namorados e traições amorosas; falhas de compromisso em trabalhos escolares; cópia de testes de avaliação sem consentimento.*

*A segunda parte da cena V, do primeiro acto, de Hamlet, sugeriu aos alunos a revelação de segredos entre amigos, como por exemplo: sobre furtos e roubos de objectos em estabelecimentos comerciais, que eles queriam muito mas não tinham dinheiro para comprar; relativamente a pessoas por quem estavam apaixonadas mas que tinham vergonha que se soubesse.*

Estas situações sugeridas pelos alunos são, por si só, pontos de partida bastante representativos e variados para discussões sobre problemas e adversidades da adolescência. São, portanto, testemunhos na primeira pessoa de uma enorme riqueza ao nível da psicologia do adolescente, induzindo a reflexões bastante interessantes através de comparações das experiências de vida de cada um.

Do ponto de vista técnico, as histórias que cada um tinha para contar, de acordo com os contextos das cenas, favoreciam os exercícios dos alunos, pois proporcionavam material de base que podia ser aproveitado para desenvolver a improvisação. Deste modo, os bloqueios criativos eram ultrapassados com maior facilidade, já que cada um tinha como ferramenta de auxílio a sua própria experiência.

Além disso, os alunos ficavam mais livres em cena para criar, experimentando e arriscando mais, pois não estavam presos às frases do texto. Isto vai ao encontro daquilo que Slade afirma, ao referir que “os textos escritos são prejudiciais, pois ensinam à criança o horroso costume de nunca penetrar num papel e recitar as falas com um sorriso tolo para o público. Não há nem educação, nem Teatro, nem qualquer valor dramático nisso. Não pense que as crianças aprendem bem deste jeito. Elas não estão

### *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

pensando no que estão dizendo ou fazendo” (1978:99). Os exercícios de improvisação ajudam, deste modo, a uma melhor compreensão dos conflitos das diferentes cenas, e Slade propõe a utilização desses exercícios ao afirmar que “[muitos] atores bem mais velhos são incapazes de entender ou representar Shakespeare, embora eu tenha visto alguns jovens de quatorze e quinze anos alcançarem parte da essência poética de Shakespeare. Use no começo a improvisação sobre o enredo da peça” (1978:100).

Compreende-se, do que foi referido anteriormente, que estes exercícios só resultam e só servem ao grupo e ao Teatro se cada aluno for sincero e autêntico em tudo aquilo que dá ao realizá-los. No entanto, os resultados da investigação indicam que a maioria dos adolescentes se recusavam a mostrar a sua vida pessoal durante os exercícios de improvisação, e isto fazia com que as situações apresentadas fossem muito superficiais, não demonstrando aquilo que verdadeiramente se passaria com eles.

*Até determinado ponto os adolescentes conseguiram contar aquilo por que passaram ou vivenciaram, mas a partir de determinado momento da história, quando sentiam que se estavam a comprometer demasiado, resolviam inserir um momento de ficção para despistar determinados assuntos que estavam a contar. Tinham tendência para ir buscar ideias do texto original que não se adequavam ao tempo em que vivem, como por exemplo a utilização de espadas e duelos em situações entre dois adolescentes que viviam numa cidade da actualidade, ou o recurso a mortes e assassinatos para resolver discussões familiares.*

Destas indicações percebe-se que os adolescentes, geralmente, apresentam histórias que misturam vivências reais com ideias imaginárias. Isto, por um lado, pode ser entendido como uma forma de fuga à sua própria identidade, uma forma de defesa

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

diante do outro. Mas, por outro lado, é de uma enorme riqueza criativa, já que o Teatro não é igual à vida, nem pode ser. O Teatro é essa junção e essa mistura indistinta entre o real e o imaginário.

O pouco que se vê de autêntico em cada exercício realizado pelos alunos é ao mesmo tempo imenso, em relação ao que normalmente se consegue observar na vida real. O ser humano tem uma enorme dificuldade em se revelar aos outros. Usam-se frequentemente máscaras diárias para ocultar o que de verdadeiro e íntimo cada um possui, afastando-nos cada vez mais de nós próprios: são medos, receios, vergonhas que são incutidos desde criança pelos hábitos e normas da sociedade e que se vão acentuando com a idade.

Assim sendo, os adolescentes são pessoas que ainda não estão fortemente marcadas por essas barreiras da sociedade, são pessoas que mantêm um espírito de revolta, de crítica, que procuram razões para a existência, que questionam, que ainda não se acomodaram às normas sociais. E por isso estão talvez mais disponíveis para o trabalho que se pretende no Teatro.

Nesta investigação foi possível perceber, a partir dos exercícios de improvisação realizados, várias situações que servem como exemplo para o processo de descoberta da identidade do adolescente, de entre as quais saliento as seguintes:

*Na improvisação sobre a primeira parte da cena de Hamlet, uma aluna revelou em palco que estava magoada com a atitude que uma amiga teve para com o seu namorado. Percebeu-se que era algo muito importante para ela e tinha a ver com a sua própria noção de amizade, que tinha sido traída.*

## ***(Im)possibilidades do Teatro na Escola***

*No exercício de improvisação de Cena Curta, uma aluna referiu que o problema que a angustiava era a separação dos pais, e durante a própria improvisação a amiga forneceu-lhe conselhos para ela lidar melhor com a situação, já que também tinha passado pelo mesmo anos antes.*

*No mesmo exercício, outra aluna expôs o facto de um rapaz, por quem ela estava apaixonada, não a aceitar como ela era, preferindo raparigas mais populares da escola. Entretanto, com o decorrer da improvisação ela imaginou que o rapaz acabaria por gostar dela e a iria pedir em namoro.*

Cada uma das situações anteriores reflecte uma realidade humana carregada de informações relevantes para a compreensão da psicologia do adolescente. No entanto, neste trabalho não se pretendeu realizar um estudo pormenorizado das características da identidade do adolescente, até por que se entraria mais na área da psicologia. Em vez disso, preferiu-se investigar as possibilidades de desenvolver futuros estudos nesse âmbito utilizando o Teatro e, em particular, aplicando os princípios desta visão teatral.

Concluiu-se, então, que um olhar atento por parte do professor durante a realização destes exercícios pode resultar no desvendar de situações problemáticas ou em descobrir vocações e interesses dos adolescentes. E não é muito difícil de discernir entre a ficção e a realidade das improvisações, os próprios alunos conseguem fazê-lo e são os primeiros a apontar essas fronteiras quando as observam como espectadores.

Percebe-se, contudo, que estes assuntos relativos à vida pessoal de cada um são muito delicados e exigem um grau de concentração e entrega que deve ser respeitado por todo o grupo, quer pelos que executam o exercício, quer por aqueles que assistem.

### **3.1.3. Concentração, disponibilidade e respeito**

A relação entre público e actor começa a partir do momento em que ambos partilham do mesmo espaço, aquele onde irá acontecer o espectáculo teatral. É lógico, então, que as interações dessa dualidade fundamental no Teatro tenham como base de entendimento um respeito mútuo por esse espaço de representação. Associa-se aqui a noção de “espaço sagrado”, onde a presença nesse lugar implica uma concentração mais profunda e uma consideração por todos aqueles que o utilizam, quer como local de trabalho, quer como local de reflexão ou lazer.

A transposição para o Teatro daquilo que a religião utiliza há muitos anos tem a ver com uma consciencialização da importância que têm para a criação artística o espaço, os objectos e as pessoas que estão directamente relacionados com o espectáculo. Na escola, o termo “sagrado” compromete os alunos a um respeito por tudo o que se passa na aula, e exige uma atitude de estima e consideração pelos outros. Estes objectivos apenas se conseguem se o aluno “tiver fé”, ou seja, se este tiver disponibilidade para imaginar e recriar em comunhão com o grupo, e isso requer uma enorme entrega da sua parte, para além de bastante concentração. O mesmo se aplica ao público que assiste ao espectáculo.

Durante a investigação na sala de aula foi possível, no entanto, identificar várias situações que perturbavam a concentração dos alunos, das quais se referem seguidamente alguns exemplos:

*São várias as distrações na sala de aula, que podem ser desde barulhos e sons das salas ou corredores contíguos (que os alunos identificam como sendo pessoas conhecidas a circular) a interrupções de pessoas estranhas à aula para solicitar*

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

*informações ou fazer avisos (como funcionários, directores de turma ou até alunos de outras turmas).*

*Nas salas de aula situadas no rés-do-chão do edifício, era necessário fechar as persianas para evitar olhares exteriores. No entanto, existiam pequenas janelas que davam para uma escadaria no interior do edifício, as quais não tinham forma de se tapar, e que eram fonte de distração quando alguém passava. Isto induzia a inibições dos alunos nos exercícios, pois estes sentiam-se observados por pessoas estranhas ao grupo, provocando-lhes fechamento.*

Para além da dificuldade de privacidade e de isolamento do local de trabalho, existiam ainda outras formas de distração inerentes ao próprio grupo de trabalho, como as que se apresentam a seguir:

*Os alunos transportam do recreio para o local de trabalho brincadeiras e modos de estar desapropriados, e não sabem fazer a transposição entre esses dois espaços. A sua forma de entrada na sala de aula é reveladora disso mesmo, pois entram a correr para ver quem chega primeiro ao lugar, aos gritos uns com os outros.*

*Existe uma relutância de alguns alunos em fazer esforço para se concentrarem e usarem a imaginação, alegando que “dá muito trabalho” ou afirmando que “é para bebés”, ou ainda: “não consigo estar calado, tenho muita energia para gastar!”.*

Estas situações são esclarecedoras da necessidade de implementação nos alunos da noção de “espaço sagrado” referida anteriormente. E este espaço não se restringe ao

local de acção, de representação, mas também a toda a sala que recebe o público e aos bastidores do palco, onde se preparam os actores.

Percebe-se também aqui que o grau de disponibilidade dos alunos para participarem nos exercícios propostos não é o mesmo para todos, mas é necessário criar algum propósito que, pelo menos, possibilite aos mais disponíveis a realização dos exercícios sem que haja prejuízo para eles. Neste sentido, a consciência da necessidade de um ambiente de respeito no local de trabalho poderá ir ao encontro desse propósito.

No trabalho realizado com os alunos no âmbito desta investigação, foi por mim sugerida a delimitação do espaço de representação através de um fio de lã azul. O novelo foi desenrolado pelos próprios alunos e o traçado foi construído de modo a formarem o seu espaço pessoal de acção. Assim sendo, o chão da sala ficou delimitado por uma espécie de lago, dentro do qual se desenrolaram os exercícios e as improvisações. Posteriormente, foi solicitado aos alunos, como exercício, que percebessem a diferença entre estar dentro desse lago e fora dele, e que reparassem que quando saíam dele o espaço cá fora não era totalmente neutro ao exercício, pois as pessoas que assistiam ainda viam o que eles estavam a fazer e partilhavam do mesmo espaço que eles.

Com o decorrer das aulas, verifiquei o seguinte:

*A sub-divisão dos espaços da sala permitiu uma maior concentração dos alunos nos exercícios, e revelou-lhes a ideia da necessidade de respeitar o espaço onde se conta a história (palco) e a sala que o acolhe (bastidores e plateia).*

*Contudo, nem todos os alunos assumiam sempre esta divisão, ou por esquecimento, ou por desleixo, ou por não levarem a sério essa divisão. E quando isso acontecia a ideia de espaço sagrado perdia todo o sentido para os restantes elementos*

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

*do grupo. Com o decorrer das aulas eram já os próprios alunos que chamavam à atenção uns dos outros para a preservação do espaço, de modo a que o não vandalizassem.*

Esta responsabilização dos alunos perante o espaço e os objectos cénicos pode também levar a que cada um adquira uma maior consciência de organização e de pertença ao grupo. Pois, ao sentirem a necessidade de manter o espaço preparado para o trabalho em grupo, têm que possuir obrigatoriamente um sentido colectivo. E, de facto, constatei que os adolescentes, na sua maioria, têm um muito ténue sentido de responsabilidade, como demonstra o próximo exemplo:

*Durante os exercícios observei uma falta de organização, falta de métodos de trabalho e falta de responsabilização dos alunos: as informações dos exercícios perdiam-se de uma aula para a outra, sendo necessário rever constantemente as respectivas regras e permissas; frequentemente não traziam os textos de trabalho; era comum no fim da aula ficarem textos esquecidos no chão da sala ou em cima das mesas e na aula seguinte os alunos nem se lembravam de que os tinham perdido.*

A ideia do “sagrado” pode também ajudar a ultrapassar estas dificuldades de responsabilização, pois coloca uma maior importância nos materiais e no espaço de trabalho, exigindo uma maior atenção e dedicação por parte dos alunos.

Por outro lado, o ensino do Teatro favorece a formação de espectadores críticos, sensíveis à arte e com participação activa e responsável. Se o aluno perceber e assumir a existência de um espaço “mágico”, onde acontece a acção teatral, com certeza que quando estiver a assistir a um espectáculo de teatro não permanecerá como observador

passivo, nem procurará “atacar” os alunos-actores com comentários provocadores ou gracejos impróprios. Ele sabe que faz parte desse espectáculo e contribui para o seu desenrolar, quer com as suas atitudes, quer com a sua atenção.

Aparece assim uma perspectiva fundamental do ensino de Teatro, que vai ao encontro não só da formação de actores, mas também de pessoas conscientes do sentido artístico, social e cívico.

### **3.1.4. Confidencialidade**

A partir dos princípios anteriores percebe-se que a sala de aula é um local que tem que fornecer aos alunos uma segurança extrema. É a sua imagem que está em causa quando se expõem perante os colegas e, para eles, esse é um assunto muito importante.

A realização de exercícios de teatro, como os propostos por Grotowski, que procuram o inconsciente e que rompem, quebram, rasgam as máscaras, que abrem as tampas que escondem o que de mais genuíno o ser humano tem, só é possível se cada um estiver disponível para esse trabalho. Tem de ser um acto voluntário, caso contrário existirão sempre bloqueios que impedirão o acesso à organicidade da pessoa. Exige-se, assim, um espaço onde todos se sintam protegidos de comentários e críticas depreciativas sobre as experiências pessoais que cada um vai expor ao grupo.

Compreende-se então que se imponha, aos alunos e ao professor, uma confidencialidade sobre o que se passa dentro da sala de aula relativamente ao trabalho criativo realizado. Nada do que é dito ou feito durante os exercícios ou ensaios pode ser comentado ou referido fora do espaço da aula, precisamente para preservar a vida pessoal de cada aluno e garantir o uso da mesma apenas para fins criativos.

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

Na prática, esta situação de confidencialidade é muito difícil de preservar na sala de aula, como provam os exemplos seguintes:

*Os alunos sabem que estão a ser avaliados no âmbito de uma disciplina e, portanto, consideram que o que aí se faz terá que ser do conhecimento do Conselho de Turma. Logo, é como se outros professores estivessem a espreitar no espaço de trabalho do grupo:*

*“O professor não vai contar à D.T. [directora de turma] pois não?” – perguntou-me uma aluna depois de uma reflexão sobre um exercício.*

*As turmas de alunos são muito heterogéneas, existindo níveis de relacionamento e conhecimento bastante diferentes entre os alunos, para além de objectivos e interesses diversos quanto ao aproveitamento escolar, o que faz com que seja deveras complicado manter uma confiança entre todos os alunos da turma:*

*“Professor, ele está sempre a brincar nas aulas! Assim não dá para fazer nada com ele” – acusou uma aluna, referindo-se a um colega de turma mais indisciplinado; “Ela conta tudo às amigas! E depois gozam comigo lá fora...”; “Eu isso não faço, ainda pensam que eu gosto dela!”.*

Esta questão da confidencialidade é muito sensível, pois basta um pequeno deslize de algum aluno, a mínima quebra de confiança, para todo o sistema de trabalho ruir. A partir do momento em que o adolescente sente que o que ali faz pode ser alvo de gozo ou de comentário na escola, nunca mais se sente à vontade para se exprimir livremente, com autenticidade.

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

Apresento de seguida alguns exemplos retirados da experiência prática, que revelam a dificuldade de lidar com esta questão:

*Num exercício de improvisação sobre a primeira parte da cena de Hamlet, já referido anteriormente, onde uma aluna revelou em palco que estava magoada com a atitude que uma amiga teve para com o seu namorado, as amigas que assistiam no público ficaram muito surpreendidas com o que estavam a ver. No final do exercício as amigas confrontaram-na com a história e ela negou tudo. Afirmou ter sido tudo invenção sua durante a improvisação. Isto apesar de se perceber que era algo muito importante para ela e que era algo que estava ainda por resolver dentro de si.*

*No exercício de improvisação da cena II do segundo acto de Romeu e Julieta, percebi que um aluno, ao efectuar a declaração de amor à colega que fazia de Julieta, imitou propositadamente um cliché de um galã apaixonado, ridicularizando a sua própria personagem ao mesmo tempo que observava a reacção dos seus colegas no público.*

*Esta atitude revela que, com medo de poder ser acusado pelos colegas, este aluno prefere inventar um personagem que faça rir o público em vez de mostrar os seus próprios sentimentos.*

*Um aluno que assistia ao exercício de improvisação de Cena Curta de uma colega, provocou-a durante o mesmo, sugerindo o nome de um rapaz que ele identificou como sendo a motivação dela para o exercício. A reacção dela foi imediata, retraíndo-se e perdendo a concentração que estava a demonstrar até aí no exercício.*

## ***(Im)possibilidades do Teatro na Escola***

*Outra aluna foi ainda mais categórica, criticando-me directamente quando sugeri que experimentassem colocar em palco coisas pessoais de modo a poderem representar sobre aquilo que já conhecem. Essa aluna questionou ironicamente se eu achava que algum dia ela iria revelar os seus segredos tão abertamente a outras pessoas: “era como mostrar o meu diário íntimo”.*

Esta entrega de cada aluno é, de facto, um acto de grande generosidade, onde é imprescindível a confiança total nos colegas de trabalho e no professor.

Em apresentações fora da sala de aula, este acto prolonga-se para com o público, onde, apesar de tudo, isso acontece de uma forma mais condensada e veiculada por uma personagem, fornecendo assim ao aluno uma maior protecção da sua vida íntima e pessoal. Mas não deixa de ser uma revelação interior, a que nem todos os adolescentes estão dispostos e, portanto, só deverá ser realizado como acto voluntário de cada um. Associa-se aqui a ideia de “actor santo”, proposta por Grotowski, segundo o qual o actor, revelando-se, se sacrifica perante o público, arrancando a máscara quotidiana e permitindo que este assuma um processo similar. E todo o trabalho realizado nos ensaios, bem como o cumprimento estrito dos princípios a que o grupo se propôs, servem para que, no momento em que o actor entra em palco, o seu corpo esteja liberto de todas as resistências e seja capaz de consumir o acto artístico.

### **3.1.5. Disciplina**

Não é muito difícil de se perceber que, para se conseguir concretizar todos os princípios até aqui referidos, é imprescindível a existência de um código de regras que

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

seja aceite e assumido por todos. É indispensável um comprometimento do grupo a uma disciplina que oriente o trabalho, que evite as falhas e que previna os erros.

A ética a que se propõe esta perspectiva teatral obriga a um estrito cumprimento de regras, imprescindíveis para levar a cabo o trabalho proposto. A falta a essas regras, por mais insignificante que seja, implica um prejuízo quer a nível técnico (como por exemplo a redução do tempo de aula devido a um atraso, ou a impossibilidade de realização de um exercício pelo não cumprimento de tarefas), quer a nível ético (por exemplo a falta a uma aula por um motivo fútil, como jogar matraquilhos ou ir às compras, dá direito a outros faltarem pelos mesmos motivos; um atraso frequente à aula, é um desrespeito por quem se esforça por chegar sempre dentro do horário).

No ponto 3.1.1., relativo à co-autoria e co-responsabilização, verificou-se que dentro das próprias turmas de alunos existiam diferenças significativas quanto a objectivos e interesses pessoais, a ritmos e níveis de aprendizagem, a valores sociais e culturais, entre outras. Deste modo, era bastante complicado constituir um grupo de trabalho que funcionasse como tal, já que o grau de comprometimento dos alunos era muito variado. Isto provoca também problemas no próprio estabelecimento de regras e no cumprimento de tarefas.

Porém, para além das dificuldades de grupo existentes, ocorreram outros incumprimentos disciplinares que nem sempre eram por culpa dos alunos, como aqueles que se apresentam nos exemplos seguintes:

*Nem sempre foi possível cumprir o horário das aulas, não só por desleixo dos alunos (que ficavam a terminar jogos de matraquilhos ou de ténis de mesa na sala dos alunos), mas também por razões logísticas da escola, como atrasos no serviço do bar ou prolongamento do tempo de realização de testes de avaliação.*

## ***(Im)possibilidades do Teatro na Escola***

*Ocorreu também falta de assiduidade dos alunos devido a actividades da própria escola, como desporto escolar, festividades e concursos escolares, que coincidiam com o horário das aulas e às quais eles estavam dispensados.*

*Os alunos revelaram ainda dificuldades em cumprir prazos, devido à acumulação de trabalhos escolares e testes de avaliação e à sua falta de gestão de tempo, o que tem a ver também com a falta de hábitos e métodos de trabalho: em semanas de avaliação de final de período, havia alunos que faltavam à aula para estudar para o teste que tinham a seguir, ou para terminar um trabalho cujo prazo terminava naquele dia.*

Entende-se, por aquilo que foi exposto atrás, que a Escola é um meio com múltiplas variáveis (disciplinas e actividades) que entram por vezes em conflito, mas que na maior parte das vezes têm que se adaptar e enquadrar o mais correctamente possível. Para que isso aconteça terão que existir cedências de parte a parte, prejudicando o normal desenrolar de cada variável e, deste modo, não é fácil cumprir com disciplina as regras a que o grupo de trabalho se propõe.

Os alunos não compreendem, assim, por que têm de ser tão intransigentes no cumprimento das regras se o próprio sistema de ensino lhes permite quebrar essas mesmas regras. Esta contestação foi possível verificar em determinados momentos da experiência prática realizada:

*Foi necessário chamar à atenção, várias vezes, alguns alunos por incumprimento de regras, que eram acatadas no momento da repreensão mas que se repetiam posteriormente. Não existia assim um comprometimento desses alunos para com as regras propostas e isso afectava e estendia-se depois ao resto do grupo.*

*Ocorreram momentos em que, ao tentar chamar à atenção para o cumprimento de regras por parte de alguns alunos, estes contestavam dizendo: “não estamos em Matemática ou Português”; que queriam divertir-se em Teatro, “já que nas outras disciplinas não o podemos fazer”; e que “o professor devia ter em conta que já estamos muito cansados por causa das disciplinas teóricas que tivemos durante o dia”.*

Em parte, este descomprometimento tem a ver com a ideia de que as disciplinas de Expressões têm forçosamente uma componente mais lúdica que as restantes. Os alunos entram na sala com uma disposição e uma postura mais próxima da que têm no recreio do que propriamente daquela que têm numa aula.

Confunde-se liberdade de atitudes com o ser livre para criar. Mas é imprescindível que haja rigor no trabalho artístico, ao mesmo tempo que se tem prazer. E quanto maior o prazer, maior deve ser o rigor. Porque só assim se evita que o Teatro se transforme em pura diversão ou exibição. Como refere Craig, “enquanto não se compreender que a disciplina no Teatro consiste na obediência voluntária, absoluta, ao director da cena - equivalente ao comandante - nada se poderá fazer de grande” (2005:78).

Esta noção de disciplina, para além de ser produtiva ao nível artístico, tem também repercussões óbvias a nível social. A responsabilidade no cumprimento dessas regras só faz sentido se se projectar na integridade do grupo, de modo a conseguir-se a organização necessária para atingir os objectivos a que se propõem. Essas regras fazem parte do processo de maturação do adolescente, começando por uma fase de consciência individual e pessoal que se desenvolve para uma construção partilhada, em colaboração com o outro.

Deste modo, a participação na construção e no estabelecimento de regras possibilita aos alunos o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo e da atitude de responsabilidade pessoal na vida em sociedade.

A disciplina também é importante do ponto de vista artístico, pois um público que saiba comportar-se de acordo com as regras inerentes a um “espaço sagrado” contribuirá positivamente para a obra artística que ali está a acontecer. E os actores certamente que agradecerão.

### **3.1.6. Exibição e Inibição**

Estes dois aspectos, para mim, estão relacionados na maioria das vezes com a relação entre o actor e o público. São duas consequências do “efeito” que o actor produz e transmite ao público e do efeito que este, por sua vez, provoca nos actores.

Na visão de Teatro que temos vindo a apresentar, o público é entendido como parte participativa no espectáculo. O trabalho artístico só está concluído quando é apresentado ao público. Este vem ao Teatro para que lhe contem uma história. Uma história importante que o faça reflectir quanto à sua forma de estar no mundo, que o deixe inquieto.

Nesta perspectiva, é isto que atrai o público e o prende durante o espectáculo. É isto que responsabiliza os actores e os excita em cena. Mas se o público não é entendido desta forma, a imagem que se cria dele torna-se numa massa amorfa que ataca e destrói os actores se estes falham, isto é, se a sua representação não corre de acordo com as expectativas criadas. E então o actor pode colocar-se em duas situações: quando corre bem torna-se exibicionista; quando corre mal fica inibido.

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

Na sala de aula, muitas vezes, o público são os próprios colegas de turma e o professor. Outras vezes há a possibilidade de se apresentar o trabalho à comunidade escolar. Mas, como se depreende, o público dos adolescentes passa sempre por pessoas que eles conhecem, sejam familiares, professores ou amigos. A plateia reveste-se de imagens projectadas por aquilo que o adolescente conhece dos comentários e críticas que recebe ao longo da vida, em casa e na escola. E, portanto, existe sempre a expectativa de corresponder àquilo que os outros esperam e pensam sobre si. Este sentimento facilmente se transforma em exibição ou em inibição, de acordo com a personalidade de cada indivíduo.

O professor assume, muitas vezes, o papel do espectador. No caso de não participar no exercício, o olhar do professor é sempre um olhar exterior que os alunos procuram como orientação para aquilo que estão a realizar. É necessário, no entanto, que os alunos tenham a noção de “distanciamento” sugerida por Brecht, em que representam para alguém com o intuito de partilhar uma história importante e não com a finalidade de mostrar o que sabem fazer.

Os alunos quando realizam exercícios na sala de aula também podem agir alternadamente como actores e como público, pois em situações em que a turma é dividida em grupos de trabalho, uns executam (os actores), e apresentam aos restantes que assistem (o público). No entanto, muitas vezes os alunos fazem os exercícios “para” o professor e “para” os colegas, e não “com” o professor ou “com” os colegas, como se verifica no exemplo seguinte:

*O aluno-actor, geralmente, encara o público como o inimigo, alguém que vem avaliar se o que se faz em palco está correcto ou errado, se representa bem ou mal:*

*“Tenho medo de me enganar”; “Fico atrapalhada porque estão todos a olhar para mim”; “Professor, fiz bem?”.*

*Chegaram a ocorrer também, por vezes, diálogos entre público e actores durante as situações teatrais:*

*“Diz-lhe que fazes tudo por ela! Oferece-lhe chocolates!” – sugeriu uma aluna apercebendo-se da dificuldade do colega em resolver a improvisação da cena II, do segundo acto, da peça Romeu e Julieta. E em seguida outros alunos acentuaram as críticas: “Assim não vais lá!”; “Havia de ser comigo! Posso ir eu, professor?”.*

*Na mesma improvisação, mas com outros intervenientes, um aluno fez a seguinte declaração: “Se fugires comigo até te deixo jogar na minha playstation!” – a plateia desabou em risos e o actor de imediato começou a rir também, reclamando com os colegas do público em vez de continuar a cena, e acabou por desistir, culpando os colegas por reagirem daquela forma tão extrovertida:”Assim não consigo... Eles estão a gozar com o que eu digo!”*

A fronteira entre o espaço de representação e a plateia nem sempre está bem definida, como se depreende dos exemplos anteriores. E isto acontece, por um lado, devido à necessidade constante que os alunos têm de se exhibir perante os outros. Sentem que são capazes de fazer melhor do que o colega que está em palco e querem substituí-lo, passando por cima dessa fronteira e prejudicando o trabalho do outro. Acentuam-se assim as diferenças entre os indivíduos, pois os mais extrovertidos querem sempre aparecer e vão abafando aos poucos as tentativas que outros alunos possuem para se revelar.

### *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

Um dos exemplos referidos anteriormente no ponto 3.1.4., referente à confidencialidade, é bastante revelador da necessidade do adolescente em ser bem aceite pelo grupo de colegas:

*No exercício de improvisação da cena II do segundo acto de Romeu e Julieta, percebi que um aluno, ao efectuar a declaração de amor à colega que fazia de Julieta, imitou propositadamente um cliché de um galã apaixonado, ridicularizando a sua própria personagem ao mesmo tempo que observava a reacção dos seus colegas no público. E quanto mais os colegas se riam, maior era o exagero provocado pelo aluno nas características da sua personagem.*

Neste caso, a noção de “distanciamento” é subvertida, pois o actor tem consciência de que está a representar para umas pessoas, mas tem o intuito de lhes agradar ou de as divertir, não existe a partilha do exercício com o público. É uma situação que se aproxima mais da exibição do que da criação em comunhão.

Além do mais, muitos alunos não percebem a diferença entre o convívio que têm diariamente no espaço do recreio e a relação que têm de estabelecer na sala de aula com os colegas, e neste caso, a relação “sagrada” que têm que ter com os actores que estão em palco naquele momento a interpretar personagens de uma peça de teatro.

Nas peças de teatro escolares, os espectadores utilizam o palco para tentar descobrir o que pode ser usado para gozar ou ridicularizar com os colegas actores, em vez de o utilizarem para proveito próprio num processo de introspecção. Mas também se utiliza o palco para construir imagens sociais, relativas a posições e estatutos dentro do grupo de adolescentes, ou seja, os melhores a actuar saem vitoriosos perante os olhares dos colegas e, portanto, vence quem tiver a melhor imagem em palco.

Estas dificuldades, tão típicas do ser humano, só serão resolvidas quando este seguir aquilo que Craig afirma: “[que] os nossos lábios esqueçam a palavra «efeito» e estarão aptos a pronunciar «Beleza»” (2005:27).

No entanto, os medos evidenciados pelos alunos-actores têm uma razão de ser, pois percebe-se que a posição do actor no meio do palco é de extrema sensibilidade, e se o público não respeita aquele espaço, facilmente ele se torna num “inferno”.

### **3.2. O teatro e a escola**

A análise e discussão dos dados obtidos durante esta investigação, feita no capítulo 3.1., levanta questões sobre a verdadeira função do Teatro na escola, junto dos adolescentes. É possível discernir nítidas vantagens e potencialidades do ensino de Teatro para a educação dos adolescentes, ao nível social, humano e artístico. O ensino de Teatro favorece a formação não só de actores, conscientes do sentido artístico e humano da vida, mas também de cidadãos activos, responsáveis pela sociedade em que estão inseridos e sensíveis à arte.

Por outro lado, distinguem-se várias incompatibilidades entre a visão de Teatro aqui apresentada e aquilo que é possível aplicar em condições escolares, no ensino com adolescentes. Por exemplo, num grupo de teatro quem não é cumpridor não deve fazer parte do grupo, visto ser um elemento desestabilizador. Mas a Escola é um meio inclusivo, ou seja, não é possível excluir alguém por não cumprir os princípios a que o grupo se propõe. Mesmo que aconteçam penalizações para quem não cumprir essas regras, o grupo terá que conviver sempre com essas faltas, adaptando-se a elas o melhor

possível. É claro que isto não está em conformidade com a ética que se defende nesta perspectiva de Teatro.

Outra questão pertinente que se coloca na sala de aula é a seguinte: o que deve o professor de Teatro fazer com a informação que obtém dos seus alunos durante a realização dos exercícios? Deverá utilizar todo esse material humano para ajudar na orientação do adolescente, e funcionar como um psicólogo? E será a terapia de seres humanos um objectivo primordial da arte?

A meu ver, o Teatro poderá passar por um despertar de sentimentos, por uma descoberta individual e interpessoal, mas nunca por uma cura! O actor é um “santo”, como é apontado por Grotowski, que se sacrifica em nome das pessoas, colocando o seu interior à vista de todos para que se identifiquem e se comprometam com ele. Não é uma pessoa que procura receber ajuda ou agradecimento do público, mas sim alguém que dá tudo o que tem, com toda a sua disponibilidade, em prol da humanidade.

É óbvio que este acto de sacrifício não pode ser exigido aos adolescentes, durante as aulas de Teatro. Por um lado, este tem que ser um acto livre, voluntário e não obrigatório, por outro lado, os adolescentes estão numa fase de vida estruturadora, e por isso revelam-se ainda imaturos e relativamente frágeis no que concerne a determinados aspectos importantes do seu “eu”.

A recusa na realização de alguns exercícios por parte dos adolescentes, também passa por uma renúncia à infância da qual estão a acabar de sair e na qual já não se sentem incluídos (relembro o exemplo apresentado anteriormente: “*Isso é para bebés!*”). Mas, ao mesmo tempo, o adolescente ainda não é considerado adulto.

Esta ambiguidade impossibilita-o de fazer Teatro, pois se por um lado ele recusa o jogo infantil, o prazer de brincar (que é o ponto de partida para o actor poder criar) por se sentir uma pessoa adulta, por outro lado ainda lhe falta a maturidade, a vivência e a

experiência de vida que lhe permita desenvolver o trabalho do actor na procura de si (material fundamental para a construção da personagem). Como refere Costa, “[para] as crianças, brincar ‘aos teatros’, ‘aos circos’, ‘aos fantoches’, etc., parece corresponder assim, por um lado, a uma nova conquista da inteligência e a uma ‘protecção da sua maturidade ainda frágil e, por outro lado, a um desejo de se mostrarem crescidos e a uma ‘astúcia’ para atraírem o público adulto, ou então... para *seduzirem*” (2003:243). O que acontece então ao adolescente quando se sente inibido é: ou esconder-se atrás de uma personagem artificial (exibindo as suas capacidades imitativas) ou recusar-se simplesmente a entrar no palco (no jogo ou na brincadeira).

O seguinte texto de Bruno Bettelheim é também bastante elucidativo quanto ao “jogo da criança” no Teatro:

“Aos quatro anos uma menina está numa idade em que pode agir como um bebé, mas também como a sua mãe, e acreditar que é realmente uma ou outra personagem. As crianças mais velhas não conseguem regredir assim tão fácil nem tão abertamente; também não acreditam, mesmo nas suas brincadeiras, que são, realmente, pai e mãe. Algumas delas, que já não se podem dar ao luxo de fingir aquilo que não são, arranjam uma boa solução: transformam-se em ‘actores’ ou ‘marionetistas’, conseguindo assim representar certas coisas de modo a protegerem a sua maturidade dificilmente conquistada, sendo ao mesmo tempo tão pueris quanto o necessário ou mais maduras do que na realidade o são” (1988:188 in Costa, 2003:241).

Verifica-se que os jovens (as crianças mais velhas), encontram no artificialismo uma protecção para as suas dúvidas e incertezas existenciais. E essa representação

fingida, quando não é devidamente alertada, acaba por se consolidar (erradamente) como o verdadeiro acto teatral.

Assim sendo, julgo que o professor de Teatro deve fazer o mesmo que o educador (no sentido geral) deve fazer com os seus alunos, ou seja, prepará-los para a vida. Para isso, precisa de uma enorme presença durante as suas aulas de Teatro, de grande concentração e sensibilidade, de modo a saber gerir os valores e crenças individuais que se lhe deparam, orientando-os de forma imparcial para uma consciencialização colectiva, coerente com valores sociais e humanos. Além disso, tem de estar muito consciente e seguro dos seus próprios valores e ideais.

Ser professor é ter uma enorme responsabilidade social, pois é a partir das suas aulas que se preparam os cidadãos do futuro. É nas suas aulas que se formam os ideais das pessoas que mais tarde terão capacidades de decisão sobre a sociedade em que vivemos. Para além disso, o professor tem também grande influência na identidade dos seus alunos, pois funciona como modelo para eles e prepara-os com conhecimentos, conselhos e experiências para a vida futura.

Considero que a disciplina de *Teatro* nas escolas deveria funcionar, tal como propõe Figueira, “entendida, não na sua vertente terapêutica (ex. Psicodrama), de remediação ou recuperação, nem como mera estratégia para veicular mensagens formais, antes, no seu vector preventivo/profiláctico, como instrumento de aprendizagem e de desenvolvimento, propiciador de experiências relacionais/sociais” (2004:s/p). Da mesma maneira, Toye et al. afirmam que o Teatro, através da auto-reflexão, é um instrumento fundamental para ajudar as crianças na aprendizagem de valores morais: “[drama] is a key way to help children develop self-reflection, a central feature of a moral life” (2002:80).

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

Mas existe nas escolas, de uma forma geral, um conceito de Teatro que vai contra a perspectiva aqui apresentada. Eu, como professor de Teatro, sou várias vezes solicitado para contribuir com “material” produzido nas minhas aulas para preencher espaços de festividades ou comemorações, como relatam os seguintes exemplos:

*“Podias arranjar qualquer coisinha para o início ou o final da palestra, para introduzir o tema, ou deixar uma imagem na cabeça das pessoas.”*

*“Por acaso não tens nenhuma peça de teatro que eu possa fazer com os meus alunos, pois não? Qualquer coisa que os motive, porque eles não são muito dados a trabalhar.”*

*“Tens alguma coisa das tuas aulas que possas aproveitar para apresentar no dia mundial da alimentação? A seguir ao lanche...”*

Esta visão desvirtuada do Teatro na escola menospreza as suas potencialidades educativas e pedagógicas, dando lugar a um conceito meramente ilustrativo, como se o Teatro fosse um complemento decorativo ou lúdico das outras áreas disciplinares. Consequentemente, os próprios alunos quando vão para o palco sentem-se numa montra, debaixo do olhar apreciativo de todos. Várias vezes assisto a um alívio quando alerto que a turma não tem que apresentar nenhuma peça fora da sala de aula. Geralmente, apenas uma ou duas vezes se ouvem com vontade de representar para um público exterior ao grupo. E quando assim é, tem sempre mais a ver com a exibição dos alunos do que com qualquer outra intenção educativa.

### *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

Em actividades do género das referidas no exemplo anterior, são valorizadas qualidades e competências que nada contribuem para o desenvolvimento humano e social do adolescente, pois o objectivo primordial passa por apresentar uma peça de Teatro que seja do agrado do público. Sobrepõem-se assim as competências técnico-artísticas às competências psicossociais. Inclusivamente, analisando as competências essenciais sugeridas pelo Ministério da Educação para os alunos da *Oficina de Teatro* do 3.º ciclo (2002:181), aquelas que eu considero realmente fundamentais para o trabalho a desenvolver no ensino do Teatro são as seguintes:

“- Evidenciar aprendizagens significativas do conhecimento de si, do outro e do mundo, através dos processos dramáticos.

- Desenvolver estratégias de comunicação, relações interpessoais, trabalho de equipa, resolução de problemas e tomadas de decisão.

- Desenvolver uma prática reflexiva tendente a romper com estereótipos culturais e preconceitos.”

As restantes competências sugeridas pelo Ministério da Educação não me parecem essenciais para o desenvolvimento da personalidade do adolescente, pois vão ao encontro de conhecimentos artísticos que constituem saber específico na área teatral e, a meu ver, potenciam-se como meros instrumentos no trabalho a realizar na sala de aula, para alcançar as três competências referidas anteriormente.

E de que forma podem ser alcançadas estas competências com os adolescentes? Eu acredito que isso se pode realizar através de alguns exercícios de teatro, devidamente seleccionados e adaptados de acordo com os diferentes contextos de escola, de turma e de alunos.

## **Conclusão**

O estudo aqui apresentado assenta numa questão fundamental, que tem vindo ao longo dos tempos a servir como tema para reflexões, debates, teses e obras artísticas: “o que é Teatro?”. E foi na tentativa de responder a essa questão que me surgiram dúvidas sobre o que ensinar aos adolescentes sobre Teatro e como ou para quê ensinar Teatro.

Na sequência dessas reflexões, colocou-se-me também o problema da função do Teatro na educação, quais as suas finalidades no processo educativo e qual a sua importância e contributo para o desenvolvimento do adolescente.

O ponto de partida foi sempre um conjunto de princípios, elaborados a partir de ideias e pressupostos de autores conceituados no meio teatral, e que definem uma perspectiva que, a meu ver, se enquadra na definição de “Teatro como Arte”. Esta noção de Teatro não é muito clara hoje em dia e está sujeita a deturpações frequentes, como refere Eugénia Vasques, ao considerar o Teatro “uma arte que conheceu os seus séculos de normatividade e vive, connosco, a angústia da indefinição...” (2003:7).

Na minha opinião, existe nas escolas, desde logo, uma ideia confusa de teatro, que vai contra a perspectiva aqui apresentada. O sentido estético e as qualidades técnicas prevalecem quase sempre sobre as questões éticas.

Neste sentido, a visão de Teatro que aqui apresento vai ao encontro dessa necessidade educativa, pois proporciona uma auto-análise e uma auto-descoberta do indivíduo, sobre a sua situação humana e social. Ao professor compete ajudar na reflexão e construção de valores que sejam compatíveis com a justiça, harmonia e tolerância da vida em sociedade.

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

As conclusões deste estudo apontam para a dificuldade de aplicação, em contexto escolar, de alguns dos princípios de Teatro apresentados. Mas indicam também possibilidades de actuação através de exercícios de teatro que, de acordo com esses princípios, poderão ter um papel fundamental na educação dos adolescentes, despertando-os para a vida e para o mundo que os rodeia, estimulando o desenvolvimento de atitudes críticas a partir da tomada de consciência daquilo que está mal e que necessita ser modificado, e suscitando a descoberta da sua natureza original, da sua autenticidade, revelando-a aos outros e aprendendo com a deles.

Das aplicações práticas dos princípios de Teatro na sala de aula foi possível constatar o seguinte:

- Depreende-se que é essencial existir uma co-responsabilização de todo o grupo para que todos concorram para o objectivo final da mesma maneira e com o mesmo empenho, aproveitando as diferenças entre cada um como potencial de trabalho. Isto surge em resposta da enorme competitividade revelada pelos alunos, o que teve a ver na maioria das vezes com o protagonismo que se procura no palco e não tanto com o aspecto positivo (estimulante) da competição.

- A noção de co-autoria entre actores e público permite ao aluno esquecer medos e anseios quanto à sua presença no palco e fornece-lhe uma razão importante para o pisar, o que contrapõem as tendências exibicionistas e inibidoras desse espaço.

- A definição de um espaço cénico especial, designado de “sagrado”, onde acontece a acção teatral, mas que se propaga para o espaço circundante do edifício

### *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

(como bastidores, plateia e acessos do público), permite uma maior concentração dos alunos no trabalho a realizar. É portanto, uma forma de desenvolver a atenção/concentração do adolescente, ao mesmo tempo que lhe transmite a noção de respeito pelos outros e pelo espaço de trabalho.

- Os alunos têm dificuldade em perceber a diferença entre o convívio que têm diariamente no espaço do recreio com os colegas, e a relação que têm que ter com os actores que estão em palco, naquele momento, a interpretar personagens de uma peça de teatro. Encaram o Teatro como uma forma de ridicularizar os colegas de escola que se entregam no palco, mas este também é usado para definir uma imagem hierárquica, constituindo estatutos dentro do grupo de adolescentes de acordo com as qualidades artísticas de cada um.

Neste sentido, a noção de “sagrado” do Teatro compromete os alunos a um respeito por tudo o que se passa na aula, e exige uma atitude de estima e consideração pelos que se encontram dentro desse espaço. É uma forma de inculcar seriedade no trabalho que aí estão a realizar.

- Os adolescentes, na sua maioria, têm um sentido de responsabilidade muito fraco. A responsabilização dos alunos perante o espaço e os objectos cénicos pode também levar a que cada um adquira uma maior consciência de organização e de pertença ao grupo. Pois a necessidade de manter o espaço preparado para o trabalho que estão a realizar, desenvolve-lhes obrigatoriamente um sentido colectivo.

- A confidencialidade na sala de aula é um assunto muito importante no trabalho a realizar pelo adolescente e, portanto, é uma questão muito sensível neste processo. A

### *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

partir do momento em que o adolescente sente que o que ali faz pode ser alvo de gozo ou de comentário na escola, nunca mais se sente à vontade para se exprimir livremente, com autenticidade. Esta é talvez a variável que é mais difícil de controlar em meio escolar, quer por parte dos alunos, quer por parte do professor. Esta dificuldade poderá ser contornada através da noção de criação artística, onde a criatividade e imaginação dos exercícios leva à construção de uma ambiguidade entre o que é real e o que é criado pelo adolescente. A noção de “sagrado” também sugere aos alunos uma maior consideração por aquilo que é revelado por cada um, em cada exercício.

- A implementação de uma disciplina de trabalho e o concretizar de regras reguladoras e orientadoras do mesmo, que contribuem para o sentido colectivo do Teatro, trazem benefícios óbvios para o desenvolvimento do adolescente, pois fazem parte do seu processo de maturação, que começa por uma fase de consciência pessoal, de introspecção, e que se desenvolve para uma construção partilhada, em colaboração com o outro.

- Os alunos revelam algum desleixo em relação às regras da área curricular de Teatro, sendo este descomprometimento, em parte, devido à ideia de que as áreas de Expressões têm forçosamente uma componente mais lúdica que as restantes.

- Em meio escolar, nem sempre é possível cumprir as regras disciplinares exactamente como pretendido, pois a Escola é um meio com múltiplas variáveis que entram por vezes em conflito, mas que na maior parte das vezes têm que se adaptar e enquadrar o mais correctamente possível. E para que isso aconteça terão que existir cedências de parte a parte, prejudicando o normal desenrolar de cada variável.

### *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

- É possível desenvolver no adolescente a consciência de que o quebrar dessas regras implica um prejuízo no trabalho do grupo. E se o trabalho a que o grupo se propôs tiver a importância e o significado que têm os propósitos do Teatro, então certamente que ninguém quererá esse prejuízo e a disciplina auto-impõe-se.

Deste modo, o ensino de Teatro favorece a formação de espectadores críticos, sensíveis à arte e com participação activa e responsável. Aparece assim uma perspectiva fundamental do ensino de Teatro, que vai ao encontro não só da formação de actores, mas também de pessoas conscientes do sentido artístico, social e cívico. Como afirma Peter Brook, “[o] Palco é um reflexo da vida, mas esta vida não pode ser «revivida» por algumas horas sem que haja um sistema de trabalho baseado no respeito por determinados princípios e na capacidade de fazer julgamentos de valor. [...] Quem estiver interessado no funcionamento do mundo natural, encontrará um bom objecto de estudo se investigar as condições da actividade teatral. As suas conclusões aplicar-se-iam muito melhor à sociedade em geral do que o estudo das abelhas ou das formigas” (2008:140).

Na minha opinião, a única esperança que temos para o futuro do Teatro é educar, desenvolver capacidades reflexivas e críticas nos adolescentes, para que, ao se tornarem adultos, possam ver e fazer Teatro com consciência artística. Não faz sentido ensinar-lhes técnicas de representação, pois isso são truques que vêm contaminar a sua organicidade, a sua pureza humana. É muito mais enriquecedor o desenvolvimento pessoal através de exercícios de teatro, que estimulem a criatividade e que produzam resultados artísticos a partir da autenticidade de cada “diamante humano” presente em cada adolescente. A verdadeira acção do professor de Teatro consiste em orientar o

aluno no seu processo de transformação, e assim, esse “diamante” em bruto, a pouco e pouco, tornar-se-á numa jóia extraordinariamente bela, sem “efeitos”.

Nas primeiras fases de vida do ser humano (infância e juventude), a educação é muito mais importante do que a produção artística intensiva. Nesta fase, a “infância do teatro” (o jogo teatral propriamente dito) pode ser explorada em exercícios, de modo a que as crianças e os jovens não a esqueçam na sua caminhada para a vida adulta.

O Teatro é uma arte obscura, é uma arte da noite, e como tal necessita de uma densidade e de um peso que o jogo, por si só, não o proporciona. Como defende Artaud, “[assim] como a peste, o teatro é o tempo do mal, por excelência, o triunfo dos poderes obscuros que são alimentados por um poder ainda mais profundo, até à extinção” (2006:34). É uma arte para ser feita por “meninos”, sim! Mas com uma “faca apontada às costas”! Quando tive contacto pela primeira vez com esta perspectiva de Teatro, através dos ensinamentos da actriz Manuela de Freitas, recebi dela uma imagem muito forte que me definiu bem o que é fazer Teatro: *“Teatro são meninos a brincar no jardim dos Deuses... com uma faca atrás das costas!”*.

O desenvolvimento moral do jovem nas aulas de Teatro, sem o objectivo primordial de fazer dele um actor, é muito mais importante e significativo do que a aprendizagem de conteúdos teatrais e de toda a preparação técnica da arte de representar. Aliás, a realização de exercícios de teatro que desenvolvam capacidades morais no aluno, também lhe permite adquirir organicamente técnicas de representar, ao mesmo tempo que se consciencializa da ética inerente a esses exercícios.

As crianças têm um dom natural em relação à criação artística, como se observa nos seus jogos infantis, inocentes e espontâneos. Quando brincam, inventam tudo. Portanto, ao professor de Teatro basta deixar-se guiar por elas, propondo exercícios, compreendendo-as, ajudando-as e conservando-as puras e autênticas.

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

Da análise dos dados obtidos nos exercícios de improvisação a partir de textos de Shakespeare, realizados com os adolescentes na sala de aula no âmbito desta investigação, verifica-se que:

- os temas explorados nas várias cenas da obra de Shakespeare foram facilmente adaptados às vivências dos adolescentes, e estes conseguiram identificar muito facilmente situações da sua vida que se assemelham às histórias contadas por Shakespeare;

- a maioria dos alunos recusaram-se a mostrar a sua vida pessoal durante os exercícios de improvisação; disto decorreu alguma superficialidade nas situações apresentadas, não demonstrando aquilo que verdadeiramente se passaria no interior de cada adolescente; esta atitude compreende-se pelas condições proporcionadas aos adolescentes em ambiente de sala de aula, onde aspectos bastante sensíveis (como confidencialidade ou disponibilidade), são colocados em causa pelas diferentes características, motivações pessoais e comportamentos dos alunos;

- os adolescentes, de uma forma geral, apresentaram histórias que misturavam vivências reais com ideias imaginárias. Isto, por um lado, pode ser entendido como uma forma de fuga à sua própria identidade. Mas, por outro lado, é de uma enorme riqueza criativa, já que o Teatro não pode ser igual à vida, mas é antes uma criação a partir dela;

- um olhar atento por parte do professor durante a realização destes exercícios, permite o desvendar de situações problemáticas (permitindo uma intervenção preventiva) ou o descobrir de gostos, vocações e interesses dos adolescentes.

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

Percebe-se assim que os textos de Shakespeare, trabalhados através de exercícios de improvisação, proporcionam uma forma de análise e reflexão de valores morais, sociais e culturais, envolvendo os jovens em situações fictícias concretas que servem de exemplo a problemas reais, do mundo em que vivem. A experiência teatral vivida na sala de aula, permite-lhes compreender como funciona a realidade, ajudando-os a definir os seus próprios valores morais e sociais, e construindo um código de ética em conjunto com o grupo de trabalho (colegas e professor). Slade salienta que “[uma] oportunidade legítima para *vivenciar* um personagem que o persegue ou o tenta, especialmente durante a adolescência, pode evitar que um jovem se transforme num “personagem” na vida real. Eles enfrentam e escolhem desta forma, a sua via de conduta” (1978:102).

No que concerne ao que é revelado, ao nível humano, pelos adolescentes durante os exercícios de teatro, constatou-se que o pouco que se vê de genuíno em cada aluno é imenso em relação ao que normalmente se consegue observar nos seres humanos, na vida real. As aulas de Teatro podem funcionar, assim, como um despoletar de um processo de busca pessoal, uma pesquisa individual sobre a própria identidade do adolescente. A partir deste processo de auto-descoberta, fica acessível ao professor um manancial de informação que é possível utilizar como forma de prevenção de eventuais situações problemáticas ou interesses dos alunos a seu cargo.

Mas será que é um acto consciente e salutar, por parte do professor e da escola, esta solicitação aos adolescentes para se revelarem de uma maneira tão aberta e transparente a pessoas que poderão usar essa informação humana de forma incontrolável, como são os alunos de uma turma?

É um risco, sem dúvida que sim. É por isso que o professor tem que saber gerir os exercícios da sua aula, progredindo dos mais simples para os mais exigentes, para os

### *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

mais profundos. E também é óbvio que numa sala de aula, com adolescentes, o professor de Teatro não poderá chegar nunca ao nível de exigência e de profundidade a que um encenador de um grupo de teatro chegará com os seus actores. O trabalho a realizar nas escolas, com os adolescentes, passa muito mais pela redescoberta da infância (através do jogo), que ainda está viva nos jovens mas que tende a desaparecer com a chegada da fase adulta. A procura do prazer de brincar, da vontade de jogar dentro de regras bem definidas, poderá ser uma excelente forma de pesquisa pessoal e de relacionamento social, pois implica “quebra” de preconceitos, “soltar amarras” do corpo, ouvir, olhar e respeitar o outro, aceitar ideias diferentes e ser livre para criar.

A partir daquilo que foi revelado por esta investigação, é possível dar resposta a algumas dúvidas iniciais sobre a função do Teatro na escola.

Constataram-se, então, várias possibilidades do Teatro em meio escolar. Percebi que o Teatro tem potencialidades excelentes para fomentar a educação dos adolescentes, tendo em vista o despertar do ser humano para a vida e para o mundo que o rodeia, o desenvolvimento de atitudes críticas a partir da tomada de consciência daquilo que está mal e que necessita ser modificado, o descobrir da sua autenticidade e da dos outros, num processo de mútua revelação e aceitação.

Na minha opinião, o ensino de Teatro será muito mais benéfico a nível educativo se tiver como método de trabalho um processo de investigação individual e colectivo da pessoa, com incidência em valores sociais e humanos. Os exercícios de teatro servem precisamente para estimular e desenvolver essa descoberta humana, que permitirá uma percepção autêntica de si e dos outros tendo em vista a vida numa sociedade mais consciente, mais justa, mais equilibrada e de maior qualidade.

### *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

O professor de Teatro precisa, assim, de uma enorme presença durante as suas aulas, de grande concentração e sensibilidade, de modo a saber gerir os valores dos adolescentes e crenças individuais que se lhe deparam, orientando-os de forma imparcial para uma consciencialização colectiva coerente com os valores da sociedade a que pertencem. Neste sentido, o professor deve orientar os exercícios de teatro com o objectivo de preparar os seus alunos para a vida.

O papel dos professores é induzir os alunos a uma compreensão da ética e da moral da vida... e para isso, os professores têm que reflectir e repensar os seus próprios valores, clarificando-os e tendo a certeza daquilo que fazem e acreditam. O professor deve focalizar a forma de pensar dos seus alunos, criando as condições necessárias para isso, quer ao nível dos temas abordados nos exercícios, quer ao nível das condições do grupo de trabalho.

Conclui-se, então, que existem nítidas vantagens no Ensino de Teatro para a educação dos adolescentes, ao nível social, humano e artístico. O Ensino de Teatro favorece a formação não só de actores, conscientes do sentido artístico e humano da vida, mas também de cidadãos activos, responsáveis pela sociedade em que estão inseridos e sensíveis à arte.

Mas, nesta investigação, também se verificaram algumas impossibilidades do Teatro na escola, pois foram detectadas várias incompatibilidades entre a visão de Teatro aqui apresentada, através dos princípios enunciados, e aquilo que é possível aplicar em condições escolares, no ensino com adolescentes.

Depreende-se, da prática na sala de aula, que é impossível, em contexto escolar, cumprir todos os princípios assentes por esta perspectiva de Teatro. E assim sendo,

## *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

pergunto-me se será possível fazer Teatro na escola! Estaremos a enganar as pessoas e os alunos com outra coisa que não Teatro, apesar de lhe darmos o mesmo nome?

Nos últimos anos têm surgido diversas designações para o teatro feito pelas crianças, que consistem em disciplinas práticas como *expressão corporal* ou *dramática*, *animação socio-cultural*, *jogo dramático*, *teatro na escola*, *oficina de teatro*, etc., e, nos países anglófonos, como *educational drama*, *creative drama* ou *developmental drama*. Essa noção de teatro consiste, basicamente, numa formação específica à base de exercícios de Teatro, direccionada para diferentes contextos e objectivos. Mas os programas curriculares, tendencialmente, direccionam-se para uma apresentação de um projecto teatral final (peça de teatro).

O treino técnico específico da arte de representar não deve ser desenvolvido na infância, pois é um trabalho para adultos. O jovem aluno deve desenvolver outras capacidades comuns ao mundo artístico e ao mundo real, como valores sociais, atitudes cooperativas, comportamentos e regras de trabalho em grupo, capacidade reflexiva sobre o bom e o mau, sobre o correcto e o errado, etc.

O teatro feito pelas crianças não vai muito mais além do que a exibição de talentos para os pais, os amigos ou os professores. O Teatro seria muito mais útil nas crianças se utilizado como ferramenta educativa na sala de aula, dentro de um grupo de trabalho específico, com objectivos bem contextualizados às suas próprias necessidades. Slade explica que representar num palco é mau para crianças pequenas porque “isso destrói o Jogo Dramático Infantil, e as crianças então, tentam meramente copiar o que os adultos chamam de teatro. Elas não são bem-sucedidas nisso, e essa não é a sua maneira de representar. Elas precisam de espaço e não têm necessidade de serem envolvidas nas complicadas técnicas de uma forma artificial de teatro. Isto as torna

conscientes da presença de um público, estraga-lhes a sinceridade e ensina-as a se exibirem” (1978:97). Eu vou ainda mais longe e considero que, por todas as razões que foram apresentadas até aqui, “o palco” é mau não só para as crianças pequenas mas também para os adolescentes.

Deste ponto de vista, a função essencial do Teatro na escola, como disciplina curricular, não é apresentar peças escolares, não passa por um trabalho do actor a fundo na construção de personagens, nem por um processo de criação e produção de uma peça de teatro. Isso é uma estrutura demasiado complexa a nível pessoal e logístico que não se enquadra nas condições proporcionadas pelo contexto escolar. Os exercícios de improvisação têm maior valor pedagógico e são mais úteis no ensino do Teatro do que a criação de uma peça dramática. A improvisação, como afirma Slade, “é ensino de teatro além de ser educação, e é a base do Jogo Dramático Infantil. Fazer peças teatrais nem sempre é bom ensino de teatro ou educação” (1978:93).

O que é possível fazer, então? E qual a finalidade do Teatro na escola?

A meu ver, a resposta vai ao encontro da finalidade educativa do Teatro na sociedade. E esses objectivos cruzam-se com o despertar do ser humano para a vida e para o mundo que o rodeia, com o desenvolvimento de atitudes críticas a partir da tomada de consciência daquilo que está mal e que necessita ser modificado, com o descobrir da sua natureza original, da sua autenticidade, revelando-a aos outros e aprendendo com a deles. De acordo com Landier & Barret, o teatro “é uma prática que põe em acção a totalidade da pessoa, favorecendo, através de actividades lúdicas, o desenvolvimento e uma aprendizagem global (cognitiva, afectiva, sensorial, motora, estética). Neste sentido, ela partilha das intenções da finalidade geral da educação que é o desenvolvimento global da personalidade (1994 in Figueira, 2004:s/p).

### *(Im)possibilidades do Teatro na Escola*

Na minha opinião, o Ensino de Teatro será muito mais benéfico a nível educativo se tiver como método de trabalho um processo de investigação individual e colectivo da pessoa, com incidência em valores sociais e humanos. Este método consiste na realização de exercícios de improvisação em que o aluno (o actor) trabalha na construção da pessoa que é (as várias personagens), para a compreensão da sociedade em que vive (as histórias das peças de teatro seleccionadas para os exercícios). Isto tudo, obviamente, aplicando os princípios desta perspectiva de Teatro que, como vimos, abrem excelentes possibilidades educativas para os adolescentes.

A partir do trabalho desenvolvido nesta investigação, seria bastante proveitoso continuar o estudo, relacionando os dados obtidos com saberes da área da psicologia do adolescente. O trabalho poderia tornar-se mais interessante se fosse alargado a um maior número de alunos, com uma população mais diversificada (ao nível geográfico, estatuto social e cultural), explorando as variadas situações e personagens proporcionadas pelas peças de Shakespeare, comparando resultados entre alunos do sexo masculino e do sexo feminino, entre outros.

Os exercícios de teatro servem precisamente para estimular e desenvolver essa descoberta humana, que permitirá uma percepção autêntica de si e dos outros, tendo em vista a vida numa sociedade mais consciente, mais justa, mais equilibrada e com maior qualidade.

## **Bibliografia**

- ARTAUD, ANTONIN (2006). *O Teatro e o seu Duplo*. Fenda Edições [1966, ed. francesa].
- BLOOM, HAROLD (1997). *O Cânone Ocidental. Os Livros e a Escola das Idades*. Temas e Debates.
- BLOOM, HAROLD (1998). *Shakespeare: a invenção do humano*. Rio de Janeiro: Objectiva.
- BRECHT, BERTOLD (2005). *Estudos sobre teatro*. 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira [1963 e 1964].
- BROOK, PETER (1987). *Más allá del Espacio Vazio – escritos sobre teatro, cine y ópera. 1947-1987*. Barcelona: Alba Editorial.
- BROOK, PETER (1993). *O Diabo é o Aborrecimento – conversas sobre teatro*. Porto: Edições Asa [1991, ed. francesa].
- BROOK, PETER (2006). *La puerta abierta. Reflexiones sobre la interpretación y el teatro*. 6.<sup>a</sup> ed. Barcelona: Alba Editorial [1993, ed. inglesa].
- BROOK, PETER (2008). *O Espaço Vazio*. 1.<sup>a</sup> edição portuguesa. Orfeu Negro: Lisboa [1968, ed. inglesa].
- BRUNER, JEROME (1996). *Cultura da Educação. Ciências do Homem – 2*. Lisboa: Edições 70.
- CAMPOS, BÁRTOLO PAIVA (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Edições Afrontamento.

- COSTA, ISABEL ALVES (2003). *O Desejo de Teatro - O Instinto do Jogo Teatral como Dado Antropológico*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação Calouste Gulbenkian.
- COURTNEY, RICHARD (2003). *Jogo, Teatro & Pensamento. As Bases Intelectuais do Teatro na Educação*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Perspectiva.
- CRAIG, EDWARD GORDON (2005). *Da Arte do Teatro*. Escola Superior de Teatro e Cinema. 3.<sup>a</sup> ed. Amadora: Edição de Eugénia Vasques [1911, ed. inglesa].
- ELIADE, MIRCEA (2002). *O Sagrado e o Profano - A essência das religiões*. Coleção Vida e Cultura, N.º62. Lisboa: “Livros do Brasil”.
- FIGUEIRA, ANA PAULA COUCEIRO (2004). *O Palco da Vida: A expressão dramática enquanto instrumento operatório do desenvolvimento das competências sociais*. In *Psychologica* (2002), 30, 187-191. Fonte: Internet - [http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver\\_artigo.php?codigo=A0177&area=d6&subarea](http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0177&area=d6&subarea), acessado em 23/11/07, às 9:43.
- FONTANA, DAVID (1984). *Personalidade e Educação*. Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa: Livros Horizonte.
- GROTOWSKI, JERZY (1975). *Para um Teatro Pobre*. Forja [1965].
- FREITAS, MANUELA DE (2004). entrevista de Sebastiana Fadda e Rui Cintra, in “Sinais de Cena, n.º2”. *Manuela de Freitas: uma atriz que é tudo ou nada. Na primeira pessoa*. Associação Portuguesa de Críticos de Teatro, Janeiro, p.41-53.
- HESSE, HERMAN (2005). *Narciso e Goldmundo*. Lisboa: Guimarães Editores.
- LOPES, MARIA (1999). *Texto e criação teatral na escola*. Cadernos Pedagógicos. Edições Asa.
- MARTINS, GUARACI DA SILVA LOPES (2006). *O Ensino do Teatro – Para além de um mero entretenimento*. R. cient./FAP, Curitiba, v.1, p., jan./dez. – fonte:

Internet -

[http://www1.fapr.br/Revista/PDF/GUARACI\\_DA\\_SILVA\\_LOPES\\_MARTINS.PD](http://www1.fapr.br/Revista/PDF/GUARACI_DA_SILVA_LOPES_MARTINS.PD)

[F.](#), acessido em 23/11/07 às 10:30.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (s/d). *Oficina de Teatro – 3.º ciclo. Orientações*

*Curriculares – 7.º, 8.º e 9.º Anos.* Departamento da Educação Básica. Fonte: Internet

- <http://sitio.dgdc.min->

[edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/174/Oficina-](http://edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/174/Oficina-)

[Teatro\\_orientacoes\\_curriculares.pdf](#); acessido em 23/11/07 às 11:21.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO (2002).

*Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais.* Lisboa: Ministério

da Educação, Departamento de Educação Básica. Fonte: Internet -

<http://www.dgdc.min->

[edu.pt/public/compressenc\\_pdfs/pt/LivroCompetenciasEssenciais.pdf](http://edu.pt/public/compressenc_pdfs/pt/LivroCompetenciasEssenciais.pdf); acessido em

23/11/07 às 10:34.

PIAGET, JEAN (2000). *Seis Estudos de Psicologia.* Nova Enciclopédia, 6. 11.º ed.

Lisboa: Publicações Dom Quixote.

REBELO, LUÍS DE SOUSA (2004). *Shakespeare para o nosso tempo.* Coleção

Outras Obras. 1.ª ed. Lisboa: Nova Vega.

ROGERS, CARL (1985). *Tornar-se pessoa.* Psicologia e Pedagogia. 7.ª ed. Lisboa:

Moraes Editores [1961, ed. inglesa].

SERÔDIO, MARIA HELENA (1996). *William Shakespeare. A sedução dos sentidos.*

Lisboa: Edições Cosmos.

SHAKESPEARE, WILLIAM (2004). *Tragédias: Romeu e Julieta, Hamlet, Macbeth.*

Biblioteca: Os Grandes Génios da Literatura Universal. Mediasat Group.

***(Im)possibilidades do Teatro na Escola***

- SILVA, ANA MATEUS (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes. Perspectiva de Prevenção em Saúde Mental na Adolescência*. 1.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Climepsi Editores.
- SLADE, PETER (1978). *O Jogo Dramático Infantil*. Novas buscas em educação, V. 2. São Paulo: Summus Editorial.
- SPRINTHALL, NORMAN A., COLLINS, ANDREWS W. (1994). *Psicologia do Adolescente*. Uma abordagem desenvolvimentista. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STANISLAVSKI, CONSTANTIN (2004). *A construção da personagem*. 12.<sup>a</sup>ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira [1949, ed. inglesa].
- STANISLAVSKI, CONSTANTIN (2005). *A preparação do ator*. 21.<sup>a</sup>ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira [1936, ed. inglesa].
- TOYE, NIGEL, PRENDIVILLE, F. (2002). *Drama and Traditional Story for the Early Years*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- VASQUES, EUGÉNIA (2003). *O que é Teatro*. 1.<sup>a</sup> ed. Quimera.

## **Anexos**

**Anexo 1 – textos de Shakespeare e respectivas fichas de apoio à improvisação**

## FICHA DE APOIO A IMPROVISACÃO

DATA:

Tópicos de trabalho	Sugestão de trabalho	Observações surgidas na sessão prática
Nome da peça	HAMLET, de William Shakespeare	<p>☛ valor humano a trabalhar com a cena (sugerido pelo grupo durante a sessão):</p> <p>☛ notas:</p>
Cena seleccionada - texto em anexo	Acto primeiro – cena V (p.315-320) – 1.ª parte	
Personagens intervenientes na cena	Hamlet; Espectro (do pai de Hamlet)	
Contextualização da cena	Hamlet, filho do defunto rei e sobrinho do rei reinante, estava de guarda na esplanada do castelo com uns amigos e foi chamado pelo espectro do seu pai para uma parte mais solitária dessa esplanada, onde lhe é revelado algo de surpreendente.	
Objectivo da cena - <i>valor(es) humano(s)</i>	Vingança; lealdade; família; justiça;	
Premissas/regras para a improvisação	<p><b>Hamlet</b> – ouve com atenção o que o espectro tem para lhe dizer.</p> <p><b>Espectro</b> – conta a Hamlet uma grande injustiça que lhe aconteceu e pede vingança sobre aqueles que a cometeram.</p> <p><b>Conflito/tensão para a acção</b> – Hamlet está desconfiado do que o espectro tem para lhe dizer; tenta perceber se existiu ou não injustiça, e se foi suficientemente forte para que este a vingue. O espectro tenta convencer Hamlet.</p>	

### ☛ Definição do objectivo da cena (perguntas-provocação):

- Que sentimentos consegues encontrar ao longo do texto que leste?
- Em que partes da cena identificas esses sentimentos?
- Que motivos originam esses sentimentos?

avancam pelo mar dentro, a tão grande distância da praia, e se, tomando aí uma outra forma, vos rouba a soberania da vossa razão e vos impele para a loucura? Pensai bem nisto; este lugar solitário basta para causar vertigens a quem olhe para o mar a tantas toesas de altura e o ouça bramir lá ao fundo!

HAMLET

Continua a chamar-me... Caminha, que eu sigo-te.

MARCELO

Não, meu senhor, não ireis.

HAMLET

Deixai-me.

HORÁCIO

Consenti que vos desobedeça; não ireis.

HAMLET

O meu destino chama-me em alta voz e dá à mais insignificante artéria do meu corpo a força dos músculos do leão de Nemeia. *(O espectro faz sinal a Hamlet.)* Torna a chamar-me. Deixai-me, senhores! *(Desprende-se dos seus braços.)* Por Deus! farei um espectro daquele que me quiser segurar. Para trás! já disse! — Caminha! que eu acompanho-te. *(Saem espectro e Hamlet.)*

HORÁCIO

O delírio apoderou-se da sua imaginação.

MARCELO

Sigamo-lo; não nos fica bem a nós obedecer-lhe desta forma.

HORÁCIO

Da melhor vontade. Que sairá daqui?

MARCELO

Há seja o que for de podre no reino da Dinamarca.

HORÁCIO

Deus o salvará.

MARCELO

Vamos, sigamo-lo. *(Saem.)*

CENA V

Uma parte mais solitária da esplanada

Entram o ESPECTRO e HAMLET.

HAMLET

Onde queres tu conduzir-me? Fala: mais longe não vou.

ESPECTRO

Ouve-me.

HAMLET

Estou a ouvir-te.

ESPECTRO

Está quase chegada a hora em que tenho de voltar para as chamas sulfurosas e torturantes.

HAMLET

Ah! pobre fantasma!

ESPECTRO

Não tenhas pena de mim; mas presta a tua séria atenção ao que te vou revelar.

HAMLET

Fala; o meu dever é ouvir-te.

ESPECTRO

E também o de me vingares quando me tiveres ouvido.

HAMLET

Que dizes?

ESPECTRO

Eu sou a alma de teu pai, condenada durante certo tempo a andar vagabunda du-

rante a noite, e de dia a estar numa prisão de fogo, (12) até ao momento em que os crimes com que me maculei em vida sejam apagados pelas chamas da purificação. Se me não fosse proibido revelar os segredos da minha prisão, far-te-ia tal narrativa que a menor palavra despedaçaria a tua alma, gelaria o teu sangue, faria saltar os teus olhos das suas órbitas como duas estrelas para fora das suas esferas, destruiria a harmonia da tua cabeça simetricamente anelada e faria erguer em pé cada um dos teus cabelos, como dardos de porco-espinho furioso; mas estas revelações não são para ouvidos mortais. Ouve! Ouve! oh! ouve! Se alguma vez tu amaste teu carinhoso pai...

HAMLET

Meu Deus!

ESPECTRO

Vinga-o dum infame e desnaturado assassinato.

HAMLET

Dum assassinato?

ESPECTRO

Dum assassinato odioso; é sempre vil assassinar, mas este atingiu o supremo grau da infâmia, é estupendo, é depravado.

HAMLET

Depressa! Dá-me a conhecer tudo, para que a minha vingança voe com asas tão rápidas

como as da meditação ou ás dos pensamentos de amor.

### ESPECTRO

Vejo que posso contar contigo; mas, se o que te vou contar não te comovesse, era preciso que fosses tão inerte como a erva brava que apodrece à vontade nas margens do Lete. Agora, ouve-me, Hamlet: tem-se como certo que uma víbora me mordeu enquanto eu dormia no meu jardim; esta é a opinião geral da Dinamarca, de que grosseiramente se abusou com uma narração inventada depois da minha morte; mas sabe, nobre moço, que a víbora cuja mordedura tirou a vida a teu pai, cinge agora a sua coroa.

### HAMLET

Oh! minha alma que me não enganaste! Meu tio!

### ESPECTRO

Sim! esse monstro incestuoso, adúltero, pela magia do seu espírito e perversidade dos seus dons — oh! espíritos, oh! dons malditos, os que o seduziram por esta forma — conquistou para a sua vergonhosa cobiça a cumplicidade da rainha, aparentemente tão virtuosa! Oh! Hamlet, que queda foi a dela! Cair do meu amor, que tinha tal dignidade que se havia conservado inalteravelmente fiel ao juramento dado na cerimónia do casamento, nos braços dum miserável, cujos dons naturais eram tão mesquinhos, comparados com os meus! Mas assim como a virtude não pode nunca ser aba-

lada, ainda quando a libertinagem a tentasse debaixo duma forma divina, assim também a luxúria, ainda quando um anjo radioso a acompanhasse, por mais divino que o leito fosse, somente se fartaria de imundícies. Silêncio! já sinto o ar da madrugada! Devo ser breve! Quando eu, segundo o meu costume, dormitava no jardim, teu tio aproximou-se de mim pé ante pé, àquela hora da tarde, em que estava sem defesa, e, com um frasco cheio do maldito suco do meimendo, lançou nos meus ouvidos esse leproso líquido, que é tão inimigo do sangue do homem que, vivo como o azogue, corre através das portas naturais e sinuosidades mais secretas do corpo e com um vigor repentino, semelhante às gotas de ácido no leite, coagula e coalha o sangue fluido e sadio; assim fez ele ao meu sangue; de repente uma erupção como herpes cobriu de vil e repugnante crosta o meu corpo liso, tornando-o como o dum leproso. Foi assim que eu, durante o meu sono, fui privado ao mesmo tempo da minha vida, da minha coroa, da minha rainha, pelas mãos dum irmão meu, arrancado do mundo, com a alma toda abismada no pecado, sem estar preparado para a morte, sem sacramentos, sem a extrema-unção, e, expulso, fui presertar as minhas contas, com todas as faltas sobre a cabeça, sem ter tido tempo de fazer o meu exame de consciência. Oh! é horrível! horrível! horrível! (VII) Se tu tens coração não contintas em semelhante coisa; não permitas que o leito real da Dinamarca se transforme em coito da luxúria e do incesto danado. Mas qualquer que seja o plano que sigas nesta vingança, que o teu espírito se não macule, que

a tua alma não ponha em prática, seja o que for, contra tua mãe; abandona-a ao castigo do Céu, deixa que esses espinhos que ela agasalha no seio se encarrequem de a picar e despedaçar. Adeus para sempre! Os pirilampos mostram-me que a madrugada se aproxima, pois seus lumes sem calor começam a empalidecer. <sup>(13)</sup> Adeus! Adeus, Hamlet, lembra-te de mim! *(Sai.)*

HAMLET

Oh! vós, legiões do Céu! Oh! terra! Pois quê? clamarei pelo Inferno?! Infâmia! Sossega, meu coração! e vós oh! nervos, acalmai-vos, mas sustentai-me de pé. — Não me esqueço de ti, não, pobre fantasma, enquanto a minha memória conservar a sua sede neste crânio desvairado! Não me esqueço de ti, não! Das tábuas da minha memória quero que todas as reminiscências se apaguem, sejam vulgares ou frívolas, todas as palavras que aprendi nos livros, todas as formas, todas as impressões do passado que a juventude e a observação gravaram; só a tua ordem viverá no livro e no volume do meu pensar, separada de toda a baixa matéria. Sim! sim! por Deus! oh! mulher perversa! Oh! celerado! celerado! celerado danado! de sorriso hipócrita! Nas tábuas da minha memória é bom que eu lá escreva que se pode sorrir, sorrir sempre e ser-se apenas um celerado! Fico certo, pelo menos, de que isto pode suceder na Dinamarca! *(Escreve.)* Eis-vos aí deitado, meu tio! Agora... o meu guia são as suas últimas palavras: *Adeus! Adeus! Não te esqueças de mim.* Jurei-o.

HORÁCIO *(de longe)*

Meu senhor! Meu senhor!

MARCELO *(de longe)*

Senhor Hamlet!

HORÁCIO *(de longe)*

Deus o tenha em sua santa guarda.

MARCELO *(de longe)*

Assim seja!

HORÁCIO *(de longe)*

Olá! Olá! Meu senhor!

HAMLET

Olé! Olé, meu rapaz! meu falcão, vem cá. <sup>(14)</sup>

*Entram HORÁCIO e MARCELO.*

MARCELO

Então, o que se passou, meu nobre senhor?

HORÁCIO

Que notícias nos dais, meu senhor?

HAMLET

Oh! foi maravilhoso!

Tópicos de trabalho	Sugestão de trabalho	Observações surgidas na sessão prática
Nome da peça	HAMLET, de William Shakespeare	
Cena seleccionada - texto em anexo	Acto primeiro – cena V (p.321-327) – 2.ª parte	
Personagens intervenientes na cena	Hamlet; Horácio (amigo de Hamlet); Marcelo (oficial).	
Contextualização da cena	Hamlet, filho do defunto rei e sobrinho do rei reinante, regressa de uma parte mais solitária da esplanada do castelo, onde esteve a conversar com o espectro do pai, e encontra-se com uns amigos que estavam de guarda.	
Objectivo da cena - valor(es) humano(s)	Confiança; lealdade; amizade;	
Premissas/regras para a improvisação	<p><b>Horácio e Marcelo</b> – são amigos de Hamlet e querem ajudá-lo e protegê-lo; juram-lhe fidelidade.</p> <p><b>Hamlet</b> – está nervoso e preocupado porque tem um assunto a resolver, que os amigos não podem saber.</p> <p><b>Conflito/tensão para a acção</b> – os amigos de Hamlet estão curiosos em saber o seu segredo, mas este não o quer revelar. Horácio e Marcelo tentam convencer Hamlet a contar o seu segredo, oferecendo-lhe ajuda.</p>	<p>→ notas:</p>

→ **Definição do objectivo da cena (perguntas-provocação):**

- Que sentimentos consegues encontrar ao longo do texto que leste?
- Em que partes da cena identificas esses sentimentos?
- Que motivos originam esses sentimentos?

a tua alma não ponha em prática, seja o que for, contra tua mãe; abandona-a ao castigo do Céu, deixa que esses espinhos que ela agasalha no seio se encarreguem de a picar e despedaçar. Adeus para sempre! Os pirilampus mostram-me que a madrugada se aproxima, pois seus lumes sem calor começam a empalidecer. (13) Adeus! Adeus, Hamlet, lembra-te de mim! (Sai.)

HAMLET

Oh! vós, legiões do Céu! Oh! terra! Pois quê? clamarei pelo Inferno?! Infâmia! Sossega, meu coração! e vós oh! nervos, acalmai-vos, mas sustentai-me de pé. — Não me esqueço de ti, não, pobre fantasma, enquanto a minha memória conservar a sua sede neste crânio desvairado! Não me esqueço de ti, não! Das tábuas da minha memória quero que todas as reminiscências se apaguem, sejam vulgares ou frívolas, todas as palavras que aprendi nos livros, todas as formas, todas as impressões do passado que a juventude e a observação gravaram; só a tua ordem viverá no livro e no volume do meu pensar, separada de toda a baixa matéria. Sim! sim! por Deus! oh! mulher perversa! Oh! celerado! celerado! celerado danado! de sorriso hipócrita! Nas tábuas da minha memória é bom que eu lá escreva que se pode sorrir, sorrir sempre e ser-se apenas um celerado! Fico certo, pelo menos, de que isto pode suceder na Dinamarca! (Escreve.) Eis-vos aí deitado, meu tio! Agora... o meu guia são as suas últimas palavras: Adeus! Adeus! Não te esqueças de mim. Jurei-o.

HORÁCIO (*de longe*)

Meu senhor! Meu senhor!

MARCELO (*de longe*)

Senhor Hamlet!

HORÁCIO (*de longe*)

Deus o tenha em sua santa guarda.

MARCELO (*de longe*)

Assim seja!

HORÁCIO (*de longe*)

Olá! Olá! Meu senhor!

HAMLET

Olé! Olé, meu rapaz! meu falcão, vem cá. (14)

Entram HORÁCIO e MARCELO.

MARCELO

Então, o que se passou, meu nobre senhor?

HORÁCIO

Que notícias nos dais, meu senhor?

HAMLET

Oh! foi maravilhoso!

HORÁCIO

Contai-nos tudo, meu bom senhor.

HAMLET

Não, que vós ides revelá-lo.

HORÁCIO

Eu não revelarei, senhor. Juro-o pelo Céu.

MARCELO

Nem eu, meu senhor.

HAMLET

Que direis vós então?! haverá coração humano que possa pensá-lo? — Mas, guardadeis vós este segredo?

HORÁCIO E MARCELO

Por Deus! que sim, meu senhor!

HAMLET

Em toda a Dinamarca nunca existiu um celerado que não fosse um refinado tratante.

HORÁCIO

Era bem escusado que um fantasma saísse do seu túmulo para fazer tal revelação, senhor!

HAMLET

Sim! isso é justo! estais na verdade; e por essa razão, sem mais explicações, parece-me bem que apertemos as mãos e nos separemos; ide para onde vos chamem as vossas ocupações e negócios, porque cada qual tem negócios e ocupações de qualquer natureza; pela minha parte, pobre de mim! vou rezar, vedes?

HORÁCIO

Senhor! as vossas palavras são febris e devairadas!

HAMLET

Sinto de todo o meu coração que elas vos tenham ofendido; sim, por minha fé! sinto-o de todo o meu coração!

HORÁCIO

Não há ofensa, meu senhor.

HAMLET

Há! por S. Patrício! <sup>(15)</sup> há ofensa, Horácio, uma grande ofensa! Relativamente à aparição, é um espectro honestíssimo, deixai que vo-lo diga; relativamente ao vosso desejo de saber o que se passou entre nós, dominai-o. E agora, meus bons amigos, como amigos, como fidalgos de nobre educação, como soldados, permiti que vos faça um pedido.

HORÁCIO

Da melhor vontade, senhor. Qual é?

HAMLET

O de não revelardes nunca o que vistes esta noite.

HORÁCIO E MARCELO

Nunca o revelaremos, senhor.

HAMLET

Jurai-o então.

HORÁCIO

Por minha fé, senhor, nada direi.

MARCELO

Nem eu tão pouco, senhor, juró-o.

HAMLET

Sobre a minha espada.

MARCELO

Sobre a vossa espada, senhor?

HAMLET

Sobre a minha espada! Um juramento em regra, sobre a minha espada.

ESPECTRO (*debaixo do chão*)

Jurai!

HAMLET

Ah! Ah! amigo! És tu quem falas? Estás aí? rica moeda sonante! (16) Avançai! Não o ouvís? Está debaixo da terra. Jurais?

HORÁCIO

Propõe a forma do juramento, senhor.

HAMLET

Jurai pela minha espada que nunca falareis acerca do que tendes visto.

ESPECTRO (*debaixo do chão*)

Jurai!

HAMLET

*Hic et ubique?* (17) Então, mudemos de lugar. Vinde cá, senhores, ponde as mãos de novo sobre a minha espada: jurai por ela que não mais falareis sobre o que tendes ouvido.

ESPECTRO (*debaixo do chão*)

Jurai pela sua espada.

HAMLET

Bravo, velha toupeira! Como podes trabalhar tão depressa debaixo da terra? Excelente

mineiro! Mudemos de lugar mais uma vez, meus bons amigos.

HORÁCIO

Pelo dia e pela noite! este fantasma é maravilhosamente estranho.

HAMLET

Tratai-o como se fosse um estrangeiro (10) e recebei-o bem. Horácio, há mais coisas no Céu e na Terra do que a vossa filosofia julga. Mas vinde cá; neste lugar, como já fizestes (e que a graça divina vos assista), jurai que nunca, por mais extravagante ou fantástico que seja o meu proceder — porque é possível que com o decorrer do tempo eu entenda conveniente fingir maneiras desordenadas — quando me virdes em momentos tais jurai que nunca, ou cruze assim os braços, ou abane assim a cabeça, ou pronuncie qualquer frase duvidosa, tal como: *Bem, bem, isso sabe-se. Poderíamos se quiséssemos!* ou: *Se nos conviesse falar* ou *Há quem se eles pudessem* ou qualquer outra insinuação ambígua desta espécie, vós não dareis indício algum de que estais senhores do meu segredo; jurai que assim procedereis e que a graça e a clemência divinas vos ajudem na hora em que tiverdes necessidade delas.

ESPECTRO (*debaixo do chão*)

Jurai!

HAMLET

Descansa, descansa, alma penada! Agora, amigos, confio em vós com toda a força do meu affecto e pobre como é, com a ajuda de Deus, Hamlet fará tudo quanto possa para vos mostrar que a sua estima e amizade nunca vos faltarão. Partamos juntos, e que os vossos dedos estejam eternamente sobre os vossos lábios, é o que vos imploro. Isto anda fora dos eixos! ó fatalidade maldita! para que nasceria eu? para endireitar o mundo? Vamos, partamos juntos. (*Saem.*)

Tópicos de trabalho	Sugestão de trabalho	Observações surgidas na sessão prática
Nome da peça	ROMÉU E JULIETA, de William Shakespeare	<p>→ valor humano a trabalhar com a cena (sugerido pelo grupo durante a sessão):</p> <p>→ notas:</p>
Cena seleccionada - texto anexa	Acto segundo – cena II (p.78-85)	
Personagens intervenientes na cena	Romeu, Julieta, Ama.	
Contextualização da cena	Romeu e Julieta conversaram durante uma festa e apaixonaram-se. Mas as famílias de ambos são rivais e não consentem o namoro entre os dois. O casal tem que se encontrar às escondidas, durante a noite, no jardim dos Capuleto.	
Objectivo da cena - valor(es) humano(s)	Amor; respeito pelo outro	
Premissas/regras para a improvisação	<p><b>Romeu</b> – declara todo o seu amor a Julieta, demonstrando o quanto gosta dela e aquilo a que está disposto a fazer por ela. É directo e atrevido com as palavras.</p> <p><b>Julieta</b> – Ama profundamente Romeu, mas também quer corresponder aos valores da família, que os pais lhe ensinaram. É recatada pois não quer parecer demasiado ousada nas suas palavras apaixonadas.</p> <p><b>Conflito/tensão para a acção</b> – Pedem provas um ao outro do seu amor, até ficarem satisfeitos e convencidos desse amor.</p>	

→ Definição do objectivo da cena (perguntas-provocação):

- a. Que sentimentos consegues encontrar ao longo do texto que leste?
- b. Em que partes da cena identificas esses sentimentos?
- c. Que motivos originam esses sentimentos?

## CENA II

Jardim de Capuleto

Entra ROMEU.

ROMEU

Só se ri das feridas quem nunca sentiu as dores dos ferimentos. <sup>(2)</sup> (*Aparece Julieta à sua janela.*) Mas... silêncio! Que luz será aquela que jorra através desta janela? Esta janela é o Oriente; Julieta o Sol. Ergue-te, oh! astro de beleza, faz desaparecer a Lua que tem inveja de ti! Vês como está doente? como está pálida de pesar, porque tu, sendo quem a substituis, és mais bela do que ela? não a queiras substituir, já que tão invejosa é! As roupagens de vestal são macilentas e descoradas; somente as imbecis as usam; deita-as fora. És a minha amada! És o meu amor! assim pudesses tu saber quem és! Falas e nada dizes! quem me dera saber o que isto quer dizer! O teu olhar é quem fala, vou responder-te. Sou ousado de mais; não é para mim que ela fala; duas das mais belas estrelas de todo o firmamento, quando são forçadas a retirar-se, suplicam aos olhos da minha amada que brilhem em vez delas nas esferas até que voltem. E, se por acaso os seus olhos estivessem agora nessas esferas e as estrelas na sua frente? Não, o resplendor do seu rosto envergonharia as estrelas da mesma forma que um dia claro faria envergonhar uma lâmpada; se os seus olhos estivessem no céu, relampejaria nos ares tal

claridade que as aves cantariam, cuidando que não havia noite. Oh! como ela encosta a face à sua mão. Quem me dera ser a luva onde a sua face se encosta.

JULIETA

Ai de mim!

ROMEU

Fala! oh! continua a falar, anjo resplandecente! Aí onde tu estás, por sobre a minha cabeça, pareces também um resplendor no meio desta noite, mensageira alada e celestial perante os olhares admirados dos mortais! Quando os erguem para o céu têm de esconder a íris nas pálpebras, tal é a altura a que devem dirigir-se para te contemplar, enquanto perpassa rápido por entre nuvens indolentes e navega no seio do firmamento...

JULIETA

Romeu! Romeu! Por que és tu, Romeu? Renega o teu pai, muda de nome; se não queres fazer isto, jura amar-me e deixo eu de ser Capuleto.

ROMEU

Deverei eu ouvir ainda ou dar-me a conhecer?

JULIETA

Só o teu nome é que é o meu inimigo. Apesar de tudo não és um Montecchio, és tu e só

tu. E que vem a ser um Montecchio? Nem é mão, nem pé, nem braço, nem rosto, nem qual-quer outra parte de corpo humano. Oh! muda de nome! mas o que é que existe num nome? A flor a que chamamos rosa, deixa de ter perfume se lhe dermos outro nome? Romeu, ainda mesmo que não se chamasse Romeu, nem por isso deixaria de ser tão perfeito como é. Renunciava a esse nome, Romeu, e em vez dele que não faz parte da tua existência, apodera-te de mim que sou tua.

ROMEU

Aceito: chama-me unicamente teu amor, baptizo-me de novo e doravante já não quero ser Romeu.

JULIETA

Quem és tu que, protegido pela noite, assim vens surpreender os segredos da minha alma?

ROMEU

Não sei de que nome hei-de servir-me para te dizer quem sou: o meu nome, ó minha santa querida, é-me tão odioso por ser teu inimigo que se ele estivesse escrito num papel eu rasgava-o.

JULIETA

Apesar de serem bem poucas as palavras que têm ecoado nos meus ouvidos pronunciadas por esta voz, reconheço-a. Não és tu, Romeu de Montecchio?

ROMEU

Nem Romeu, nem Montecchio, se qualquer desses nomes te desagrade.

JULIETA

Como pudeste aqui vir, diz-mo? e para que vieste? Os muros deste jardim são altos e difíceis de escalar. Este lugar será mortal para ti, se qualquer dos meus parentes der contigo.

ROMEU

Transpus estas muralhas com as asas do amor que são leves, porque as barreiras de pedra não podem embaraçar os voos do amor. O que é que o amor quer, que não consiga? os teus parentes podem lá servir-me de obstáculo?

JULIETA

Se te virem, és morto.

ROMEU

Ai! Julieta, há mais perigos nos teus olhos do que em vinte das suas espadas. Basta que desças um desses ternos olhares para mim, que eu fico bem escudado contra a sua inimizade.

JULIETA

Por nada deste mundo desejaria que eles te vissem aqui.

ROMEU

Agasalha-me o manto da noite, que me esconde da vista deles. Se me não amas, que

me importa que me encontrem aqui? Antes queria que o seu ódio pusesse fim à minha vida, do que a morte tardar sem o teu amor.

JULIETA

Quem te ensinou este caminho?

ROMEU

O amor excitou-me a descobri-lo; deu-me conselhos e eu emprestei-lhe os meus olhos. Eu não sou piloto, mas se tu estivesses afastada na mais longínqua praia do mar, eu aventurar-me-ia a ir ter contigo.

JULIETA

A máscara da noite vela-me o rosto; se não fosse isso, nas minhas faces virgínicas verias o rubor que as palavras que eu há pouco proferi, causaram. Bem queria eu guardar as conveniências; bem desejaria negar o que disse, mas, adeus, acabaram-se as cerimónias. Amas-me? sei que me vais dizer que sim: ficas preso por essa palavra; contudo se juras podes tornar-te em perjuro. Dizem que Júpiter acha muita graça aos perjúrios dos amantes. Querido Romeu, se me amas, declara-mo lealmente; se pensas que fui fácil de conquistar, serei cruel, carregarei o meu sobreceño, dir-te-ei: não, para te dar ensejo a que me conquistes; de outro modo por nada deste mundo o farei. A verdade, belo Montecchio, é que estou muitíssimo apaixonada por ti; portanto podes julgar o meu comportamento leviano,

mas acredita que mostro-me sincera, porque não sou como as outras que usam de artifícios para serem reservadas. É possível que fosse mais reservada, confesso-o, se, há pouco, não tivesses surpreendido as expressões apaixonadas do meu sincero amor. Perdoa-me, não interpretes esta facilidade como leviandade deste amor, que esta tenebrosa noite assim te revelou.

ROMEU

Senhora, juro-te por essa Lua encantadora que lá baixo toca com uma das extremidades de prata o cimo daquelas árvores de fruto...

JULIETA

Não jures pela Lua, pela Lua inconstante que todos os dias muda de figura na sua órbita; tenho medo que o teu amor se mostre tão inconstante como ela.

ROMEU

Pelo que jurarei eu, então?

JULIETA

Não jures por nada deste mundo; mas se quiseres jurar, jura pela tua graciosa pessoa, divindade do meu coração idolatrado, porque eu creio em ti.

ROMEU

Se o meu queridíssimo amor do meu coração...

## JULIETA

Basta, não jures. Ainda que a minha alegria de tí dimane, não posso nesta noite gozar de todas as alegrias da nossa entrevista. É muito temerária, é muito precipitada, é muito repentina. Parece-se com o relâmpago que desaparece antes mesmo que se possa dizer: *como brilha!* Terna e benfazeja noite! Este botão de amor, prestes a desabrochar com o hálito quente do Estio, talvez ainda o vejamos aberto em flor esplêndida no nosso próximo encontro. Boas noites! Boas noites! e que a paz e felicidade tão meigas que enchem meu peito desçam ao teu coração.

## ROMEU

Oh! e vais-me deixar assim sem me dizes mais nada?!

## JULIETA

Que mais queres que te diga?

## ROMEU

Jura amar-me como eu te amo.

## JULIETA

Dei-te o meu amor antes que tu o pedisses e assim eu pudesse ter deixado de to dar.

## ROMEU

Porquê? Querias retirar-mo?

## JULIETA

Não. Queria continuar a oferecer-to, mas o que eu desejo é a ventura que já tenho; a minha generosidade é tão ilimitada como é o mar, tão profunda como ele: quanto mais te amo tanto mais amor tenho para te dar, porque é infinito. (*A ama chama de dentro.*) Ouço passos lá dentro. Adeus, meu querido amor! — Já lá vou, ama! Delicado Montecchio, sê fiel. Espera por mim somente alguns minutos; eu venho já. (*Sai da janela.*)

## ROMEU

Oh! noite venturosa! oh! noite feliz! Que medo tenho por ser de noite que tudo isto não passe dum sonho! Oh! como isto é delicioso para ser real...

JULIETA (*aparece à janela*)

Três palavras, querido Romeu, por esta vez. Se o carácter do teu amor é o da honra, se tem por fim o casamento, manda pela pessoa que eu te enviar uma palavra que me indique onde e quando queres que a cerimónia se efectue e eu deporei a teus pés todo o meu destino e seguir-te-ei através do mundo inteiro como meu senhor.

AMA (*dentro*)

Menina...

## JULIETA

Já lá vou. — Mas se as tuas intenções são outras, imploro-te...

Tópicos de trabalho	Sugestão de trabalho	Observações da sessão prática
Nome da peça	ROMÉU E JULIETA, de William Shakespeare	
Cena seleccionada - texto anexo	Acto terceiro – cena V (p.149-159)	
Personagens intervenientes na cena	Sr.º Capuleto, Julieta, Sr. Capuleto; Ama.	
Contextualização da cena	A família Capuleto está de luto por ter morrido um primo de Julieta, Tebaldo, numa luta que esta provocou com Romeu. Julieta e Romeu estão apaixonados um pelo outro, mas este teve que fugir da cidade devido ao confronto com Tebaldo, provocando a tristeza de Julieta. Ela esconde isso dos pais, que pretendem casá-la com o conde Páris.	<p>⇒ valor humano a trabalhar com a cena (sugerido pelo grupo durante a sessão):</p>
Objectivo da cena - <i>valor(es) humano(s)</i>	Diferenças entre as pessoas; direitos e deveres humanos;	
Premissas/regras para a improvisação	<p><b>Sr.º Capuleto</b> – dá a notícia a Julieta sobre uma decisão que ela e Capuleto tomaram para o bem dela.</p> <p><b>Julieta</b> – ouve a notícia e não concorda com o que eles decidiram. Tem uma ideia diferente deles e não aceita que eles tomem decisões por ela.</p> <p><b>Capuleto</b> – força Julieta a aceitar a decisão que ele tomou, apontando-lhe a obrigação que ela tem para com ela.</p> <p><b>Ama</b> – tenta convencer Julieta a aceitar o que os Capuleto querem, defendendo o que pode ser melhor para ela e a obrigação que ela tem para com eles.</p> <p><b>Conflito/tensão para a acção</b> – os Capuleto tentam convencer Julieta a aceitar a decisão deles. Esta quer seguir os seus gostos e interesses pessoais.</p>	<p>⇒ notas:</p>

⇒ **Definição do objectivo da cena (perguntas-provocação):**

- a. Que sentimentos consegues encontrar ao longo do texto que leste?
- b. Em que partes da cena identificas esses sentimentos?
- c. Que motivos originam esses sentimentos?

JULIETA

Não nos tornaremos mais a ver?

ROMEU

Creio bem que sim, e todas estas desventuras hão-de servir de tema para as nossas conversas em dias melhores.

JULIETA

Meu Deus! a minha alma está cheia de pressentimentos funestos! Estás-me a parecer tanto em baixo, que te vejo como um cadáver no fundo duma tumba! Ou a minha vista me engana, ou tu estás tão pálido...

ROMEU

Também a mim me pareces pálida; é porque os desgostos bebem o nosso sangue. Adeus! (*Sai.*)

JULIETA

Fortuna! oh! fortuna! todos te chamam inconstante: se és inconstante, que farás tu a quem é afamado pela sua fidelidade? Sê inconstante, fortuna, porque então não mo guardará por muito tempo, mas em breve mo restituirás. (XXVII)

SENHORA CAPULETO (*de dentro*)

Filhinha! Filhinha, ainda estás levantada?!

JULIETA

Quem me chama? É a senhora minha mãe! Como é que ainda se não deitou ou como é que se levantou tão cedo? Que motivo excepcional haverá para isto?

*Entra a SENHORA CAPULETO.*

SENHORA CAPULETO

Então, como vais de saúde, Julieta?

JULIETA

Muito bem.

SENHORA CAPULETO

Chorando sempre pela morte de teu primo, não é assim? E acreditás tu que as ondas das tuas lágrimas o vão tirar para fora do túmulo? Ainda que isso fosse possível, não o farias reverter e portanto consola-te; o pesar moderado prova muita afeição, mas exagerado, prova sempre fraqueza de espírito. (XXVIII)

JULIETA

Deixai-me chorar tão grande perda.

SENHORA CAPULETO

Isso faz-te sentir a perda, mas o amigo por quem choras, não to restituem as lágrimas.

JULIETA

Sentindo tão vivamente tal perda, não posso deixar de o chorar eternamente.

SENHORA CAPULETO

Está bem, filha minha: o que te causa tão grande pranto não é o saberes da sua morte, mas sim saberes que vive o infame que o matou.

JULIETA

Qual infame?

SENHORA CAPULETO

O infame do Romeu.

JULIETA

Entre um infame e ele estão bem léguas de distância! Que Deus lhe perdoe como eu já lhe perdoei de todo o meu coração; não obstante isso, não há no mundo um homem que mais aflições me tenha causado.

SENHORA CAPULETO

É por causa de viver ainda esse assassino traidor.

JULIETA

Sim, minha senhora, longe do alcance das minhas mãos. Oh! quem me dera ser sozinha a encarregada de vingar a morte de meu primo!

SENHORA CAPULETO

Nós a vingáremos, não tenhas receio; por conseguinte não chores mais. Mandarei a Mãtua, onde reside esse proscrito vagabundo, alguém que lhe administrará um veneno extraordinário por via do qual ele irá fazer companhia a Tebaldo. Ficarás contente com isto?

JULIETA

Na verdade, só ficaria contente se pudesse contemplar Romeu... morto... o meu pobre coração anda torturado depois daquela morte. (9) Se pudésseis encontrar um homem que levasse um veneno, eu mesma o prepararia para Romeu, depois de o tomar, dormir logo em paz. Como abomino ouvir falar nesse homem! que pena tenho de não me aproximar dele! para satisfazer o amor que tinha a Tebaldo na pessoa do seu matador!

SENHORA CAPULETO

Procura os meios, que eu arranjarei o homem. Tenho alegres novas que dar-te, filha minha.

JULIETA

Pois a alegria vem muito a propósito, porque bem precisa é. Que novas são essas? Peço-vos, senhora, que mas digais.

SENHORA CAPULETO

Olha que sempre tens um pai mais teu amigo! Um pai que para espalhar a tua tris-

teza acaba repentinamente de te preparar um dia de alegria, que tu nem o esperavas nem eu o podia prever.

JULIETA

Muito bem... e que dia é esse?

SENHORA CAPULETO

É, filha minha, na próxima quinta-feira pela manhã que esse jovem, bravo, nobre fidalgo, conde Páris, terá a ventura de fazer de ti, na Igreja de S. Pedro, uma feliz esposa.

JULIETA

Pois... nem pela Igreja de S. Pedro, nem pelo próprio S. Pedro, em pessoa, fará ele de mim esposa feliz! O que me espanta é a precipitação com que me querem casar, sem que ao menos o noivo me fale. Rogo-vos, senhora minha, que digais a meu senhor e pai, que não me quero casar por enquanto; e quando me casar, juro-vos, que há-de ser com Romeu, a quem, como sabeis, odeio e não com Páris...

SENHORA CAPULETO

Olha, aí vem teu pai: diz-lhe tu isso e verás como ele fica.

*Entram CAPULETO e a AMA.*

CAPULETO

Quando o Sol desaparece, a terra destila o orvalho, mas quando o radiante filho de meu

irmão desaparece, chove, chove a bom chover. Que é isso, filha minha? Queres porventura transformar-te em fonte? Que é isso? sempre lágrimas! sempre lágrimas! Palavra de honra que na tua pequena pessoa vejo ao mesmo tempo uma barca, o mar e o vento, porque os teus olhos são o mar; sobe e desce continuamente a maré de lágrimas; a barca que navega no meio dessas ondas salgadas é o teu corpo; os ventos são os suspiros; e suspiros e lágrimas lutando juntos com violência, sem um único momento de sossego, acabarão por te fazer naufragar esse corpo batido pela tempestade. Senhora minha, já lhe anunciaste o que havíamos decidido?

SENHORA CAPULETO

Sim, meu senhor, mas ela não quer marido: agradece-vos. Antes queria que ela se casasse com a sepultura.

CAPULETO

Devagar, devagar. Dai-me tempo de vos compreender. Como é que ela não quer marido? O que nos agradece então? Será assim tão soberba! Não se julga feliz? Tão indigna será por lhe termos procurado marido, um fidalgo tão digno?

JULIETA

Não sou soberba por me terdes procurado marido; disse vos estou reconhecida; não podia ter soberba duma coisa que detesto; mas sou

grata a essa coisa odiosa, feita com a intenção de afecto.

CAPULETO

Que quer isso dizer? que quer isso dizer, senhora Filósofa?! (10) Que significa isso de soberba para a direita, soberba para a esquerda, obrigada para a direita, obrigada para a esquerda?! Menina Julieta, faça favor de guardar essas *soberbas* e esses *obrigados* e toca a preparar as perninhas, para na quinta-feira ir até à Igreja de S. Pedro, onde eu a arrastarei. Olha a sônsinha! olha a garota! olha a cara de sebo! (11)

SENHORA CAPULETO

Isso são coisas que se digam? Enlouquecêste?

JULIETA

Meu bom pai! De joelhos vos peço que tenhais paciência de me ouvirdes uma só palavra.

CAPULETO

Enforca-te, miserável e desobediente criatura! Aviso-te de que tenhas cautela, ou na quinta-feira na igreja, ou nunca mais olhes para mim de frente; nunca mais me dêes uma palavra. Não admito réplicas nem respostas. Olha que as mãos estão com tremuras. Ora nós que pensávamos que tinha sido um grande favor de Deus dar-nos esta filha única, vemos

agora que foi de mais e com ela recebemos a maldição! Que vá para o Diabo! miserável!

AMA

Deus lhe valha! Oh! meu senhor, olhai que sois injusto, tratando-a assim.

CAPULETO

Então porquê, oh! minha esperta? mete a língua para dentro e vai taramelar com as comadres.

AMA

O que eu disse não foi mal.

CAPULETO

Peço-te muitas desculpas...

AMA

Então a gente não pode falar?

CAPULETO

Silêncio, oh! estúpida resmungona. Vairegar às comadres, quando estiveres a beber com elas. Safa-te daqui para fora que não temos precisão de ti.

SENHORA CAPULETO

Não te exaltes tanto...

## CAPULETO

Oh! hóstia sagrada! Isto dá comigo em doído. Pois eu de dia, de noite, a toda a hora, em toda a ocasião, em todas as circunstâncias, no trabalho, nos divertimentos, só, acompanhado, eu não pensava noutra coisa, senão no seu casamento; agora que lhe arranjei um fidalgo de velha estirpe, de bela fortuna, jovem, de fina educação, adornado de toda a espécie de qualidades honrosas, como se diz, qualidades essas que constituem um homem a valer... era o que faltava fosse preciso ouvir as tolices duma miserável choramigas, duma boneca chorinca, (12) que deita pela janela fora a sua fortuna para me responder: *não quero casar-me, não posso amar, sou ainda muito nova, peço-vos muitas desculpas*. Não há dúvida que se não te queres casar, estás perdoada, mas hás-de ir buscar de comer fora desta casa; comigo é que nem mais um minuto. Pensa e pensa bem que não costume brincar. Quinta-feira está à porta; consulta o teu coração e toca a deliberrar; se és filha obediente, darei a tua mão ao meu amigo; se o não és, enforca-te, rebenta de fome, morre aí por essas ruas, porque, na minha salvação, se quero saber mais de ti; e fica certa que de tudo quanto me pertence não vês um real. Toma bem sentido no que te disse; pensa e pensa bem, porque eu não me retracto! (*Sai.*)

JULIETA

Não há um Deus piedoso que do Céu veja a profundidade da minha dor? Oh! minha terna

mãe! não me abandoneis. Retardai este casamento por um mês, por uma semana, ou mandai-me fazer o meu leito nupcial nesse lúgubre monumento onde dorme Tebaldo.

## SENHORA CAPULETO

Não me fales mais porque não te respondo. Faz o que muito bem quiseres, porque entre mim e ti, tudo está acabado. (*Sai.*)

JULIETA

Meu Deus! Ama, como se há-de remediar isto? Meu marido é da terra, mas o meu juramento é do Céu; como pode tal juramento baixar à terra, sem que o meu esposo suba ao Céu? Auxilia-me, aconselha-me. Por que exigirá o Céu semelhantes provações de criatura tão fraca como eu?! Que dizes tu a isto? Dá-me uma palavra de alegria; aconselha-me como hei-de eu sair desta desgraça. (XXIX)

AMA

Eu cá fazia isto: Romeu é um desterrado. Aposto dobrado contra singelo, se ele se atreve a vir-vos reclamar; ou, se ele o fizer, não pode ser senão às escondidas. Visto que as coisas chegaram ao que chegaram, aqui o que há de melhor, é a menina casar-se com o tal conde. Olhe que é um fidalgo às direitas. Romeu ao pé dele é um esfregão. Uma águia, menina, não é capaz de ter o olhar tão verde, nem tão vivo, nem tão lindo, como o do conde. Má peste me mate, se este segundo casamento não

é muito superior ao primeiro; e, ainda que o não seja, o seu primeiro marido morreu; pois tanto vale estar vivo e não lhe servir de nada...

JULIETA

É do fundo do coração que dizes isso?

AMA

Do fundo da alma, do fundo do coração ou que o Diabo os leve a ambos.

JULIETA

*Ámen.*

AMA

E porquê?

JULIETA

Está bom. Consolaste-me que foi uma mara-vilha! Vai, vai dizer à senhora minha mãe, visto que tive a desgraça de desagradar a meu pai, que saí para me ir confessar a Frei Lourenço, para ver se ele me absolve.

AMA

É para já e faz a menina muito bem. *(Sai.)*

JULIETA

Oh! velha danada! oh! demónio perverso! Há lá pecado maior do que aconselhar o per-júrio? E com aquela mesma língua com que

tantas vezes louvou o meu senhor, com essa mesma o injuriou! Vai, oh! má conselheira, nunca mais quero saber de ti! Frei Lourenço decerto me dará remédio e se este me falta, falta-me tudo; tudo?! não! há ainda a morte. *(Sai.)*

**Anexo 2 - texto e planificação do exercício “Cena Curta”**

## Exercício de improvisação

Cena 1. personagem A; personagem B

A: Olá! Já estás aqui há muito tempo?

B: Há uns minutos. *(pausa)* O que aconteceu?

A: Nada.

B: Estás bem?

A: Sim. Tudo me corre bem, sou a pessoa mais feliz do mundo.

B: Não me parecees a pessoa mais feliz do mundo!

A: O que queres dizer com isso?

B: Nada.

*(pausa)*

A: Tens razão. Há uma coisa que me anda a preocupar!

B: O que é? Conta lá...

---

Relativamente à cena anterior, e partindo de experiências/situações que tenhas vivido, define:

a) as personagens presentes (sexo, idade, profissão, et..)

b) espaço e o tempo onde se passa a ação (local, clima, hora do dia).