



A PRÁTICA TEATRAL CONTRIBUINDO PARA A QUEBRA DE ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS EM SALA DE AULA

Vol. 1 nº 2 jul./dez. 2006

p. 103-117

Marcelo Soler¹

ECA / USP

RESUMO: O trabalho consiste numa reflexão, a partir de nossa experiência como professor, sobre a possibilidade de desconstrução de estereótipos e preconceitos num processo, centrado no sistema de Jogos Teatrais, que não dissocia os componentes artísticos dos pedagógicos. Através da proposta na qual o grupo envolvido constrói o discurso cênico que deseja comunicar, discutem-se procedimentos, ressaltando a presença da platéia ativa, que propiciem o questionar de estereótipos e preconceitos manifestados em sala de aula, nesse caso específico, em relação à questão de gênero.

PALAVRAS CHAVE: Teatro-Educação; Arte-Educação; Pedagogia do Teatro; Jogos Teatrais; Preconceito.

ABSTRACT: This work presents a reflection upon our experience as teacher, about the possibility of deconstruction of stereotyping and prejudice in a *Theater Education* process centered in the Theater Games system. Through a process in which the group involved builds the discourse they intend to communicate, it is discussed a series of procedures, reinforcing the presence of an active audience that will allow the discussion of stereotyping and prejudice, specifically gender issues, present in the classroom.

KEY WORDS: Theater and Education; Art and Education; Theater Games; Prejudice.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO E APONTAMENTOS DE PROCEDIMENTOS DENTRO DA OFICINA

Este artigo consiste numa reflexão sobre a possibilidade de desconstrução de estereótipos e preconceitos, num processo que não dissocia o componente artístico do pedagógico, centrado no sistema de Jogos Teatrais.

O grupo sob nossa coordenação era formado por estudantes de nível médio, já iniciados na linguagem teatral. A Escola, sediada na capital do Estado de São Paulo, mantinha em seu currículo a disciplina Teatro em todas as séries. A experiência transcorreu durante o período letivo do segundo semestre do ano 2000, com uma carga horária de duas horas semanais.

Houve interesse da turma sob nossa coordenação em finalizar sua trajetória no ensino médio com um processo baseado nesse sistema, estando presente no percurso a experiência da montagem de uma peça escrita a partir das improvisações de todos os envolvidos.

Conscientes de nosso objetivo inicial – desenvolvimento de um processo, centrado no aprendizado da linguagem teatral, no qual uma montagem possa ser compreendida como o discurso cênico sobre aspectos da realidade considerados relevantes pelo grupo – optamos por um caminho repleto de problemas cênicos ligados à criação da personagem, cuja natureza representasse possíveis resistências à exclusão e ao isolamento: a **socialização** por parte dos alunos/atores do material cênico criado através de improvisação e o estabelecimento de um trabalho de autoria **coletiva**. De certa maneira a estrutura do processo relacionava-se com uma forma de pensar o mundo que seria apropriada e digerida² pelo grupo.

A metodologia centrada no sistema de jogos teatrais foi proveitosa, já que em sua essência pressupõe *“um relacionamento de grupo muito intenso, pois é a partir do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para cenas e para as peças”* (SPOLIN, 1998: 9)

Um dos pontos-chaves no desenvolvimento da disciplina foi a utilização de textos de natureza narrativa. Cada integrante do grupo era livre para buscar textos que de alguma maneira refletissem direta e/ou indiretamente sobre a exclusão social e o isolamento decorrente dela, tema esse selecionado anteriormente pelo coletivo. Assim, o aluno/ator tinha a oportunidade de selecionar fragmentos que viessem ao encontro de questões de seu interesse, ao mesmo tempo, que a incorporação lúdica do texto literário permitia a descoberta de um novo olhar (do autor) sobre a temática, ampliando a visão de mundo do jogador.

“Mediante a ficção vive-se “outras vidas” que podem conduzir o fruidor a desvendar perspectivas até então não reveladas sobre o ser humano.” (PUPO, 1997: 149)

Novos significados eram gerados pela ficção a partir do jogo com a narrativa. Não se objetivava uma adaptação, mas uma transposição da narração para uma dramaturgia.

“O texto (...) é visto como uma fonte de significação a ser ludicamente elaborada pelos jogadores. De modo similar ao descrito por Umberto Eco quando remete aos processos vividos pelo leitor, o jogador também é convidado para, ativamente, construir sentidos a partir de um texto de ficção.” (PUPO, 1997: 150)

Dentre os procedimentos, a avaliação realizada pela platéia mereceu nossa maior atenção, onde, também encontramos o momento para o instigar de discussões. Os comentários partiam necessariamente de uma das seguintes proposições: gosto, crítico ou proponho, recurso esse utilizado em nossa experiência com jogos teatrais na Universidade. O grupo a ser comentado ouvia, podendo, apenas, posteriormente perguntar à platéia questões sobre a cena, sem revelar implicações ou

contar sobre o que se pretendia dizer. Assim, os alunos/atores conseguiam verificar se a comunicação chegava ou não à platéia.

Na retomada de jogo, prática habitual nas aulas, as cenas começavam apresentar as modificações sugeridas pelo coletivo, fazendo com que todos fossem co-criadores de cada uma delas. A partir dessas sucessivas retomadas que as cenas foram sendo construídas.

Sempre foi solicitado que o grupo pensasse sobre os porquês de sua comunicação, objetivando torná-los cada vez mais claros. Portanto, era preciso que o coletivo, diante da necessidade de articulação da enunciação teatral, refletisse sobre o que deveria ser manifestado cenicamente.

O TEATRO COMO DISCURSO: CONSIDERAÇÕES

Em meio a uma banalização cotidiana de inúmeros conceitos, culminando na banalização da própria vida, a arte cada vez mais perde o seu sentido e é confundida com uma forma qualquer de mercadoria, comprada na “seção de entretenimentos”. Não se desqualifica aqui o entretenimento, mas resumir qualquer forma artística a sua capacidade de entreter ou não o público³ é mais uma contribuição para essa banalização.

Obviamente, o divertimento da platéia é desejado pelo artista. O próprio encenador alemão Bertold Brecht (1898-1956), cuja trajetória foi marcada por uma produção teatral preocupada com questões de ordem político-social, aponta que o “objetivo do teatro é divertir” (BRECHT, 2005: 127). Entretanto, nem todo entretenimento nos leva a um ato reflexivo, tão precioso para Brecht e que também nos é objetivado.

Em nome de um profissionalismo questionável, artistas plásticos pintam quadros que combinam com determinada decoração de uma sala, músicos tocam o que não apreciam para serem ouvidos, atores decoram papéis só para estarem em cena. De criadores, tornam-se meros “executores”.

Tantas vezes o fazer pelo fazer esconde o exibicionismo, no caso das artes cênicas, de estar no palco. Os aplausos não marcam o reconhecimento, a comunhão, a cumplicidade entre artistas e platéia, a materialização, talvez, de um momento epifânico só alcançado com a fruição da obra, mas se transformam no fim maior da apresentação, momento no qual egos são exaltados e talentos são ratificados.

Onde está a agonia? Onde está a vontade latente de expressar/comunicar algo? Onde está o desconforto? Onde está o olhar crítico, sarcástico ou lírico sobre a vida? Onde está o olhar?

Estabelecer o que é importante manifestar teatralmente e ter autonomia para criar passaram a ser pressupostos desvalorizados em muitas práticas teatrais.

É necessário que tenhamos uma clareza em relação ao conceito de arte e, como conseqüência, ao fazer teatral que queremos endossar.

No conceito construído por Langer e explorado por Koudela, a arte é entendida como a “*criação de formas simbólicas de sentimento*” (KOUDELA, 1984: 32), implicando necessariamente numa postura do artista como criador, não como executor. Existe um comprometimento do que está sendo proferido pelo artista com sua visão de mundo e seu sentir. Ao mesmo tempo, percebemos que a arte é uma forma de percepção da vida e que abre caminho para o conhecimento.

Nessa perspectiva, o ato criativo e consciente é uma maneira de atuar no mundo como sujeito e, portanto, como enunciador de um discurso, com todas as matrizes que aí se pode conceber.

Estamos diante agora de um sujeito se posicionando frente ao mundo e buscando uma plataforma para descobrir o que é importante *dizer* e como *dizê-lo*, em síntese, nesse momento, ele descobre que é um enunciador, com algo a ser dito (enunciado) numa determinada situação de comunicação (enunciação).

Todo discurso, segundo Brandão a partir de Foucault, é disperso, ao mesmo tempo em que apresenta em seu interior regras de formação. A “*formação discursiva*” aparece determinada por um sistema de relações entre “*objetos, tipos enunciativos, conceitos, teorias e estratégias*” (BRANDÃO, 1991: 28), a fim de ressaltar ou excluir determinada questão.

Dentro dos elementos constitutivos da formação discursiva a distinção entre enunciação e enunciado (tipos enunciativos) nos pareceu útil, em específico, para esse trabalho.

Ainda na leitura de Foucault por Brandão, a enunciação é marcada “*pela singularidade, pois jamais se repete*” enquanto o enunciado “*pode ser repetido*”, concluindo que “*hipoteticamente, enunciações podem encerrar o mesmo enunciado*” (BRANDÃO, 1991: 30), com funções enunciativas diferentes de acordo com interesses específicos.

Aproveitando a idéia, verificamos que uma enunciação pode conter um enunciado, por sua vez, observado em qualquer outro discurso. Em uma cena, por exemplo, em que a personagem feminina é retratada de maneira “*naturalmente*” submissa em relação ao homem, utilizando-se para isso todo o universo signico (corpo, voz, figurino, texto) pertinente aos domínios da linguagem teatral, é ratificada uma idéia, que, na verdade, tem suas origens em outros discursos, segundo determinados interesses.

Dessa maneira, através dos enunciados, os discursos e suas ideologias migram de um domínio para outro e mais que isso, acabam se misturando e hibridizando.

Uma outra propriedade dos discursos é conseguir produzir enunciados carregados de *status de verdade*, como os de autoridade científica, técnica, crítica, etc. Alguns acabam sendo tão aceitos que se transformam no chamado “senso comum”. As próprias concepções sobre arte e/ou teatro, tanto no que diz respeito à fruição quanto ao fazer e ao quê mostrar, estão impregnadas destes enunciados que, por atingirem o *status de verdade*, deixaram de ser questionados, tornando-se até mesmo dogmas.

Voltando ao exemplo anterior a este, a construção de uma personagem feminina “naturalmente” submissa pode ser “justificada” por uma visão de feminilidade assentada “*na domesticidade de uma mulher incentivada a ficar em casa e cuidar do lar, estando despreparada para as atividades públicas*” (RAMOS SEIXAS, 1998: 70). A desatenção para com o aparecimento de uma questão dessas dentro de uma cena, sem haver uma discussão adequada, contribui para que essa idéia discriminatória seja cristalizada.

Esta cristalização fecha qualquer possibilidade de ressignificação de tais enunciados quando transpostos para outras situações de comunicação, tornando-os tão monossêmicos que minam ao enunciatário outras perspectivas de entendimento e interpretação destes signos, mesmo quando estiverem sendo apresentado em uma enunciação que não àquela de seu domínio. Quebrar esta monossêmia é tarefa árdua.

Geralmente, os enunciados selecionados pelo senso comum caracterizam-se como reducionistas e/ou preconceituosos. Apesar disso, o efeito de verdade produzido pela formação discursiva oferece uma estabilidade inquestionável ao enunciado e, conforme vai sendo reproduzido e reafirmado, os preconceitos também o serão.

O estereótipo em si não se configura num erro na visão de Lippmann (LIPPMANN, 1980) e Bosi (BOSI, 1977), já que apresenta a função na linguagem e, portanto na sociedade, de facilitar as atividades cotidianas, economizando tempo e poupando uma eterna e neurotizante redescoberta.

Entretanto, quando o estereótipo está centrado em um pré-julgamento de caráter acrítico pode atingir a ultrageneralização constituindo o **preconceito**, pernicioso por seu conformismo e por seu uso segregacional.

O juízo provisório inabalável por qualquer forma de argumentação, o preconceito, é insidioso por proporcionar ao indivíduo uma estabilidade confortante, como podemos confirmar nos estudos de Agnes Heller (HELLER, 1985). Por outro lado, sabemos que o questionamento, o momento de crise, é o que nos faz produzir novas soluções para os problemas mais variados, além de ampliar nossa visão sobre a vida. A ruptura vista aqui como a quebra de juízos enraizados, pelo menos num primeiro momento, é o que queremos enaltecer.

Obviamente, tomamos conceitos aproximados da área de semiologia e análise do discurso com o objetivo de deixar mais clara a nossa discussão.

É necessário pontuar, entretanto, que o discurso teatral é peculiar, não podendo ser reduzido apenas a uma análise lingüística, já que cada vez mais sua noção se afasta da de tradução cênica de um texto e passa a ser entendida como um conjunto de sistema de signos que se relacionam para produzir uma significação.

“O discurso teatral é a organização de materiais textuais e cênicos segundo um ritmo e uma interdependência próprias do espetáculo encenado”(PAVIS, 1999: 102)

O que queremos sugerir aqui é que a partir de um processo coletivo vivenciado dentro do sistema de jogos teatrais são gestadas discussões que podem levar à desconstrução de preconceitos e estereótipos, bem como à quebra da monossímia, devolvendo aos enunciados cristalizados seu caráter polissêmico, de vez que através do jogar e re-jogar se possa ir construindo novas enunciações que comportem a ressignificação, tanto para o artista quanto para o público.

A IDÉIA DE PLATÉIA ATIVA, PRESENTE NO SISTEMA DE JOGOS TEATRAIS, POSSIBILITANDO A QUEBRA DE ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS

O sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin está inserido no contexto da renovação do Teatro norte-americano das décadas de cinquenta, sessenta e setenta, filiado ao movimento chamado de contra-cultura, influenciando, por exemplo, grupos de “vanguarda” da off-off-Broadway, como o Living Theater e o Open Theater.

A partir de sua vivência com o ensino de Teatro em comunidades de Chigago e influenciada por trabalhos sobre o jogo tradicional, como o de Neva Boyd, Viola criou esse sistema de aprendizagem da linguagem teatral que tem como um de seus nortes a idéia de que todos podem aprender e fazer teatro, redimensionando a noção de talento.

A autora vê o talento como *“uma maior capacidade individual para experimentar”* e, portanto, *“é no aumento da capacidade individual para experimentar que a infinita potencialidade de qualquer personalidade pode ser evocada.”* (SPOLIN, 1998: 3). Por isso, se o ambiente permitir e houver os estímulos necessários qualquer pessoa poderá ter uma vivência teatral.

Esse processo, baseado no jogo social de regras, propicia um estado de envolvimento e espontaneidade na resolução do problema, indispensáveis para aquele que atua.

A noção de **Foco** é o elemento fundamental no sistema de Spolin, podendo ser, grosso modo, entendido como o problema ser solucionado dentro do

jogo. Quanto mais o jogador/ator apreender este conceito, mais ele estará envolvido na resolução do problema, sendo maior o seu nível de concentração em cena. É também através do Foco que *“a matéria (teatro) é apresentada de maneira mais segmentada, sendo a técnica substituída pela exploração e descoberta de unidades mínimas da linguagem teatral”* (KOUDELA, 1984:47).

Entretanto, a importância da platéia nesse sistema é o ponto que mais nos interessa para a reflexão aqui desenvolvida.

Embora inicialmente não se forme por elementos estranhos ao processo, a presença da platéia é marcada de forma ativa, já que *“reflete a comunicação que se estabeleceu”* (KOUDELA, 1984: 46). Ela contribui com uma avaliação objetiva da cena, sem fazer juízos de valor. Afasta-se de aprovações e desaprovações e começa-se a entendê-la como uma parceira de jogo com a qual compartilharemos uma experiência.

Em alguns processos de aprendizagem da linguagem teatral, com ou sem a presença de montagens, não se dá devida atenção ao momento em que os alunos/atores têm a oportunidade de desempenharem o papel de platéia, apreciando os colegas em cena.

Esse fenômeno pode ser sintomático dentro de um contexto no qual o papel da platéia *“é tristemente ignorado”*, já que ela é vislumbrada como *“um bando de xeretas a ser tolerados pelos atores e diretores ou como um monstro de muitas cabeças que está sentado fazendo julgamento”*(SPOLIN, 1998: 11).

Em nossa proposta de coordenação a opção por um papel ativo da platéia dentro do processo fez com que as cenas, transformadas/aprimoradas pelas sugestões do grupo, passassem a ser um produto do coletivo. Para assumir esse diferencial o coordenador teve estar preparado para alguns desafios.

O processo passa a não ser mais centralizado nas mãos do professor/diretor que precisa estimular verdadeiramente a participação de todos, sem tomar para si o posto de “porta voz”.

Nossa presença, como um membro da platéia, dividindo o mesmo espaço com os outros e, assim, integrado ao grupo, afastou a imagem de um jurado sentado numa cadeira distante do coletivo, cujas apreciações são máximas inquestionáveis. Anulou-se uma diferenciação hierárquica desnecessária que só causa inibição. Os atores passaram a não se apresentar, unicamente, para o professor/diretor, mas sim, para todos ali reunidos.

Foi importante ter havido um percurso no qual os conteúdos básicos da linguagem foram exercitados e apreendidos, evitando com que a discussão se tornasse um festival de “achismos” e de nada acrescentasse ao aprimoramento das cenas. Um vocabulário em comum e o domínio de alguns conceitos fizeram com que todos “falassem a mesma língua”.

A atenção foi convocada para a realidade do palco, no que foi visto, aquilo que despertou nossos sentidos, não no que se supõe. Afastaram-se, assim, comentários subjetivos, impregnados de juízos de valor, para haver uma concentração na comunicação teatral. Dessa maneira também se evitou qualquer disputa de egos entre os elementos do grupo.

“As perguntas levantadas durante a avaliação são objetivas. O orientador propõe perguntas diretas, que são respondidas por todos, inclusive por ele mesmo. “Qual foi o objeto que eles comunicaram para nós?”, “Onde eles estavam?”, “Quem eles eram?”, “O que estavam fazendo?””, “A concentração foi completa ou incompleta?”. A platéia descreve simplesmente sem fazer inferências.” (KOUDELLA, 1984: 46).

O próprio papel da platéia foi desmistificado e valorizado quando a vimos como o elemento que dá significado ao espetáculo. Houve um compromisso com o cuidado na elaboração da comunicação teatral, não com o intuito de agradar, mas de compartilhar uma experiência. Não existiram julgamentos, apenas a colaboração para a melhora do trabalho.

“Quando se compreende o papel da platéia, o ator adquire liberdade e relaxamento completo. O exibicionismo desaparece quando o aluno-ator começa a ver os membros da platéia não como juízes ou censores ou mesmo como amigos encantados, mas como um grupo com o qual ele está compartilhando uma experiência.” (SPOLIN, 1998: 11, 12).

As qualidades pedagógicas dessa atividade ficaram latentes, pois os alunos, munidos dos conteúdos trabalhados durante o percurso, observaram, discutiram e aprimoraram uma comunicação teatral, resultando no espetáculo **A que será que se destina?**.

Criou-se, também, um momento propício para reflexão em conjunto sobre a cena, a atividade e o próprio fazer teatral.

Com certeza essa realidade impulsionou para que preconceitos fossem detectados e discutidos, encaminhando-os para uma posterior desconstrução.

No decorrer do processo, uma dupla (duas alunas) optou por trabalhar com fragmentos do texto A Hora da Estrela de Clarice Lispector. Após jogos de apropriação com textos, uma cena foi construída com fragmentos dos fragmentos escolhidos, tendo como onde (opção do grupo) um ônibus.

A primeira personagem ao subir ao ônibus constata que não tem dinheiro, pedindo para passar sem pagar pela catraca. A segunda personagem, uma cobradora de ônibus, gorda, começa a manter um diálogo com a passageira, desprezando-a. Discute-se o sentimento autoritário despertado naqueles que numa situação marcada

por uma diferença hierárquica mínima, discriminam e excluem, assim como em outros momentos acontece com eles próprios.

Ao se propor à platéia as seguintes questões: onde eles estavam, o que faziam e quem eram eles, percebemos algumas colocações de interesse a esse trabalho.

Aluna X: Eu acho que é uma passageira e um cobrador de ônibus. O ônibus foi fisicalizado....

Aluno Y: Eu não acho que era um cobrador homem.

Coordenador: Por que?

Aluno Y: Não existe nenhum dado corporal que mostre isso, acho que era uma mulher...

Aluno W: Gorda (RISOS)

Aluno Y: Isso, mas, uma mulher.

Aluna X: Mas era uma cobradora de ônibus? Isso é serviço de mulher?

Nasceu aí uma discussão fecunda em torno dos estereótipos sexuais em relação ao papel produtivo do homem e da mulher dentro da sociedade.

No dia-a-dia, observamos afirmações de que para determinada pessoa ser “bem sucedida” na escolha da profissão ela deverá possuir tais e tais características, baseadas na imagem do profissional atuante de sucesso. Os estereótipos de profissão nos cercam. Mais do que isto, no próprio mercado de trabalho existem pessoas que acreditam que determinada carreira é relacionada a um gênero mais ou menos adequado (masculino ou feminino).

O advogado deve liderar, argumentar, brigar por sua causa. As características atribuídas a essa profissão, no senso comum masculina, materializam a idéia do vigor e da extroversão presentes nos estereótipos sexuais. Já, por exemplo, a psicóloga (usamos propositalmente o substantivo na sua forma feminina) deve ser sensível, delicada, compreensiva, atenta à realidade a sua volta, correspondendo aos traços femininos estereotipados do calor humano e do apoio emocional. Na vida cotidiana percebemos anúncios em jornais estipulando como requisito o gênero do candidato: *Admitimos psicóloga*.

No caso do cobrador/cobradora de ônibus, a idéia de que a mulher não gosta e não sabe dirigir veículos faz com que todas as outras profissões em torno disso (trabalhos com mecânica, taxistas, engenharia automobilística) sejam consideradas estranhos ao cotidiano da mulher.

Sair dos domínios do lar, conquistando um objeto de desejo do universo masculino, o carro, parece ser uma ameaça à “supremacia” do homem.

Aluno Y: Acho que com certeza é uma mulher que age como uma cobradora, talvez mal humorada, mas uma mulher. É como taxista, estranhamos quando uma mulher tem essa função.

Aluno W: Eu ratifico. Acho que tem a ver com aquilo que discutimos... sobre preconceito... por que trabalhar como cobrador de ônibus tem a ver com homens???

Os argumentos gestados pela platéia impulsionaram uma reflexão coletiva. Por sua vez, a cena foi retomada conservando o gênero da personagem cobradora, já que não era interessante para as atrizes, nesse contexto, discutir a relação de dominação entre homens e mulheres ou algo sobre questões de gênero.

Outro exemplo da importância da discussão dentro do grupo impulsionando uma possível desconstrução de preconceitos, foi verificado quando alunos homens vivenciaram papéis de mulheres ou vice-versa.

Em uma cena que partiu de fragmentos do texto Estação Carandiru, de Draúcio Varela, uma personagem feminina espera o aceno de “seu homem” encarcerado “injustamente” no Carandiru. Um aluno homem resolveu fazer o papel.

Após a apresentação, a discussão que se seguiu foi muito intensa.

Aluna X: Acho que o K desmunhecou demais. Uma mulher não é assim.

Aluna Z: Requebrou demais... acho que uma mulher nessa situação não agiria assim.

Coordenador: Como assim?

Aluno F: Acho que em determinadas situações nos comportamos de determinada maneira. Em frente ao Carandiru, não existe necessidade de estar toda...toda.... requebrando, desmunhecando....

Aluna Z: Parecia um homem tentando ser mulher de maneira exagerada.

Muitas vezes a construção preconceituosa de uma personagem, esconde uma tendência do aluno/ator em apelar para uma identificação rápida, sem a preocupação de alargar a sua visão sobre aquele a ser retratado. Por sua vez, esse fenômeno também dialoga com a necessidade em agradar o público, fazê-lo entender a todo custo o que está sendo encenado.

Através de pesquisas como a de Costa, reconhece-se que existem crenças socialmente compartilhadas em relação a características que distinguem homens e mulheres, que, segundo o autor, é a “base dos **estereótipos sexuais** (grifos nossos)” (COSTA, 1996). Ele cita como pontos, avaliados por estudos antigos, que a “*imagem masculina continha traços relacionados à competência, racionalidade, vigor, ação,*

extroversão. Os traços femininos tinham a ver com habilidades sociais, calor humano e apoio emocional” (COSTA, 1996: 28), ligados a um caráter introvertido.

Como sabemos, as posturas e a gesticulação corporal colocam “em funcionamento formas de expressões complexas e completas transmitem conteúdos comunicativos definidos” (HECTOR, 1995: 8), podendo ser atribuídas especificamente a determinado **gênero**⁴. Tais características repercutem corporalmente. Com o desenvolvimento da identidade de gênero, que “se determina por volta dos quatro anos, mas que somente se evidencia por completo com o surgimento dos caracteres sexuais secundários na adolescência, configurando-se na sensação do indivíduo de pertencer ao gênero masculino ou ao feminino” (RAMOS SEIXAS, 1997: 247), os indivíduos começam a reproduzir, por identificação com os pais, uma série de posturas corporais que culturalmente convencionamos, de acordo com os estereótipos sexuais, ser atribuídas exclusivamente ao repertório corporal do homem e outras a apenas ao repertório corporal das mulheres.

Os estereótipos sexuais corporais passam a ser “padrões correntes” verificados no senso comum (LIPPMAN, 1972). A mulher possui uma gestualidade leve, requebrando e cheio de trejeitos ao falar com as mãos, denotando com isso a fragilidade daquela que deve reduzir sua vida ao cuidado dos filhos e do marido. Já o homem, ao demonstrar o seu vigor, deveria ter, ainda pautados no senso comum, corpo ereto, peito aberto para enfrentar as dificuldades como o “senhor do lar”, gestos e passos firmes.

Aluna X: Você erotizou de forma desnecessária a personagem.

Coordenador: Por que será que isso ocorreu?

Aluno W: Acho que a visão da mulher sedutora, da tentação, ainda é muito vista na mídia. É mais fácil para a gente perceber que é mulher!!!!

Aluna X: É mais fácil, numas!!!! Dificulta o entendimento. Eu vi um homem requebrando que queria parecer mulher.

Aluna Y: É difícil ser mulher mesmo. (Risos)

Resvalou-se na hipótese de que habitualmente os estereótipos são dominantes na construção de personagens afim de que sejam aceitos e compreendidos mais facilmente. A ratificação deles e a falta de discussão, no entanto, contribuí para a construção de preconceitos.

Assim, as personagens construídas, que reinteram a estereotipia e passam a se solidificar em bases preconceituosas, ao serem reproduzidos ratificam tais preconceitos, podendo atingir indivíduos, dentro de uma determinada platéia, privados de bens culturais – como o conhecimento de sua própria língua – e por isso

impossibilitados do exercício de qualquer atividade crítica. Já as construções que promovem o inverso, com quebra de preconceitos e uso mínimo de estereótipos, apresentam uma visão para além da mera aparência, funcionando como mola propulsora de discussões e abrindo caminho para um novo olhar sobre a realidade.

A platéia atenta colocou à baila tais questões, promovendo uma discussão, partindo de temas inerentes a linguagem teatral, que repercutiram no porquê das construções de tais preconceitos.

Através de ambos exemplos, percebemos que a platéia atenta e interessada no trabalho do colega, consciente de sua importância e função, conseguiu apontar e questionar a presença de preconceitos manifestados em cena, alargando seu entendimento sobre o outro.

CONTRIBUIÇÕES ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS (COM TRECHOS DE DEPOIMENTOS ESCRITOS PELOS PRÓPRIOS ALUNOS SOBRE O PROCESSO)

Diante das várias perspectivas do fazer teatral, acabamos de discorrer sobre uma que não o encara de modo restrito ao espetáculo, *“passando a equacioná-lo em termos das contribuições que ele oferece para o desenvolvimento do homem, segundo valores como abertura para experiência ou o trabalho coletivo, por exemplo.”* (PUPO, 1999: 4)

Acreditamos que a experiência teatral é única que permite uma comunicação direta de caráter simbólico na qual **fisicamente** são desvendadas diversas realidades **através do olhar do outro**, proporcionando, inclusive, uma reflexão sobre o contexto no qual o grupo está inserido e uma mudança de relação do indivíduo com ele mesmo e com o coletivo.

*“Descobrir um universo e ampliá-lo, possibilitando à vida outros significados, indo além.”*⁵

Nela cada integrante do grupo tem a possibilidade de construir coletivamente um discurso de natureza cênica sobre o mundo que seja de alguma forma significativo para ele.

“É tudo que está construído é a mais pura expressão do coletivo”

Essa visão resvala num teatro que não objetiva o “agradar”, mas, sobretudo, tem o compromisso de manifestar um posicionamento do grupo sobre algum aspecto da realidade.

“O porquê de tudo isso?”

Descobrir que o teatro está além do bonitinho, do espetáculo (no mau sentido), é uma grande conquista.

Comunicar, está além do comunicar, é o porquê comunicar, o que queremos, e porque queremos???"

A preocupação em não estar manifestando simplesmente algo "fácil", muitas vezes desprovido de sentido, ou que não avança no entendimento de determinada questão, denota o comprometimento do grupo com a comunicação teatral e manifesta para além da prática teatral: o apreço ao que se quer comunicar.

"Cair no óbvio, no clichê é fácil, é fácil contar, estar fechado, não se permitir"

Preconceitos, juízos provisórios inabaláveis presentes no senso comum, eram percebidos e questionados, alargando a visão de mundo dos participantes.

"Ao tentarmos caracterizar um papel em primeira instância recorreremos imediatamente à sua condição social, muitas vezes diversa da nossa. Vem à tona estereótipos e preconceitos que devem ser desconstruídos. E a partir daí? Acredito que quando conseguimos identificá-los e desconstruí-los já demos muitos passos sobre a especificidade de um personagem"

Na vida cotidiana não há interesse na quebra de preconceitos e no incentivo aos questionamentos que possam desestruturar "verdades", propondo "novas verdades". **A ruptura configura-se num perigo**, já que é interessante para alguns perpetuar o discurso dominante, a fim de manter a estabilidade do sistema com o qual compactuam e no qual estão inseridos. É necessário propor caminhos de resistência a essa realidade

Mesmo sem ser o fim, a quebra de preconceitos pode, como vimos, ser impulsionada dentro de um processo de aprendizagem da linguagem teatral.

"Gosto de descobrir de descobrir o caminho dos signos teatrais, perceber como os construímos e quando o momento de arte/vida inesperado se aproxima"

É claro que a metodologia a ser trabalhada poderá contribuir ou não para isso. Apontamos aqui que o sistema de jogos teatrais, mais especificamente, o conceito de platéia ativa endossado dentro dele, permite que discussões aflorem entre o grupo, encaminhado-se a identificação e o questionar de preconceitos.

Mais do que a solução de um problema, essa **proposta** poderá trazer ao processo ganhos em termos pedagógicos.

Conteúdos serão revisitados, haverá reflexões sobre a cena e o próprio significado da platéia dentro do espetáculo tomará outra dimensão.

"Isso, para mim, foi muito bom, pois nos apropriávamos de um discurso que não era o nosso (textos narrativos), os digeríamos e os transformava-os em nosso discurso cênico."

Tudo isso nos deu material para numa montagem, onde todo grupo participou ativamente, principalmente ouvindo o "feedback" da platéia"

A opção implica também numa mudança da postura do professor/diretor no processo. O grupo discute objetivamente sobre o que foi visto, auxiliando no aprimoramento da cena, que passa a ser um produto do coletivo. O professor encaminha a atividade, devendo estimular conclusões do grupo. Quebra-se com o autoritarismo do diretor centralizador e se revigora a autoridade do diretor como coordenador.

Diante dos argumentos levantados, a presença de uma platéia ativa num processo de aprendizagem teatral passa a ser fundamental para que se solidifique a idéia de teatro como uma arte do coletivo para o coletivo, na qual desapareçam líderes e liderados e onde é endossada uma forma libertária de se entender o Teatro, a Arte e a própria vida!!!

“ Foi muito bom, foi maravilhoso, parece que todos nós ficamos mais unidos, mais humanos, pois, para se entender a solidão e a exclusão, temos que estar muito unidos e isto é difícil. É difícil a criação em conjunto, por que nem sempre o que você criou, vai ser usado por você, e isso é um tanto chato. No processo eu pude perceber que às vezes é necessário, é mais plausível que sua criação (ou nossa?) fique na mão do outro. Por isso a confiança, a união, você cresce em grupo, não há uma disputa de egos, e isto eu posso dizer por mim, pelo que vi, pelo menos, que não existiu. Todos participaram, todos escutaram e todos se ajudaram.”

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BRANDÃO, M.H.N. **Introdução à Análise do Discurso**, Campinas: Editora Unicamp, 1991.
- BRECHT, B. **Estudos sobre Teatro**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.
- BOSI, E. A opinião e os estereótipos. **Revista Contexto**, número 2, março de 1977.
- COSTA, A.C.S. **Estereótipos de Gênero e Identidade Social: análise em termos de estrutura e conteúdo**, Dissertação defendida em 1996 no Instituto de Psicologia Social/ USP
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- KOUDELA, Ingrid D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- LIPPMAN, W. Estereótipos. In: **Meios de Comunicação de Massa**, São Paulo: Cultrix, 1972
- PAVIS, P. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1ª edição, 1999

PUPO, Maria Lúcia de S. B. **Palavras em Jogo – Textos Literários e Teatro Educação**, Tese apresentada à ECA/USP como requisito parcial para obtenção do título de livre-docente, 1997.

_____. “Entre o mediterrâneo e o atlântico, uma aventura teatral”. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo: Editora Moderna, maio/agosto, 1999.

RAMOS SEIXAS, A. M. **Sexualidade Feminina**. São Paulo: Editora Senac, 1998.

RECTOR, M. & TRINTA, A.R. **Comunicação do Corpo**. Série Princípios, São Paulo: Ática, 1995.

SPOLIN, Viola . **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 4ª edição, 1998.

_____. **O Jogo Teatral no Caderno do Diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

TADEU DA SILVA, T. **Sujeito da Educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

VEIGA-NETO, ALFREDO. **Focault e a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

NOTAS

- ¹ Professor e diretor de teatro, é formado em Artes Cênicas pela ECA/USP, instituição na qual desenvolve pesquisa de mestrado, na área de Teatro e Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo. É professor de Direção Teatral e Prática do Ensino da Faculdade Paulista de Artes.
- ² Toda a digestão implica num aproveitamento do que é válido e uma eliminação do que não é.
- ³ Utilizo esse termo por ele estar associado ao universo discursivo da publicidade, do marketing, da área de vendas, ratificando uma visão mercadológica do fazer artístico.
- ⁴ Conceito que diferencia, a partir das peculiaridades biológicas, os indivíduos entre homens e mulheres.
- ⁵ Todos os trechos aqui citados em negrito foram retirados de depoimento de alunos sobre o processo.