

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PROTAGONISTA
NO PSICODRAMA SÓCIO-EDUCACIONAL E NO
TEATRO-EDUCAÇÃO**

Jussara Mendonça de Oliveira Seidel

Brasília, DF
2009

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação
Área de concentração: Educação e Comunicação

**O PROTAGONISTA
NO PSICODRAMA SÓCIO-EDUCACIONAL E NO
TEATRO-EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada no
Programa de pós-graduação em
Educação da Universidade de
Brasília, como requisito para
obtenção de título de Mestre.

Jussara Mendonça de Oliveira Seidel

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Bareicha

Brasília, DF
2009

Ficha catalográfica

Seidel, Jussara

O protagonista no psicodrama sócio-educacional e no teatro-educação./
Jussara Seidel – Brasília, DF : Universidade de Brasília, Faculdade de
Educação – UnB, 2009.

Orientador: Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília.
Bibliografia: 154f.

1. Educação. 2. Sociodrama. 3. Teatro. 4. Jogo. 5. Protagonista.
Seidel, Jussara. Universidade de Brasília.

CDD

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação
Área de concentração: Educação e Comunicação

Jussara Mendonça de Oliveira Seidel

O PROTAGONISTA
NO PSICODRAMA SÓCIO-EDUCACIONAL E NO
TEATRO-EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada no
Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade de
Brasília, como requisito para
obtenção de título de Mestre.

Dissertação _____ em _____ de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Maria Rita D'Ângelo Seixas (UFSP) – Membro Externo

Prof. Dr. Lúcio França Teles (UnB) – Membro Interno

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha (UnB) – Orientador

Prof^ª Dr^ª Laura Maria Coutinho (UnB) – Suplente

Brasília, DF
2009

*Ao meu amado Daniel Seidel,
esposo, incentivador e companheiro
na realização dos nossos sonhos.*

*Um mestre.
Que me permite ver com seus olhos
e dar luz e cor à minha vida...*

AGRADECIMENTOS

*A gratidão (charis) é essa alegria da memória, esse amor do passado.
Não o sofrimento do que não é mais, nem o pesar pelo que não foi.
Mas a lembrança alegre do que foi. É o tempo reencontrado, se quisermos.*
(Comte-Sponville, 1995, p.150)

A Deus, que me faz a cada dia uma “centelha divina”, e me oferece a oportunidade de uma nova manhã depois do anoitecer...

Ao meu esposo, Daniel Seidel, pela paciência, incentivo, companheirismo, exemplo de luta, simplicidade e vitalidade. Com ele tenho aprendido a ver o lado positivo das coisas e do mundo. Vejo com seus olhos e a vida tem mais cor.

Às minhas filhas, Isabela Fernanda e Júlia Letícia, por terem partilhado a mãe com os estudos. Distraindo-me, tiraram minha atenção para que eu pudesse recobrar o fôlego e a motivação. Por serem exemplos de vivacidade, espontaneidade e criatividade.

Aos colegas de curso Guilherme e Mayra, pelo jeito singular, simples, pela partilha dos sofrimentos, angústias, e também das conquistas.

Aos estudantes do curso de Arte, Cultura e Pedagogia que me possibilitaram crescimento e aceitaram as regras do jogo, aceitaram jogar comigo.

Aos meus mestres do curso da Pós-graduação de 2007 e 2008, a quem homenageio na pessoa do meu orientador, Prof. Dr. Paulo Bareicha. Vocês são exemplos de que a educação vale a pena.

Aos entrevistados, pela confiança, leveza e experiência partilhada. Vocês são exemplos de protagonismo.

Aos componentes da banca de qualificação, Prof. Dr. Paulo Coelho e Prof^a Dr^a Laura Coutinho, pelo entusiasmo e pela orientação precisa.

Aos componentes da banca de defesa, Prof^a Dr^a Maria Rita e Prof. Dr. Lúcio Teles, pelo interesse e pela disponibilidade.

SUMÁRIO

Apresentação	1
1. Introdução	7
1.1 Apresentação do quadro teórico	10
2. Referencial teórico – Ação dramática	12
2.1 O Jogo	12
2.1.1 O jogador como protagonista	18
2.2 Teatro	24
2.2.1 O ator como protagonista	31
2.3 Sociodrama	36
2.3.1 A pessoa e o grupo como protagonistas	42
2.4 Educação no contexto do jogo, do teatro e do sociodrama	46
2.4.1 O jogo na educação	52
2.4.2 O teatro na educação	54
2.4.3 O sociodrama e a educação	57
3. Procedimentos metodológicos: Relatório da pesquisa	60
3.1 Objetivo geral	60
3.2 Objetivos específicos	61
3.3 Sujeitos e cenários	61
3.4 Metodologia	63
3.5 Análise e interpretação dos dados	65
4. Resultado da pesquisa, análise e discussão – Comentários	66
4.1 Psicodramatistas sócio-educacionais	66
4.2 Teatro-educadores	86
4.3 Estudantes jogadores	92

5. Considerações finais	103
5.1 Desdobramentos da pesquisa	108
6. Bibliografia	112
7. Apêndices	118

Apêndice 1. Instrumento de Pesquisa para Educadores de Psicodrama Sócio-Educacional

Apêndice 2. Instrumento de Pesquisa para Teatro-Educador

Apêndice 3. Instrumento de Pesquisa para Jogador

Apêndice 4. Protocolos

 Observação 1. “O Nariz”

 Observação 2. “Cinedrama”

 Observação 3. “Dirigindo o Diretor”

 Observação 4. “Psicodrama com Jovens”

 Observação 5. “Sociodrama de Papéis”

ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS

Figuras

1. Variedade de aplicações vivenciais, que culminam na Educação Teatral
2. Diversidade de práticas teatrais-pedagógicas já experimentadas, que compõem a área do teatro-educação

Quadros

1. Semelhanças
2. Diferenças
3. Conceitos

Tabelas – Psicodramatistas

1. Questão 1a: Primeiro contato com o psicodrama
2. Questão 1b: Motivações para trabalhar com psicodrama
3. Questão 2: Relatos de experiências com surgimento do protagonista
4. Questão 3: Funções do protagonista no psicodrama
5. Questão 4: Identificação do protagonista em uma vivência
6. Questão 5: Conceito de protagonista
7. Questão 1a: Primeiro contato com o teatro
8. Questão 1b: Motivações para trabalhar com teatro-educação
9. Questão 3: Funções do protagonista no teatro
10. Questão 4: Identificação do protagonista em uma atividade
11. Questão 5: Conceito de protagonista
12. Questão 1: Mudanças advindas dos jogos
13. Questão 2: Liberdade no jogo
14. Questão 3: Relatos de experiências com surgimento do protagonista
15. Questão 5: Conceito de protagonista

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Utilizamos os seguintes critérios para compreensão do texto:

1. Os nomes dos participantes nas observações realizadas são fictícios.
2. Os nomes dos entrevistados foram preservados, e utilizamos as seguintes convenções:
 - (P1, P2, P3, ... P11) – para psicodramatista entrevistado, de 1 a 11.
 - (T1, T2, T3, ... T7) – para teatro-educador entrevistado, de 1 a 7.
 - (J1, J2, J3, ... J17) – para jogador entrevistado, de 1 a 17.
3. Para as entrevistas com respostas escritas, mantivemos a redação original do entrevistado, realizando apenas as correções óbvias de digitação e gramática. Elas poderão ser acessadas em <http://contexturaseidel.blogspot.com>.
4. Para as entrevistas degravadas utilizamos as seguintes convenções de fala:
 - XXX – palavra ou trecho incompreensível
 - (+) – pausa curta
 - (+++)
 - MAIÚSCULO – para marcar entonação
 - Hum-Hum / Arrã – afirmação positiva, geralmente substituída por “Sim”.
 - (=/=) – choro
 - Negrito (*bold*) – ênfase da autoraForam também utilizados os seguintes sinais convencionais de pontuação gráfica: vírgula (,); ponto (.); ponto de exclamação (!); ponto de interrogação (?); aspas (“ ”).

CONVITE

Convido você a fazer parte desta história.

Da minha história...

A fazer parte do jogo.

Um jogo de luz, de cor, de magia, de sonho.

De questões impossíveis, visíveis, imagináveis. As inatingíveis.

Convido você que sonha, que cria, que se constitui em mulher, homem, criança, adulto a cada novo dia.

A cada nova manhã que se inicia com um pedido para ser vivida até o anoitecer.

Que ao despertar, se projeta para as coisas.

Convido você que grita por um mundo diferente, um mundo seu, interior, a reviver momentos de criança, quando brincava, jogava com as palavras e as idéias, sem medo de ser mal interpretada(o).

E que interpretava papéis maravilhosos.

Papéis que só existem no jogo de quem tem toda uma vida pela frente.

Fadas, príncipes, super-heróis, mãe, pai, rei, rainha.

Seres mágicos, seres mitológicos, deus. Esse jogo que não tinha fim dentro da gente.

Mesmo quando dava a hora de entrar para o aconchego do lar, no calor da lareira, juntinho do coração da mãe e da segurança do braço do pai, o jogo continuava vivo dentro do peito e da cabeça da gente.

E a gente podia ser tudo.

Convido você que se aquece todos os dias, para iniciar mais um drama.

A fazer da sua vida uma narrativa única.

Um enredo fantástico.

A tomar a sua vida pela mão.

A fazer das tragédias uma comédia, uma ode, uma festa a Dionísio.

Convido você a fazer de seus dramas uma lenda mágica, a ser você a única, o único a dar notícias em primeira mão sobre sua existência.

Convido você a pensar como está sendo protagonista da sua própria história.

Quem escreve o enredo da sua vida.

Quem são os personagens que fazem parte dela.

Convido você a esculpir o tempo.

O seu tempo.

A olhar para as coisas e pensar o que está vendo ali.

A pensar se está vivendo a sua vida na totalidade, deixando espaço para o desejo.

Convido você a sentir com o coração.

Voltar a curtir, recordar. A olhar com outros olhos. Com olhos de quem faz sonhos reais numa tela de cinema.

A integrar todos os espaços em sua narrativa. A pensar onde as coisas realmente a(o) afetam.

A não permitir que as coisas a(o) afetem.

A pensar em nome de quem está falando. Está interpretando.

Se está delegando a outros(as) o ato de dizer o que é bom para você. Onde e como está bom para você.

Convido você a centrar-se nas pessoas, no cenário. Mas principalmente no movimento das coisas.

Convido você a retirar a sua máscara. A colocar outras.

A olhar-se no espelho e ver a sua expressão.

E iniciar o caminho. Mesmo sem conhecê-lo. Mas sabendo que ele existe.

Convido você a não fazer tudo de novo. Mas a fazer novas construções.

Convido você a pensar se está sendo autor de sua realidade, se está conduzindo a sua própria idéia.

Convido você a pensar se está sendo a(o) protagonista de seu próprio roteiro.

Se está sendo protagonista-fogo, que contagia.

Ou protagonista-vento, arrebatando num e noutro lugar. Que se percebe, mesmo que levemente, como brisa.

Como protagonista-chuva, que mesmo antes de cair faz-se percebida. Que precisa cair, penetrar e amolecer a terra, germinar o grão e fazer crescer a semente fecunda.

Como protagonista-mar, amplo e completamente misterioso.

Como protagonista-rio, movendo-se entre imagens estáticas, absorvendo outros tantos rios a caminho do mar.

Como protagonista-floresta, difícil de penetrar sem esforço.

Convido você a combater na primeira fila. E mesmo sem querer, andar para frente. A lutar pelas coisas. A sair do lar e alcançar o público.

Convido você a sorrir largo, amplo e protagonicamente. Pois com o riso conseguimos abrandar o coração, inclusive o nosso, e dar os próximos passos de nossa narração.

Convido você, protagonista, a ser dotada(o) de pulsão de vida. Pois a força do que se encontra atrás impulsiona a gente.

Convido você, protagonista, a ajudar a resolver muitas intrigas, conflitos. E ajudando, resolver-se também, “desintrigar-se” muito mais.

Convido você a ser herói, semi-deus, deus, centelha divina, corpo e alma das coisas. A portar a dor

do outro. Fazer dela a sua dor. Convido você a resolver a sua sorte. E de outras(os) tantas(os) também.

A fazer escolhas.

A fazer perguntas, indagações, a pensar no fim. No desenlace. E pensar: o que vamos fazer depois da última resposta?

Convido você a ter compromisso com a verdade. Mesmo que não absoluta. Mas com a verdade em que você acredita. Do seu eixo, do seu ponto de vista. Ainda assim, a verdade.

Convido você a jogar-se para frente. E assumir o seu destino. Com contexto, condição, movimento, escolhas.

Convido você, agora, a fazer parte da minha modesta narrativa. Sem palavras rebuscadas. Simples como vejo as coisas.

E espero que as palavras possam ser para você, como são para mim: luminosas.

Espero com sinceridade que aceite o meu convite.

Jussara Seidel

*Texto redigido tendo por inspiração as aulas “Espaços de Cinema, Imagens e Som”, da Prof^a
Dr^a Laura Coutinho, na Faculdade de Educação da UnB, em dezembro de 2007.*

*Dedico a meu esposo Daniel Seidel e às minhas filhas Isabela Fernanda e Júlia Letícia,
que compõem a minha narrativa todos os dias.*

SEIDEL, Jussara. *O protagonista no psicodrama sócio-educacional e no teatro-educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), 2009.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar o conceito “protagonista” e sua utilização entre educadores de psicodrama sócio-educacional e educadores de teatro-educação. Participaram desta pesquisa onze profissionais de psicodrama sócio-educacional e sete de teatro-educação, além de dezessete estudantes de graduação da Universidade de Brasília (UnB). Os princípios questionadores foram: (1) a afirmação das semelhanças e diferenças entre os grupos quanto à conceituação de “protagonista”; (2) como esses grupos utilizavam esse conceito; (3) qual o objetivo de seu trabalho. Os dados foram coletados mediante entrevista semiestruturada com questões abertas. Algumas entrevistas foram gravadas e outras foram concedidas por escrito, atendendo à preferência e à disponibilidade dos entrevistados. Utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin para as questões subjetivas. Os resultados mostram convergência em relação à importância do termo “protagonista” como conceito fundamental, e divergência em relação ao seu uso. De modo geral, para psicodramatistas sócio-educacionais o protagonista é aquele que emerge do grupo num contexto dramático e tem um caráter de transformação pessoal e do grupo em que está inserido. A ênfase recai na singularidade de cada pessoa, nas suas configurações afetivas e redes de comunicação dentro do grupo; para educadores de teatro-educação, o protagonista é ator do teatro formal, que estuda para exercer o melhor papel, e tanto ele como todo o grupo trabalham para mostrar o enredo, a trama, o conflito em cena. A ênfase recai sobre o trabalho do grupo, apontando principalmente para uma preocupação estética. Sem que se coloque um ponto final, conclui-se que as diferentes práticas têm contribuído para a definição, o esclarecimento e a ampliação do conceito. Que as diferenças percebidas não são excludentes, muito menos negativas; ao contrário, contribuem para tornar o termo “protagonista” um conceito vivo, dinâmico, que evolui continuamente, e que há uma tendência à ampliação de sua utilização nos âmbitos social e pessoal.

Palavras-chave: protagonista; sociodrama; teatro; jogo; educação.

SEIDEL, Jussara. *The protagonist in social-educational psychodrama and in theater-education*. Master's Degree in Education – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), 2009.

ABSTRACT

The objective of this work was to investigate the concept and the use of the term “protagonist” between educators of social-educational psychodrama and educators of theater-education. Eleven professionals of psychodrama, 7 of theater-education and 17 students of graduation of the Universidade de Brasília (UnB) had participated of this partner-educational research. They had been orientations principles the affirmation of the similarities and differences between the groups how much to the protagonist conceptualization, as these groups used this concept and which would be the objective of the work for the sprouting of the same. For collection of data, an interview half-structuralized with open questions was used. The interviews had been recorded or wrote, taking care of to the preference and availability of the interviewed ones. It was used Analysis of Content of Bardin for the subjective questions. The results show to convergence in relation to the importance of the term “protagonist” as a basic concept in each area and divergence in relation to its use. All consider the protagonist as the main figure, as main element of the action. He is that one that has the basic paper. The principal actor. In general way for professionals of the social-educational psychodrama the protagonist is that one that emerges of the group, in a dramatical context and has a character of personal transformation and the group where he is inserted. The emphasis is given in the singularity of each person, its affective configurations and its nets of communication, inside of the group. For theater-education educators the protagonist is actor of the formal theater, that studies to exert optimum paper. It (the protagonist) and all the group works to show the plot, the tram, the conflict in scene. The emphasis is in the work of the group, pointing mainly with respect to an aesthetic concern. Without placing an end point, one concluded that different the practical ones have contributed for the definition, clarification and magnifying of the concept. That the perceived differences are not exculpatory much less negative. In contrast, an alive, dynamic concept contributes to become the term “protagonist”, that it evolves continuously. E that has a trend to the magnifying of the use in the social and personal scope.

Keywords: protagonist; sociodrama; theater; game; education.

APRESENTAÇÃO: AQUECIMENTO

A narrativa aqui apresentada é uma tentativa de entender a vida a partir do olhar sociodinâmico, teatral e do jogo. Nesse sentido, busquei entender a mim mesma como protagonista de uma história de lutas e de atividades vividas com intensidade por alguém que acredita que vale a pena atuar com sensibilidade e espontaneidade; que vale a pena participar do jogo sagrado, selvagem e poético da vida. Pois, neste mundo, no domínio do jogo sagrado é que me encontro: no mundo do ator-educador-jogador, do misterioso, do divino e do luminoso.

Como me encantei com as diversas formas de redigir textos para a dissertação, optei por escrever na primeira pessoa do singular ao menos esta apresentação, para evidenciar o tom pessoal das minhas intenções, para aquecer o coração de quem vai ler, para despertar expectativas e tornar especial este momento.

É muito difícil compor em poucas páginas um enredo que represente de certa forma a nossa vida. Muito mais difícil ainda é escrever de forma a não tornar banais, ou incompreensíveis para os outros, questões que são tão significativas para nós. Assim como é difícil traduzir esse significado em algo relevante, social e academicamente.

Desde a minha entrada no mestrado nunca desejei distanciar-me dos estudos acerca das relações sociais que fazem constituir os grupos. A escolha desta área – teatro, drama e educação – resultou da importância que temas ligados à ação, à interação e aos grupos têm assumido no espaço educacional; e resultou, também, do fato de que em toda a minha trajetória de vida os grupos sempre tiveram um lugar de destaque, independentemente da minha forma de participação neles. Atuar com grupos e entender as suas necessidades é muito estimulador, enquanto ideia de que há aprendizagem e crescimento, principalmente quando as pessoas se esforçam para resolver problemas comuns. Como educadora e psicodramatista, concretizo minha ação com os grupos do meu cotidiano. Meu trabalho é pautado pelos grupos. São os grupos que sinalizam as melhores trilhas a seguir para o aprender, para o inovar e para o compartilhar.

O grupo assume um papel fundamental na vida das pessoas e na minha, em particular. O grupo é, no mínimo, um processo de aprendizagem, principalmente quando ele propicia situações de participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla. Participar criativamente é uma ação que nos tira do lugar onde estamos e nos projeta para frente. Diante de um quadro de crescentes conflitos entre indivíduo e sociedade, as pessoas buscam cada vez mais a participação em grupos, vislumbrando respostas a todo tipo de problemas. Daí o grupo assumir um papel decisivo na vida das pessoas, já que a procura pela satisfação material por si só não garante mais a qualidade de vida.

Nos trabalhos em grupo realizamos ações educativas quando o “eu” e o “outro”, pessoas diferentes com visões e experiências diferentes, se encontram e estabelecem uma “relação entre iguais”. Nesse tipo de relação há aprendizagem e protagonismo, pois um e outro ensinam e aprendem simultaneamente, visto que o recurso principal do grupo é a capacidade de movimentação da interação. Uma interação que busca mudanças. Mesmo que as mudanças significativas tenham origem em nosso coração e em nossos sonhos, é na instância dos grupos sociais que elas se efetivam como movimento pessoal-social. São corações buscando outros corações, desejos em busca de outros tantos desejos, busca de cores, de sons, de gestos e de jeitos que ressignifiquem a vida, cotidianamente.

O ponto de partida deste projeto foi a minha experiência como educadora e psicodramatista com atuação em grupos sociais diversos, onde utilizo a metodologia sociodramática de intervenção grupal. A metodologia sociodramática pertence à Teoria Socionômica, criada por Jacob Levy Moreno e conhecida, também, apenas pelo nome de uma de suas principais técnicas de intervenção social, chamada de Psicodrama. Estes conceitos serão explicados no referencial teórico deste trabalho.

Antes de conhecer e estudar o sociodrama, eu atuava com grupos e realizava intuitivamente as dinâmicas, mas sempre parecia faltar alguma coisa. Era como se as dinâmicas tivessem fim em si mesmas, ao anunciarem um objetivo claro que deveria ser atingido por todos os participantes. Embora eu pouco aproveitasse do saber do grupo, sempre consegui criar um clima de integração, de aconchego, de cuidado. A partir do conhecimento do sociodrama, passei a entender e utilizar as dinâmicas como técnicas complementares e como aquecimento para diversos jogos, especialmente para o surgimento do protagonista no contexto dramático. Essas técnicas passaram a ter um significado novo e com objetivo bem definido. Verifiquei ainda o quanto uma “simples” vivência fazia enorme diferença na vida das pessoas daquele grupo.

Em minha experiência com grupos sempre consegui perceber o(a) outro(a) com suas limitações e capacidades de renovação. Isso me possibilitou contribuir para que as pessoas encontrassem uma condição, uma solução para seus conflitos, e se sentissem protagonistas de suas vidas. Com base em propostas educacionais para grupos é que surgiu o interesse em estudar e pesquisar temas relacionados com a prática grupal e com os fenômenos que ocorrem dentro de um grupo: o seu funcionamento, *como* são eles formados, *para quê* e *em que condições* as pessoas procuram grupos, *como* e *para quê* os grupos sobrevivem num contexto social marcado por uma cultura baseada na competição, quase num jogo de vida ou morte.

Como transpor para o contexto social as questões protagonizadas no contexto dramático? Embora os contextos sejam parecidos, seus conteúdos são muito amplos. Disso tudo, as questões ligadas ao protagonista começaram a me inquietar. Identificava jovens e mulheres com uma atuação protagônica nas ações sociais e exercendo um “papel secundário” ou de pouco protagonismo no trabalho profissional; queria compreender se isso era ser *protagonista*, *liderança*, ou algum outro nome com o qual poderíamos conceituar essas questões.

Nos sociodramas de que participei até agora, percebia como a protagonização na ação dramática trazia um alívio catártico para a “pessoa protagonizante” e para todo o grupo. Comecei, então, a refletir sobre como melhor utilizar os conceitos, as estratégias e os agentes protagônicos a fim de contribuir com o surgimento do protagonista social.

Ao iniciar os estudos sobre o tema identifiquei, na literatura especializada, que o principal problema na busca por garantir a relevância de uma pesquisa era a própria definição do termo “protagonista”. Diferentes usos desse termo não garantiam a consistência e a clareza do conceito; pelo contrário, traziam ao leitor dúvidas e imprecisões metodológicas. Existem muitos trabalhos, pesquisas e dissertações, principalmente sobre Sociodrama e Teatro, que circundam o tema sem aprofundar o conceito, ou descrevem ações, estratégias de direção grupal, a identificação do agente protagônico, jogos para emergir o protagonista, mas não mencionam explicitamente o conceito de protagonista ou de protagonismo.

Identifiquei, ainda, que atualmente o termo “protagonista” tem sido muito utilizado para referir o protagonismo social da população “excluída” (jovens, mulheres, negros), como em “protagonismo juvenil” e “protagonismo das mulheres vítimas de violência”, ou quando se refere a segmentos e instituições, como por exemplo em “o protagonismo dos agentes do sistema educativo assumindo o protagonismo do Estado”, “o protagonismo juvenil na reforma do ensino”, ou “a classe trabalhadora deve desempenhar o papel de protagonista na área popular”. Embora o protagonismo social seja uma área muito importante e constitua a

finalidade das minhas ações sociais, não é, neste momento, o meu foco de pesquisa. Acredito ser impossível falar de protagonista social sem entender primeiramente o protagonista dramático.

Localizei ainda o protagonismo como técnica, meio, instrumento, o grupo como protagonista da ação dramática, o movimento protagônico do grupo. Minha área de interesse será esse protagonista no contexto dramático.

Elegi, pois, o jogo, o teatro e o sociodrama para compor o campo de trabalho teórico-prático, por acreditar que eles são as áreas de convergência do tema e se firmam a partir de uma combinação equilibrada de trabalho em grupo, com a preocupação do desenvolvimento do protagonista nos vários contextos, mas, principalmente, no contexto dramático e com a manutenção do vínculo educacional. Sendo o foco do trabalho a linha educacional, acrescentei um capítulo sobre a educação e sua relação com o jogo, com o teatro e com o sociodrama.

Se meu raciocínio estiver correto até este momento, imagino poder concluir que quem melhor pode nos informar sobre o conceito e a utilização do termo “protagonista” é justamente quem lida cotidiana e diretamente com ele. Os profissionais que treinam esse papel em suas formações e, posteriormente, em seus trabalhos profissionais. Daí a importância de buscar saber, na base, o que se ensina sobre esse conceito. O que dizem os que ensinam a teoria e o que fazem os que atuam, na prática. Teremos, assim, respostas sobre como o conceito de “protagonista” é transmitido e perpetuado nas áreas relacionadas ao jogo, ao teatro e ao sociodrama.

Este trabalho não contém um problema ou uma hipótese, mas reflexões, instigações, desejos. Uma possível organização de um conceito tão importante para as áreas citadas. Refleti que seria interessante dialogar com os educadores de psicodrama sócio-educacional e os de teatro-educação para sistematizarem o conceito de protagonista utilizado em suas práticas e, com isso, perceber a existência de diferenças e semelhanças no conceito e no trabalho prático. Queria ainda observar a prática desses grupos e perceber se isso ajudaria o protagonista dramático a atuar e desenvolver as dimensões de identidade, pertencimento e autonomia em seus contextos grupal e social. Outra questão que me instigava era saber se a metodologia utilizada por esses profissionais poderia ajudar outros educadores a (re)construírem o conceito de protagonista, para reconstruírem as relações com seus estudantes.

Como tantos questionamentos levariam provavelmente a muitos caminhos, optei por tratar, aqui, apenas do conceito e da utilização do termo “protagonista”.

Apesar do pequeno registro histórico existente, podemos perceber que o conjunto de possibilidades de trabalho e atuação de todos os profissionais que pesquisam e recriam cotidianamente o conceito de protagonista só aumenta. Atrevo-me, portanto, a dizer que, entre os que praticam e os que ensinam, o assunto é de suma importância e trará muitas contribuições ao ser sistematizado, tendo como base as reflexões já citadas.

Como o recorte metodológico resultou da busca em direcionar o interesse da pesquisa aos profissionais que lidam diretamente com o conceito de “protagonista”, tive inicialmente, como pressuposto para a escolha das pessoas entrevistadas, dois grupos de profissionais que atuam há pelo menos cinco anos na área. O primeiro grupo foi composto por psicodramatistas que atuam no campo sócio-educacional e que dedicam seu tempo nessa área também a tarefas relacionadas à formação e ao ensino do psicodrama. Isto é, psicodramatistas que estão diretamente envolvidos na formação de outros psicodramatistas. Entrevistei profissionais atuantes em Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro. Essa possibilidade foi garantida com a minha participação no Congresso Internacional de Psicodrama, realizado em Recife em junho de 2008, onde tive a oportunidade de entrevistar e participar de várias oficinas.

O segundo grupo foi composto por teatro-educadores de Brasília, que utilizam em sua prática principalmente o teatro e que dedicam parte do tempo a tarefas relacionadas à atuação como educadores de teatro e parte do tempo à atuação como profissionais de teatro.

No decorrer da pesquisa, senti a necessidade metodológica de introduzir mais um grupo, os “jogadores”. Percebi na narrativa dos pesquisados a importância dada aos “jogos”, confirmando a minha escolha teórica, e pude analisar suas respostas também por esta perspectiva. Além disso, pude oferecer vários tipos de jogos a um grupo de estudantes da UnB, em uma disciplina chamada “Cultura, Arte e Pedagogia”. Percebi na prática os vários elementos e pressupostos estudados no campo teórico do jogo. Com a riqueza de dados e informações práticas, tive a expectativa de que as respostas dadas por esse novo grupo completassem o universo de possibilidades de entendimento do conceito de protagonista. Isso, em minha opinião, aconteceu, e está descrito na parte referente à “Análise e Discussão dos dados”.

Muitos caminhos foram abertos no decorrer desse percurso. Sabendo claramente o que busquei, foi possível seguir na estrada pensada inicialmente, mas se aguçaram muitos desejos de conhecimento, de exploração de outros conteúdos e saberes. Várias vezes surgiu uma vontade enorme de mudar o rumo da “prosa”. E isso é que nos faz vivos. Essa vontade de conhecer, de nos aceitarmos como inacabados e nos compreendermos inconclusos.

Entender o caminho da simplicidade significou superar minha impressão inicial de que seria necessário “achar a saída”, de que para ser considerada qualificada e competente seria preciso colocar o que é simples de uma forma complexa e talvez incompreensível.

Nesta caminhada iniciei minha aprendizagem sobre a virtude da simplicidade, no sentido de perceber que esta produção escrita não pertence a uma única pessoa. Ela não foi feita sem a ajuda, sem o desprendimento de quem tinha muito a partilhar. Agora, é uma produção para ser apreciada, criticada e continuada, se fizer sentido para quem a ler. E é disto que todo texto precisa: ser lido e criticado, despertar curiosidade.

Este é o momento do despojo. Pois, como sabiamente escreve Comte-Sponville (1995) “a simplicidade aprende a se desprender, ou antes, ela é esse desprendimento de tudo e de si mesmo”:

Largar de mão, acolher o que vem, sem nada guardar como coisa sua...
Simplicidade é nudez, despojamento. Simplicidade é liberdade, leveza, transparência.
A simplicidade é o ar do pensamento, como uma janela aberta para o grande sopro do mundo, para a infinita e silenciosa presença de tudo. (Comte-Sponville, 1995, p.165)

Ao pensar na simplicidade como propõe Comte-Sponville nos sentimos mais leves, com liberdade, com tranquilidade para acolher as críticas e sem a necessidade de provar o que pesquisamos, mas sim de partilhar sensações e emoções.

Na sequência introduzo a parte teórica do trabalho, desejando boa leitura a todos.

1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta investigação é o conceito de “protagonista” e sua utilização. “Conceito” aparece aqui como concepção, “fecundação” de uma teoria, criação, produção intelectual, percepção, opinião e, também, como “ponto de vista”. Não tivemos a intenção de definir ou explicar etimologicamente o conceito de protagonista por palavras; tampouco trabalhamos apenas em sua classificação, embora tenhamos buscado a compreensão do termo em sua constituição histórica.

Investigamos o conceito e a utilização de “protagonista” tornando-nos conscientes de que eles poderão ser modificados, uma vez que foram construídos pelo lado afetivo e humano da razão. Afinal, esta investigação ocorreu a partir da vivência de profissionais que atuam com emoção e com pessoas nos grupos.

Assim, trabalhamos o conceito de protagonista tendo como base o foco de atuação dos psicodramatistas sócio-educacionais e dos teatro-educadores. Ou seja, não trabalhamos aqui com a ideia de protagonista considerando que esse termo se refira a uma realidade definida de maneira absoluta, mas sim nos referimos a protagonista como um conceito vivo e latente.

Para investigar o conceito de protagonista e a sua utilização, analisamos inicialmente o conjunto dos relatos dos dois grupos que constituíram o campo de investigação. Introduzimos, ainda, um terceiro grupo, relacionado ao tema “jogo”, pois percebemos a partir da narrativa dos entrevistados a importância do jogo para a concretização daquele conceito. Assim, os relatos ligados aos conceitos forneceram aos psicodramatistas sócio-educacionais, aos teatro-educadores e aos jogadores as palavras para falarem sobre a sua própria experiência. Mesmo tendo escolhido uma metodologia de pesquisa tradicional, com entrevista semiestruturada e com análise de discurso, mesclamos esse trabalho com pensamentos, relatos de vivências, emoções e vida.

A pesquisa não foi de representação social, mas tampouco houve uma resposta única que abrangesse o conceito de protagonista, de modo que, para compreendê-lo, tivesse sido necessária uma representação do conceito.

Segundo Bareicha (2004, p.26), muitos são os sentidos utilizados para a palavra “representação”. Dentre eles, destaca-se o sentido comum de “tornar presente” e de

“significar”; nas artes plásticas, o de “ser imagem ou a reprodução de alguma coisa”; no teatro, “representar” é utilizado não só no sentido de “montar uma peça, leva à cena, exibir montagem final de um espetáculo”, mas também no sentido de “participação de um ator na encenação ou na interpretação de personagens de uma peça”. Ainda no teatro, a palavra refere-se também à função maior do trabalho do ator, que é justamente representar.

Bareicha (2004, p.26) informa, ainda, que o conceito de “representação” foi cunhado e estudado inicialmente como fenômeno psicológico e depois como fenômeno sócio-psicológico. De modo geral, significa “algo que é impresso em nossas mentes e que interfere nas decisões do indivíduo”. As Representações Sociais são, portanto, um processo dinâmico de criação e recriação permanente de uma realidade em uma interação constante e dialética entre o indivíduo e o grupo a que pertence.

Nesse sentido, podemos dizer que as representações de protagonista serviram para que as pessoas participantes de sua permanente ressignificação – educadores sócio-educacionais, teatro-educadores e jogadores – concordassem com elementos formadores do conceito, identificando semelhanças e diferenças.

A escolha dos profissionais, sujeitos desta pesquisa, deu-se em função de sua atuação ligada à arte, à educação e aos grupos. Sobretudo pela ligação com o campo teórico escolhido: jogo, teatro e sociodrama. São os que atuam com arte, algo que no senso comum é sinônimo de emoção. Mas a manifestação artística possui caráter lógico, constitui evidentes formas de arranjo e ordenação consciente e racional. A arte, segundo Zamboni (2006, p.22), não apenas é conhecimento por si só, mas também pode constituir-se num importante veículo para outros tipos de conhecimento humano, já que extraímos dela uma compreensão da experiência humana e dos seus valores. Pensamos aqui a arte educando os sentidos e a percepção, ampliando o conhecimento de mundo. Zamboni (2006, p.23) reforça a ideia segundo a qual arte é uma forma de conhecimento que nos capacita a um entendimento mais complexo e, de certa forma, mais profundo das coisas.

Bareicha (2004, p.11) afirma que a magia da arte está no fato de que, na busca incessante de recriação e reapresentação da realidade, ela acaba revelando uma realidade passível de transformação, de se tornar um brinquedo. Graças à arte a vida se torna, portanto, mais divertida, recreativa e plena em possibilidades de significação e realização estética. O prazer de viver acaba por confundir-se com o prazer proporcionado pela criação e pela apreciação da obra de arte. Trataremos, aqui, do produto emocional provocado nas pessoas pelo jogo, pelo sociodrama e pelo teatro como verdadeiras obras de arte educacionais e pedagógicas.

Tal como Freire (1979), concebemos a educação como um processo permanente e contínuo de mudança, no qual estamos sempre nos educando. Educação é, de fato, prática de liberdade que conscientiza, anima e alcança as últimas fronteiras do humano. A educação também é apaixonante e estimuladora, segundo a ideia de que a aprendizagem não se constitui como um processo exclusivamente cognitivo. O sociodrama e o teatro, enquanto ferramentas pedagógicas, recursos didáticos, são capazes de unir as dimensões cognitiva, afetiva, social e corporal, especialmente por meio do jogo.

Freire (1979, p.27) afirma que a educação é possível para o homem porque este é inacabado e sabe-se inacabado. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela.

Freire sempre valorizou a autonomia, mas também o grupo (1979, p.28). Para esse autor, ninguém pode buscar individualmente. Essa busca solitária poderia traduzir-se em um *ter mais* e uma forma de *ser menos*. Essa busca deve ser feita com outros seres que também procuram *ser mais* e em comunhão com outras consciências, pois o homem é um ser em relação. Um ser que precisa de grupos e vive em grupos.

O grupo é um organismo vivo que se vai estabilizando na medida em que seu próprio processo vai se desenrolando. As particularidades de seus integrantes, os interesses e as necessidades marcam suas características e seu histórico. No jogo, no sociodrama e no teatro, o grupo se estrutura, se conhece e se reconhece na mesma medida em que dramatiza, joga, produz e cria. O sociodrama e o teatro são combinações equilibradas de trabalho em grupo que deve ser desenvolvido num clima de jogo e com muita liberdade.

Tivemos como objetivo geral, neste trabalho, investigar o conceito e a utilização do termo “protagonista” entre educadores de psicodrama sócio-educacional e educadores de teatro-educação. E, como objetivos específicos: discutir a implicação das diferentes significações nas práticas dos dois tipos de profissionais; qualificar uma metodologia que possibilite a emergência de protagonistas autênticos em processos de organizações sociais, educação popular e arte educação; investigar qual é o objetivo do trabalho para o surgimento do protagonista, dos psicodramatistas sócio-educacionais e dos teatro-educadores. Para tal, realizamos entrevistas semiestruturadas com esses profissionais, gravadas e por escrito, e registramos observações dos participantes, buscando estabelecer uma relação direta e mais explicativa com o tema proposto.

Utilizamos o método de análise do conteúdo de Bardin (2000). As respostas foram analisadas com o objetivo de destacar as ideias centrais, identificando onde houve semelhanças e diferenças significativas nas respostas dos três grupos.

1.1 Apresentação do quadro teórico

Para garantir a relevância deste estudo, consultamos e lemos muitos autores, encantando-nos com seu trabalho, e seria impossível listá-los, todos, nesta introdução. No entanto, são mencionados agora os que serviram para compor este enredo. Faremos nossas as palavras da professora Laura Coutinho: “quero rememorar esses autores com os quais me identifico e que, portanto, me constituem, ao constituírem comigo estas e outras reflexões”.¹

O referencial teórico da dissertação foi organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo (2.1), abordamos o tema “Jogo e o Jogador como protagonista”. Amparados por Colas Duflo, Huizinga, Viola Spolin, Ingrid Koudela, Julia Mota e Regina Monteiro, reunimos referências que mostram o jogo como ação que permeia toda a nossa vida. O jogo como uma ação mágica e cultural, que faz as pessoas imaginarem a realidade para que possam transformá-la. Esse estudo envolveu, também, uma breve contextualização sobre a origem do jogo, desde a sua consideração como atividade de pouca importância, pelos filósofos gregos, até o momento em que passa a ser visto como atividade maior, onde se desloca da ludicidade e usa metáforas. Nesse contexto, o jogador é o protagonista da história e exerce o papel principal.

Jogar e brincar podem ser entendidos como as atividades mais sérias que o homem pode realizar, pois garantem a permanência do trabalho do grupo numa instância própria, num espaço único e particular, com base em códigos e normas também próprios.

Koudela (1991) afirma que o jogo constitui valioso instrumento para aquisição de conhecimentos. O jogo é uma das peças mais importantes para a solução de problemas pedagógicos, devendo ser elevado à categoria de fundamento de métodos educacionais.

No segundo capítulo do quadro teórico (2.2) tratamos do tema “O Teatro e o Ator como protagonista”, com o aporte de Junito Brandão, Paulo Bareicha e Augusto Boal. Abordaremos um breve histórico do teatro e seu nascimento. O teatro como arte coletiva, o partilhar do ato criativo. Serão abordados alguns elementos do teatro, bem como o surgimento da figura do protagonista, na origem da tragédia grega. O teatro é tão antigo quanto a humanidade e surge no momento em que o ser humano percebe e sente a necessidade própria da comunicação e da expressão de ideias, muitas vezes relacionadas a ritos e símbolos

¹ Texto “Cinema, televisão, computador: breve discurso sobre artefatos de ver”, trabalhado nas aulas sobre “Espaços de Cinema, imagens e som”, UnB, 2007.

religiosos, como também à própria perpetuação da cultura. Com uma máscara, o homem se serve de seu corpo para comunicar ideias e informações sobre a vida comum e sobre as vontades dos deuses. Colocando máscaras, as pessoas revelam muitas coisas sobre si mesmas.

No terceiro capítulo do quadro teórico (2.3) focalizamos a “Socionomia”, com autores como Jacob Levy Moreno, Alícia Romaña, Júlia Mota, Camila Salles, José Roberto Wolff, Wilson Castelo, Marlene Marra, Luiz Falivene e Paulo Bareicha, abordando a pessoa e o grupo como protagonistas. Nesse capítulo elucidaremos a origem do sociodrama, seus conceitos básicos, as partes da ciência sacionômica, o grupo enquanto sujeito do sociodrama, os contextos, as etapas de um sociodrama, seus instrumentos e a importância da pessoa no grupo.

A Socionomia é a ciência que estuda a dinâmica das relações humanas, possui instrumentos para medição dessas relações e propõe métodos de intervenção para transformação dos grupos, de modo que os indivíduos interajam de forma mais saudável. O teatro e o jogo estão presentes no sociodrama através da possibilidade de desempenhar papéis e de transcender a perspectiva pessoal. A narrativa e o enredo surgem sozinhos, decorrentes da interação, e a espontaneidade é que comanda o processo. Espontaneidade, aqui, deve ser entendida como a capacidade de desenvolver ações adequadas que levam à interação humana e não a ações irrefletidas ou meramente impulsivas.

No último capítulo do quadro teórico (2.4) abordamos o tema da “Educação no contexto do Jogo, do Teatro e do Sociodrama ou Psicodrama sócio-educacional”. E, para falar do protagonista na educação, convidamos os mestres John Dewey, Anísio Teixeira e Paulo Freire. Adotar esses educadores como aporte constituiu um desafio teórico e prático, mas buscamos fazê-lo com muita simplicidade e leveza. Nossa intenção principal foi trazer o que de comum têm esses autores para a ampliação ou resignificação do conceito de protagonista.

Na parte metodológica do trabalho (parte 3) explicaremos os procedimentos, os objetivos e os sujeitos entrevistados, e em seguida passaremos à análise e discussão dos dados da pesquisa (parte 4).

Na última parte (parte 5) ensaiaremos a finalização da pesquisa, sem acreditar em uma conclusão ou ponto final, pois acreditamos que o espaço do jogo, do teatro, do sociodrama e da educação, como também o espaço protagônico, constitui um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito e, principalmente, vivido. Ensaiaremos, então, expor algumas aprendizagens, desejos e percepções a partir das experiências vivenciadas ao longo destes dois anos de trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: AÇÃO DRAMÁTICA

2.1 O Jogo

Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de respostas, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação.

(Paulo Freire, 1992, p.33)

Podemos dizer que o elo entre o sociodrama e o teatro é a ação mágica do jogo. Buscamos no jogo, no teatro e na Socionomia os aportes teórico-metodológicos para sustentação desta pesquisa.

As grandes atividades dos homens são inteiramente marcadas pelo jogo. Huizinga (1996, p.3, 7) afirma que a teatralidade é uma necessidade instintiva do ser humano de se manifestar expressivamente através do jogo. Nessa “função”, o “jogar” é anterior à socialização e não depende da cultura nem do nível de civilização. A atividade de jogo impõe um obstáculo, um problema, cujo processo de resolução gera prazer: prazer em realizar, em aprender, em resolver, prazer em jogar. O jogo de papéis e a dramatização são maneiras de realizar esse prazer estético expressivo.

Para Huizinga (1996, p.11) o jogo tem ainda outra função social: fazer as pessoas imaginarem a realidade para que possam transformá-la. Através da representação de alguma coisa é que o homem busca conquistá-la, apropriar-se dela para si. Desde o nascimento a criança busca dominar as regras, compreender a lógica de funcionamento, repetir, observar, aprender divertindo-se. A criança, com seus jogos e brincadeiras, nos faz ver que diante das atividades de comer, beber e dormir, vitais para seu organismo, sobressai a atividade lúdica. Quando jogam, as crianças sentem um prazer natural, espontâneo, que reforça a motivação para o jogo.

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre sociedade humana... O jogo ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa... Todo jogo significa alguma coisa... No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. (Huizinga, 1996, p.3-4)

Sob a ótica de que o teatro e o sociodrama são repletos de significações, de emoções, de regras aceitas, eles também podem ser considerados um jogo. Uma das características do jogo, segundo Huizinga (1996, p.10), nos remete à característica do psicodrama e do teatro. O jogo é uma atividade voluntária. Sujeito às ordens, deixa de ser jogo, podendo, no máximo, tornar-se uma imitação forçada. Ninguém é obrigado a participar de uma sessão de sociodrama ou de uma peça de teatro. As pessoas são aquecidas para tal, entram no clima e permanecem ou não ao perceber as regras do jogo. Identificando-se com o enredo, com a narrativa. Sendo a própria narrativa. Desnudando-se diante da plateia e sendo iguais a ela.

Freire (1979, p.32) já escrevia que quanto mais dirigidos são os homens, tanto mais são objetos e massas. Quanto mais o homem é rebelde e indócil, tanto mais é criador, apesar de em nossa sociedade se dizer que o rebelde é um ser inadaptado.

Mas, se tomarmos o jogo em um sentido amplo, segundo Monteiro (1994) poderemos defini-lo como um divertimento, uma recreação, uma brincadeira, um passatempo sujeito a certas regras, existindo dentro dos limites de tempo e do espaço. Todo jogo tem início, um desenvolvimento e um fim e se realiza em um campo previamente delimitado, exigindo, pois, no seu decorrer, uma ordem absoluta e plena para a sua realização.

Outra característica do jogo é que ele não é vida “corrente” nem vida real. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Como se fosse um intervalo em nossa vida cotidiana.

A terceira característica do jogo é que ele se distingue da vida “comum” tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. Enquanto acontece o jogo, tudo é movimento, mudança, associação, separação: “Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição” (Huizinga, 1996, p.12, 13).

Assim acontece com as pessoas ao saírem do teatro ou de um sociodrama. Continuam embriagadas daquilo que viveram, embebidas de uma força mágica, que impulsiona para frente. O jogar é irracional, pois não discutimos as regras antes, apenas jogamos. O jogo é a

ação representada no palco (qualquer palco), tendo regras. O jogo lança sobre nós um fascínio, ele é cativante. Contém as duas qualidades mais nobres que conseguimos ver nas coisas: o ritmo e a harmonia. O jogo traz outro elemento importante, a tensão. Tensão significa incerteza, acaso. Há um grande esforço por parte dos jogadores no sentido de levar o jogo até o fim, até o desenlace. O jogo é tenso. E também não há o dramático sem tensão. Como no jogo, o que resta do espetáculo, teatral ou sociodramático, é o mais importante.

Também como no sociodrama e no teatro, o caráter especial do jogo é ilustrado pelo ar de mistério que o envolve. Quem não se lembra do clima de mistério e segredos do nosso tempo de criança, em nossos jogos? O encanto do jogo, reforçado por se fazer dele um segredo para nós e não para os outros. Voltar para casa, com um beijo no canto dos lábios, como a Wendy, de Peter Pan. Como se tivéssemos dançado a valsa com o príncipe encantado e continuássemos à espera de calçar o sapatinho de cristal. Lutado com piratas, escondido tesouros, ganhado a corrida. No jogo se luta, se representa, se imagina ou se sensibiliza para alguma coisa. Sendo assim o jogo enfeita a vida, constituindo-se numa necessidade para o homem.

Outro conceito de Huizinga (1996. p.17) de que vamos nos apropriar para dar corpo ao nosso trabalho é o de “representar”, que para esse autor significa “mostrar”, algo que pode consistir simplesmente na exibição, perante um público, de uma característica natural. Mas o representar nos interessa, também, enquanto rito. Enquanto processo de caráter simbólico que segue um preceito estabelecido. E enquanto um drama, um ato, uma ação representada num palco.

Representar é uma ação fundamental no psicodrama e no teatro vinculada ao jogo. O jogo se insere no psicodrama como uma atividade que propicia ao indivíduo expressar livremente as criações de seu mundo interno, realizando-as na forma de representação de um papel, pela produção mental de uma fantasia ou por uma determinada atividade corporal. O jogo no psicodrama proporciona a possibilidade de substituir respostas prontas, da nossa conserva cultural, por respostas novas e diferentes. Esse jogo no psicodrama é chamado de “jogo dramático” e proporciona ao indivíduo alcançar um campo relaxado de conduta. E em campo relaxado a criatividade emerge, e o indivíduo tem mais possibilidade de encontrar respostas a seus problemas.

Entendemos por conduta em campo relaxado aquela que surge no indivíduo, norteando-se em primeiro lugar por uma tomada de distância do objetivo a ser atingido e seguindo-se de uma cuidadosa análise das possíveis respostas alternativas àquela situação. (Monteiro, 1994, p.8)

O jogo permite ao homem encontrar sua liberdade, através não só de respostas a seus problemas, mas também da procura de formas novas para os novos desafios da vida, liberando sua espontaneidade criativa. O jogo nos devolve uma energia maior do que a liberada no próprio jogo, e essa energia nos possibilita ir e vir, trocar e transformar, promovendo o encontro do homem consigo mesmo, com os outros e com o Cosmos.

Segundo Monteiro (1994, p.4), se nos reportarmos às origens primeiras do psicodrama, vamos encontrar nas experiências pessoais do seu criador, Jacob Levy Moreno, a confirmação de que o psicodrama nasceu da necessidade humana de exploração do Universo. O psicodrama teria nascido, originalmente, de uma fidelidade absoluta de seu criador ao papel de Deus. Somos então levados a crer que o psicodrama nasceu do jogo.

O jogo no psicodrama surge da necessidade de uma terapia em baixo nível de tensão, em uma situação preservada, onde o indivíduo não está trabalhando diretamente o seu conflito. Pelo fato de o indivíduo estar simplesmente jogando, já se elimina a possibilidade de ser para ele uma situação angustiante. Através do intercâmbio constante entre fantasia e realidade, permitida pela ação dramática do jogo, temos a liberação dos conflitos internos do indivíduo.

Os jogos dramáticos devem garantir um trabalho em grupo, num clima de conflito e liberdade que alcança sua maior expressão quando articulado no plano dramático ou teatral e que leva em conta a sua adequação ao grupo, à situação e aos momentos que estão sendo vividos. Tem como núcleo vivenciar o jogo, assumindo personagens em permanente caráter lúdico.

Motta (1995) afirma que não podemos chamar de jogo dramático toda ação lúdica, brincadeira, ou jogo, somente porque ocorre no contexto psicodramático ou é proposto por psicodramatista. O lúdico é uma qualidade, um adjetivo que se refere ao jogo ou divertimento. Brincadeira é a ação desenvolvida por uma ou mais pessoas sem compromisso de regras, marcação de contexto ou tempo. Já o jogo dramático pressupõe uma ação que visa um objetivo que pode ser o próprio jogo, que tem ritmo, contexto, regras que regem os jogadores e o próprio jogo.

Motta (2005) afirma, também, que o jogo não é sinônimo de brincar ou de lúdico. O campo relaxado supõe o distanciamento da pessoa em relação ao contexto da realidade social, na perspectiva do tema que se transformará em jogo. Ao assumirem suas personagens jogadoras, os participantes se dispõem a entrar no contexto do “como se”, da realidade suplementar. Esse distanciamento é que é o “campo relaxado”, e não o jogo em si. O campo relaxado é importante, já que os jogos dramáticos trazem uma característica da tensão na busca da solução do conflito.

No âmbito do psicodrama há uma clara distinção entre dramatização e jogo dramático. Na dramatização, as cenas iniciais são estruturadas a partir do relato do participante, do indivíduo, procurando reviver as situações ou as emoções. O campo inicial, como já descrito, é tenso, em função do conflito. Nos jogos dramáticos a atividade é proposta pelo diretor, também a partir das situações trazidas pelo participante, através de situações o máximo possível distantes da realidade cotidiana ou histórica dos envolvidos. No jogo dramático o tema protagônico é de caráter grupal, trata-se de uma situação do grupo e do seu funcionamento.

Moreno (1993), considerado o pai do psicodrama, valorizou em seus trabalhos o Jogo Dramático, por entender que nele se encontra a liberdade. Tudo é válido em um jogo, desde que todos estejam de acordo. Até o mais absurdo pode acontecer: a parede derreter, o frio queimar, animais falarem, pessoas encolherem. Somente o jogo propicia uma aproximação entre todos do grupo, numa situação em que chorar ou rir é válido e necessário. O riso e/ou o choro produzem encontros extraordinários.

Moreno (1993, apud Motta, 1994, p.29), afirma que é possível usar no palco psicodramático os símbolos acabados, a mitologia coletiva – tais como contos de fadas, peças folclóricas e comédias primitivas –, com o objetivo de facilitar o envolvimento das pessoas, pois a produção vem fácil e não requer muita espontaneidade. Cita a classe de pessoas que sofreram doutrinação na infância através dos contos de fadas e que na fase adulta são capazes de entrar nessas personagens com mais facilidade do que criar suas próprias.

O jogo dramático no psicodrama tendo objetivo definido pode ser utilizado com crianças, adolescentes, no trabalho com adultos, com casais, na clínica, na comunidade e nas empresas. Nesses contextos, uma das indicações do jogo dramático é o aquecimento para o surgimento do protagonista e, para isso, uma série de procedimentos, sequências de ações e etapas são utilizados, para favorecer o aparecimento desse elemento do grupo em torno do qual se centralizarão as atenções.

O grupo, o jogo e o teatro estão intrinsecamente ligados por meio da Pedagogia do

Drama, onde o grupo se estrutura, na mesma proporção em que dramatiza, produz e cria. Os participantes assumem papéis, descobrindo seus próprios limites e possibilidades. O jogo garante a permanência do clima do trabalho do grupo numa instância motivadora. E o teatro está presente por meio da possibilidade de desempenhar papéis, de intercambiar personagens.

Para Alícia Romaña (2004) a Pedagogia do Drama é uma proposta educacional de caráter construtivista que se sustenta em três pilares: a teoria sócio-histórica sobre o desenvolvimento de Vygotsky (1896-1934), a ética da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1921-1997) e uma didática sócio-psicodramática inspirada na obra de Jacob Levy Moreno (1889-1974). Abordaremos esse tema no capítulo sobre educação.

O jogo teatral para Viola Spolin (2005, p.4) é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Spolin utilizava a estrutura do jogo como base para o treinamento de teatro, como meio para libertar a criança e o assim chamado amador de comportamentos de palco mecânicos e rígidos. No jogo de improvisações, os atores pediam sugestões à plateia, as quais eram imediatamente transformadas em cenas improvisadas. Escreveremos também sobre isso, ao tratarmos do Teatro Espontâneo de Moreno. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é esse o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-la.

Qualquer jogo é digno de ser jogado, é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver. Deve haver um acordo com o grupo sobre as regras do jogo e a interação que se dirige ao objetivo, para que o jogo possa acontecer.

Também como Huizinga, Spolin (2005) afirma que sem uma autoridade de fora se impondo aos jogadores, dizendo-lhes o que fazer, quando e como, cada um livremente escolhe a autodisciplina ao aceitar as regras do jogo e acata as decisões de grupo com entusiasmo e confiança. Sem alguém a quem agradar ou dar concessões, o jogador pode, então, concentrar toda a sua energia no problema e aprender aquilo que veio aprender ou descobrir o que há para se descobrir.

O primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal. É necessário sentir-se parte do mundo e torná-lo real, tocando, vendo, sentindo seus sabores, dissabores, sons, cheiros e nuances. O ambiente deve ser investigado, questionado, conquistado ou rejeitado. Nesse sentido, não há espaço para a aprovação ou desaprovação que cresce do autoritarismo. A

linguagem do autoritarismo deve ser combatida quando desejamos que o protagonista emergja como unidade de trabalho. Gustav Bally (1958, p.10), em seu livro *El Juego como expresión de libertad*, afirma que “o jogo é o movimento da liberdade. No jogo é possível descobrir o limite da liberdade e o que a ameaça”. O jogo teatral, como proposto por Viola Spolin (1979), pretende estimular a capacidade de identificação e o repertório de ação dos participantes. Os procedimentos geralmente visam estabelecer uma relação entre o texto literário e a experiência. O sistema Spolin é relacionado com uma forma de aprendizagem cognitiva, afetiva e psicomotora, embasada no modelo piagetiano para o desenvolvimento intelectual. Propõe principalmente o jogo de improvisação, tendo um significado de descoberta prática dos limites do indivíduo. O ator passa a ser o artesão de sua própria educação, aquele que se produz livremente a si mesmo.

É uma pena que em nossa vida seja tão difícil encontrar espaço para o jogo, pois estamos sempre ocupados em fazer coisas úteis, com objetivos definidos. Dessa forma, não jogamos e, assim, perdemos a oportunidade de ser jogadores e protagonistas.

2.1.1 O jogador como protagonista

A energia liberada para resolver o problema, sendo restringida pelas regras do jogo e estabelecida pela decisão grupal, cria uma explosão – ou espontaneidade – e, como é comum nas explosões, tudo é destruído, rearranjado, desbloqueado. O ouvido alerta os pés, e o olho atira a bola.

(Spolin, 2005, p.5)

Um dos mais importantes pressupostos da abordagem de Spolin (1995) é que nós chegamos ao mundo jogando. Nesse jogo iniciamos uma relação com outras pessoas, a partir do nascimento. No jogo, que só é estabelecido pela relação, cada jogador ali presente tem um papel definido e exerce um protagonismo. Para entender a relação que estamos estabelecendo, do jogador como protagonista e dos outros papéis mais adiante, elencaremos a seguir algumas definições conceituais que localizamos.

A palavra “protagonista” vem da junção de duas palavras gregas, *protos*, que significa o principal, o primeiro, e *agonistes*, que significa lutador, competidor, contendor. O termo protagonista em seu sentido atual indica o ator principal de uma ação. A pessoa, em um papel de jogador, exerce essa função. Papel de filho ao nascer, papel de mãe, papel de pai, de

médico e outras tantas. E quando olhamos estas pessoas e as associamos aos papéis que exercem, estamos no campo do jogo. O ato de jogar é uma ação tensa, mas é também mágica, excitante, prazerosa, como a própria vida.

Para tornar compreensível a nossa linha de pensamento, faremos aqui uma primeira exposição de conceitos, de acordo com dicionários:

No Dicionário Houaiss (2004),

protagonista é o personagem principal de uma peça de teatro, livro, filme, etc. Ator que representa o papel deste personagem no teatro, cinema. Indivíduo que tem papel de destaque num acontecimento. Protagonizar é ser o personagem principal em. Ser o agente principal de (ato e fato).

No Novo Dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986),

protagonista: do grego *protagnistés*, o principal ator ou competidor. O primeiro ator do drama grego (deuteragonista: o segundo ator do drama grego, introduzido por Ésquilo, e tritagonista: ator que representa o terceiro papel na antiga tragédia grega). Pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar num acontecimento.

No Dicionário de Teatro de Patrice Pavis (1999, p.310), a referência a protagonista é:

vem do grego *prôtos*, primeiro, e *agonizesthai*, combater. Para os antigos gregos, protagonista era o ator que fazia o papel principal. O ator que fazia o segundo se chamava deuteragonista e o terceiro, tritagonista. Historicamente surgiram, na ordem: o coro, depois o protagonista (com Téspis), a seguir o deuteragonista (com Ésquilo) e finalmente o tritagonista (com Sófocles, antagonista). Atualmente, costuma-se referir aos protagonistas como personagens principais de uma peça, os que estão no centro da ação e dos conflitos.

Ainda no mesmo dicionário (1999, p.15), encontramos que antagonista é a personagem da peça em oposição ou em conflito. O caráter antagonista do universo teatral é um dos princípios essenciais da forma dramática.

E conflito (Pavis, 1999, p.67) resulta das forças antagônicas do drama. Ele acirra os ânimos entre duas ou mais personagens, entre duas visões de mundo ou entre posturas ante uma mesma situação. Há conflito quando um sujeito (qualquer que seja sua natureza exata),

ao perseguir certo objeto (amor, poder, ideal), é “enfrentado” em sua empreitada por outro sujeito (uma personagem, um obstáculo).

Do dicionário de psicodrama (Cukier, 2002, p.216) intitulado *Palavras de Jacob Levy Moreno*, transcrevemos:

é significativo que a palavra grega para o principal ator no palco seja protagonista, isto é, o homem frenético ou louco. O segundo instrumento é o sujeito ou paciente. É solicitado a ser ele mesmo no palco, a retratar o seu próprio mundo privado. É instruído para ser ele mesmo, não um ator, tal qual ator é compelido a sacrificar o seu próprio papel que lhe foi imposto por um dramaturgo. Uma vez “aquecido” para a tarefa, é comparativamente fácil ao paciente fazer um relato de sua vida cotidiana em ação, pois ninguém possui mais autoridade sobre ele mesmo do que ele mesmo.

Com tudo isso, podemos afirmar que a relação com o jogo é grande. Pois, no campo do jogo, o conflito é substrato do trabalho e, quando explicitado, torna-se tema protagônico e só é resolvido pela ação.

Podemos contextualizar o campo do jogo trazendo alguns pressupostos importantes do jogador como protagonista:

1º pressuposto: O jogo era visto como uma atividade menor. O jogo era concebido como uma atividade pueril, tendo como representantes deste pressuposto os filósofos gregos, tais como Aristóteles e Platão, com obras como a *Poética*, *Paideia*, *República*. Reproduzida pelos filósofos cristãos até Leibniz. É tratado como elemento da cultura. É visto como forma de entretenimento. Tem foco na moral. Aqui o jogador protagonista era visto como criança. E à criança protagonista é sempre permitido rir, chorar e sentir prazer. Não há espaço para a formalidade, a seriedade e a lógica que nos faz perder.

2º pressuposto: Valoriza o critério estatístico. O jogo é dotado de interesse matemático. São os jogos de azar ou de sorte. Se jogado na dose certa promove e valoriza as virtudes das pessoas. Ao contrário, promove o vício: “O jogo, que devia ser recreação para a mente, esgota-a até levar à loucura (‘arreatado pelo xadrez’), e adoce até o corpo, tende a tornar-se um fim em si, e o jogador é tomado por uma espécie de furor, que não o deixa relaxado e feliz, mas apaixonado e inquieto, obsedado pelo jogo”. (Duflo, 1999, p.44)

Os jogos mediam *o acaso*, como os jogos de cartas, de dados, e tantos outros jogos nos cassinos, cuja regra é a probabilidade. Mediam *a inteligência*, como os jogos de xadrez, de tabuleiro, onde, por exemplo, pode-se imaginar uma guerra e guerrear simbolicamente. Mediam *a força*, como os jogos de arena, com os gladiadores. Leibniz (apud Duflo, 1999) acrescenta a palavra “prazer” ao ato de jogar, em sua análise de jogo. O prazer associado à expectativa. As pessoas são alimentadas pela expectativa. Em um jogo de dados, a expectativa dos participantes termina quando termina o percurso desse objeto.

Nesse momento o jogo não merece uma consideração atenta dos pensadores, pois ainda era considerado atividade fútil e sem outras consequências a não ser certo lapso de tempo escoado sem tédio e a ruína de um homem e de sua família. Isso não era considerado pelos “jogadores como Casanova”: “O tempo no qual nos divertimos não pode ser chamado de perdido. O ruim é aquele que passamos no tédio” (Duflo, 1999, p.50).

O jogador protagonista podia ou pode utilizar o acaso, a inteligência e a força. Trazer toda a sua expectativa para os jogos, mas tendo consciência de que estará sempre pautado pela quantidade do jogo. Como já se observou, o jogo na dose certa valoriza as qualidades do protagonista, e o excesso promove o hábito nocivo e incontrolável.

3º pressuposto: Sintetiza um momento muito importante. Pressuposto ligado a Schiller (apud Duflo, 1999), que dá origem a um pensamento filosófico do jogo. Schiller foi muito influenciado pela filosofia de Kant. Para que o jogo pudesse se tornar um tema importante para a filosofia, deveria parecer digno de atrair a atenção do pensador. Kant (apud Duflo, 1999), afirma que por meio do jogo a criança aprende a coagir a si mesma, a se investir em uma atividade duradoura, a conhecer e a desenvolver as forças de seu corpo. Em geral, segundo Kant, os melhores jogos são aqueles nos quais aos exercícios de habilidade acrescentam-se exercícios dos sentidos.

O interesse matemático contribuiu para isso. O século XVIII foi o século do Iluminismo, mas também chamado de “século do jogo”, concepção que fundamenta o conceito de teatro na educação. No momento em que a educação assumiu um lugar importante para a preparação do homem à humanidade, o lugar do jogo foi reconsiderado.

O jogo passou a ser inserido no contexto das artes e da educação artística. Nesse sentido o jogo, como arte, é concebido como uma atividade própria do ser humano, já que as pessoas falam, pensam, jogam, diferentemente dos animais. O ser humano só é humano

quando joga. Portanto, jogando, o homem é protagonista de sua história. E tem que tomar a decisão sobre o jogar.

Sem dúvida, o homem só é homem precisamente, porque, diferentemente das outras criaturas, está em condições de não se limitar a esse assujeitamento à necessidade natural. Pode negá-la, pelo menos pela mente, mas pode também e sobretudo transformá-la profundamente em seu sentido, por exemplo, no amor, que faz da necessidade sexual algo de absolutamente diferente. (Duflo, 1999, p.68)

Nesse momento existia uma comparação explícita da realidade e da ficção através da diversão. Ao jogar mistura-se um elemento da realidade. Jogar influencia a própria vida. Ao invés de esconder do jogo da vida, a pessoa enfrenta a vida através do jogo. O jogo não é instintivo, é cultural. O entretenimento também é bom. A antropologia se encarregou de desfazer a imagem de que os jogos com objetivo de passar o tempo eram algo ruim ou pejorativo.

4º pressuposto: O jogo é colocado como atividade maior. Desloca-se da ludicidade e usa metáforas. Os adeptos desse pressuposto acreditam que todas as questões da realidade são um jogo. Por exemplo: “A política é um jogo. As votações no Congresso são um jogo”: “Se comermos a pensar, vamos ver que nos daremos permissão de jogar a todo momento. Já pensaram no jogo de perguntar: oi! como vai? Se alguém não compreende as regras do jogo e nos responde realmente como vai, podemos cair desmaiados! Ou se em lugar do jogo em que dizemos ‘prazer em conhecê-lo’, dissermos o que realmente pensamos do outro! São pequeninos jogos, que jogamos todo o tempo” (Bustos, 1994, p.X).

O jogador protagonista tem sempre como objetivo resolver as intrigas, as tensões e os desafios do jogo. Ele está o tempo todo diante de escolhas. Em francês, a palavra *jeu* tem inúmeras acepções. Em teatro, ela pode ser aplicada à arte do ator (o que se traduz em português por atuação, interpretação), à própria atividade teatral, a certas práticas educacionais coletivas (jogo dramático) e surge até mesmo como denominação de um tipo de peça medieval.

O teatro tem uma parte ligada ao jogo em seus princípios e regras, se não em suas formas. Huizinga (1996, p.16) dá a seguinte definição global de jogo:

Sob o ângulo da forma pode-se definir jogo como uma ação livre, sentida como fictícia e situada fora da vida comum, capaz, não obstante, de absorver totalmente o jogador; uma ação despida de qualquer interesse material e de qualquer utilidade; que se realiza num tempo e num espaço expressamente circunscritos, desenrola-se ordenadamente de acordo com determinadas regras e provoca na vida, relações de grupos que se cercam voluntariamente de mistério ou que acentuam pelo disfarce sua estranheza diante do mundo habitual.

“Jogando” com as palavras, poderemos dizer que na relação com o teatro, o jogo começa pelo estilo *lírico*. O jogador protagonista ao fazer a declamação ou interpretação de uma poesia, por exemplo, faz as outras pessoas vislumbrarem uma realidade que não é a sua do dia a dia. Isso traz às pessoas um estado de alerta, uma motivação, um *animus*, e elas ficam mais abertas ao jogo.

No estilo *épico* do jogo, tudo é mais adjetivo. O protagonista é um herói, vai tornar-se um deus. É necessário um ato heroico para que a catarse aconteça, expurgada das coisas ruins. Através do risco, vem a catarse. O que está em jogo neste caso é o aprendizado da coragem. O protagonista sofre, mas demonstra coragem e ânimo. A plateia sofre junto, chora e aplaude.

No estilo *dramático* tudo é mais substantivo, consciente. É a forma de convergir o estilo trágico e o cômico. Trágico, enquanto sofrimento, catástrofe, contato, sentimentos ruins, angústia. Cômico porque envolve o riso. Não há dramático sem tensão. Também não existe nenhum jogo sem tensão.

No entanto, não há representação teatral ou sociodramática sem a cumplicidade de quem participa, e a peça e o sociodrama só têm possibilidade de “dar certo” se os participantes jogarem o jogo, aceitarem as regras e interpretarem o papel, aceitando-se como jogadores protagonistas.

Para Spolin (2005), a ingenuidade e a inventividade aparecem para solucionar quaisquer crises que o jogo apresente, pois está subentendido que o jogador é livre para alcançar seu objetivo da maneira que escolher. Desde que obedeça às regras do jogo, ele pode balançar, ficar de ponta-cabeça e até voar. De fato, toda maneira nova ou extraordinária de jogar é aceita e aplaudida por seus companheiros de jogo. Nas atividades propostas por Spolin (2005, p.xxviii), nos jogos teatrais a palavra “jogador” foi introduzida para substituir “ator”, onde os próprios jogadores criavam as suas cenas.

Os jogadores como protagonistas tornam-se ágeis, alertas, prontos e desejosos de novos lances ao responderem aos diversos acontecimentos simultânea e espontaneamente.

Com espontaneidade, o jogador como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertado.

O próprio jogador como protagonista cria suas cenas sem o benefício de um dramaturgo ou de exemplos dados pelo professor-diretor. Usando a simples estrutura de orientação “Onde, Quem e O quê”, os jogadores podem colocar toda a sua espontaneidade para trabalhar e criar cenas. Livre do mecanicismo, o jogador livre e especializado em técnicas de improvisação está preparado para assumir quaisquer papéis (jogar) em peças escritas e no próprio jogo da vida. E se o jogador protagonista está preparado para assumir no contexto dramático quaisquer papeis, estará também se preparando para assumi-los no contexto social. E assim estará preparado para assumir as regras do jogo da sua própria vida.

Com efeito, não há no jogo uma imitação da vida, que engana a própria vida. No jogo é o homem inteiro que joga, é a sua vida que vive. E esse movimento, pelo jogo variado de tantas sensações, das emoções, das tensões de uma atividade aparentemente vazia, pode fazer as pessoas esquecerem o vazio da existência. O jogo é o lugar onde o homem é mais completo. É sinal da humanidade. É onde o homem é totalmente homem. Sendo homem, sendo jogador, é também protagonista da sua própria história e de seu momento vitorioso.

A seguir, apresentaremos o teatro como um espaço privilegiado do jogo, e o ator como protagonista, aquela personagem sobre a qual todo o enredo se fundamenta e ganha sentido.

2.2 O Teatro

O ser humano é teatro; alguns, além disso, também fazem teatro, mas todos o são.

(Boal, 1996, p.27)

É impossível separar jogo e teatro, já que o homem aprendeu a brincar e jogar com a realidade através do teatro e é no jogo que o homem é mais completo. Jogo e teatro estão intrinsecamente vinculados, como verificamos anteriormente.

“Teatro” vem da palavra grega *théatron*, que significa “o lugar de onde se vê” e que, por extensão, passou a designar igualmente “aquilo que se vê”. Teatro designa qualquer espaço social onde, diante de pessoas reunidas, acontece uma representação cênica. O teatro

nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Tem-se notícia de que a civilização egípcia fazia teatro. Cerca de 3200 a.C. já havia representações teatrais. Fazer teatro sempre foi uma atividade de caráter religioso, isto é, ligada ao culto, às divindades que cada povo possuía. O objetivo era exaltar a glória e o poder das divindades. Também os chineses conheceram o teatro cerca de 2205 a.C. Além de ser religioso, o teatro na China servia para celebrar os êxitos militares, as conquistas etc. O homem, portanto, desde a Antiguidade “teatralizou” suas formas de vida. Trata-se da imensa capacidade que ele tem de imitar – primeiramente seus deuses, depois os outros seres humanos, os animais etc.

O teatro como o conhecemos teve início na Grécia antiga, em 535 a.C., na cidade de Atenas, com a instituição dos festivais dramáticos em honra ao deus Dionísio no calendário festivo. A duração dos festivais era de três a cinco dias, de acordo com as circunstâncias. Brandão (1992) afirma que o teatro grego, colocando a religião como base, ergueu sobre ela um edifício voltado para os problemas do homem. As procissões narrando e louvando a vida do deus Dionísio reuniam milhares de pessoas num ritual em que estavam presentes a dança, a música e imitações desse deus. No local de sacrifício, onde a multidão se reunia ao final da procissão, um grupo de pessoas (os “sátiros”) entoava cantos, inicialmente improvisados, depois compostos por poetas.

O deus do vinho era cultuado sob a forma de uma máscara fincada sobre uma coluna, indício de sua capacidade de alterar a percepção que os outros têm de si e do mundo que os cerca, qualidade intrínseca da atividade teatral. Durante as festividades sua estátua era levada em procissão até o teatro, e lá permanecia até o fim das representações, tendo seu sacerdote assento reservado na primeira fila. O teatro surge, então, como forma de culto religioso.

A cada dia de espetáculo encenava-se uma tetralogia composta por três tragédias e um drama satírico, escrita por um mesmo poeta, seguida de uma comédia, de autoria de outro. Embora vários poetas tenham participado dos concursos, foram conservadas em sua totalidade apenas peças atribuídas a quatro deles: Ésquilo, Sófocles, Eurípedes e Aristófanes, este último no que respeita à comédia.

Ésquilo foi o primeiro poeta trágico poupado pela ação do tempo. *Os persas*, levada à cena em 472 a.C., é a tragédia mais antiga preservada integralmente. Sófocles, o grande poeta clássico, foi o mais citado por Aristóteles na *Poética*, como excelência na sua arte. Eurípedes, o mais trágico, teve sua biografia pontuada por acontecimentos dignos de figurarem em suas tragédias. Um deles é que ele se recolhia ao fundo de uma caverna para compor, longe do convívio humano, dado que aponta para a ousadia de seu teatro, que nem sempre corroborava os valores de seu tempo. Aristófanes representa o começo da comédia. Ele põe em cena a

deposição de Zeus em duas de suas comédias (*Aves* e *Pluto*).

Para os gregos, a tragédia teria começado com Téspis, poeta semilendário a quem se atribui a ideia de designar um participante do coro para com este contracenar, criando assim o ator.

Em 534 a.C., o poeta Téspis separou-se do coro, recitando outro canto. Daí foram surgindo outros atores, ampliando a cerimônia. Além do coro (“sátiros”) surgiram papéis destacados e o “protagonista”, ou ator principal. O coro representa o que é da ordem dos sentimentos, e os atores se ocupam do desenvolvimento e do exame do que é temático.

Muitas têm sido as funções atribuídas ao coro: testemunha, confidente, espectador ideal, conselheiro associado na dor, juiz, eco da sabedoria popular, união entre o público e os atores ... o coro atuando como intérprete do público e participando ativamente da ação, é um verdadeiro ator. (Brandão, 1992, p.51)

O desenvolvimento do teatro em Roma se deu por imitação do teatro grego. Durante as guerras de 264-241 a.C, os romanos tiveram contato com o teatro grego através das colônias espalhadas na região que corresponde à Itália. Às suas lutas de gladiadores os romanos acrescentaram a “tragédia” e a “comédia”. Havia então grandes festivais onde se reuniam lutadores, dançarinos e “atores”.

Também a teoria teatral se origina a Grécia com a reflexão de Platão, em particular no *Íon* e na *República*, e de Aristóteles, na *Poética*. Este último tratado ainda é forte referência teórica, e seus parâmetros críticos continuam a elucidar termos-chave como catarse (purificação estética) e hamartia (falha trágica).

Por tudo isso e, em especial, pela qualidade de sua poesia, a experiência grega foi decisiva para o desenvolvimento da arte dramática no Ocidente. Não por coincidência a palavra “teatro”, que designa a uma só vez o lugar onde acontece o espetáculo, o espetáculo em si e os espectadores que assistem a ele, é de origem grega.

Para alguns autores, o teatro só aparece no Brasil no final do século XVIII ou no início do século XIX. “A expressão de uma nacionalidade” autenticamente brasileira vai acontecer com as comédias de Martins Pena e os dramas românticos dos poetas da abolição: Casimiro de Abreu, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo e Castro Alves.

Na Idade Média o teatro sofreu perseguições. A Igreja não via com bons olhos a concorrência que os espetáculos, jogos e diversões de toda espécie faziam às festividades religiosas. A atividade teatral se reduziu a brincadeira na praça, nas feiras, para a diversão do

povo. Mas foi a própria Igreja quem veio a reconhecer a validade do teatro, usando-o para sua pregação. O drama só vai surgir no teatro quando este volta a ser religioso. Huizinga trata desse tema no livro *Homo Ludens*, quando diz que

drama é uma ação representada num palco. Esta ação pode revestir a forma de um espetáculo ou de uma competição. O rito representa um acontecimento cósmico ... Portanto, a função do rito está longe de ser simplesmente imitativa, leva a uma verdadeira participação no próprio ato sagrado. (Huizinga, 1996, p.18)

Sendo o drama uma ação representada num palco, tem todo um rito próprio. Antes do teatro há um rito, e em um rito existem papéis. Desta forma, podemos dizer que o rito está na origem do teatro e no drama, mas não é teatro nem drama.

Teatro é uma arte coletiva, de cooperação. Uma arte que se configura invariavelmente como arte de partilhar o ato criativo. Criação que pode começar de várias maneiras: com uma reunião, leituras, análises e conversas, com a organização espacial dos corpos em cena, com a organização de diferentes elementos formais, artificiais, com signos de diferentes canais de comunicação, diferentes linguagens – fala, gesto, movimento, mímica, caracterizações, máscara, figurino, adereços, música, sonoplastia, cenário, iluminação, coreografia etc. –, mas que só se caracteriza quando se oferece aos olhares públicos ou de um público.

São considerados elementos do teatro: a cenografia, a coreografia, a iluminação, a música, o figurino, a maquiagem, os ensaios, a preparação, a produção, o ator, o diretor, muitos trabalhadores invisíveis que executam tarefas, antes, durante e após cada apresentação.

Vários autores destacam elementos essenciais, cuja ausência impediria a existência do teatro. São eles o espaço cênico, o texto, o diretor, o ator e a plateia. São elementos comuns no sociodrama e no teatro.

Bareicha (2004), em sua tese de doutorado intitulada *Representações sociais do teatro*, inicia a pesquisa com a pergunta “O que é teatro?”. Segundo ele, muitas respostas emergem dessa pergunta, todas em algum sentido verdadeiras e inquietantes:

O teatro é uma manifestação artística que depende da interação entre o artista e a plateia no momento da apresentação da obra de arte. No instante mágico deste momento procura-se representar e refletir sobre a vida dos homens em suas vicissitudes e limitações. O ator comunica e expressa ideias e sentimentos através dos personagens e papéis vividos frente ao espectador. O público apropria-se de conteúdos divertindo-se. (Bareicha, 2004, p.14)

Bareicha (2004) apresenta, com base em uma revisão de vários autores que escrevem sobre teatro, as suas várias funções na sociedade: representar uma inquietação permanente do ser humano, atribuir significados novos à realidade, a catarse – depurar e purificar emoções para a diversão, para enriquecer e diversificar a cultura –, esclarecer e incitar a plateia à tomada de ações na realidade concreta, capacitar o homem a conhecer, apropriar-se e transformar o mundo e como educação e didática.

O autor realizou sua pesquisa com a participação de mais de seiscentos profissionais divididos em dois grupos. O primeiro grupo foi composto por pessoas que trabalham com teatro, o Grupo de Formadores. O segundo grupo foi composto por pessoas que trabalham com teatro como profissionais, o Grupo de Práticos. Consideramos que a pesquisa trouxe elementos significativos para a teoria sobre teatro, e queremos aqui evidenciá-los.

Segundo o Grupo de Práticos, o teatro é organizado por eles como uma necessidade existencial cuja função principal é tornar as pessoas mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas e dos outros, através da comunicação e da expressão de ideias e sentimentos, de maneira a mais divertida possível. O prazer e a diversão estão, portanto, no cerne do conceito para os Práticos. Para os Formadores, a arte teatral compõe um elenco fundamental da formação cultural das pessoas, sendo imprescindível ao ser humano.

Ainda de acordo com a pesquisa (Bareicha 2004), o teatro é caracterizado pelos entrevistados a partir de quatro elementos principais: “arte-cultura”, “trabalho cênico”, “vida-prazer” e “profissionalismo”. Diferentemente de outras artes nas quais também há ânsia por criar, no teatro são referidos outros elementos como a comunhão entre o ator e a plateia e a noção de espetáculo e de diversão, que dão ao termo sentido próprio, coletivo e plural.

Em um enunciado, podemos dizer que o teatro é um componente da arte e da cultura, que envolve um trabalho de natureza cênica, que se procura realizar com qualidade técnica, e que é feito com muito prazer. Em torno desse núcleo organizam-se os elementos que dão sentido à prática teatral: ator-diretor, plateia, comunhão, criação, espetáculo e diversão. (Bareicha, 2004, p.108)

No início da década de 1960, o dramaturgo brasileiro Augusto Boal (1996a, b) organizou um “método de expressão estética” fundamentado em exercícios e jogos teatrais, com a finalidade de “desmecanizar física e intelectualmente os participantes”, democratizando o teatro e promovendo o enfrentamento da dicotomia opressor-oprimido.

A abordagem parte do pressuposto de que a linguagem teatral é própria da natureza humana e que, portanto, qualquer pessoa, por mais simples que seja, é capaz de aprendê-la e utilizá-la. Nesse sentido, a “democratização do teatro” diz respeito a um programa de formação permanente de atores e plateia (participante). Além disso, há a finalidade política da conscientização sobre determinada opressão.

A opressão pode ser entendida aqui desde o sentido estrito, como algo de fato observado e factível em uma relação de poder; e pode ser entendida como uma categoria psicológica, como no momento em que alguém afirma que “se sente oprimido”, não necessariamente, de fato, estando em uma situação que, para muitos e até para o seu próprio grupo, não seria opressora. Assim, o teatro, como linguagem e como forma expressiva, se torna veículo para a organização, o debate dos problemas e a formação de atores sociais. Formadas como atores sociais, as pessoas podem agir em defesa de seus direitos e da construção coletiva da cidadania.

Para Boal (1996a, p.30) o teatro, enquanto arte, não se preocupa com o trivial e corriqueiro, o sem valor, mas sim com as ações nas quais as personagens investem e arriscam suas vidas e sentimentos, opções morais e políticas: suas paixões.

Moreno (1984) pensava em produzir uma revolução no teatro e alterar por completo os eventos teatrais. A tentativa de mudança concretizou-se de quatro formas: 1) A eliminação do dramaturgo e do texto teatral por escrito; 2) A participação da plateia: ser um teatro sem espectadores; todos são participantes, cada um é um ator. 3) Atores e plateia são únicos criadores; tudo é improvisado: a peça, a ação, o motivo, as palavras, o encontro e a resolução dos conflitos; 4) O antigo palco desaparece; em seu lugar desponta o palco-espaco, o espaco aberto, o espaco da vida, a vida mesma.

Em 1923, quando Moreno fundou o “Teatro da Espontaneidade”, tinha a intenção de quebrar a “conserva cultural” do teatro da época. Ele conhecia o poder da catarse do teatro, mas discordava do uso de textos decorados e ensaiados. Desejava que as catarses “aristotélicas” e de “ab-reação” fossem substituídas por uma forma de expressão em que o ator, naquele momento de ação, torna-se o próprio autor e criador de sua história, principalmente para poder transformá-la. E mais do que nunca, permitir a mais pessoas serem protagonistas.

Catarse, segundo Brandão (1992), significa na linguagem médica grega, da qual se originou, purgação, purificação. Diz Aristóteles que a tragédia, pela compaixão e pelo terror, provoca uma catarse própria a tais emoções, isto é, relativa exclusivamente ao terror e à piedade e não a todas as paixões de que se encarrega a alma.

A técnica do Teatro da Espontaneidade atende no psicodrama ao propósito original da gênese teatral: a catarse coletiva. O princípio é buscar o processo criador espontâneo, em *status nascendi*, ou seja, no “aqui e agora” da situação. A intenção do teatro espontâneo é que a catarse ocorra simultaneamente para o autor, diretor, ator e espectador.

Enquanto no teatro tradicional alguns elementos não podem ser retirados, sob o risco de a prática deixar de ser considerada teatro, a proposta fundamental do Teatro da Espontaneidade no psicodrama está na eliminação do dramaturgo e da peça escrita: tudo é improvisado – a obra, a ação, o tema, as palavras, o encontro e a resolução dos conflitos. Na plateia, todos são autores e espectadores participantes; não há cenários construídos classicamente: o cenário é aberto, o cenário é a própria vida.

Na ausência de um texto prévio, tudo se improvisa. Autor e ator se fundem numa mesma pessoa: palco e plateia se unem para produzir o espetáculo. Jogos são utilizados por Spolin em *Improvisação para o teatro* (2005), e por Boal (1991) no Teatro do Oprimido.

O sucesso dessa modalidade de representação cênica, Teatro Espontâneo, foi tão grande, que muitos chegavam a duvidar da inexistência de ensaio anterior. Por esse motivo introduziu-se outra versão, a que se denominou “jornal vivo”. Nela a escolha do tema se fazia a partir das notícias publicadas no jornal do dia. Feita a opção pelo evento a ser teatralizado, estimulava-se não apenas a imaginação, no sentido de tentar oferecer desdobramentos imaginários aos acontecimentos, como também a expressão de sentimentos por eles gerados ou despertados.

A quantidade de emoção mobilizada e liberada no teatro espontâneo é muito grande. O princípio aristotélico da catarse pressupõe que a representação alcance seu resultado máximo quando provoca no auditório uma vivência emocional intensa e orgástica, ou seja, uma purificação. Como pressuposto das proposições do teatro espontâneo está a consideração de que a vida é um imenso teatro – porém um teatro espontâneo.

Várias foram as definições e as funções do teatro propostas ao longo da história. O teatro é comumente citado como elemento que constitui a cultura de um povo. O teatro é referido como arte. O teatro como trabalho do ator e prática profissional. Como instrumento de comunicação de informações e também como uma linguagem expressiva.

Sendo o teatro é uma manifestação artística que depende da interação entre o artista e a plateia no momento da obra de arte, podemos afirmar que nesse momento, em que se procura representar e refletir sobre a vida dos homens, o ator expressa ideias e sentimentos através da personagem vivida, sendo protagonista desse instante mágico.

2.2.1 O ator como protagonista

A figura do protagonista como já enunciamos tem sua origem na tragédia grega no século V a.C. Existiam até então os rituais religiosos, a epopeia e a poesia lírica como representações míticas do povo helênico, mas é com o homem trágico que as condições sociais e psicológicas da vida humana passam a ser expressas.

A tragédia inicialmente estava estruturada por um coro, constituído por um grupo de cidadãos que, através de evoluções e do canto, tinha o papel de comentar a narrativa e exprimir os sentimentos da comunidade.

Téspis, o primeiro autor trágico, tira do coro um elemento que, usando ainda máscaras, não no sentido ritual, mas como caracterização, vai encarnar a figura de herói. Essa personagem individualizada serve ao desenvolvimento da temática, ficando com o canto coral a ordem dos sentimentos. A esse primeiro ator vai ser acrescentado um segundo, também tirado do coro. O entrechoque de personagens se faz em cena e, na medida em que esta se enriquece de outros elementos, o coro vai diminuindo, mudando, e perdendo sua função. O teatro grego passa a ser uma assembleia popular onde os valores tradicionais são questionados. É na encenação que o passado se faz presente, o distante se faz próximo. O herói na perspectiva trágica está sempre em dois planos: o da causalidade divina e o da causalidade humana.

Criado por Téspis, o primeiro ator, Ésquilo consoante Aristóteles introduziu o segundo, diminuindo a importância do coro, intensificando o diálogo; Sófocles introduziu o terceiro. O ator principal chama-se protagonista, que quase sempre fornece o título da peça: Antígona, Medeia...; o segundo, deuteragonista, fazia os papéis de segundo plano ... o terceiro denomina-se tritagonista, e era uma espécie de factótum, a quem tocavam os papéis mais ingratos. (Brandão, 1992, p.53-54)

Ésquilo também atuou e dirigiu suas próprias peças. Segundo Aristóteles, inovou ao introduzir o segundo ator na tragédia, dotando-a de maior agilidade. Sófocles, segundo Aristóteles, teve entre as suas contribuições para o desenvolvimento do drama, também arroladas na *Poética*, a introdução do terceiro ator – o que possibilitou o aumento do número de personagens e o incremento do diálogo – e a invenção da cenografia.

De Ésquilo a Eurípedes vai havendo um deslocamento da ênfase dos poderes divinos para aqueles advindos de um eu, dos sentimentos e da paixão do homem. A atmosfera do

drama era de êxtase dionisíaco e de arrebatamento ditirâmico. O ator, separado do mundo vulgar pela máscara que usava, sentia-se transformado numa outra personalidade, a esta era por ele mais propriamente encarnada do que simplesmente representada. O público era arrastado por ele para o mesmo estado de espírito.

Huizinga (1996, p.30) escreve que nada ajuda mais o homem a compreender as sociedades primitivas do que seu gosto pelas máscaras e pelos disfarces. Isso demonstra a importância social desse fato, pois o indivíduo sente uma grande emoção estética, composta de beleza e de muito mistério, diante da máscara. Hoje ainda a máscara conserva esse poder muito misterioso, ligada ou não às emoções religiosas. Ver uma pessoa mascarada nos conduz para outros lugares misteriosos, para um mundo diferente da realidade: o mundo do selvagem, da criança e do poeta, o mundo do jogo. O costume da máscara atinge o máximo na natureza do jogo. A pessoa mascarada desempenha um papel, ela então é outra pessoa.

A personagem central da tragédia grega vai passando de simples encenador da narrativa a questionador de sua própria ação:

É essa figura, destacada da tragédia grega, que é o protagonista. Personagem principal do drama, responsável pelo fio condutor da ação, o principal lutador, *protagonistés*, aquele que vai confrontar o antigo e o novo, o passado e o presente, o sagrado e o profano, o mito e a cidade, aquele que aceitando o questionamento da comunidade, vai decifrar o enigma de sua história. (Alves, 1994, p.51)

É bem possível que a indumentária teatral seja também de origem dionisíaca. Segundo Brandão (1992) a máscara tem um emprego múltiplo em todas as culturas primitivas. Eram usadas a *máscara protetora*, que subtrai o homem aos poderes maléficos e hostis, e a *máscara mágica*, que transfere ao portador as forças e as propriedades dos demônios por ela representados. Atribui-se a Ésquilo a invenção da máscara pintada à imitação da forma humana.

O ator moderno raramente usa máscaras *per se*, ainda que a maquiagem e a criação da *persona* pública possam ser consideradas uma máscara. Os atores, não obstante, usam outros meios para invocar as personagens.

No Japão, os mitos e lendas são mantidos vivos por meio das formas tradicionais de teatro, denominadas Nô. Nelas o ator é uma espécie de sacerdote, figura purificada, santificada, sujeita a obrigações estritas. O seu sistema de crença considera que os deuses

habitam objetos sagrados, tais como o corpo e a personagem do ator. Nesses casos, máscara e ator são considerados sagrados.

Quando o ator do Nô se concentra e contempla sua máscara antes da atuação, ele estará levando a cabo um ritual extático, permitindo que o deus que habita dentro da máscara possa tomar total posseção dele. (Olsen, 2004, p.10)

Hoje em dia o usar máscaras carrega consigo imagens pessimistas, negativas e pejorativas de uma realidade fria. Isso pode significar para muitos que usar máscaras no seu cotidiano é fingir ser o que não se é, ou ser uma pessoa “mentirosa”. Contudo, podemos compreender que usar máscaras é, na verdade, representar papéis. E apenas representamos papéis para sobreviver, vivemos personagens que não somos e participamos do teatro da vida.

O ator (Pavis, 1999), desempenhando um papel ou encarnando uma personagem, situa-se no próprio cerne do acontecimento teatral. Ele é o vínculo vivo entre o texto do autor, as diretivas de atuação do encenador e o olhar e a audição do espectador. Compreende-se que esse papel esmagador tenha feito dele, na história do teatro, ora uma personagem adulada e mitificada, um “monstro sagrado”, ora um ser desprezado, do qual a sociedade desconfia por medo quase instintivo.

No início do século VII, o termo ator designava a personagem da peça; ele passou a ser, em seguida, aquele que tem papel, o artesão da cena e o comediante. Na tradição ocidental, na qual o ator encarna sua personagem, fazendo-se passar por ela, ele é, antes de tudo, uma presença física em cena, mantendo verdadeiras relações de “corpo a corpo” com o público, o qual é convidado a sentir o lado imediatamente palpável e carnal, mas também efêmero e impalpável de sua aparição. Ouve-se dizer, com frequência, que o ator é como que “habitado” por outra pessoa; não é mais ele mesmo, e sim uma força que o leva a agir sob os traços de um outro: mito romântico do ator de “direito divino”, que não estabelece mais diferença entre o palco e a vida.

Olsen (2004, p.12) especula sobre esse assunto ao dizer que um acontecimento é mais intrigante do que todos os outros na história do Teatro Grego. É o acontecimento, já citado, em que Téspis foi o primeiro a destacar-se do coro e criou o diálogo e conseqüentemente o protagonista. Concordamos com esse autor. Na sua opinião, Téspis mais que se destacou do coro, ele “transcendeu o coro”, como se fosse um “canalizador em transe”, capaz de suspender as suas identidades pessoais a fim de permitir que outros se apossassem de sua voz. Há infinidades de narrativas de interpretações que atingem picos extraordinários durante a

atuação, até durante desempenhos improvisados, e cujos atores, depois, sentem-se estupefatos, sem saber se o desempenho surgiu *por meio* deles ou *a partir* deles.

O ator é sempre um intérprete e um enunciador do texto ou da ação: é, ao mesmo tempo, aquele que é significado pelo texto (cujo papel é uma construção metódica a partir de uma leitura) e aquele que faz significar o texto de uma maneira nova a cada interpretação.

O ator sempre simula uma ação, passando-se por seu protagonista pertencente a um universo fictício. Ao mesmo tempo, realiza ações cênicas e continua sendo ele próprio. A duplicidade: viver e mostrar, ser ele mesmo e outro, ser protagonista, um ser de papel, especial, de quem os espectadores esperam grandes ações, grandes feitos, em torno de quem a trama gire, mas que também seja de carne e osso. Essa é a marca fascinante do ator como protagonista.

Entendido como produção simbólica, o trabalho do ator é, em qualquer contexto temporal e geográfico, uma criação ficcional mediada pelo corpo humano. O que pode caracterizar o ator no teatro brasileiro é, portanto, a atribuição de diferentes acepções de fundo histórico a esse signo primordial. (Guinsburg, 2006, p.40)

No primeiro período republicano brasileiro o ator reina sobre o palco de modo absoluto: escolhe o repertório, empresaria e, muitas vezes, escreve as peças, sem que altere substancialmente as funções no espetáculo.

Para Caetano (1956, apud Guinsburg, 2006) compete ao ator a representação de papéis e, em criações advindas da escola romântica ou realista, ou em peças cômicas, o seu trabalho tem como alvo a credibilidade da personagem. O seu jogo é todo convenção, criando, por assim dizer, uma natureza para si, comovendo-se, arrebatando-se e exasperando-se até o ponto que lhe convém.

No psicodrama o ator vive como num estado de sonho. Quanto menos um indivíduo está absorvido por seu papel, mais fraca é a sua espontaneidade e maior é a parte de seu “eu” que, livre para observação, pode eventualmente perturbar o desempenho e quebrar a unidade da dramatização. O ator precisa, portanto, atentar para que sua tendência a analisar não perturbe a atuação. Para um ego auxiliar (termo que será analisado mais adiante) bem treinado, é perfeitamente possível pensar e atuar simultaneamente. No sociodrama, os atores têm de emergir na situação como representantes do objetivo comum, ponto de referência, e o “meio ambiente” tem de se transformar em situações ativas específicas, carregadas de provocações estimuladoras. Culturas inteiras podem ser representadas por partes, nos cenários

experimentados do sociodrama, fazendo do ator e do protagonista criadores e intérpretes.

Para Olsen (2004) os atores são uma categoria que parece ultrapassar uma infinidade de limites. Eles fazem de tudo: vendem produtos, escrevem filmes, dirigem filmes, produzem peças, fundam companhias, disputam corridas automobilísticas, criam vínculos com outras nações, assumem posições de caridade, emprestam seu charme popular às causas dos miseráveis e, é claro, lavam pratos, esperam nas mesas, escrevem piadas, trabalham como garçons ou qualquer outra atividade que possam encontrar durante a sua árdua trajetória rumo ao *status* de ator reconhecido.

Ainda Olsen (2004) afirma que, com relação à cultura ou ao estilo de atuação, o ator está sempre envolvido com algum tipo de restauração do comportamento. Um ator atua para contar uma história, e todos adotam um método de trabalho, uma marca determinada ou estilo, os quais de algum modo dão credibilidade ao seu papel ao produzir ou ao reproduzir um evento.

O ator como protagonista é justamente esse ator no teatro formal. O ator que estuda para, profissionalmente, exercer um papel e, de preferência, o melhor. O melhor, ou o principal, é o protagonista. Aquele em torno do qual a história gira. O verdadeiro ator protagonista é aquele que alcança a verdadeira simplicidade ao tornar-se consciente dos processos dinâmicos da vida, ao participar da harmonia na ordem natural. E, principalmente, dá conta de interpretar o momento, possuindo em si uma combinação de experiência e confiança.

A seguir abordaremos o Sociodrama, tendo como protagonista o grupo. Evidenciaremos também a referência à interpretação do momento, a valorização do tempo presente e da improvisação.

2.3 O Sociodrama

O drama, devido a seu caráter intrinsecamente funcional e devido ao fato de constituir uma ação, continua permanentemente ligado ao jogo. A própria linguagem reflete este laço indissolúvel. Drama é chamado 'jogo' e interpretá-lo é jogar.

(Huizinga, in Monteiro, 1994, p.1)

Embora na literatura se afirme que a Socionomia nasceu de um tripé teórico composto por sociologia, medicina e religião, podemos dizer que o psicodrama teria nascido de uma fidelidade absoluta de seu criador ao papel de Deus. Como já afirmamos anteriormente, somos levados a acreditar que o psicodrama nasceu do jogo.

Moreno, o criador do psicodrama/sociodrama, elegeu o teatro como linguagem que melhor sustenta as ações em grupos e na sociedade, e propôs o teatro espontâneo como metodologia facilitadora da inclusão da plateia na construção coletiva das cenas a fim de explorar melhores formas de relacionamento a partir do improviso. Enfatizou necessidade de não repetir textos, mas de recriá-los, reeditá-los constantemente. (Bareicha, 2005, p.140)

A metodologia sociodramática de pesquisa social pertence à Teoria Socionômica, criada por Jacob Levy Moreno, conhecida também apenas pelo nome de uma de suas principais técnicas de intervenção social, chamada de Psicodrama. É a ciência das interações sociais, que estuda e contribui na identificação das normas gerais e específicas que se estabelecem nos grupos e nas relações nas sociedades. Sua base filosófica e seu método têm sintonia com a Fenomenologia e o Existencialismo.

As concepções desenvolvidas por Moreno (1992) emergiram de seu trabalho comunitário, por exemplo, com crianças nos jardins de Viena e com prostitutas e refugiados no campo de Mittendorf, do Império Húngaro, durante a Primeira Guerra Mundial. Esses trabalhos demonstraram seu objetivo mais amplo em desenvolver uma prática que pudesse contribuir para as transformações necessárias na vida das pessoas e proporcionar procedimentos efetivos que ajudassem todas as classes e todos os segmentos sociais.

A questão inicial das pesquisas experimentais com que me ocupei em Viena antes e depois da Guerra Mundial foi: “Como se pode ajudar as pessoas que vivem em grupo, mas permanecem solitárias? Como se pode ajudá-las a ser criadoras?” (Moreno, 1993, p.23)

Moreno faz sua trajetória partindo de uma missão espiritual. Busca o mundo teatral, chegando ao campo científico via medicina e, por fim, consolida sua obra construindo formas de compreensão, intervenção e tratamento das pessoas e dos grupos. O seu grande desejo foi o de construir um corpo teórico que permitisse reconhecer e compreender as motivações que produzem os movimentos (espontâneos ou não) dentro dos grupos. Ele achava que essas reações poderiam ser compreendidas e mesmo medidas, mas que também seria possível, com base nelas, prevenir conflitos, corrigir desvios e modificar estruturas de personalidade através de adequados tratamentos terapêuticos.

Moreno sofreu grande influência, segundo Romaña (1996, p.96), de artistas, escritores e filósofos do começo do século XX, e encontrou no teatro e em seus recursos os subsídios que estava procurando para dar forma a uma teoria que, mesmo fragmentada e bastante tingida pelas características de sua própria personalidade, é extremamente rica em perspectivas operacionais.

A Socionomia, mais conhecida como psicodrama, é uma teoria, uma filosofia e uma metodologia ainda pouco abordada por meio de pesquisas e estudos na academia e mesmo no mundo científico em geral. A validade e a vitalidade de novos estudos nesse campo também se revelam na possibilidade de divulgá-los como metodologia de ação, principalmente quando se utilizam as áreas do conhecimento que compõem a Socionomia, ou seja, a “ciência do *socius*”. *Socius* em grego significa “companheiros, grupo”, e *nomus* em latim são “as leis, as regras”. Trata-se, portanto, do estudo das leis do desenvolvimento social e das relações sociais. A Socionomia, ciência que explora as leis do desenvolvimento social e das relações sociais, organiza-se em três dimensões complementares ou nas principais ramificações metodológicas:

Sociometria – parte da Socionomia que se ocupa da mensuração do *socius*, tanto em seu aspecto quantitativo quanto no qualitativo. Ocupa-se da medida do relacionamento humano. Tem no *teste sociométrico* uma de suas principais técnicas e método de investigação. Por meio da sociometria é possível construir a rede de interações que sustenta a existência de grupos e sociedades. É a estrutura “oculta”, porém determinante, da sociodinâmica dos grupos.

Sociodinâmica – área da teoria que descreve como ocorrem as interações nos grupos. Seu objeto é a estrutura, a evolução e o funcionamento dos grupos. Revela literalmente “como o grupo funciona”. Moreno, a partir de sua experiência com grupos de bebês, identificou três estágios no desenvolvimento dos grupos (seguindo-se as etapas da matriz de identidade): momento da indiferenciação, diferenciação horizontal e, finalmente, diferenciação vertical. É importante destacar que se trata do *status nascendi* do grupo: cada grupo, de forma dialogada ou não, termina por construir “regras de relação” ou “regras de funcionamento” que vão se estabelecendo, constituindo-se também na identidade desses grupos. Sua principal técnica ou método de investigação é a *interpretação de papéis* ou *role playing*.

Sociatria – é a área que trata dos meios de transformação ou tratamento das interações patológicas, que estejam gerando sofrimento a um ou a vários integrantes do grupo ou da sociedade em seus contextos. Suas principais técnicas são o *psicodrama* (psique individual) e o *sociodrama* (cuidado com o grupo como um todo).

Os trabalhos de Moreno (apud Marra & Costa, 2004, p.102) podem ser considerados como marco importante de ruptura com as concepções individualistas, uma vez que desenvolveram conceitos sobre a formação e a dinâmica dos vínculos, a medida das relações sociais e o tratamento dos grupos e das relações: “O psicodrama é um método de diagnóstico, assim como um tratamento ... O psicodrama é uma sociedade humana em miniatura” (Moreno, 1993, p.231).

Moreno buscou alcançar o significado da realidade do mundo para o sujeito, que é encarado como ator e protagonista de sua própria vivência, cujo fundamento está na valorização de sua inter-relação com os outros atores também protagonistas. O interesse maior da Socionomia é o estudo do sujeito em situações cotidianas, em seus grupos, organizações e comunidades.

Esse referencial teórico-prático de investigação e intervenção coloca “a psique em ação”, buscando a verdade contextualizada na ação. Daí a importância da metodologia qualitativa que enfoca o processual, o irregular, o complexo das subjetividades humanas em

uma dimensão dialética. O objetivo primeiro da Socionomia é o desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade para garantir a conquista da autonomia no sentir, pensar e agir. Garantindo estas conquistas, garante, a meu ver, o surgimento do protagonista. Segundo Marra e Costa (2004, p. 104), é a partir do exercício da espontaneidade e da relação de compromisso e responsabilidade que um sujeito é agente terapêutico do outro, é assim que espelhamos o homem consciente e que livremente age e assume a autoria de seus atos, reconhecendo-os como seus e respondendo pelas consequências.

A Socionomia é, portanto, uma metodologia adequada para focar a complexidade relacional dos grupos, a singularidade dos sujeitos, suas configurações afetivas e suas redes de comunicação. Essa metodologia de intervenção e pesquisa orienta o trabalho desde a fase exploratória, passando pelo diagnóstico e pela construção do conhecimento e chegando até o tratamento. Os participantes do grupo criam situações que são instrumentos de investigação da própria realidade em que estão inseridos. O aspecto mais importante é examinar a estrutura grupal em *status nascendi*, em processo. A Socionomia pode ser entendida como a sociologia do momento.

Para compreender a movimentação dos grupos, dos átomos sociais, Moreno postulou a Tricotomia Social. São três movimentos: a *Sociedade Externa*, que é a descrição da coletividade, a organização social formal; compõe-se de grupos visíveis e observáveis; a *Matriz Sociométrica*, ou *Rede Sociométrica*, que é a estrutura “oculta” de atrações e rejeições nas interações interna e entre os diversos grupos existentes na sociedade, fornecendo a dinâmica de exercício de poder; e, por último, a *Realidade Social*, que constitui a síntese e interpenetração dinâmica da sociedade externa e da matriz sociométrica. A Realidade Social fornece, portanto, a dinâmica real da vida social.

Todas essas dimensões propõem superar a análise individual e preconizam a análise grupal. Propõem o desenvolvimento da saúde das relações e das redes sociais. O sociodrama insere-se na Socionomia como um dos métodos de tratamento do grupo (sociatria). É um método psicopedagógico de trabalho que facilita a aprendizagem de conceitos e atitudes a partir da vivência pedagógica.

O sociodrama consiste na pesquisa de uma problemática do grupo em questão. Esse interesse pode estar mais ou menos vinculado ao seu histórico ou às suas dificuldades com o grupo, mas sempre aparecerá para socorrer suas necessidades de crescimento.

A metodologia sociodramática se caracteriza por ter como foco (*locus nascendi*) o grupo como protagonista da ação. Assenta-se sobre um tripé formado por “contexto, instrumentos, e etapas ou momento”.

A decodificação das ações que emergem durante o sociodrama tem como origem os três *contextos* nos quais os grupos estão inseridos:

Contexto social: são as aprendizagens coletivas e seus significados, realizadas pela mediação da cultura, que dão sentido à existência humana;

Contexto grupal: a história, identidade e regras de “funcionamento” do grupo, que matizam a participação nele;

Contexto dramático: forjado no momento de clímax da ação principal do grupo, reveladora de conteúdos da psique em ação de cada integrante do grupo (inter-subjetividade) e do co-inconsciente coletivo (imaginário do grupo).

São três as *etapas* ou *momentos* do método:

Aquecimento: cria o clima de confiança, mobilizando as condições necessárias para apreensão da verdade do grupo. Pode subdividir-se em aquecimento inespecífico e específico. Conjunto de procedimentos para criar o clima afetivo-emocional do grupo na preparação da ação. Suscita estado de espontaneidade, favorecendo o desempenho espontâneo e criativo dos papéis.

Ação Dramática: ação principal que revela a estrutura das interações ou tramas do grupo, produzindo a catarse de integração e, desta forma, as alternativas possíveis de superação da situação atual. Considerada o núcleo do psicodrama. É o que o caracteriza. São as cenas vividas ou imagens plásticas representadas pelo *protagonista, o grupo*. A ação dramática é a força que parte de um ponto e dirige-se a outro durante a representação.

Comentários: o momento em que são compartilhadas as visões de mundo, as emoções mobilizadas e os aprendizados realizados. É o momento da decodificação dos conteúdos simbólicos pelo grupo. É o compartilhamento das vivências, experiências, papéis, cenas que cada um mobilizou e reatualizou em ressonância com o que aconteceu no cenário dramático.

São cinco os *instrumentos* necessários para que ocorra o sociodrama: o cenário, o público, o diretor, o(s) ego(s)-auxiliar(es) e o *socius*-protagonista.

Cenário: é construído de forma simbólica, num espaço físico delimitado para que possibilite a incursão na cena dramática e o retorno ao contexto grupal.

Público: são os participantes que não estejam atuando diretamente na cena no momento, mas que podem ser convocados a agir, dependendo da direção da cena.

Diretor: é o que dirige (tal como diretor teatral) a cena, seguindo o *script* (roteiro de atuação) fornecido pelo *socius*-protagonista. Não existe um roteiro prévio. A espontaneidade e a criatividade são as ferramentas principais do diretor.

Ego-auxiliar: atua no papel complementar ao do “ego” do *socius*-protagonista, atuando como ator-observador participante; podem atuar vários egos-auxiliares, e ainda podem ser recrutados entre o público.

Socius-protagonista: é o ator principal do grupo, aquele que “sintetiza” a ação dramática (ou a dor, a queixa, o sofrimento mais proeminente) do grupo, por isso *socius*, visto que não atua por ele mesmo, mas no momento “encarna” a inter-subjetividade do grupo.

O sociodrama – como, sinteticamente, se pode denominar a metodologia sociodramática – é uma metodologia de ação. Marra e Costa (2004), em artigo intitulado “A pesquisa-ação e o sociodrama: uma conexão possível?”, afirmam, desde o contexto pós-modernista e de novas tendências epistemológicas afirmadas principalmente pelo filósofo português Boaventura Sousa Santos, que:

Os trabalhos de Moreno ... podem ser considerados como marco importante de ruptura com as concepções individualistas, uma vez que desenvolveram conceitos sobre a formação e a dinâmica dos vínculos, a medida das relações sociais e o tratamento dos grupos e das relações. (Marra & Costa, 2004, p.101)

A pessoa tem extrema importância no sociodrama, mas tem mais importância ainda quando supera suas concepções individualistas, transformando-se em real sujeito da construção e da reconstrução da relação do grupo. O sociodrama tem como protagonista o grupo, por considerá-lo foco da ação. Todos os participantes são convertidos de espectadores para atores de seu próprio drama.

2.3.1 A pessoa e o grupo como protagonista

Se Deus voltasse ao mundo, Ele não viria encarnado como um indivíduo, mas sim como um grupo, um coletivo...

(Moreno, 1993)

O sujeito do sociodrama é o grupo. A metodologia sociodramática se caracteriza por ter como foco (*locus nascendi*) o *grupo como protagonista da ação*. As pessoas são levadas a investigar e experimentar como se sentem ao receber uma informação e avaliar as impressões subjetivas, os sentimentos que têm a esse respeito. O método revela, ainda, a verdade do grupo, seus comportamentos, as correntes de ideias que regulam as relações e a estrutura do grupo como organização. O grupo é o protagonista.

O verdadeiro sujeito do sociodrama é o grupo ... Há conflitos nos quais estão envolvidos fatores coletivos ... supra-individuais ... e que têm que ser compreendidos e controlados por meios diferentes ... pode-se, na forma de sociodrama, *tanto explorar como tratar*, simultaneamente, os conflitos que surgem entre duas ordens culturais distintas e, ao mesmo tempo, pela mesma ação, empreender a mudança de atitude dos membros de uma cultura a respeito dos membros da outra. (Moreno, 1992, p.413-415)

Para Moreno (1992) é o grupo, como um todo, que tem de ser colocado no palco para resolver os seus problemas, porque o grupo, no sociodrama, corresponde ao indivíduo no psicodrama. Mas como é apenas uma metáfora e não existe *per se*, o seu conteúdo real são as pessoas inter-relacionadas que o compõem, não como indivíduos privados mas como representantes da mesma cultura.

Para novas aprendizagens dos relacionamentos interpessoais, o treinamento da espontaneidade através do sociodrama é imprescindível. Ele cria um espaço para o desempenho espontâneo de papéis, possibilitando desvendar as determinações culturais de um grupo, suas redes sociais e a tomada de consciência da situação e da condição de cada participante em um determinado contexto social.

O sociodrama pretende superar, mesmo que precariamente, a contradição entre a pessoa do ator e a personagem que representa. As grandes composições da dramaturgia clássica centralizam-se numa personagem, o protagonista. É ele quem “sofre” (em sentido amplo) o seu mundo, a sua queixa é a expressão dos conflitos e contradições que estão

presentes em toda a trama de relações. A “dor” dessa personagem central é a pista oferecida pela exibição para que alcance a enfermidade coletiva. No entanto, a dor é concreta e pessoal, e resolvê-la é a grande e arriscada experiência. É o protagonista que está sofrendo, pessoalmente. Mas ao mesmo tempo ele está expressando a enfermidade de seu grupo de referência. Para o psicodrama o protagonista é a encarnação do *socius*. É ele mesmo, como pessoa, e também o seu mundo social.

O protagonista do evento teatral é visto ao mesmo tempo como indivíduo singular e como uma encarnação da coletividade. O protagonista no psicodrama pode ser identificado através dos jogos dramáticos, que lembram, pelo seu caráter lúdico, os jogos infantis de grupo. Através dele as pessoas se organizam, vão dando conta de si mesmas, da sua situação e dos que estão a sua volta. O princípio do protagonista tem a sua expressão concreta no conceito de identidade, enquanto termo que descreve um fenômeno relacional: a interface do individual com o coletivo.

No psicodrama quando o protagonista sobe ao palco, qualquer palco, e ali experimenta o seu drama pessoal, ele se desnuda, sua intimidade fica exposta publicamente. Só que o protagonista não subirá ao palco se não estiver assegurado que é o porta-voz do grupo. Essa segurança vem da disponibilidade do próprio protagonista, do quanto se sente aquecido, e do clima do grupo. O diretor habilidoso dá condições ao protagonista para chegar à consolidação protagônica. Com o compartilhamento das alegrias, angústias e descobertas. É como se tudo isso se fundisse em um lindo manto que cobrisse a nudez do protagonista. É a retribuição do grupo ao protagonista. Assim a sua identidade é reafirmada.

No livro *Psicoterapia de grupo e psicodrama*, de J. L. Moreno (1993), o protagonista surge como instrumento do método psicodramático. Segundo Moreno, o segundo instrumento do método é o protagonista. Exige-se dele que se represente a si mesmo no cenário, que esboce o seu próprio mundo. Diz-lhe que seja ele mesmo e não um ator de teatro, enquanto se exige que o ator de teatro sacrifique seu próprio eu para o papel que o dramaturgo prescreve (Moreno, 1993, p.103). Utiliza-se de diversos métodos de aquecimento, não para transformar a pessoa em ator de teatro, mas para que o protagonista, no cenário, seja mais clara e profundamente parecido com o que é na vida real. Mas nem mesmo Moreno define conceitualmente o que é “protagonista”.

O termo “protagonista” vem sendo comumente usado para indicar o elemento mais evidente, cuja participação é preponderante em determinado evento. Com essa popularização do seu significado, tem determinado uma tendência no psicodrama: hoje designa, também, algum elemento destacado do contexto grupal, ou o cliente da terapia individual. Alguns

afirmam, ainda, que o protagonista já deveria existir ao iniciarmos um sociodrama ou psicodrama.

Um dos psicodramatistas que têm pesquisado e divulgado esse conceito é Luís Falivene Alves (1999), segundo o qual protagonista é

o elemento do contexto dramático que surge através de um personagem no desempenho de um papel, questionador de sua ação e sua emoção, e representante emocional das relações estabelecidas entre os elementos de um grupo, ou entre diretor-cliente, que têm um projeto dramático comum. (Alves, 1999, p.94)

Para esse autor, só existe protagonista em contexto dramático. Alves afirma, ainda, que se procurarmos uma correlação com o teatro grego, diremos que o que se passa no contexto grupal se assemelharia à narrativa épica, os movimentos se pareceriam com as evoluções do coro, estaríamos no plano predestinado da casualidade divina. É no *como se* do contexto dramático que a máscara ritual ou protetora é retirada para que surja a personagem questionadora de sua ação e sua emoção.

O movimento protagônico está presente no contexto grupal, mas é no contexto dramático que se dará o surgimento do protagonista ... é por meio dele que autor, ator e personagem se fazem um só elemento. (Alves, 1999, p.99)

Quando em trabalho de grupo, através do relato de acontecimentos, queixas e sentimentos há uma interação entre seus integrantes, com uma configuração sociométrica em torno de um elemento, que conflui em si a problemática pessoal dos demais participantes, podemos dizer que estamos diante de um *emergente grupal*. Outras vezes, é um dos indivíduos que se apresenta em situação de crise, ansioso ou deprimido e na dependência de haver uma boa coesão grupal. Esta pode manifestar-se por uma intenção de ajuda a esse elemento sofredor, culminando com sua indicação para o trabalho dramático. Há outras situações, ainda, em que são trazidas várias problemáticas pessoais, sem que se verifique a aglutinação do grupo em torno de um ou outro tema. São comuns, nesse caso, as práticas utilizadas pelos psicodramatistas no sentido de que se escolha um dos membros para viabilizar o projeto dramático.

Alguns chamariam a esse elemento emergido, indicado ou escolhido de “protagonista”. Alves (1999) afirma que melhor seria denominá-lo “representante do grupo” ou qualquer outro termo, já que a protagonização é função do contexto dramático. O autor

afirma, ainda, que quando o diretor-terapeuta e o representante do grupo se encontram em contexto dramático, há uma primeira fase em que toda a ação está na dependência do diretor. É este quem dirige o momento, perguntando, solicitando imagens ou cenas, tomando iniciativas. A atenção concentra-se nele. A figura central, principal, é aquele que poderá resolver os problemas apresentados. Podemos dizer que a protagonização inicial é do diretor, que, através do aquecimento, das primeiras cenas, vai possibilitando que o movimento protagônico se desloque para as personagens que forem surgindo na dramatização.

As cenas, uma palavra-chave, um sentimento despertado, poderão mobilizar forças emocionais nas pessoas do grupo, no diretor, propiciando que ele identifique o protagonista. A partir daí o fluxo dramático acontece, a figura do diretor passa despercebida pelo grupo e ele está incorporado na ação, contracenando com o protagonista.

Ainda com base em Alves (1999), originado dos estados co-consciente e co-inconsciente e de um projeto dramático comum, representante emocional das relações estabelecidas entre os membros da sessão, ali está o questionador, o decifrador, o modificador. Esse é o protagonista.

O termo “protagonismo”, em seu sentido atual, indica o ator principal, ou seja, o agente de uma ação, seja ele jovem ou adulto, um ente da sociedade civil ou do Estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou movimento social. Como já expusemos inicialmente, a palavra “protagonismo” vem da junção de duas palavras gregas: *protos*, que significa o principal, o primeiro, e *agonistes*, que significa lutador, competidor, contendor.

A seguir trataremos da educação nesse contexto do protagonista.

2.4 A educação no contexto do jogo, do teatro e do sociodrama

Não tenho o sol escondido no meu bolso de palavras. Sou simplesmente um homem [*uma mulher*] para quem já a primeira e desolada pessoa do singular foi deixando, devagar, sofredamente de ser, para transformar-se – muito mais sofredamente – na primeira pessoa do plural.

(Thiago de Mello, “Para os que virão”, in *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*, p.4, grifo meu)

A educação no contexto do jogo, do teatro e do sociodrama é permeada das relações grupais, tendo um forte vínculo com razão, emoção e afetividade. Cada pessoa, com base nas relações grupais autênticas, tem a possibilidade de se assumir como protagonista de sua própria história.

Para falar de protagonista na educação, convidamos para um diálogo os mestres John Dewey, Anísio Teixeira e Paulo Freire. Ter esses educadores como aporte é um desafio teórico e prático, mas buscaremos fazê-lo com muita simplicidade e leveza.

Nesse sentido, Paulo Freire sempre nos convidou a fazer da educação e do Ato Pedagógico um Ato de Viver. Ou seja, é preciso respirar educação, tendo como perspectiva a valorização do individual no grupo, para que o coletivo seja priorizado. Podemos dizer que a atualidade da pedagogia freireana é indiscutível e converge para o tema da pesquisa ora apresentada, pois a utopia da educação libertadora é o desenvolvimento do protagonismo de cada pessoa a partir da convivência em grupo. O jogo, o teatro e o sociodrama podem ser excelentes instrumentos para o empoderamento do “povo” e a aprendizagem da autonomia.

Toda a vida e a obra de Paulo Freire foram uma grande busca por revalorizar o protagonismo de cada homem e de cada mulher. Em especial, daqueles que esse educador considerava “oprimidos”. E seu ensinamento nos conduz a uma visão de totalidade do ser. Pensar e fazer educação a partir do povo e não para o povo. Uma prática social transformadora da realidade e, portanto, revolucionária. Paulo Freire mostra que para transformar a realidade é preciso mais que escutar a população inserida na realidade a ser transformada, é preciso “organizar a escuta”. Isso porque a escuta traz falas significativas de diálogo. Para organizar a escuta é preciso saber fazer as perguntas certas.

O que une Dewey, Teixeira e Freire em nossa visão é sobretudo o desenvolvimento do Protagonismo e da autonomia. E é impossível abordar esses temas sem elucidar o papel da educação.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Art. 2º, destaca-se como papel da educação “o preparo do educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 1996, Art. 2º). Mas esse exercício e essa qualificação não poderiam nunca se dar, segundo as palavras do próprio Paulo Freire, sem a experiência ou o esforço de compreensão que caracterizam a leitura do mundo.

No relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, de Jacques Delors, consta:

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais nada, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades. (Delors, 2006, p.82)

Na realidade, só será possível cumprir esse papel se conseguirmos desenvolver a autonomia nas pessoas e o seu protagonismo. Esse papel converge para o que pensavam os educadores que ora apresento.

Dewey esteve ao longo da vida profundamente envolvido num mundo de causas educacionais, sociais e políticas. Ele acreditava que toda ideia, valor e instituição social originavam-se a partir das circunstâncias práticas da vida humana. Não eram criações divinas, nem tampouco refletiam determinado tipo ideal. A verdade não representava uma ideia à espera de ser descoberta; só poderia ser concretizada na prática.

Para Dewey um “público articulado” que tenha método e inteligência não definidos de forma redutora, mas de forma mais ampla, relacionada com a capacidade de uma rigorosa investigação reflexiva (científica), seria a base de uma comunidade democrática. Esse autor afirmava que a chave do desenvolvimento intelectual e do progresso social era a escolarização, sobretudo numa época em que as influências educacionais (o lar, a Igreja etc.) decresciam.

Dewey destacou ainda a natureza moral e social da escola e acreditava que esta poderia servir como uma “comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária”. Na época, nos Estados Unidos, enfatizava-se o papel dos estudantes como matéria-prima relativamente passiva e a ser moldada pelos professores, pelos métodos de ensino apoiados na repetição e ainda pelas matérias escolares divorciadas do conteúdo social. No Brasil, Paulo Freire tratava

esse tema utilizando a expressão “Educação bancária”, segundo a qual o estudante nada sabia, e o professor era sempre o detentor do saber.

Em vez de culpar os estudantes pela sua passividade, Dewey centralizou sua atenção na pedagogia das escolas, defendendo que estas deveriam assumir um papel participativo na transformação para uma melhor ordem social. Ao longo de sua trajetória profissional, Dewey manteve-se sempre comprometido com a defesa de uma sociedade progressista. Condenando a visão tradicional da cultura como abertamente aristocrática na sua dimensão exclusivista, fundamentou a cultura e a estética na experiência comum. Dewey (1980, apud Barbosa, 2006) aposta em que a experiência, seja qual for o seu material (ciência, arte, filosofia e matemática), para ser uma experiência deve ter qualidade estética. É a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão e emoção.

Qualidade estética não é apenas o reconhecimento descolorido e frio daquilo que foi feito, mas uma condição receptiva interna que é a válvula propulsora de futuras experiências. A qualidade estética de uma experiência de qualquer natureza é a culminação de um processo. A experiência pode ser danosa para o mundo e sua culminância indesejável, mas pode possuir uma qualidade estética. (Barbosa, 2006, p.3)

Anísio Teixeira por sua vez, brilhantemente praticou a reflexão pela ação, construindo na prática toda uma filosofia que deixou profundas marcas e grandes contribuições para a civilização em todos os postos ocupados na área da educação no Brasil. A importância de sua obra é inegável para todo o país, em especial para a Bahia.

A sua maior luta consistia na busca da universalização da educação pública e gratuita. Sempre ressaltou a importância da educação escolar para integrar o país na civilização letrada. Considerava que o investimento na educação representava desenvolvimento pessoal e social, tendo como produto, resposta ou consequência a ascensão social.

O sonho e a luta de Anísio Teixeira foram por uma “escola única”, onde as crianças de todas as posições sociais iriam formar a inteligência, a vontade, o caráter, os hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente.

A escola tradicional era a oficina do conhecimento racional, e a oficina do trabalho era a escola do conhecimento prático. Uma não conhecia a outra, eram dois mundos à parte. Não se compreendiam. Anísio Teixeira constituiu os ideais das Escolas Classes, destinadas ao desenvolvimento intelectual, e as práticas racionais da Escola Parque, onde a qualificação da

educação se faria pela prática das oficinas das artes, das atividades sócio-educativas, da prática do esporte e do acesso à literatura. Teixeira inspirou-se também em Dewey e afirmou que as crianças deveriam praticar na comunidade escolar o que depois fariam na comunidade adulta. Era preciso educar para a vida e a democracia, formando o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão útil, inteligente, responsável e feliz.

A pedagogia freireana também se nutre de uma profunda e significativa crença nos potenciais humanos, abafados por uma realidade opressiva. A educação é libertadora e está alicerçada na compreensão de que os homens e as mulheres, em comunhão, podem superar a situação de opressão na qual estão imersos, numa busca permanente de sua humanização.

Em Freire encontraremos o conceito de protagonismo centrado no conceito de protagonismo social, que busca a superação da situação de opressão vivida pelos seres humanos. Isso implica também a eliminação da “aderência do opressor” (Freire, 1983, p.35), imersão acrítica da realidade, ou seja, afirma a necessidade de se reconhecer oprimido e se envolver numa práxis – “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

A prática educativa colabora nesse processo à medida que supera tanto a licenciosidade quanto o autoritarismo e trilha o difícil caminho de se fazer libertadora – equilíbrio entre liberdade e autoridade. Essa prática deve ser fundada no diálogo e na problematização. O saber só existe na invenção e reinvenção que se efetua no contato com o outro:

Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mmais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. (Freire, 1983, p.97)

Aqui podemos dizer que o termo “protagonismo” refere-se à nossa capacidade de participar e influir no curso dos acontecimentos, exercendo um papel decisivo e transformador no cenário da vida social. Exercer o protagonismo significa não ser indiferente em relação aos problemas de nosso tempo. É transcender os interesses puramente particulares para se defrontar com questões de interesse coletivo. É exercer a cidadania ao mesmo tempo em que se contribui para o desenvolvimento da comunidade.

Do ponto de vista educacional, o estímulo ao protagonismo justifica-se, sobretudo, como forma de desenvolvimento da experiência democrática na vida das pessoas. E traz a oportunidade e a necessidade de se refletir sobre o significado e o conceito de autonomia.

Autonomia é um processo gradativo de amadurecimento que ocorre durante toda a vida, propiciando ao indivíduo a capacidade de decidir e, ao mesmo tempo, de arcar com as consequências dessa decisão, assumindo, portanto, responsabilidades.

[A autonomia...] enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (Freire, 1996, p.121)

Em se tratando de experiências que respeitaram a liberdade, o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI propõe uma ampla e diversificada reflexão acerca da educação como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Segundo os relatores, o processo de discussão e escrita do relatório foi um grande exercício no sentido de ultrapassar o obstáculo da extraordinária diversidade de situações no mundo. Sendo assim, foi impossível conseguir análises válidas para todos e obter conclusões igualmente aceitáveis por todos. Mas, com toda certeza, esse é um exemplo de experiência que respeitou a liberdade.

O Ministério da Educação e do Desporto apoiou a publicação, no Brasil, desse Relatório, intitulado *Educação – um tesouro a descobrir*. O Relatório Jacques Delors, como se tornou conhecido, iniciado em 1993 e concluído em setembro de 1996, teve a contribuição de especialistas de todo o mundo. As teses defendidas no Relatório, da educação básica à universidade, voltam-se essencialmente para o desenvolvimento humano entendido como a evolução da “capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades”.

O Relatório aponta quatro pilares como base para a educação: aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *viver juntos* (aprender a viver com os outros) e aprender a *ser*:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral suficientemente vasta, com possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida. E fornecer as bases para continuar aprendendo.

Aprender a fazer, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Privilegiar a aplicação da teoria na prática e

enriquecer a vivência da ciência na tecnologia, e destas no social, passam a ter uma significação especial no desenvolvimento da sociedade contemporânea.

Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizar projetos comuns, preparar-se para gerir conflitos de forma inteligente, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Isso quer dizer preparar o indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe exercitar a liberdade de pensamento, discernimento. Sentimento e imaginação, para desenvolver seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono de seu próprio destino.

O relatório dá especial ênfase ao papel dos educadores como agentes de mudanças e formadores do caráter e do espírito das novas gerações. O educador deve ser também protagonista, para que seu estudante desenvolva todas as habilidades pensadas nos quatro pilares e, assim, seja protagonista de sua própria história. E esse é o ponto fundamental e de confluência das abordagens dos autores já referidos neste capítulo.

Dewey sempre deixou claro em seus trabalhos que o professor tem um papel crucial na educação. Deve ajudar a associar os interesses dos alunos, de modo a assegurar o desenvolvimento intelectual com as experiências educativas.

Anísio Teixeira, como educador que era, sempre priorizou a formação de professores. Se pensamos em um aluno integral, é preciso pensar, também, no professor integral, aquele que daria conta de orientar as aprendizagens e habilidades dos seus estudantes.

Freire tem a formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser, dos educandos, como temática central de vários dos seus escritos. E ao falar aos educadores, coloca-se humildemente como tal.

Freire traz como tema do livro *Pedagogia da autonomia* (1996) que não há docência sem discência. Que ensinar exige rigorosidade metódica, exige pesquisa, exige respeito aos saberes dos educandos, exige criticidade estética e ética, exige corporeificação das palavras pelo exemplo, exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, exige reflexão crítica sobre a prática e exige reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Ensinar, para Freire (1996), não é transferir conhecimento, pois ensinar exige consciência do inacabamento, reconhecimento do ser condicionado, exige respeito à

autonomia do ser educando, exige bom senso, ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. Ensinar exige apreensão da realidade, exige alegria e esperança, exige convicção de que a mudança é possível. Ensinar exige curiosidade.

Ensinar, em Freire (1996), é uma especificidade humana que exige segurança, competência profissional e generosidade, exige comprometimento, exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, exige liberdade e autoridade. Ensinar exige tomada de consciência de decisões, exige saber escutar, exige reconhecer que a educação é ideológica, exige disponibilidade para o diálogo e exige, principalmente, querer bem aos educandos.

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade ... É por isso que repito que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor, Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou a professora deve deflagrar. (Freire, 1996, p.118-119)

Tudo isso converge para a fundamentação já apresentada sobre o jogo, o teatro e o sociodrama. Pois como a Educação progressista de Dewey, a Educação integral de Teixeira e a Educação libertadora de Freire, também aqui se objetiva ajudar as pessoas a serem protagonistas de sua própria história e a transformar as circunstâncias da realidade quando ela se antepõe ao desenvolvimento humano.

Nesse sentido faremos um voo panorâmico sobre o jogo, o teatro e o sociodrama na educação como instrumentos capazes de contribuir para a ressignificação do conceito de protagonista.

2.4.1 O jogo na educação

Na educação, o jogo ainda é encarado como atividade menor. E esse é um dos primeiros pressupostos da teoria do jogo. Na maioria das situações o jogo é associado a apenas um divertimento, uma recreação, uma brincadeira, um passatempo. “Trabalho” da

infância, ao qual somente a criança dedica-se com prazer.

O jogo é valorizado especialmente na educação infantil, cumprindo um papel muito importante nas áreas de estimulação da pré-escola, e é encarado como uma das formas mais naturais de a criança entrar em contato com a realidade, em especial por meio do Jogo Simbólico. Este é a representação corporal do imaginário, e, apesar de nele predominar a fantasia, a atividade psicomotora exercida acaba por prender a criança à realidade.

Embora a maioria dos educadores diga que o jogo é, por excelência, integrador, que há sempre um caráter de novidade, que ele é fundamental para despertar o interesse das crianças, que à medida que joga ela vai se conhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo, nem sempre o jogo é utilizado com essa finalidade. O jogo é um elemento muito adequado às necessidades de transformação da educação, porém as formas autoritárias de ensino não têm dado a devida importância ao jogo, como afirma Piaget (apud Freire, 1989):

O jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o fato de parecerem destituídas de significado funcional. Para a pedagogia corrente é apenas um descanso ou o desgaste de um excedente de energia. Mas esta visão simplista não explica nem a importância que as crianças atribuem aos seus jogos e muito menos a forma constante de que se revestem os jogos infantis, simbolismo ou ficção, por exemplo. (p.115)

O jogo que é usado como meio propício à construção do conhecimento exige do educador uma postura pedagógica diferenciada. Pois no jogo é fundamental que o jogador, “estudante”, descubra por si mesmo, e, para tanto, o educador deve oferecer situações desafiadoras que motivem diferentes respostas, estimulando a criatividade e as descobertas.

Talvez esse seja um dos motivos pelos quais o jogo é tão utilizado na Educação Infantil e nas séries iniciais, e seja relegado, depois, aos aspectos de cumprimento da matriz curricular, passando a ser papel tão-somente dos professores de Educação Física. Estes se ocupam do corpo dos estudantes, enquanto as demais disciplinas ocupam-se com a mente.

Quando alguns educadores de outras áreas se aventuram a utilizar o princípio do jogo, fazem-no para introduzir conteúdos, ou em forma de dinâmicas de grupo, com objetivo do “jogo pelo jogo”, e não pelo valor educativo que a prática do jogo possui.

Mesmo que a Antropologia tenha se encarregado de desfazer a imagem de que o jogo com objetivo de passar tempo era algo ruim ou pejorativo, muitos educadores acreditam que ele deve ser praticado apenas quando não se tem alguma coisa mais importante a fazer, ou

quando queremos preencher as horas vazias com lazer. E na escola, “conteúdo” é quase sempre mais importante do que qualquer outra coisa.

O jogo na educação, em nossa visão, tem o papel de ir além do “simples ato de ensinar e aprender”. Sua intenção deve ser a construção do conhecimento, onde o que importa é o descobrir, o inventar e o criar, possibilitando que o jogador seja protagonista.

2.4.2 O teatro na educação

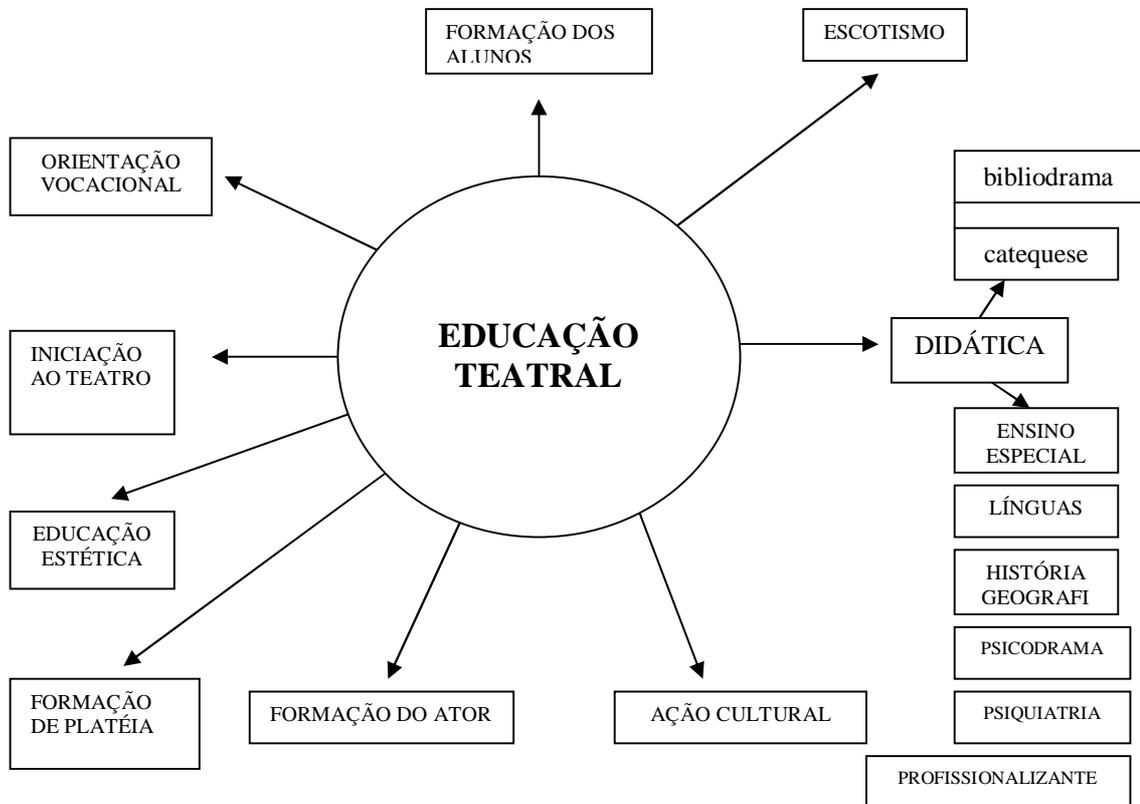
Podemos apontar a catequese de índios realizada pelo padre Anchieta como um marco brasileiro da história da educação, da história do teatro e da história do teatro-educação. Centenas de anos mais tarde, os princípios de sua pedagogia ativa ganharam repercussão teórica e curricular com o movimento da Escola Nova e, em maior ou menor grau, passaram a fazer parte da didática seguida nas escolas em todos os níveis de ensino, em diversos conteúdos complementares, em nosso país.

Reproduzimos de Bareicha (2004) um quadro referencial demonstrativo (Figura 1) acerca da distribuição de atividades pedagógicas que contribuíram, durante o século XX, nas escolas brasileiras, para o que se convencionou chamar de “educação teatral”. As artes cênicas, no início da instituição dos Sistemas Nacionais de Ensino se concentravam no teatro, quando relacionado entre as “artes”.

Segundo Bareicha (1998) o teatro foi utilizado nas escolas de maneira diversificada. A dramatização de situações cotidianas no ensino de idiomas é prática pedagógica consagrada desde o século XIX. Posteriormente a prática foi experimentada, segundo seu levantamento bibliográfico, em aulas de história, geografia e matemática. Também foi utilizada, para os mesmos conteúdos do ensino regular, no ensino especial. Ainda no espaço escolar, a partir da década de 1970, práticas teatrais foram experimentadas na supervisão e na orientação vocacional de alunos. Do mesmo modo, há relato de experiências de sua utilização na coordenação pedagógica e na resolução de conflitos interpessoais na escola.

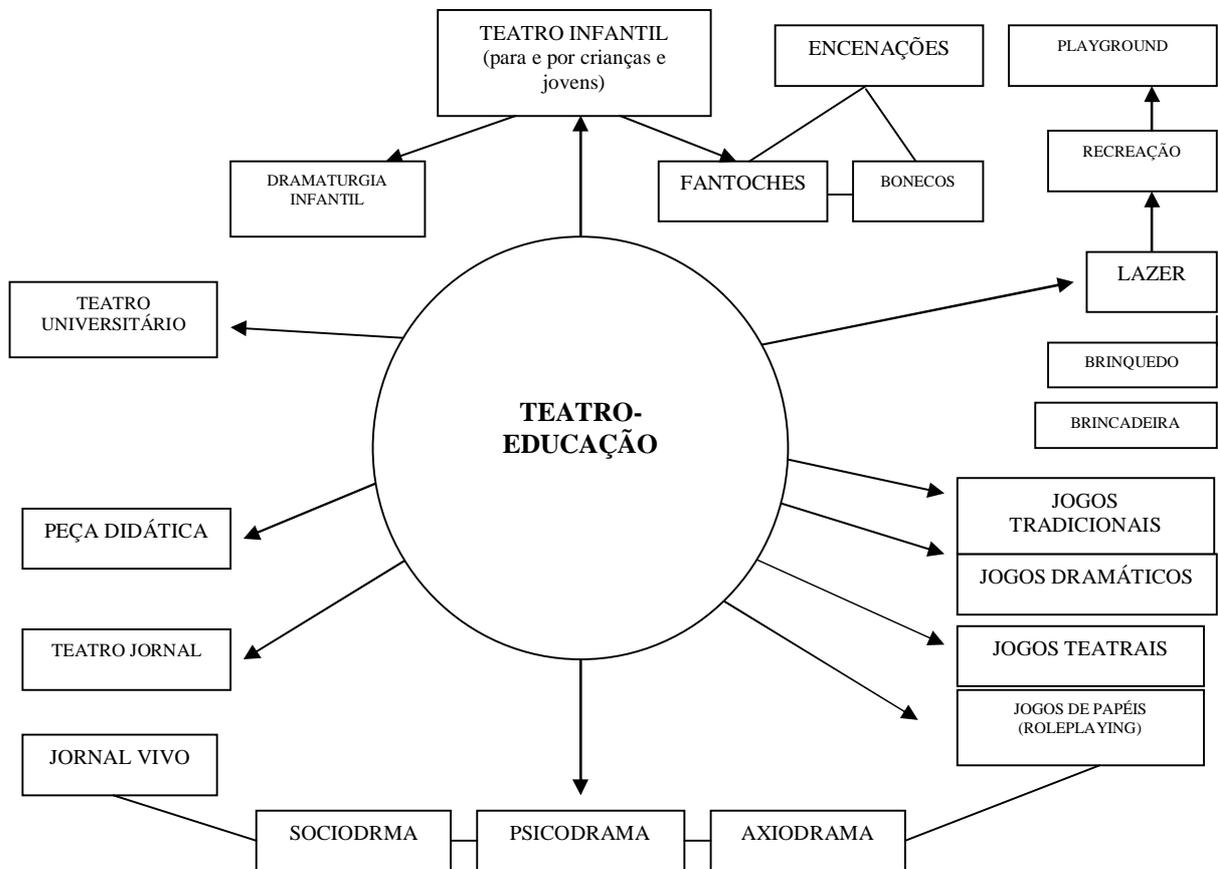
Como afirma Bareicha (2004), o uso de jogos, dinâmicas, dramatizações, espetáculos, oficinas e diversas outras atividades não se restringiu ao espaço escolar. Além da escola, há relatos de sua utilização em diversos outros contextos, como em acampamentos de escoteiros, acampamentos de sem-terra, experiências de educação rural e ações culturais realizadas em feiras, museus e teatros.

Figura 1 – Variedade de aplicações vivenciais que culminam na Educação Teatral



Outro quadro demonstrativo (Figura 2) apresentado por Bareicha (2004) sugere um olhar multirreferencial sobre as práticas teatrais-pedagógicas já relatadas na bibliografia especializada da área. Em seu levantamento constam atividades com crianças, jovens e adultos; em espaço escolar infantil, adolescente e universitário; utilizando-se oficinas de improvisação sem quaisquer materiais; ou implicando a confecção de adereços, figurinos, maquiagem e fantoches; uso de teatro de formas animadas, de jogos ou de teatro convencional; com atividades relacionadas também à literatura, à educação, à educação física, à psicologia, à sociologia e à orientação política.

Figura 2 – Diversidade de práticas teatrais-pedagógicas já experimentadas, que compõem a área do teatro-educação



As várias possibilidades de aplicação do referencial teórico-metodológico do teatro-educação apontam para diferentes linhas de pesquisa e ação que podem ser desenvolvidas tanto nas faculdades de educação como nas de artes cênicas. De um modo geral, houve quatro grandes grupos de experiências: 1) ação cultural; 2) didática de disciplinas curriculares e extracurriculares; 3) ensino de teatro; e 4) educação estética.

Como já evidenciamos, Bareicha (2004) investigou as Representações Sociais do Teatro na perspectiva de quem *realiza* teatro (chamados “práticos”) e na de quem *ensina* teatro (chamados “formadores”). As concepções são comuns no aspecto “cultural e estético” do teatro, mas são diferentes na periferia do núcleo das representações. Para os formadores o teatro mantém relações com as artes e com a história. Para os práticos o teatro é uma profissão, um meio de vida, uma forma de vida. Como muitos “práticos”, por necessidade de mercado, acabam exercendo a licenciatura, práticas pedagógico-teatrais são relacionadas como atividades de seu cotidiano. Tal fato não é mencionado pelos “formadores”, professores

universitários de teatro. Dentre as práticas pedagógico-teatrais destacam-se o Teatro do Oprimido, o sociodrama e diversas formas de se promover teatro de improviso.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a prática é realizada por grupos de teatro formais e não formais. Isto é, pessoas formadas em teatro e pessoas com diferentes formações. Portanto, pessoas mais tecnicamente preparadas que outras – mas todas muito motivadas para a ação. Outro aspecto importante é o lugar onde são realizadas as práticas pedagógico-teatrais: a maior parte dos relatos diz respeito à escola fundamental, mas os demais espaços escolares formais são mencionados, tendo sido citados todos eles, pelo menos uma vez.

O que mais chama a atenção são as práticas realizadas em espaços não formais, que aludem a espaços de ensino e aprendizagem pouco difundidos. O desafio é duplo: manter ações no espaço escolar formal e multiplicar os espaços não formais (fora da escola). O Teatro do Oprimido, assim como o sociodrama e os teatros do improviso, são realizados tendo por objetivo a educação para a cidadania, a educação em saúde, a educação estética e a educação para a paz, envolvem organizações da sociedade civil (Ongs) e ocupam hospitais, creches, escolas de ensino especial e igrejas, entre outras.

As linhas de pesquisa podem variar conforme o foco. Em artes cênicas a preocupação deve recair sobre “aspectos composicionais da cena”. Isto é, quais elementos favorecem a instauração e o desenvolvimento de uma cena aberta, com dramaturgia livre, plena em improvisação, e como encerrar esse “espetáculo”. Cada etapa pode ser explorada em pesquisa. Para a educação, o foco pode variar em relação ao tema protagônico, e essa variação pode envolver a emergência do protagonista e a condução deste na cena, o aprendizado grupal, a influência da didática ativa no aprendizado dos participantes, a relação entre os participantes, a relação dos participantes com o tema e a construção coletiva de conhecimentos.

2.4.3 O sociodrama e a educação

O sociodrama foi proposto por Moreno (1984) e pode ser definido como uma ação dramática grupal, que considera o grupo como protagonista do drama desenvolvido. Como já mencionado, a origem da perspectiva sociodramática está “na religião, na medicina e na sociologia”. Moreno desenvolveu sua abordagem a partir de 1926, em contextos grupais os mais diversificados: campos de refugiados de guerra, praças, escolas, prisões e clínicas psiquiátricas.

Moreno (1984) acreditava em uma integração cósmica entre o universo e os seres, como também entre estes. A dificuldade de comunicação promove ruídos que impedem o *tele* – faculdade perceptiva vivencial favorecida e desenvolvida por aqueles que, em relação, conseguem se colocar um no lugar do outro, perceber-se (com o mínimo de ruídos) e se escolher (ou rejeitar) livremente.

Na prática, o grupo é aquecido a fim de descobrir seu drama. O conceito de drama não implica necessariamente nem tragédia, nem comédia – como pode sugerir. Significa ação. A ação grupal deve convergir para uma situação comum. Frequentemente essa situação é uma cena em que se visualiza um conflito ou impasse. Iniciada a cena, esse conflito vai se tornando cada vez mais nítido. Com essa clareza, ele divide as opiniões e, na prática, divide opiniões-ações sobre o que cada um, como indivíduo, faria na vida real. Dividido o grupo, inicia-se um debate, com dramaturgia espontânea e expressão criativa livre dos atores. A cena termina pela resolução do impasse, pela manutenção naquele momento das divergências, ou pela interrupção convencionalizada pela duração de um tempo determinado que se esgotou. Todo o processo é mediado pelo diretor e por atores-auxiliares (egos-auxiliares).

Na educação, o que poderíamos evidenciar enquanto proposta sociodramática atual é a Pedagogia do Drama, que segundo Romaña (2004) é uma proposta educacional de caráter construtivista que se sustenta em três pilares: a teoria de Vygotsky, que cuida do sistema explicativo do desenvolvimento humano; a ética da Pedagogia da Autonomia, do mestre Paulo Freire, cujo ponto central está dado pela possibilidade de a educação produzir a evolução da consciência no sujeito aprendiz; e uma didática sócio-psicodramática inspirada na obra de Jacob Levy Moreno, com suas práticas grupalistas e sua crença inabalável a respeito da criatividade e da força reparadora que existe no interior dos grupos.

Essas três vertentes teórico-práticas se integram coerentemente, fortalecendo-se umas às outras nos seus aspectos mais vitais. É basicamente uma proposta educacional que procura vincular o saber adquirido na aprendizagem formal com a experiência vivida. Romaña (2004) define Pedagogia do Drama:

Uma proposta educacional que se propõe a vincular os saberes que o aprendizado formal oferece ao estudante, com as experiências de vida (culturais e afetivas) que ele carrega. (Romaña, 2004, p.23)

Romaña segue uma trajetória de pesquisas e trabalhos com psicodrama relacionado à Educação. No período de 1969-1970 esses trabalhos receberam o nome de “Técnicas

Psicodramáticas Aplicadas à Educação”, mas depois ganharam nova designação: “Método Educacional Psicodramático”, “Psicodrama Pedagógico” e, finalmente, “Pedagogia do Drama”. Essa pesquisa, que começou como método, foi associada à prática do *role playing* para estruturar o papel do educador, e assim se converteu no Psicodrama Pedagógico, incorporando jogos, trabalhos com estruturas sociodramáticas e o clássico *role playing*, chegando à Pedagogia do Drama, que para essa autora é mais completa e mais abrangente.

No Psicodrama Pedagógico o professor poderá trabalhar sozinho, realizando dramatizações no plano da realidade, no plano simbólico e no plano da fantasia para trabalhar os conteúdos, exercitar a análise, a síntese e as generalizações. É possível aplicar, aí, as técnicas básicas do psicodrama.

Na Pedagogia do Drama as intervenções e *performances* focam um assunto abrangente. O trabalho será realizado em equipe, utilizando as composições ou abordagens psicodramáticas tais como: jornal vivo, sociodrama, teatro espontâneo, jogos dramáticos, método educacional psicodramático e *role playing*. Incorpora poucas aplicações das técnicas básicas do psicodrama.

Pela abrangência da proposta, por falta de preparação do próprio educador, proveniente da educação formal, e pela estrutura engessada da matriz curricular com horários fixos, nota-se a dificuldade de utilização da Pedagogia do Drama. A sua utilização fica relegada, assim, a campos específicos do próprio psicodrama. Ou seja, ocorre na formação do próprio psicodramatista ou em treinamentos do papel do educador, no desenvolvimento de equipes. E não com os próprios estudantes – crianças, jovens e adultos.

Na próxima parte apresentaremos os procedimentos metodológicos da nossa pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A ideia da pesquisa sobre o conceito de “protagonista” surgiu de nossa experiência com grupos sociais diversos. Ao ouvir falar de “protagonista”, percebíamos sentidos diferentes, que geravam expectativas e interesses diferentes nos diversos grupos. Isso não significava, necessariamente, um problema, contanto que as pessoas utilizassem o conceito para atender aos objetivos de seus grupos definidos.

A questão principal residia em melhor definir o conceito nos campos de atuação do “protagonista”, no sentido de contribuir para ressignificar e melhor utilizar esse termo em qualquer dos contextos: social, grupal e dramático.

Em nossa própria experiência com grupos, sempre ocupamos um lugar de “protagonista”, projetando-nos para as coisas, sendo projetada, aceitando e levando o grupo a caminhar. Ou promovendo ações para que outros ocupassem o lugar protagônico. Sem a preocupação de “perder” o espaço de destaque. Sempre percebendo o quanto estar nessa posição é visivelmente cansativo, desgastante, mas ao mesmo tempo implica sentir-se vivo, cheio de energia e renovação. E quanto é uma “ação” desejada por muitas pessoas.

Pensar em como contribuir para que mais pessoas pudessem estar ou ser “protagonistas” nos levou, principalmente, a analisar esse conceito.

3.1 Objetivo geral

Definir um objetivo que abrangesse, ou melhor, que traduzisse todo o interesse social e acadêmico, como também nosso desejo pessoal, não foi tarefa fácil. Ao longo da pesquisa, percebemos que muitas outras questões poderiam ser investigadas, ampliadas e discutidas. Algumas delas permanecerão como proposta de continuidade para futuras considerações, nossas ou de outros interessados no tema. Por fim, definimos como objetivo geral de nosso trabalho “investigar o conceito e a utilização do termo ‘protagonista’ entre educadores de psicodrama sócio-educacional e educadores de teatro-educação”.

3.2 Objetivos específicos

Para especificar o conteúdo das entrevistas e o foco de nossa ação enquanto pesquisadora nos propusemos a:

- Discutir a implicação das diferenças e semelhanças de significações nas práticas dos dois tipos de profissionais: educadores de psicodrama sócio-educacional e educadores de teatro-educação;
- Investigar qual é o objetivo do trabalho que leva ao surgimento do protagonista, no grupo de psicodramatistas sócio-educacionais e no grupo de teatro-educadores.

3.3 Sujeitos e cenários

Uma vez que o recorte metodológico buscava direcionar a pesquisa aos profissionais que lidam diretamente com o conceito de “protagonista”, tivemos como pressuposto para a escolha das pessoas a serem entrevistadas dois grupos de profissionais que atuam há pelo menos cinco anos na área, sobretudo com enfoque educacional.

Educadores de psicodrama sócio-educacional

O primeiro grupo foi composto por psicodramatistas que atuam no campo sócio-educacional e que também dedicam seu tempo a tarefas relacionadas à *formação* e ao *ensino* do psicodrama. Isto é, psicodramatistas que estão diretamente envolvidos na formação de outros psicodramatistas. Sabíamos, por experiência de formação, que esse grupo traria riqueza de informações e vivências. Além disso, teríamos a excelente oportunidade de entrevistar esses profissionais e observar sua prática no Congresso Internacional de Psicodrama, realizado em Recife no ano de 2008.

Teatro-educadores

O segundo grupo foi composto por teatro-educadores que utilizam em sua prática principalmente o teatro e que dividem seu tempo em tarefas relacionadas à atuação como *educadores* de teatro e como *profissionais* de teatro.

O recorte metodológico buscou direcionar o interesse da pesquisa aos profissionais que lidam diretamente com o conceito de “protagonista”, que treinam esse papel em suas formações e posteriormente o desempenham em seus trabalhos profissionais.

Escolhas

Para localização dos profissionais assim descritos, fizemos uma pesquisa inicial nas entidades que atuam com psicodrama sócio-educacional e na rede de relação com teatro-educadores. À medida que as entrevistas e observações se realizavam, os próprios entrevistados indicavam outros possíveis sujeitos, enriquecendo assim os dados apresentados.

No decorrer das entrevistas fomos percebendo a convergência para o conteúdo “jogo”, que havíamos escolhido para compor o campo teórico do nosso trabalho. Comprovou-se, assim, a importância desse conteúdo para o conceito de “protagonista”, como se poderá observar nas análises que se seguem.

Notou-se uma característica comum entre os sujeitos que trouxeram em seus conteúdos e em suas narrativas o “jogo” como fator importante para o conceito de protagonista: todos atuavam profissionalmente com jogo. Ou suas aulas focalizavam o jogo, ou esse tema surgia em suas ações como “diretor” de atividades, sob a forma de aquecimentos diversos para a emergência do protagonista em vivências mais terapêuticas, em situações de treinamento empresarial, em atividades comunitárias, como aquecimento para sociodramas diversos e também como técnica de aquecimento nos ensaios para atores de teatro.

No mesmo ano em que se realizou a pesquisa, a exigência curricular para nossa formação nos levou a lecionar para uma turma de 25 estudantes da Universidade de Brasília (UnB). Eram estudantes dos cursos de Pedagogia, Arte e Química que escolheram a disciplina “Arte, Pedagogia e Cultura” para compor os créditos necessários à formação.

Decidimos trabalhar com o conteúdo de nossa pesquisa, buscando conhecer o que pensavam os estudantes sobre o tema. No planejamento das atividades optamos por sempre

realizar, na primeira parte da aula, atividades de aquecimento com jogos diversos. A seguir, realizava-se uma análise teórica do conteúdo. A cada aula os estudantes registravam sentimentos, emoções e experiências vivenciadas.

Ao concluirmos o módulo, pedimos que os estudantes respondessem a um questionário. Ele foi adaptado para utilização dos estudantes jogadores com os grupos de psicodramatistas e de teatro-educadores, respectivamente, de modo que refletisse a realidade do grupo de estudantes. Percebendo a riqueza das respostas e analisando seu conteúdo, optamos, metodologicamente, por incluir esse grupo de estudantes como sujeitos da pesquisa, no que se refere aos “jogadores”.

Fizemos contato com 25 psicodramatistas sócio-educacionais e realizamos doze entrevistas com os que aceitaram participar. Dos quinze teatro-educadores contatados, obtivemos sete respostas às entrevistas semiestruturadas. Dos 25 estudantes, dezessete responderam ao instrumento de pesquisa, totalizando, portanto, 36 entrevistados.

3.4 Metodologia, coleta e análise de dados

Metodologia

Diante da limitação de tempo e de recursos financeiros, a pesquisa teve um caráter exploratório e qualitativo. Utilizamos as seguintes estratégias metodológicas:

Entrevista semiestruturada

As entrevistas continham questões para identificação e, a seguir, questões conceituais, abertas. As questões qualitativas procuraram estabelecer uma relação direta com o tema proposto. Assim, os(as) entrevistados(as) tiveram a oportunidade de explicar de maneira mais descritiva e pormenorizada não só o tema, mas também as motivações, as razões que os(as) levaram a atuar na área referida. Esse questionamento gerou resultados importantes, em especial nas entrevistas gravadas, pois os(as) entrevistados(as) expuseram recordações muito emocionadas, produzindo uma narrativa qualificada.

Alguns preferiram responder oralmente, de modo que as entrevistas foram gravadas e depois transcritas, segundo as Normas expostas na sessão inicial deste trabalho, e outros preferiram responder por escrito, por *e-mail*. As duas formas foram aceitas e estão reunidas em <http://contexturaseidel.blogspot.com>.

Embora houvesse algumas questões norteadoras, muitos entrevistados elaboraram quase um discurso único, contínuo, em razão da própria experiência e da paixão pelo tema. Assim, quase sempre o texto resultou muito próximo ao da entrevista narrativa.

Vários entrevistados relataram, ainda, experiências com emergência do protagonista nos trabalhos por eles realizados.

Observação de psicodramatistas sócio-educacionais e de teatro-educadores em ação

Durante ano de 2007 realizamos a observação da prática de direção teatral, com uma profissional que também foi entrevistada. Na mesma época realizamos, também, a observação do protagonista, em cena da peça “O nariz”.

Durante o Congresso de Psicodrama realizado em Recife (PE), participamos de muitas vivências e pudemos registrar a prática de diretores de psicodrama e sociodrama, bem como a prática de quem foi protagonista da ação dramática.

Observamos, também, a prática de um diretor de psicodrama atuando com jovens de uma comunidade. Vivenciamos vários jogos, enquanto diretora e educadora, e observamos a atuação dos estudantes durante a proposta. A descrição metodológica, bem como a análise das propostas de ação, constam nos Apêndices e no capítulo referente aos Protocolos.

Diário de itinerância / Caderno de anotações

Na realidade, o diário não passou de um caderno de anotações que consideramos como instrumento de pesquisa-ação. Nesse caderno de apontamentos anotamos sentimentos, pensamentos, percepções, observações, tudo o que retivemos de uma conversa, de uma vivência, tudo o que construímos para dar sentido à nossa vida de pesquisadora. Foi um instrumento de suma importância para a pesquisadora, servindo como aliado constante.

3.5 Análise e interpretação dos dados

Os resultados encontrados serão apresentados na próxima Parte deste trabalho. Mas, como breve ilustração de como procedemos à análise de dados, adiantamos que o método utilizado foi o de Análise do Conteúdo de Bardin (2004). As respostas dos entrevistados foram listadas, identificando-se o respondente apenas por um número de série (P1 a P11 para psicodramatistas, T1 a T7 para teatro-educadores e J1 a J17 para jogadores). Em seguida, procedemos à leitura de todas as respostas consecutivamente. Destacamos as ideias centrais, grifando-as e escrevendo ao lado de cada uma delas uma expressão geral ou categoria que a englobasse. Procuramos, em todas as respostas, alguma referência a cada uma das categorias ou ideias centrais sugeridas anteriormente.

O passo seguinte da Análise de Conteúdo consiste no registro da frequência das categorias emergentes, de modo que elas sejam ordenadas conforme o número de citações. Em nosso caso, comparamos o grupo dos psicodramatistas com o dos teatro-educadores e, em algumas questões, com o dos jogadores. Os resultados são apresentados em uma Tabela que relaciona as categorias emergentes e a frequência correspondente a cada grupo.

Dessa maneira, identificamos se houve ou não divergência significativa nas respostas, especialmente entre os grupos. Identificamos, ainda, em que categoria, em que contexto, em que tipo de prática essas diferenças são mais presentes. Por fim, os conteúdos selecionados emergentes foram discutidos à luz do referencial teórico e das vivências relatadas pelos entrevistados.

A título de ilustração, constam em <http://contexturaseidel.blogspot.com> as transcrições das 36 entrevistas, uma vez que elas podem orientar a análise do(a) leitor(a) para fundamentar sua própria opinião.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU INQUIETAÇÕES)

Queremos considerar este capítulo como uma janela que se abre para apontar as possibilidades de continuidade de pesquisa e de reflexões. O título de “Considerações Finais ou Inquietação” indica, assim, que não se verá propriamente uma conclusão, no sentido de “fim”, de “ponto final”, ou que nestas páginas “a verdade será dita”.

Reuniremos, aqui, reflexões sobre as questões e os objetivos levantados no início do trabalho, e ampliaremos as discussões e análises da Parte 4, referenciando também as observações realizadas. Como consta na Apresentação, muitos caminhos foram abertos no decorrer do percurso, e a caminhada pode trazer desdobramentos para novas pesquisas. Essa inquietação serena, de quem tem vontade de conhecer, nos transforma em pessoas crescentemente curiosas. Que bom não concluir, mas abrir caminhos.

Por esse motivo e nesse sentido, não temos uma conclusão, mas sim possibilidades.

Pensar e pesquisar o conceito de “protagonista” é estar na primeira fila e ir para frente, com a força daquele que está atrás, com objetivos e com vontade de conhecer mais.

Foram momentos em que vimos, ouvimos e vivenciamos questões fundamentais e, ao mesmo tempo, comoventes, e nos angustiamos buscando ter a habilidade de colocar no papel tanta emoção, mas, de maneira tal que fizesse sentido para quem lesse e se interessasse pelo tema.

As coisas se modificaram muitas vezes, e nós mudamos também.

Consideramos que foi importante investigar o conceito e a utilização do termo “protagonista” entre os educadores de psicodrama sócio-educacional e os teatro-educadores, como também proporcionar aos estudantes-jogadores a prática dos conteúdos trazidos neste trabalho, estabelecendo essa relação com o jogo.

Percebemos o quanto a pesquisa foi marcante para os entrevistados, não apenas por abordar o conceito de “protagonista”, mas também por fazê-los reviver situações e momentos tão importantes da vida de cada um. Com a prática aqui proposta, também eles se sentiram protagonistas e refletiram sobre esse conceito que é tão importante na área, mas, tantas vezes, fica restrito ao plano do ensino ou da utilização profissional.

Alegra-nos pensar na possibilidade real de contribuir para divulgar práticas que trazem mudanças significativas. Com tais práticas, é possível socializar o psicodrama e o sociodrama como “novo” e encantador modo de intervenção que dá sentido à vida social. Como uma metodologia de ação.

Especificamente, analisamos as diferenças e semelhanças nas práticas dos dois grupos de profissionais e comprovamos que o termo “protagonista” é utilizado, na área educacional, tanto por quem ensina teatro quanto por quem ensina psicodrama. No teatro, tais discussões permeiam tanto a licenciatura quanto o bacharelado. Na formação em psicodrama, ocorre também na perspectiva clínica e na perspectiva sócio-educacional.

Os resultados mostram convergência em relação à importância do termo “protagonista” como conceito fundamental, e divergência em relação ao seu uso. De modo geral, para psicodramatistas sócio-educacionais o protagonista é aquele que emerge do grupo num contexto dramático e tem um caráter de transformação pessoal e do grupo em que está inserido. A ênfase recai na singularidade de cada pessoa, nas suas configurações afetivas e redes de comunicação dentro do grupo; para educadores de teatro-educação, o protagonista é ator do teatro formal, que estuda para exercer o melhor papel, e tanto ele como todo o grupo trabalham para mostrar o enredo, a trama, o conflito em cena. A ênfase recai sobre o trabalho do grupo, apontando principalmente para uma preocupação estética.

Tanto o grupo de educadores de psicodrama sócio-educacional como o de teatro-educação consideram o conceito de protagonista um dos mais importantes de sua área. Consideram o protagonista como a figura principal, como principal elemento da ação. É aquele que tem o papel fundamental, é o ator principal.

Os jogadores que vivenciaram o significado de ser a figura principal afirmaram que ser protagonista é se destacar, fazer algo marcante e diferente do que todos normalmente esperariam.

Outra semelhança refere-se à importância do personagem e do papel. Viver um papel e realizar as ações que esse papel prevê ampliam-no de forma espontânea e criativa.

O personagem representado pelo ator no teatro formal tem muita importância e nos remete à origem da figura do protagonista, como consta no capítulo referente ao teatro.

No psicodrama, o personagem e o papel são elementos fundantes para o surgimento do protagonista no contexto dramático, já que o protagonista é sempre vivido mediante personagens. Estes passam a ter certo distanciamento em relação às pessoas do mundo concreto e podem ser mais espontâneos.

As diferenças percebidas não são excludentes, muito menos negativas; ao contrário,

contribuem para tornar o termo “protagonista” um conceito vivo, dinâmico, que evolui continuamente. Há uma tendência à ampliação de sua utilização nos âmbitos social e pessoal.

O que diferencia é que o personagem protagonista no teatro formal, mesmo tendo um espaço para a espontaneidade, deve observar o texto, como um encenador fiel. Ele vive a partir de uma construção física e sensorial que é complementada com a presença dos outros atores, num espaço determinado, com duração estipulada.

O personagem protagonista no psicodrama atua prioritariamente por meio da espontaneidade. O texto é a própria vida, e esta é o tema protagônico. O que se busca é superar a contradição entre a pessoa do ator e a personagem que ele representa.¹

Tanto os psicodramatistas quanto os teatro-educadores e os jogadores trouxeram “o grupo” como fundamental para o surgimento do protagonista. Os jogadores confirmaram que o grupo garante o surgimento do protagonista ao se fazer cúmplice, ao criar um espaço seguro de acolhimento para aquele que se coloca com tanta intimidade.

Para os teatro-educadores a importância recai no “trabalho do grupo” que mostra o enredo, a trama, o conflito, apontando para uma preocupação estética.²

Para os psicodramatistas o grupo é uma espécie de metáfora, o seu conteúdo real são as pessoas inter-relacionadas, não como indivíduos, mas como representantes de uma mesma cultura. Nas entrevistas e observações ficou evidente a importância do grupo para fortalecimento da pessoa e em especial do protagonista.

Os protagonistas que surgiram nas cenas se desnudaram, experimentaram o seu drama pessoal de várias formas. A intimidade de cada um ficou exposta publicamente, mas em um ambiente de acolhimento e segurança, pois eles se sentiram porta-vozes do grupo.

Outra semelhança pontuada pelos entrevistados é a importância dos jogos para o surgimento do protagonista. O jogo como momento lúdico, o momento entre a fantasia e a realidade.

Os estudantes-jogadores vivenciaram vários jogos teatrais e dramáticos e avaliaram como positivas a didática e a metodologia aplicadas para a aprendizagem, quando comparadas ao que se utiliza em outras disciplinas. Isso confirma a importância do treino da espontaneidade e da criatividade e suas consequências como instrumento de reflexão sobre a vida.

A diferença está na técnica utilizada. Os jogos teatrais constituem base para o treinamento de teatro, do ator profissional. Pretendem estimular a capacidade de resposta dos

¹ É o que podemos comprovar na Observação 2, “Cinedrama”.

² Ver Observação 1, “O Nariz”.

participantes, estabelecendo uma relação entre o texto literário e a experiência. Privilegiam principalmente os jogos de improvisação. Os jogos dramáticos permitem ao indivíduo alcançar um campo relaxado de conduta, privilegiando sobretudo o treino de espontaneidade.

Outra semelhança se observa na importância dada ao diretor e às suas habilidades em conduzir os aquecimentos para garantir o surgimento do protagonista. Em todos os relatos pudemos comprovar a veracidade dessa afirmação.

Percebemos que nas observações associadas ao psicodrama os diretores exploraram bem os contextos social, grupal e dramático. Utilizaram com bastante propriedade as etapas de aquecimento e ação dramática, buscando possibilitar o surgimento do protagonista e os comentários ou compartilhamento para legitimar as escolhas feitas e as transformações ocorridas durante o processo. Tudo isso em consonância com os outros instrumentos: cenário, público participante, egos-auxiliares.

Comprovamos, também, a importância do aquecimento bem feito para que o grupo entre em cena, tanto no psicodrama como no teatro. Em um psicodrama, qualquer pessoa da plateia poderá ser convidada a entrar em cena e ser o ego-auxiliar do protagonista ou do próprio diretor. E isso será formidável, se essa pessoa estiver aquecida para o papel.

Um diretor teatral deve também conduzir com muita propriedade os ensaios e se fazer presente na apresentação pública de forma discreta e serena.

Nesse sentido, o papel do diretor no processo é de suma importância. A pessoa precisa ter talento para ser diretor. Ter espontaneidade. Ter energia suficiente para manter o grupo, carisma suficiente para prender a atenção e a energia do grupo até o final. E, principalmente, deve ser capaz de reconhecer e dirigir adequada e espontaneamente o protagonista da cena.

Nas experiências realizadas isso aconteceu visivelmente. Os diretores dos psicodramas e a diretora da peça “O Nariz” tiveram uma função protagônica no início do processo e assumiram, depois, uma postura discreta, sem ficar em evidência após o surgimento do protagonista.

Outra diferença a destacar é que para os psicodramatistas o protagonista tem um caráter de transformação pessoal e do grupo em que ele está inserido. A transformação trazida pelos teatro-educadores diz respeito à transformação das cenas e do destino dos personagens.

A transformação pode ocorrer não só pela dor mas, também, pelo humor. Embora nas observações e entrevistas o sentimento desencadeante do foco protagônico tenha sido, na sua maioria, um processo de dor, também esta pode ter caráter de humor.

A dor que os psicodramatistas trazem é uma dor quase visceral, que dá sentido à própria vida, impulsiona o protagonista a realizar as ações, sair do lugar em que se encontra e

ter uma solução para o problema. No teatro, a dor é o que impulsiona o desenvolvimento do drama trágico como obra de arte. Mas na Observação 1, “O Nariz”, a dor é a perda do “nariz”, é esse o elemento que faz o protagonista pensar sobre a realidade. Através da dor, a encenação traz elementos de humor e não de tristeza. O texto, aparentemente uma tragédia, é tomado como comédia.

Outra diferença trazida pelos psicodramatistas é que, entre eles, o tema protagônico e o protagonista, juntos, constituem o que podemos chamar de “protagonização”, um tema que não foi trazido pelos teatro-educadores.

O tema protagônico é o texto, o roteiro ou o assunto construído e desenvolvido durante o ato sócio-psicodramático ou psicodramático, tendo o protagonista como sua expressão maior, responsável que é pelo seu encaminhamento e desfecho. (Alves, 2008, p.83)

Como conceito, verificamos que para os teatro-educadores protagonista é

O ator principal de uma ação. O personagem principal de uma peça ou encenação. O primeiro que luta e compete. Aquele que está no centro da ação e dos conflitos. Aquele em torno de quem a história gira. É aquele que melhor dá conta de interpretar o momento, possuindo em si uma combinação de experiência e confiança.

Pudemos verificar, também, o conceito de protagonista para o psicodrama:

Elemento do contexto dramático que surge através de um personagem no desempenho de um papel. É o principal elemento da ação. É aquele que sofre e traz a dor de um jeito mais explícito do que outros do grupo. Aquele que se coloca com sentimentos, emoções e com envolvimento psíquico, racional, emocional, de maneira intensa. A sua história faz imbricações com todas as outras histórias das pessoas do grupo. É aquele que emerge do grupo e mantém um nível de atenção e envolvimento do grupo, de forma a produzir um conhecimento novo, uma aprendizagem nova. Aquele que desenvolve uma ação que constitui a melhor síntese daquele momento do grupo e que vai ajudar o grupo, depois, a superar, no seu cotidiano, tantos outros desafios quando situações semelhantes tiverem sido colocadas.

Confirmamos a similaridade percebida, inicialmente, com a literatura: que “protagonista” é o agente principal de um acontecimento ou de uma ação. É nele que a narrativa se funda. O protagonista é alguém dotado de pulsão de vida. Que põe em movimento ritmado a trama. Todo protagonista tem sempre como objetivo resolver as intrigas, resolver a sua sorte e a das outras personagens. Só existe protagonista *em relação a outras pessoas*. O protagonista está o tempo todo diante de escolhas e deve assumir o seu destino. E não existe protagonista sem contexto.

Com isso, podemos confirmar a nossa crença na pessoa como ser criador, no potencial criativo e transformador do grupo e o nosso desejo de trabalhar com grupos. Acreditamos ainda que todos(as) são capazes de resgatar sua espontaneidade e, assim, criar as condições de uma interação criativa com as outras pessoas e o mundo que os(as) cerca. Agir sobre a realidade com espontaneidade é fazer com que as pessoas exerçam o seu *protagonismo*, e esse deve ser o objetivo de todo tipo de trabalho em grupo, terapêutico e/ou educacional.

Pudemos perceber outro ponto significativo na pesquisa, também reflexo da realidade atual: a necessidade de desenvolver a autonomia das pessoas e o protagonismo social. Trata-se de mais um ponto que podemos conectar com a Educação como fundamento para o desenvolvimento do senso de identidade, da autoestima, do autoconceito, da autoconfiança, da visão de futuro, do nível de aspiração vital, do projeto e do sentido da vida, da autodeterminação, da auto-realização e da busca de plenitude humana pelas pessoas.

Do ponto de vista educacional, o estímulo ao protagonismo se justifica, sobretudo, como forma de desenvolvimento da experiência democrática na vida das pessoas. Possibilita o desenvolvimento da autonomia enquanto processo gradativo de amadurecimento. A Educação só terá sentido e significado se, de fato, promover mudança na realidade atual de cada envolvido no processo. E mudança é a finalidade principal do sociodrama, do psicodrama e do teatro.

Nos Quadros seguintes, reunimos um resumo das conclusões da pesquisa.

Quadro 1 – Semelhanças

	Teatro-Educadores	Psicodramatistas Sócio-Educacionais
O termo é utilizado na área educacional, tanto por quem ensina teatro, quanto por quem ensina psicodrama.	Na licenciatura e bacharelado	Clínico e Sócio-Educacional
Um dos termos mais importantes.		
Figura principal.		
Tem papel fundamental e de destaque.		
O ator principal.		
A importância do diretor.		
Importância da personagem e do papel.		
O grupo é fundamental para o surgimento do protagonista.		
A importância dos Jogos		

Quadro 2 – Diferenças

Quadro 2 – Diferenças		
	Teatro-Educadores	Psicodramatistas Sócio-Educacionais
Atuação e o texto.	Mesmo tendo espaço para espontaneidade. Observação do texto como encenador fiel.	Prioritariamente por meio da espontaneidade. O texto é a própria vida.
Grupo e seu conteúdo	Importância ao trabalho do grupo. Conteúdo: Preocupação estética.	Importância do Grupo. Conteúdo: são as pessoas inter-relacionadas.
Técnica dos Jogos	Jogos Teatrais: base para treinamento do teatro e do ator profissional. Prioriza os jogos de improvisação.	Jogos Dramáticos: permite ao indivíduo alcançar um campo relaxado de conduta. Prioriza o treino da espontaneidade.
Objetiva a “Transformação”. Pode ocorrer pelo dor e pelo humor.	Transformação das cenas e do destino das personagens.	Transformação pessoal e do grupo.
Objetivo	Formação do ator profissional.	Produzir um conhecimento novo, uma nova aprendizagem.

Quadro 3 – Conceitos

Psicodramatistas Sócio-Educacionais	Teatro-Educadores
<p>Elemento do contexto dramático que surge através de um personagem no desempenho de um papel. É o principal elemento da ação. É aquele que sofre e traz a dor de um jeito mais explícito do que outros do grupo. Aquele que se coloca com sentimentos, emoções e com envolvimento psíquico, racional, emocional, de maneira intensa. A sua história faz imbricações com todas as outras histórias das pessoas do grupo. É aquele que emerge do grupo e mantém um nível de atenção e envolvimento do grupo, de forma a produzir um conhecimento novo, uma aprendizagem nova. Aquele que desenvolve uma ação que constitui a melhor síntese daquele momento do grupo e que vai ajudar o grupo, depois, a superar, no seu cotidiano, tantos outros desafios quando situações semelhantes tiverem sido colocadas.</p>	<p>O ator principal de uma ação. O personagem principal de uma peça ou encenação. O primeiro que luta e compete. Aquele que está no centro da ação e dos conflitos. Aquele em torno de quem a história gira. É aquele que melhor dá conta de interpretar o momento, possuindo em si uma combinação de experiência e confiança.</p>

5.1 Desdobramentos da pesquisa

Esta pesquisa abre diversas possibilidades de continuidade. A primeira delas é a ampliação do número de entrevistados e do leque de variáveis envolvidas, permitindo uma análise por tempo de experiência mais prolongado, por tipo de formação, por tipo de atuação.

Outra possibilidade de observação e análise consistiria em acompanhar várias atividades de psicodramas e sociodramas e, ao identificar o protagonista, realizar um estudo sociométrico com o grupo, mantendo o foco na escolha protagônica.

Outros elementos como co-inconsciente, co-consciente, teoria de papéis, tema protagônico, tema emergente, criatividade e espontaneidade surgiram com muita frequência na narrativa e no conteúdo das entrevistas, para além de ter sido formulada uma pergunta específica. Tais conceitos surgiram como vinculados ao de protagonista, e podem ser temas para novas pesquisas.

No campo da Educação, é possível analisar o caráter didático dos jogos teatrais e dramáticos, oferecendo mais precisamente os detalhes da prática e suas consequências, como também sua utilização na educação formal, mediante levantamento e avaliação de novas práticas. É possível, também, observar a influência dos jogos praticados pelas crianças na rua e dos jogos de rede na aprendizagem e interação.

Com base no conceito apresentado pelos psicodramatistas e teatro-educadores, é possível investigar as representações sociais de protagonista na perspectiva de educadores e estudantes, inclusive os que se dedicam à Educação a Distância.

No teatro, abre-se um campo de pesquisa para a análise do papel protagônico e da vida do ator, enquanto indivíduo singular e encarnação da coletividade, do ponto de vista do próprio ator, do diretor e da plateia.

De modo geral, todas essas perspectivas de estudo devem instituir uma linha de pesquisa que comungue com aqueles que fazem do psicodrama e do teatro a sua própria história protagônica.

BIBLIOGRAFIA

- ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). *NBR6023 – Informação e documentação, referências, elaboração*. Rio de Janeiro, 2000.
- AGUIAR, M. *Teatro espontâneo e psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1998.
- ALMEIDA, W. (Org.). *Grupos: a proposta do psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1999.
- ALVES, L. F. O protagonista: conceito e articulações na teoria e na prática. *Revista brasileira de psicodrama* (ISS 0104-5393), São Paulo: Febrab, v.2, fasc. 1, 1994.
- BALLY, G. *El juego como expresión de libertad*. México: Fondo de Cultura Económica. 1.ed., 1958. 2.ed., 1973.
- BARBOSA, A. M. *Arte e beleza*. São Paulo: Universidade de São Paulo e Universidade Anhembi Morumbi, 2006. Disponível em: http://www.rede-educacao-artistica.org/docs/m_red/Ana%20Mae%20Barbosa_Arte%20e%20Beleza.pdf. Acesso em: 25.nov.2008.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 2004.
- BAREICHA, P. A construção coletiva da consciência ecológica por meio da pedagogia do drama. In: FLEURY, H. J.; MARRA, M. M. (Org.). *Intervenções grupais na educação*. São Paulo: Ágora, 2005. p.137-162.
- _____. Educação, teatro e psicodrama: em busca de conexões. *Revista Linhas Críticas* Brasília: Faculdade de Educação da UnB, v.4, n.7-8, p.121-136, 1998.
- _____. *Representações sociais do teatro*. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado) – ECA, Universidade de São Paulo.
- BOAL, A. *O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996a.
- _____. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996b.
- BRANDÃO, J. *Teatro grego: origem e evolução*. São Paulo: Ars Poetica, 1992.
- BUSTOS, D. M. Psicoterapia psicodramática. In: MONTEIRO, R. F. *Jogos dramáticos*. São Paulo: s.n., 1994.
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- COSTA, A. C. G. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Belo Horizonte: Fundação Odebrecht, 2000.

- COSTA, W. G. *Socionomia como expressão de vida: um modelo de sistematização da teoria de Moreno*. Fortaleza: Fundação de Estudos e Pesquisas Socionômicas do Brasil, 1996.
- CUKIER, R. *Palavras de Jacob Levy Moreno: vocabulário de citações do psicodrama, da psicoterapia de grupo, do sociodrama e da sociometria*. São Paulo: Ágora, 2002.
- DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (Brasília: MEC; Unesco). São Paulo: Cortez, 2006.
- DUFLO, C. *O jogo: de Pascal a Schiller*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1405p.
- FLEURY, H. J.; MARRA, M. M. (Org.). *Intervenções grupais na educação*. São Paulo: Ágora, 2005.
- FORTE, S. H. A. C. *Manual de elaboração de tese, dissertação e monografia*. Fortaleza, 2006. Disponível em: http://revista.pgie.ufrs.br/arq/normas_referencia.doc. Acesso em: 10.fev.2008.
- FOUREZ, G. *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências*. São Paulo: Ed. Unesp, 1995.
- FREIRE, A. *O teatro grego*. Braga: Publicações Faculdade de Filosofia, 1985.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FURASTÉ, P. A. *Normas técnicas para o trabalho científico: explicitação das normas da ABNT*. 12.ed. Porto Alegre: s.n, 2003. p.67-71.
- GUINSBURG, J.; FARIA, J. R.; LIMA, M. A. de (Org.). *Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva; Sesc SP, 2006.
- HOUAISS, A. *Dicionário da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. 603p.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KOUDELA, I. D. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- LESKY, A. *A tragédia grega*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- LINHAS CRÍTICAS: Revista Semestral da Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, v.4, n.7-8 (jul. 1998 a jun. 1999).
- MARINEAU, R. F. *Jacob Levy Moreno, 1889-1974: pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo*. São Paulo: Ágora, 1992.
- MARRA, M. M. *O agente social que transforma: o sociodrama na organização de grupos*. São Paulo: Ágora, 2004.

- MARRA, M. M.; COSTA, L. F. A pesquisa-ação e o sociodrama: uma conexão possível? *Revista brasileira de psicodrama*, São Paulo: Ágora, v.12, n.1, p.99-116, 2004.
- MONTEIRO, R. F. *Jogos dramáticos*. 7.ed. São Paulo: Ágora, 1994.
- MORENO, J. L. *Fundamentos do psicodrama*. São Paulo: Summus, 1983.
- _____. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1991-1993.
- _____. *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. 2.ed. rev. Campinas (SP): Psy, 1993.
- _____. *Quem sobreviverá?* v.I, II, III. São Paulo: Dimensão, 1992.
- _____. *O teatro da espontaneidade*. São Paulo: Summus, 1984.
- MOTTA, J. M. C. *Jogos: repetição ou criação? Abordagem psicodramática*. São Paulo: Plexus, 1994.
- _____. (Org.). *O jogo no psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1995.
- OLSEN, M. *As máscaras mutáveis do Buda Dourado: ensaios sobre a dimensão espiritual da interpretação*. (Trad. Nanci Fernandes). São Paulo: Perspectiva, 2004.
- PAVIS, P. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PUTTINI, E. F.; PASSOS, L. F.; COSTA, M. C. M.; URT, S. C. *Psicodrama na educação*. Ijuí (RS): Ed. Unijuí, 1991.
- REVISTA BRASILEIRA DE PSICODRAMA (ISSN 0104-5393), São Paulo: Ágora, v.12, n.1, 2004.
- REVISTA BRASILEIRA DE PSICODRAMA (ISSN 0104-5393), São Paulo: DDC/Febrap, v.2, 1994.
- ROMAÑA, M. A. *Construção coletiva do conhecimento através do psicodrama*. Campinas (SP): Papirus, 1992.
- _____. *Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama*. Campinas (SP): Papirus, 1996.
- _____. *Pedagogia do drama*. 8 perguntas & 3 relatos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- _____. *Psicodrama pedagógico*. Campinas (SP): Papirus, 1987.
- SILVA, A. *A Busca do tema gerador na práxis da educação popular: metodologia e sistematização de experiências coletivas populares*. v.1. s.l.: Ed. Gr. Popular; Cefuria, 2007.
- SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ZAMBONI, S. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas (SP): Autores Associados, 2006.

Bibliografia consultada

- AGUIAR, M. *Teatro da anarquia: um resgate do psicodrama*. Campinas (SP): Papirus, 1988.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. (Trad. Lucie Didio). Brasília: Líber Livro, 2004.
- BAREICHA, P.; COSTA, C.; BAREICHA, L.; CAMPOS, S.; MIRANDA, E. Teatro ecopedagógico: articulando o ensino, a pesquisa e a extensão. In: *Interagir: pensando a extensão*, Rio de Janeiro, n.9, p.139-148, jan.-jul. 2006.

- BIBLIOTECA CENTRAL DA UnB. *Alerta*. Mensagem recebida de noreply@il.proquest.com em 21.set.2007.
- BIBLIOTECA CENTRAL DA UnB. *Alerta*. Mensagem recebida de ppsiolo@bireme.org em 21.set.2007.
- BRASIL. LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394/96, de 20.dez.1996.
- CADERNO CULTURAL – Parte III – O realismo fantástico de Nicolai Gógol – O processo revolucionário expresso através da literatura russa. 2008. Disponível em: http://www.pco.org.br/conoticias/ler_materia.php?mat=8943. Acesso em: 15.jan.2009.
- CADERNO NESP, Brasília: UnB, v.1-3, 1998.
- CAHIERS DE SOCIOLOGIE ECONOMIQUE ET CULTURELLE (ISSN 0761-9871), Institut Havrais de Sociologie Economique et Culturelle, v.25-32, 1995-1999.
- COLARES, M. F. A.; ANDRADE, A. S. Reflexões e vivências de estudantes de medicina do ciclo básico através do sociodrama educacional. In: BIASOLI, A. Z. M. M. (Coord.). *Livro de artigos do programa de Pós-graduação em Psicologia* (ISBN 85-87238-17-6). Ribeirão Preto (SP): Légis Suma, 2004. p.447-458.
- COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE (ISSN 0101-2657), São Bernardo do Campo (SP): Programa de Pós-graduação em Comunicação Social – Universidade Metodista de São Paulo, v.1-37, 1979-2002.
- COMUNICARE: revista de pesquisa (ISSN 1676-3475), São Paulo: Faculdade Casper Líbero, v.4-7, 2004-2007.
- COMUNICARTE (ISSN 0102-0242), Campinas (SP): Centro de Linguagem e Comunicação – PUC, v.25-29, 2000-2004.
- CONJUNTURA SOCIAL (ISSN 0103-96X), Brasília: MPAS, ACS, 1997-1999.
- CORDEIRO, C. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro. *Estudos Avançados* (ISSN 0103-4014). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200012&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 15.jan.2009.
- FANTINI, N. Pedagogia da Autonomia. (Resenha do Livro Técnico). Disponível em: <http://www.alb.com.br/apoioprof/resenhas/004freirepaulo2.asp>. Acesso em: 6.fev.2007.
- FONTES, F. C. C. Sociodramas familiares: em busca de novas conexões afetivas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, São Paulo, 2006. *Anais eletrônicos...* Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=arttext&pid=abn>. Acesso em: 29.ago.2007.
- FORTUNA, T. R. F. *Referências bibliográficas sobre jogo e educação*. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/face/extensao/brincar/sugestoes.html>. Acesso em: 27.fev.2008.

- FREDERICO, M. Um olhar atuante sobre a prática psicodramática: experiências de uma atriz no processo de formação em psicodrama. Rio de Janeiro, 2006. Trabalho de Conclusão do Curso de Formação em Psicodrama Terapêutico. Disponível em: <http://frebrap.com.br.htm>. Acesso em: 20.ago.2007.
- GOMES DA COSTA, A. C. *Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador*. Belo Horizonte: Editora Universidade, 2001.
- GUIMARÃES, L. Teoria sacionômica sobre a evolução dos grupos e seu contraponto no contexto de ensino. *Revista Brasileira de Psicodrama*, v.14, n.2, 2006. Disponível em: http://www.asbap.com.br/producao/teoria_socionomica.pdf. Acesso em: 29.jul.2007.
- HESS, R. *Produzir sua obra: o momento da tese*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- RIBAS JR., F. B. *Educação e protagonismo Juvenil*. Prattein, 1995. Disponível em: <http://www.prattein.com.br/prattein/dados/anexos/95.pdf>. Acesso em: 25.set.2007.
- LATIN AMERICAN THEATRE REVIEW (ISSN 0023-8813), v.34-41, 2001-2007.
- LIMA, L. *Psicodrama e dinâmica de grupo: re-criando possibilidades para o ensino de psicologia na universidade*. Campinas (SP), 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas (Unicamp).
- MOGILKA, M. A força e a atualidade de Paulo Freire: a Pedagogia do Oprimido 26 anos depois. *Sitientibus*, Feira de Santana (BA), n.16, p.85-96, 1997. Disponível em: <http://www.uefs.br/sitientibus/edicoes/16.htm>. Acesso em: 25.set.2007.
- MONTEIRO, R. (Org.). *Técnicas fundamentais do psicodrama*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- NERY, M. P.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Política racial afirmativa e afetividade na interação intergrupala. *Interação em Psicologia*, Brasília, v.10, p.363-374, jul.-dez. 2006.
- NERY, M. P.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Sociodrama e política de cotas para negros: um método de intervenção psicológica em temas sociais. *Psicologia: ciência e profissão* (ISSN 1414-9893), Brasília, v.25, n.1, 2005.
- OLINDA, E. Participação autônoma e solidária: caminho para a construção do “ser mais” juvenil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5, Recife, 19-22.set.2005. Disponível em: http://www.paulofreire.org.br/pdf/relatos_experiencia/PARTICIPACAO. Acesso em: 5.ago.2008.
- QUAST, A. *Solvência, metáfora e transição em tessituras poéticas: inventividades de um espírito aprendiz*. Brasília, 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB).
- REVISTA BRASILEIRA DE CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO HUMANO (ISSN 0104-1282), São Paulo: Faculdade de Saúde Pública – Universidade de São Paulo, v.11-16, 2001-2005.
- REVISTA BRASILEIRA DE PSICODRAMA, São Paulo: Federação Brasileira de Psicodrama, v.2, fasc. I e II, 1994; v.3, fasc. I, 1995; v.4, fasc. I e II, 1996; v.5, n.1-2, 1997.

- SEIDEL, D. (Org.). *Mulheres, cultura e cidadania: caderno de formação*. Brasília: Vida e Juventude, 2005.
- SOUZA, J. F. *Decorando a História: o psicodrama aplicado*. Brasília: Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (UnB), 1996.
- TEITELBAUM, K.; APPLE, M. John Dewey. Clássicos. *Currículo sem fronteira*, v.1, n.2, p.194-201, jul.-dez. 2001. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/dewey.pdf. Acesso em: 15.jan.2009.
- TEMPO SOCIAL (ISSN 0103-2070), São José (SC): Departamento de Sociologia – Universidade de São José (USJ), v.9-19, 1997-2007.
- THE JOURNAL OF SOCIAL PSYCHOLOGY (ISSN 0222-4545), v.133-139, 1993-1999.
- VALLADARES, A. C.; AVANCI, R.; ABRÃO, A. C.; PEDRÃO, L. Reflexão teórica sobre a utilização da dança e da máscara no sociodrama moreniano com adolescentes em situação de crise. *Revista eletrônica de enfermagem*, v.7, n.1, p.105-112, 2005. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br>. Acesso em: 20.ago.2007.

7 APÊNDICES

Apêndice 1. Instrumento de Pesquisa para Educadores de Psicodrama sócio-educacional

Apêndice 2. Instrumento de Pesquisa para Teatro-educador

Apêndice 3. Instrumento de Pesquisa para Jogador

Apêndice 4. Protocolos

Observação 1. “O Nariz”

Observação 2. “Cinedrama”

Observação 3. “Dirigindo o Diretor”

Observação 4. “Psicodrama com Jovens”

Observação 5. “Sociodrama de Papéis”

As entrevistas não constam neste material, mas poderão ser acessadas em

<http://contexturaseidel.blogspot.com>

Entrevistas com psicodramatistas 1 a 11 (P1 a P11)

Entrevistas com teatro-educadores 1 a 7 (T1 a T7)

Entrevistas com jogadores 1 a 17 (J1 a J17)

APÊNDICE 1

INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA EDUCADORES DE PSICODRAMA SÓCIO-EDUCACIONAL

1. Como foi seu primeiro contato com o Psicodrama Sócio-Educacional? Como você começou a dar aula de Psicodrama? (Principais motivações, razões, crenças etc.)
2. Você pode relatar uma experiência onde percebeu o surgimento do Protagonista, em sua prática de educador de psicodrama sócio-educacional e psicodramatista?
3. Em sua opinião, quais as principais funções ou papéis do Protagonista no psicodrama?
4. Ao realizar uma vivência psicodramática, como você identifica a emergência do protagonista? (Condições, critérios.)
5. Na sua prática, qual é o conceito de Protagonista?

Identificação

Nome artístico, apelido ou como queira ser identificado _____

Formação Acadêmica (graduação/ano) _____ Pós-graduação: Mestrado/ano: _____

Doutorado/ano: _____

Experiência em psicodrama (anos): _____ Onde dá aula? _____

Outro tipo de trabalho em Psicodrama: (comunidade, clínica) _____

APÊNDICE 2

INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA TEATRO-EDUCADOR

1. Como foi seu primeiro contato com o teatro? Como você começou a dar aula de Teatro?
(Principais motivações, razões, crenças etc.)
2. Você pode relatar uma experiência onde percebeu o surgimento do Protagonista, em sua prática de teatro-educador?
3. Em sua opinião, quais as principais funções ou papéis do Protagonista no teatro?
4. Como você identifica a emergência do protagonista? (Condições, critérios.)
5. Na sua prática, qual é o conceito de Protagonista?

Identificação

Nome artístico, apelido ou como queira ser identificado _____

Formação Acadêmica (graduação/ano) _____ Pós-graduação: Mestrado/ano: _____

Doutorado/ano: _____

Experiência em teatro (anos): _____ Onde dá aula? _____

Outro tipo de trabalho em teatro: (diretor, ator etc.) _____

APÊNDICE 3

INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA JOGADOR

Tendo por base os textos lidos, os jogos vivenciados, responda as questões abaixo:

1. Em que a experiência com os jogos vivenciados nas quatro aulas, até agora, serviu para a sua vida? Você sentiu-se modificado(a) ou diferente após participar dos jogos? Como?
2. O primeiro passo para “jogar” é sentir liberdade pessoal. Você sentiu liberdade nos jogos vivenciados nas quatro aulas? O que proporcionou essa liberdade?
3. Na experiência com os jogos apresentados (treino de espontaneidade, jogos teatrais, sociodrama) você percebeu o surgimento do Protagonista? (Relate o momento, em que jogo, nome da “pessoa”/“grupo” que em sua opinião foi protagonista.)
4. Nos jogos apresentados ou em outro momento das quatro aulas vivenciadas, você se sentiu “protagonista”? Responda com exemplos (como, onde, em que momento...).
5. Depois de ter lido e vivenciado sobre Protagonista no jogo, no teatro e no sociodrama, em sua opinião, qual é o conceito de Protagonista?

Identificação

Nome: _____

Matrícula: _____

Tem experiência com teatro? Qual? _____

Você já trabalha? _____ Profissão: _____

APÊNDICE 4 – PROTOCOLOS

Durante os anos de 2007 e 2008 realizamos observações participantes, das quais registraremos cinco.

Tendo por base o conto “O Nariz”, de Nicolai Gógol, observamos a prática de direção e o desempenho do protagonista durante um ensaio e uma apresentação. Durante o XVI Congresso Brasileiro de Psicodrama, participamos de um cinedrama e observamos vivências psicodramáticas a partir de filmes. Em um psicodrama que teve por tema “Dirigindo o diretor” foi possível verificar a atuação de diretores de psicodrama e o desempenho dos protagonistas.

Observamos ainda a prática de direção de um psicodramatista com jovens de uma comunidade em Samambaia (DF).

Por fim, relataremos aqui a nossa prática enquanto “diretora” e educadora nas atividades com estudantes do curso de graduação da Universidade de Brasília (UnB).

Início o relato das observações transcrevendo uma antiga lenda:

O imperador Carlos Magno, já em avançada idade, apaixonou-se por uma donzela alemã. Os barões da corte andavam muito preocupados vendo que o soberano, entregue a uma paixão amorosa que o fazia esquecer a sua dignidade real, negligenciava os deveres do Império. Quando a jovem morreu subitamente, os dignitários respiraram aliviados, mas por pouco tempo, pois o amor de Carlos Magno não morreu com ela. O imperador mandou embalsamar o cadáver e transportá-lo para a sua câmara, recusando separar-se dele. O arcebispo Turpino, apavorado com essa paixão macabra, suspeitou que houvesse ali um sortilégio e quis examinar o cadáver. Oculto sob a língua da morta, encontrou um anel com uma pedra preciosa. A partir do momento em que o anel passou às mãos de Turpino, Carlos Magno apressou-se em mandar sepultar o cadáver e transferiu seu amor para a figura do arcebispo. Turpino, para fugir àquela embaraçosa situação, atirou o anel no lago Constança. Carlos Magno apaixonou-se então pelo lago e nunca mais quis se afastar de suas margens. (Calvino, 1990)

Segundo Calvino (1990) o verdadeiro protagonista do conto é o anel mágico, porque são seus movimentos que determinam os das personagens, e porque o anel é que estabelece a relação entre eles. Em torno do objeto mágico forma-se como que um campo de forças.

Escolhemos o conto como aquecimento para as observações que serão relatadas, pois comprovamos nessas observações que o protagonista era por vezes a própria pessoa, mas por vezes uma parte de seu corpo, um objeto ou uma personagem por ele vivida, e seus movimentos e ações determinavam o caminho e as ações das outras personagens.

OBSERVAÇÃO 1

ENCENAÇÃO TEATRAL – “O NARIZ”

A observação teve o objetivo de verificar a utilização de jogos teatrais na prática de direção e o desempenho dos atores e, em especial, do protagonista da peça. A encenação teatral baseou-se no conto “O Nariz”, de Nicolai Gógol (1990), e foi realizada pelo Grupo de Pesquisa Artes Cênicas e Educação da Universidade de Brasília (UnB). A montagem teatral faz parte das atividades de pesquisa e extensão desse grupo. Trata-se de uma transposição do texto literário para o teatro por Paulo Bareicha, professor da Faculdade de Educação da UnB e doutor em Artes pela Universidade de São Paulo (USP). A peça teatral foi encenada sob direção de Clarice Costa, professora do Departamento de Artes Cênicas da UnB.

Até o momento da presente observação o grupo, composto de professores e alunos com habilidades desenvolvidas ou em desenvolvimento em artes cênicas, já havia passado por muitos ensaios cujo objetivo era o de uniformização das habilidades necessárias à cena. A intenção era unificar o conjunto e dar unidade à montagem teatral. Além dos ensaios, os componentes tiveram aulas de voz, de expressão corporal, de improvisação e encenação.

O grupo já havia realizado algumas apresentações públicas em vários espaços internos e externos a Universidade, e estava se preparando para uma apresentação para funcionários da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

Segundo a diretora da peça, Clarice Costa, tanto na peça como na encenação de “O Nariz” houve uma preocupação em manter, do original, elementos que permitissem o reconhecimento do conto, embora seja evidente que outros dados foram agregados, compondo outra obra.

Paulo Bareicha direcionou a discussão do conto de Gógol para o campo educacional, concebendo sua peça como anedota quase psicanalítica, pois colocou o nariz como objeto fálico. Houve a adaptação de um conto para a forma de drama e, conseqüentemente, sua encenação. A montagem de “O Nariz” foi precedida por estudos do conto. O novo texto não obedeceu à sucessão dos fatos do original, mas houve preocupação com a manutenção de aspectos considerados importantes, encontrados no texto: o ritmo, a agilidade, a atmosfera do fantástico e o humor, por exemplo.

O desenvolvimento da intriga do texto dramático se fixa na discussão muito atual da sexualidade do jovem. Como Projeto de Extensão, “O Nariz” é apresentado prioritariamente para o público adolescente, visando esclarecimento sobre as doenças sexualmente transmissíveis como a Aids. É, pois, um tema importante e atual, mas que precisava ser

trabalhado de forma agradável e atrativa para esse público tão exigente. Nesse sentido o grupo trabalhou visando uma comunicação direta com o público adolescente e jovem. Buscou levar esse público a uma reflexão sobre as suas práticas amorosas e sexuais, provocando a mudança quando necessária. A peça quis contribuir para que o público tivesse um comportamento sexual seguro e satisfatório.

“O Nariz”, texto de Nicolai Gógol escrito entre 1835 e 1836, é um conto cômico-satírico no qual imperam o inesperado, a fantasia, a alegria e a originalidade. Trata-se de uma narrativa sobre um oficial de São Petersburgo cujo nariz abandona o seu rosto e decide ter vida independente, ora passeando ao lado da Avenida Névski, ora encarnando a personagem de um importante Conselheiro de Estado.

Kovaliov, o homem que é despojado do nariz, é alguém que procura ascensão social e vive num mundo de aparências, onde o dinheiro e a roupa que se veste são primordiais. Numa sociedade como essa, a forma como o outro o olha e o vê é algo que o atormenta durante todos os acontecimentos. Kovaliov transforma-se num ser incompleto, incapaz de sobreviver e prevalecer numa vida em comunidade.

Por este breve relato percebe-se o desafio que o grupo enfrentou para dar vida ao conto, transformado em peça. Texto de um período tão distante, com questões tão atuais.

O ensaio observado teve uma duração de quatro horas e dividiu-se em aquecimentos com jogos teatrais, ensaio de fragmentos da peça, ensaio corrido da peça sem interrupção da diretora, ensaio da peça com interrupção da diretora e intervenções específicas para os atores, além de uma parte final de relaxamento e comentários.

Nos aquecimentos observamos claramente a utilização de vários jogos teatrais tendo como base Viola Spolin (2005). Neles, a diretora privilegiou os aspectos de treino de espontaneidade, ritmo e foco. Percebemos que os jogos utilizados tiveram por objetivo fazer cada ator descobrir seus limites e, ao mesmo tempo, procurar superá-los. Sentimos que os atores, de início, ficaram um pouco inibidos com nossa presença, mas isso logo foi superado pelos exercícios e aquecimentos propostos pela diretora.

A diretora conduziu exercícios para atuar com o corpo todo e, depois, com as suas partes. Ora o foco se concentrou nas pernas, nos pés, nos braços, ora na cabeça, de modo que relacionamentos, risos e tristezas fossem comunicados somente com essas partes do corpo. Em outro momento todos os atores fizeram exercícios com movimentos rítmicos: um deles iniciava o movimento e isso progredia até que todos estivessem afinados, o que tornava fáceis os movimentos.

Ao final do aquecimento os participantes estavam visivelmente esgotados física e

emocionalmente, completamente suados, mas apresentavam uma sensação de bem-estar e satisfação pelo trabalho realizado.

Nesse primeiro momento foi nítida a importância do aquecimento no processo de integração do grupo e na realização da proposta final, que era a encenação da peça. Segundo a diretora, o aquecimento é muito importante para dar unidade à montagem final da encenação.

Nesse ensaio o ator que fazia o papel protagonista estava um pouco rouco. As cenas tiveram de ser repetidas várias vezes, mas sem exigência da impositação de voz, para preservá-lo, já que a apresentação aconteceria em breve.

Já no ensaio ficou evidente que a peça deixava margem para a interpretação de quem era o protagonista, se apenas o nariz do sr. Kovaliov, ao abandoná-lo, ou se ele próprio, como um todo.

Cada ator trabalhava com dedicação pela sua personagem, mas tendo como foco o protagonista, em torno de quem a trama girava. Havia, também, uma preocupação estética com o trabalho do grupo.

Tudo isso ficou mais evidente na apresentação para o público externo, da Unesco. No dia específico o grupo se apresentou com um figurino bonito e simples, concebido estilizando-se a tradição popular russa. Esse figurino facilitava a troca rápida, na mudança das cenas e das personagens. A sonoplastia atuou como ambientação e o mobiliário foi mínimo, tendo ênfase na indumentária e na caracterização. A encenação privilegiou os aspectos visuais, com coreografias simples, mas com expressões corporais e vocais bem marcadas, que permitiram ao espectador a interpretação dos elementos cômicos expressos na aparente tragédia de perder “o nariz”.

O público entrou rápido na encenação, instigado pela interpretação dos atores. Ficou claro o protagonismo do sr. Kovaliov e de seu nariz perdido, especialmente quando o público fez a relação de “nariz” com “pênis”. Houve também cenas protagônicas, como a tentativa frustrada de uma relação sexual de Kovaliov com várias mulheres, que não o aceitavam sem o uso de preservativo, e uma cena focalizando o preenchimento de uma papelada sem fim para resolver a situação do nariz desaparecido.

Processamento

Percebemos que a diretora conduziu com muita propriedade os ensaios e se fez presente de forma discreta e serena na apresentação pública. A sua presença em meio ao público trouxe segurança aos atores e garantiu um retorno para eles, graças ao calor das

emoções e reações ali vividas.

A encenação, mesmo tendo um contexto de dor pela “perda do nariz” que simbolizava tantas outras perdas, conseguiu trazer elementos de humor e não de tristeza. Aparentemente é uma tragédia, mas tomada como comédia.

Os atores tiveram, individualmente, desempenho exemplar, mas sem perder o foco do trabalho em grupo. Todos se esforçaram para mostrar o enredo, a trama, o conflito existente na peça, apontando sempre para a preocupação estética. E o protagonista contribuiu imensamente para que todos esses objetivos fossem alcançados, de modo que pudemos perceber o conceito de protagonista no teatro formal:

É o ator principal de uma ação. O primeiro que luta e compete. Aquele que está no centro da ação e dos conflitos. Aquele em torno de quem a história gira. É aquele que melhor dá conta de interpretar o momento, possuindo em si uma combinação de experiência e confiança.

Grupo Observado: Grupo de Pesquisa CNPq Artes Cênicas e Educação. Iniciou suas atividades em 2006, composto por professores e alunos do Departamento de Artes Cênicas (CEN) e da Faculdade de Educação (FE), sob o nome de “Círculo de Giz”.

Local da Observação: Ensaio na Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), em uma sala de artes. A apresentação para a Unesco aconteceu em uma casa de eventos situada no Jardim Botânico de Brasília (DF).

Diretora da encenação: Clarice Costa, professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB) e doutoranda em Literatura Brasileira na UnB.

Tradutor do Conto: Paulo Bareicha, professor doutor da Faculdade de Educação da UnB e doutor em Artes pela USP.

Conto Original: “O Nariz”, de Nicolai Gógol.

OBSERVAÇÃO 2

CINEDRAMA

A observação teve o objetivo de verificar a utilização dos conceitos do psicodrama, a prática de um diretor de psicodrama e o surgimento do protagonista na atividade, verificando em que essas ações contribuiriam com os objetivos do presente trabalho. O cinedrama é um psicodrama que tem filmes diversos como eixo mobilizador do processo.

A observação aconteceu no XVI Congresso Brasileiro de Psicodrama, em Recife (PE).

Todos os nomes das pessoas que aparecem nas dramatizações são fictícios, para preservar as identidades.

Aquecimento

O diretor da atividade pede que os participantes pensem em filmes que tenham chamado sua atenção, ou que representem algo importante da vida de cada um(a).

Depois pediu, a quem quisesse falar, o título do filme que viesse à mente de cada um.

Alguns títulos que surgiram são estes:

- Shrek
- Simplesmente amor
- Um anjo em minha vida
- Uma linda mulher
- Piaf, um hino ao amor
- O poderoso chefão
- Casablanca
- Romeu e Julieta
- Sob o sol da Toscana
- O Nome da Rosa

Após a divulgação dos títulos, os participantes escolheram um deles para formar grupos menores, por afinidade com o filme. Formaram-se cinco grupos por filmes: “Piaf”, “Simplesmente amor”, “Shrek”, “O poderoso chefão” e “O nome da Rosa”. Depois, em cada grupo escolheu-se um participante para falar sobre uma cena que tenha chamado sua atenção.

Após a fala dos cinco representantes, escolheu-se a cena do filme “Piaf”.

Ação dramática

Sendo assim, o diretor agradeceu aos quatro outros representantes e iniciou um aquecimento mais específico com a representante grupal do filme “Piaf”. Pediu que ela se lembrasse de quatro cenas marcantes do filme que, de alguma forma, tivessem conexão com a sua própria vida. Pediu que fizesse, assim, uma sinopse do filme.

A representante grupal trouxe estas cenas:

1. Piaf no final do filme, cantando, sentindo muitas dores.
2. Cena de Piaf criança, sofrendo cegueira temporária.
3. Cena da morte do amante, o grande amor de Piaf.
4. Cena de Piaf se drogando com um amigo.

Em cada uma dessas cenas o diretor pediu que a representante grupal (Joana) escolhesse pessoas da plateia para representar as personagens da cena. Estes tiveram o papel de egos-auxiliares nos papéis complementares.

Nessas cenas a representante grupal (Joana) ia trazendo temas protagônicos como “ganhar ou perder”, “agradar ou desagradar”, “permanecer ou recomeçar”, “medo da morte”.

Ao mesmo tempo em que ia desvelando o tema protagônico, o diretor propiciava o surgimento do protagonista, o que se deu por intermédio das personagens do filme.

Dramatizações

Primeira dramatização

Personagens: Piaf no final (Ana) do filme e a plateia (todos nós, presentes).

Cenário: Casa de show.

Proposta: Ouvir a música e cantá-la até o final.

Cena 1: A ego-auxiliar escolhida, Ana, fez de forma belíssima a dramatização da Piaf, cantando com aquela expressividade característica de mãos e corpo. Uma grande sensibilidade. A plateia ri, assobia, sussurra a música (já que a letra é em francês), e

aplaude, o que indica que mesmo que rápida a cena já se fez completada. E Joana se sentiu reparada ao assistir a cena, vendo o filme real.

Segunda dramatização

Personagens: Piaf criança (Joana) e a mãe.

Cenário: Casa das prostitutas, com uma cama.

Proposta: Piaf queria receber um carinho da mãe, deitada em seu colo.

Cena 2: Piaf (Joana) ficou deitada no chão com os olhos fechados; a ego-auxiliar escolhida como mãe (Marta) chegou perto e colocou a cabeça de Piaf (Joana) no colo e começou a fazer carinho.

Joana chora muito (=/=) e o diretor pergunta o que está acontecendo com Piaf, ou talvez com Joana. Esta responde: “É que é uma cena muito triste, e fiquei me lembrando da minha mãe”.

Diretor: “O que você lembrou?”

Joana: “É que quando criança, eu tinha uns quatro anos e minha mãe estava grávida de minha irmã, e eu tinha muito medo de perder o carinho dela e fazia tudo para agradar. (+++) E minha mãe sempre dizia que eu era muito certinha, a filha amada. Que daria muitas alegrias”.

O diretor perguntou se Joana gostaria de trazer essa cena.

Joana, então, sentada no chão perto do guarda-roupa, arrumando interminavelmente as gavetas e olhando para a mãe. À espera de elogio e aprovação.

Diretor: “O que significa isso?”

Joana: “É que tenho que ter um tampão, algo para pôr no lugar. Para eu não sofrer. Pois minha mãe não me deixa viver o meu sofrimento. Não me deixa sofrer. Me dá tudo. Por isso que hoje eu como demais, fumo demais. Para não sofrer. (=/=)”.

A mãe (Marta) de longe, olhando a filha e sempre pensando e às vezes dizendo: “Você é muito linda, vou te dar muitos presentes, bonecas, o que você quiser, vou te dar tudo que quiser. Você não vai sofrer nunca. Vou te proteger sempre”.

E a filha sempre muda, a arrumar a gaveta. À espera de elogios.

Houve então um diálogo entre a filha e a mãe, e mais um carinho que em princípio pareceu ter resolvido.

Esta cena retornou, no final das dramatizações.

Terceira dramatização

Personagens: Piaf adulta e sua morte.

Cenário: Casa de Piaf, seu quarto.

Proposta: Piaf queria reverter a situação da morte do amado. Mas, principalmente, queria perder o medo da morte.

Cena 3: Piaf (Joana) recebeu a notícia de que o amante havia morrido num acidente de avião. E ficou andando de um lado para outro em desespero, sem acreditar.

Depois que Joana fez a cena uma primeira vez, houve uma cena catártica, de muito choro. (=/=). O diretor pediu que ela escolhesse da plateia outro ego-auxiliar para ser Piaf (Vera).

Fazendo a técnica do espelho, o diretor pediu que a Joana que assistisse à cena, e ela continuou chorando muito.

Diretor: “O que está passando aí dentro de você? Feche os olhos, entre em contato com essa confusão. Deixe essa sensação se expressar por sons, palavras e movimentos. (+)”.

Enquanto isso, Piaf (Vera) andava de um lado para o outro com expressão dolorida e triste.

Diretor: “O que te vem à cabeça?”

Joana: “Estou com medo”.

Diretor: “Medo de quê?”

Joana: “De perder. Perder meu pai. Que meu pai morra. Não quero que ele morra”.

Diretor: “Mas seu pai está doente”.

Joana: “Não. Mas ele sempre fala que não vai morrer. E isso não é verdade”.

Diretor: “Vamos trazer essa cena?”

Joana concorda e o diretor pede que ela escolha alguém que seja seu pai (Jorge).

Estabelece um diálogo com o pai. Joana diz que o ama muito, chorando e abraçada a ele, e diz que não quer que ele morra. O pai responde que não vai morrer. (+++).

O diretor propõe a inversão de papéis. E propõe o diálogo em que Joana disse, anteriormente, saber que isso é mentira.

O diretor propõe um diálogo com a própria morte. Alguém vem representar a morte (Rita). E o diálogo foi muito reparador, pois o diretor utilizou também a técnica de inversão de papéis, até Joana se sentir mais confortável diante da morte.

A Joana traz novamente o tema dos “tampões”, “muletas”. Para compensar o medo de perder, o medo da morte, ela fuma mais e come demais.

Quarta dramatização

Personagens: Piaf adulta (Joana) e o amigo (Raí).

Cenário: Casa de Piaf, no quarto, em cima da cama.

Proposta: Piaf queria esquecer a morte do amado e Joana, por conseguinte, esquecer seus medos todos, e assim usava mais tampões e muletas (drogas).

Cena 4: Piaf (Joana) fica deitada na cama e entra o amigo Raí, trazendo drogas. Eles as injetam e ficam num marasmo total.

A cena não tem falas.

O diretor propõe o espelho novamente, e Joana fica admirando a cena. Lembra novamente quantas vezes ela mesma tem usado os “tampões” no dia a dia de sua vida.

A cena final

O diretor propôs um diálogo com esse suposto “tampão”, e foi uma cena difícil.

A ego-auxiliar (Rute) escolhida por Joana era bem mais alta, forte, e não deixava Joana livre, puxava-a pelas pernas, pelos ombros, mas de forma sedutora, carinhosa. Dizendo sempre que ele é quem daria alívio nas horas da aflição, das tristezas. Ele (tampão) é que era amigo leal.

No diálogo com o diretor e nas cenas anteriores Joana já havia identificado o “tampão” da vida dela: o cigarro, a comida. Quando criança, todos os brinquedos que a mãe dava. Os elogios e a superproteção.

O diretor propôs uma cena mais vigorosa, perguntando-lhe onde ela iria colocar o “tampão”. Se ela queria tirá-lo, mesmo, da sua vida.

Joana respondeu que sim. Que bastava de muletas e tampões em sua vida. Que viveu a vida toda com eles e que agora não os queria mais.

Usando muita energia, Joana arrastou o tampão para fora da cena, colocando-o atrás de uma mesa.

Rute, representando o papel do tampão, estava esgotada pelo esforço físico e emocional e não mostrou mais resistência.

O diretor sentiu que Joana então fizera a passagem, a transformação, liberando-se para o futuro, superando críticas, enfrentando medos, deixando coisas, resgatando outras. Encerrou a cena.

Todo o trabalho foi rico e reparador. Joana pôde realizar a cena reparadora com a mãe, conversar com a morte, demonstrar o amor pelo pai e identificar a necessidade urgente de retirar os “tampões” de sua vida.

O diretor fecha o trabalho psicodramático pedindo que Joana respire fundo várias vezes. Ela demonstra cansaço, esgotamento físico e emocional, e, ao mesmo tempo, uma sensação de alívio e descoberta.

O diretor agradece a todos os egos-auxiliares e à plateia, passando aos comentários ou compartilhamento.

Compartilhamento

Para o compartilhamento, o diretor pediu que a plateia fechasse os olhos, pensando no que mais marcou a cada um, das cenas vividas. (+++).

Iniciou compartilhamento pelas falas dos egos-auxiliares.

O compartilhamento girou em torno do medo da perda, do medo da morte. Houve depoimentos de superação por morte trágica de pessoas queridas. Dificuldades em se livrar dos vícios.

Com todos sussurrando a música do filme, encerrou-se o cinedrama com os agradecimentos do diretor.

Processamento

Pudemos observar o aquecimento bem elaborado e criativo. Essa adaptação, “cinedrama”, tem um atrativo para as pessoas que gostam de filmes e querem trabalhar com eles nas atividades psicodramáticas.

Percebeu-se claramente o protagonista, que inicialmente foi a representante grupal, o ego-auxiliar, a plateia participante e o papel importantíssimo do diretor. Joana, ao trazer os protagônicos como “ganhar ou perder”, “agradar ou desagradar”, “permanecer ou recomeçar” e “medo da morte”, aqueceu completamente a plateia. E cada pessoa que foi convidada a entrar em cena o fez com muita espontaneidade.

Grupo observado: Grupo de participantes do Congresso Brasileiro de Psicodrama, na sua maioria psicodramatistas, com formação diversa: psicólogos, psicanalistas, educadores e pedagogos.

Local da observação: XVI Congresso Brasileiro de Psicodrama, em Recife (PE).

Diretor do cinedrama: Marco Amato, professor supervisor do Instituto de Psicodrama e Máscaras no Ceará.

OBSERVAÇÃO 3

Relato – No Congresso Brasileiro de Psicodrama, em Recife (PE), junho de 2008.

DIRIGINDO O DIRETOR

A atividade aconteceu no Congresso de Psicodrama, em junho de 2008, e teve como diretor Luiz Contro, psicodramatista, autor de diversos livros, consultor na área de desenvolvimento institucional.

Estavam presentes vinte pessoas, todas psicodramatistas. Alguns mais experientes, outros recém-formados. Alguns com atividade em clínica, outros em comunidades ou escolas.

O objetivo principal exposto pelas pessoas era o interesse em aprofundar a técnica da direção de uma vivência psicodramática ou sociodramática, tendo como foco o surgimento do protagonista.

Aquecimento inicial

Luiz Contro, inicialmente “diretor”, aqueceu o grupo, fazendo movimentos leves de alongamento, de percepção do outro com o olhar, e depois pediu que cada um pensasse se gostaria de, naquela atividade, treinar o papel de diretor ou se gostaria de participar, ou ainda indicar uma possível cena/dor/tema para ser trabalhada.

Ação dramática

À medida que as pessoas fossem identificando o seu desejo, deveriam posicionar-se em dois grupos:

Grupo 1: Os que gostariam de ser “diretores” da cena.

Grupo 2: Os que gostariam de falar sobre uma situação que pudesse ser vivenciada.

Que falassem de uma cena.

Isto feito, o diretor pediu que cada um(a), apenas do Grupo 2, expusesse suas questões. Algumas questões surgidas:

- Falta de tempo na agenda;
- Correria do dia a dia;
- Não saber dizer “Não”;
- Cansaço por sempre assumir um papel de liderança, de “diretor”;
- Querer uma fase de ouvir mais do que falar, do que só liderar;
- Questão de muito sofrimento, por ter rompido com uma amiga de tempos de escola; reencontraram-se no Congresso, e foi muito ruim.

O diretor perguntou se todos tinham gravado as questões e pediu que cada um(a) escolhesse o tema que mais o(a) tivesse marcado.

O tema protagônico escolhido foi da jovem Marina, que estava visivelmente sofrida por ter rompido com uma amiga de tempos de escola. Seu reencontro no Congresso havia sido muito ruim.

Marina teve a tarefa de escolher, por empatia, a pessoa do Grupo 1 que seria o diretor da(s) cena(s). Foi escolhida Renata.

Comentários ou compartilhamento

O diretor perguntou se alguém gostaria de partilhar mais alguma questão ou fazer algum comentário. Se estava bem e confortável para todos.

Aquecimento da segunda etapa

Escolhido o tema protagônico, a diretora protagônica daquela vivência, o “diretor” Luiz Contro iniciou o aquecimento para a próxima etapa do “Dirigindo o diretor”.

Pediu que as duas respirassem profundamente e entrassem em contato com o papel que iriam desempenhar.

Explicou para a pessoa-diretora que ela deveria utilizar as técnicas que conhecesse, fazendo do seu jeito. Ele, diretor, iria estar fora da cena, mas se precisasse bastaria congelar a cena e pedir a contribuição.

A diretora Renata pediu à jovem Marina que andasse pelo espaço cênico, definido anteriormente por ela, no centro da sala, respirasse profundamente e pensasse na cena que iriam trabalhar.

O que ela se lembrava da cena? Quem eram as pessoas então presentes? Perguntou se ela gostaria de dramatizar a cena. Tendo recebido resposta afirmativa de Marina, Renata pediu que ela escolhesse, da plateia, pessoas para representar os papéis da cena refletida por ela.

Primeira dramatização

Personagens: Marina, amiga Carmem e amigo Júlio ao telefone.

Cenário: Calçadão da Orla de Recife.

Proposta: Estar com todos os amigos juntos. Reparar a conversa feita por telefone.

Cena 1: Marina havia chegado a Recife quase 15 dias antes. Tinha planejado havia mais de um ano participar do Congresso e ter férias na mesma época, com a turma de amigos, entre eles Carmem e Júlio, e curtirem a praia antes de o Congresso começar. Só que uma briga com uma das amigas, Margô, dividiu o grupo.

A cena mobilizadora da primeira emoção

Marina estava andando no calçadão em Recife com outra colega, Carmem, e o amigo Júlio ligou para ela no celular, para combinar a ida a outra praia. Marina disse que sim, mas que só aceitaria se a colega Margô não estivesse presente. Júlio disse para ela deixar de ser criança e, assim, aconteceu um “bate-boca”.

A diretora Renata pediu que Marina dramatizasse essa cena. Ela deveria escolher, da plateia, pessoas para representar os papéis descritos.

A cena vivenciada

Um ego-auxiliar da plateia sentou-se de costas para Marina, com o telefone na mão. Marina andava simbolicamente pela praia e recebeu o telefonema de Júlio. Repetem o diálogo já apresentado. O que mais mobilizou a Jovem Marina foi o amigo tê-la chamado de criança e imatura. Alguém que não sabe separar as coisas.

Feita a escolha, a diretora utilizou como principal técnica a inversão de papéis, o espelho, o solilóquio.

Utilizou por diversas vezes “a entrevista”, e isso de certa maneira fez que a emoção da Jovem Marina, protagonista, não emergisse de maneira mais natural. Isso mostrou certo receio ou insegurança, da diretora, sobre o que fazer se emergisse uma emoção muito forte.

Todas as vezes que Marina, protagonista, se emocionava, começando a chorar com mais emoção, a diretora trocava a técnica, introduzia sobretudo a entrevista, fazendo que a protagonista voltasse a racionalizar.

Outra cena – catártica

A diretora Renata pediu que Marina andasse novamente, respirando, e pensasse na cena causadora da separação. Ela entrevistou Marina e partiu para a dramatização. Marina escolheu pessoas para ego-auxiliar.

Segunda dramatização

Personagens: Marina, Margô, Mônica (irmã de Margô).

Cenário: Cidade do interior, rua cheia de gente, durante o Carnaval.

Proposta: Marina falar verdadeiramente com Margô sobre os sentimentos.

Cena 2: A cena passou-se em uma cidade do interior, durante o Carnaval. Todos os amigos juntos. A mãe de Marina alugou a casa em que todos ficaram.

Os amigos dividiram as tarefas e fizeram alguns combinados. Margô e Mônica não respeitaram as regras estabelecidas, iniciando uma discussão desrespeitosa com a mãe da Marina. Vivenciaram a cena enquanto estavam na rua e discutiram muito, ofendendo-se verbalmente. (=/=).

Nesse momento, Marina afirmava que precisava deixar de ser “boba”, de deixar-se manipular por Margô. E que agora esse rompimento seria para sempre. Que a amiga sempre lhe roubava a cena, tomava as coisas que seriam dela, e ela sempre deixava isso acontecer. Não deixaria mais.

A diretora utilizou novamente as várias técnicas.

Terceira dramatização – cena final

Personagens: Marina ainda criança e outra amiga de infância, Bia.

Cenário: casa de Bia, no quarto.

Proposta: Marina queria conversar com Bia de outra maneira. Fazer de forma diferente o que tinha feito naquele dia.

Cena 3: Com a “deixa” de que Marina sempre deixava as amigas a manipularem, roubar as coisas que eram dela, a diretora Renata propôs que Marina pensasse em uma cena em que isso tivesse acontecido, e que não fosse com Margô.

Marina disse que sentia necessidade de entrar em contato com uma cena de sua infância. (+). Trouxe a cena de infância. Ela estava na passagem da 4ª para a 5ª série, e chegou à escola uma coleguinha nova, Bia. Marina fez todas as honras e a acolhida, e a colega começou a “abusar” da amizade. Tudo que Marina tinha, Bia queria. E Marina dava.

Na cena referida, Bia diz para Marina que tinha uma novidade para contar. Ela queria voltar para aquela cena. Assim, a diretora voltou para aquela cena. Marina pergunta o que é. Bia responde que estava apaixonada pelo “Juca”, e que iriam namorar. Marina, espantada, questiona como ela poderia fazer isso, já que sabia que ela, Marina, era apaixonada pelo “Juca”.

Utilizando as técnicas já citadas, a diretora Renata propõe para conclusão da cena que Marina faça algo diferente do que ela fizera naquela cena, naquele dia.

Marina levanta-se da cadeira onde estava e fala para a nova colega: “Você pode até ficar com ‘Juca’, com quem você quiser, quando quiser. Mas você não me terá mais como amiga. Pois não preciso de amiga do seu tipo, que me suga, que me trai pelas costas. E também quero agora que você me devolva tudo que é meu e você pegou: meus batons, bolsas, anéis, tudo”.

Retirando, simbolicamente, todos esses objetos das mãos da nova colega, Marina fez a sua reparação. A plateia aplaude, e a cena termina.

Processamento

A partir das cenas que poderíamos chamar de pré-protagônicas, Marina se sentiu liberada para a transformação final. Nesse momento ela de fato foi protagonista do ato. A diretora ajudou para que isso acontecesse, acreditando que a pessoa como um todo estava atuando. À medida que vai liberando as emoções necessárias, a pessoa vai buscando o fio condutor do projeto que está proposto ali. Tira lições de vida ou estabelece relações que orientam sua conduta. Nesse momento é como se a pessoa saísse da cena e tivesse condições de “se ver por uma janela”.

Parece-nos ser essa a área da intuição e da empatia, da experiência “Ahaa”, a área onde tem lugar a mudança “terapêutica”.

Grupo observado: Grupo de participantes do Congresso Brasileiro de Psicodrama, na sua maioria psicodramatistas com formação diversa: psicólogos, psicanalistas, educadores e pedagogos.

Local da observação: XVI Congresso Brasileiro de Psicodrama, em Recife (PE).

Diretor do psicodrama: Luiz Contro, psicólogo e especialista em psicodrama, doutor em Saúde Coletiva pelo Departamento de Medicina Preventiva da Unicamp. Professor, terapeuta didata e supervisor do convênio Instituto de Psicodrama e Psicoterapia de Grupo de Campinas (SP), Febrap, e PUC-Goiás. Autor de diversos livros, consultor na área de desenvolvimento institucional.

OBSERVAÇÃO 4

Psicodrama com jovens lideranças de Comunidade em Samambaia (DF), setembro de 2008.

PSICODRAMA COM JOVENS

A atividade aconteceu durante um encontro de “Formação de lideranças jovens” de uma comunidade de Samambaia, cidade-satélite de Brasília (DF). Pediu-se ao diretor que realizasse um psicodrama com caráter bem terapêutico, para contribuir com jovens na reflexão sobre as questões de sua vida.

Estavam presentes setenta jovens, homens e mulheres entre 18 e 24 anos.

Aquecimentos

O diretor pediu aos jovens que fizessem alongamentos diversos, silenciosamente, movimentando todo o corpo. Despertou-os para a atividade. Indicou que eles, ainda no mesmo lugar, refletissem sobre os vários papéis que desempenham na vida atualmente: filho(a), pai, mãe, namorado(a), estudante, papel profissional.

Dando tempo, o diretor pediu que todos refletissem: “O que mais tem te tomado o tempo? O que tem ficado esquecido? Desprezado? O que tem sido prazeroso? Que papel precisa melhorar?”

Pensar especialmente em um dos papéis no qual pretendem trabalhar: “Qual é a maior dor que sinto ao pensar nesse papel?”.

Ação dramática

O diretor continuou a atividade pedindo que cada um(a) que já tivesse identificado seus vários papéis escolhesse outro colega, para formar uma dupla de compartilhamento. E tiveram como tarefa, em razão do grande número de participantes, apenas partilhar a dor que aquele papel estava representando em sua vida.

As duplas juntaram-se com outra dupla, formando um quarteto, e partilharam as descobertas e as dores. Tiveram como tarefa:

- Escolher uma dor, entre as apresentadas, para representar o quarteto.

O último momento dessa etapa consistiu em formar apenas quatro grupos. Tiveram como tarefa apenas partilhar a dor escolhida pelo grupo e, daí, escolher uma única dor.

Com a formação de quatro grupos, o diretor pediu que a dor escolhida em princípio fosse apresentada pelo grupo em forma de uma imagem “fotográfica” estática, para daí iniciar as dramatizações. Fez, então, as interferências necessárias.

Primeira dramatização

Personagens: Um jovem, sua mãe e seus irmãos.

Cenário: Casa da mãe, que foi representada pelos jovens maiores do grupo, dando as mãos.

Havia um cachorro. Outros jovens representavam as casas dos vizinhos.

Proposta: O jovem sentia-se oprimido e desvalorizado pela mãe, e decidiu sair de casa, sem conversar.

Cena 1: O diretor iniciou a mobilização entrevistando o representante grupal, o jovem. Ao perguntar o que representava aquela cena, ele trouxe a dor de não se sentir valorizado pela mãe, pois “ela pegava no pé demais...”.

O diretor realizou perguntas como estas:

- Quem é você aqui nesta cena?
- Quem são as pessoas?
- Onde estão?
- Qual é a dor?

O diretor perguntou se ele gostaria de conversar com a mãe. Respondeu que sim, mas que isso não adiantaria muito, pois já estava decidido a ir embora, até mesmo para fora do país, onde estava um parente ou amigo que o acolheria.

O diretor entrevistou a mãe e procedeu a um diálogo entre mãe e filho. Atuou com inversão de papéis, e o ponto muito marcante da cena foi que o jovem falava em sair de casa, mas não se movia de dentro da “casa” representada pelos outros jovens.

O diretor conduziu, pedindo então que ele saísse, mas que a casa o impedisse.

Conversou com o jovem sobre as questões que o impediam de sair. Este percebeu que, por mais que a mãe “pegasse no pé”, de alguma forma ele gostava daquilo, estava acostumado, era a forma de sentir-se amado e visto e, por isso, não fazia movimento para sair.

Fazendo um carinho no protagonista, que agora tínhamos depois de uma cena intensa para ele, perguntou-lhe como está se sentindo e se estava bem. Respondeu que estava pensativo, mas aliviado e com muita vontade de mudar. Agradeceu.

Segunda dramatização

Personagens: Uma jovem, seu irmão, o pai alcoólatra, pessoas desconhecidas na rua, um amigo do pai.

Cenário: Uma rua da cidade, o pai caído, bêbado, pessoas passando e olhando a cena, ambulância.

Proposta: Os irmãos estão chorando ao lado do pai alcoolizado, caído no chão, com muitas pessoas ao redor, que rezam.

Cena 2: O diretor iniciou a mobilização entrevistando o filho e pedindo que nos apresentasse aquela cena. Este disse que o pai tinha bebido muito, como sempre acontece, e nesse dia aconteceu um acidente: ele caiu e bateu a cabeça. Foi encontrado por pessoas na rua; um deles o conhecia e chamou a ambulância e a família.

A cena, por si só, era mobilizadora, e os filhos estavam visivelmente abalados, tristes, chorando muito. O diretor perguntou o que eles queriam dizer para o pai. Chorando muito, disseram que gostariam que as coisas fossem diferentes. “Por que ele bebia tanto? O que faltava para ele?” (=/=).

Na sequência, seguiu-se para uma inversão de papéis. Foi uma cena catártica e protagônica. Os filhos choravam muito, como praticamente todos os outros participantes da plateia e as personagens da cena.

O diretor pediu que o jovem expressasse um sentimento para com o pai. Ele disse que o amava, mas que estava triste.

Realizou-se a inversão de papéis, e pediu ao pai que repetisse tudo o que os filhos tinham falado.

Com a filha ainda no papel de pai, pedi que ela falasse o que sentia em relação aos filhos. Disse, então, que de fato estava muito envergonhado, triste de fazer isso sempre, mas que não conseguia parar sozinho. Que ele também se sentia sozinho e que ninguém o compreendia. Mas disse que amava os filhos.

Todos da cena se abraçaram, e a plateia suspirou aliviada.

Terceira dramatização

Personagens: Um jovem, sua esposa, uma enfermeira, um bebê de dois meses que faleceu.

Cenário: Um quarto de hospital, com o bebê na cama enroladinho nos panos. O jovem pai e a jovem mãe perto dele.

Proposta: O pai está chorando muito pela morte do filho, mas já fazia mais de um ano da morte e ele não a aceitava.

Cena 3: O diretor iniciou a mobilização entrevistando o pai jovem. O diretor utilizou várias técnicas como duplo, inversão de papéis e solilóquio, para trabalhar a cena.

A cena foi muito mobilizadora, pela dificuldade real em lidar com a morte. Para aquele pai, a morte não tinha sido natural, já que o filho era tão pequeno. Ele se culpava, pois a gravidez não fora planejada e o casal era muito jovem. E tiveram muitos problemas com isso também. O diálogo do pai com o filho serviu para que ele se sentisse mais aliviado, liberado para continuar vivendo a sua vida e deixar o filho “em paz”.

Quarta dramatização

Personagens: Filhos, mãe que trabalha demais e pai alcoólatra.

Cenário: A casa da família, onde os filhos todos estão sem fazer nada e com caras tristes, o pai alcoolizado nos fundos da casa, longe dos filhos, e a mãe que chega exausta do trabalho.

Proposta: A filha conversa com a mãe e o pai sobre a situação da família.

Cena 4: O diretor iniciou a mobilização entrevistando a filha que trouxe a cena. Ela estava extremamente triste pela situação familiar. O pai bebia demais e a mãe trabalhava demais, como forma de fugir àquela situação insustentável.

O diretor utilizou várias técnicas: duplo com apoio do ego-auxiliar, inversão de papéis, solilóquio. Também foi uma cena mobilizadora.

O diretor concluiu as atividades com um breve exercício de respiração, ao mesmo tempo em que os jovens refletiam sobre o que ficou para cada um das cenas vividas: “O que mais me mobilizou? O que trouxe para minha vida, em ensinamentos e aprendizagens?”.

As aprendizagens foram muitas, principalmente em relação à confiança em si mesmo, a ter coragem de pedir ajuda, a perceber que não somos perfeitos.

Processamento

A atividade pode ser considerada um psicodrama ou axiodrama, pois, além de trabalhar a dor de cada um no grupo, trabalhou valores.

Trabalhando com as várias cenas e com um bom aquecimento, foi possível o surgimento do movimento protagônico. O tema foi trabalhado de forma a estabelecer sentido e favorecer a definição do protagonista: questionador, transformador, integrador, criador.

Foi um grande momento de compartilhamento de impressões e emoções. Estavam envolvidos, sobretudo, muitos medos e conflitos. Medo de perder o pai alcoólatra para a bebida. Medo de sair de casa. Medo da morte.

O principal tema protagônico girou em torno dos conflitos familiares. Das quatro cenas, duas versaram sobre a situação de alcoolismo do pai, duas sobre conflito com a mãe. Uma destas também trazia a situação anterior, do alcoolismo. E uma das cenas trouxe a situação de gravidez sem planejamento, em que o bebê veio a falecer.

Grupo observado: Grupo de jovens de uma comunidade de Samambaia (DF), em um encontro para formação de lideranças jovens.

Local da observação-participante: Casa de eventos em uma área rural, junto à BR 101.

Diretor: Daniel Seidel é psicodramatista, mestre em Ciência Política pela Universidade de Brasília (UnB).

Ego-auxiliar: Jussara Seidel é psicodramatista, pedagoga, mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

OBSERVAÇÃO 5

Aula com estudantes de Curso de Pedagogia da UnB, em setembro de 2008.

SOCIODRAMA DE PAPÉIS

A atividade aconteceu na aula de “Arte, Pedagogia e Cultura” da Universidade de Brasília (UnB), com estudantes de graduação dos cursos de Pedagogia, Arte e Química, no dia 19 de setembro de 2008. A aula tinha por objetivo apresentar aos estudantes a metodologia sociodramática, tendo como foco o grupo como protagonista.

Esse foi o quarto encontro com o grupo. Durante as aulas anteriores, havíamos feito os primeiros contatos com um provável tema protagônico, que convergia com o tema de estudo desta dissertação – o conflito com os vários papéis sociais exercidos pelos estudantes.

Por muitas vezes, nos outros encontros, esse tema aparecia, denunciando ou instigando o início de um contexto quase terapêutico.

O tema protagônico teve suas premissas no contexto social, delineando-se no contexto grupal, e definiu-se no contexto dramático. Dessa forma, tendo o tema protagônico como texto, como roteiro e assunto construído durante as aulas, elaborou-se a proposta que segue.

Aquecimentos

Pedi aos estudantes que fizessem alongamentos diversos ao som de músicas. Movimentando todo o corpo, despertando para a atividade. Indiquei aos estudantes que andassem pela sala, desenvolvendo movimentos de acordo com o ritmo da música.

Dando o tempo devido, pedi que todos pensassem nos vários papéis sociais que desempenham na vida atualmente: filha(o), pai, mãe, namorada(o), estudante, profissional, amante...

E pedi que refletissem: “O que mais tem te tomado o tempo? O que tem ficado esquecido? Desprezado? O que tem sido prazeroso? Que papel precisa melhorar?”.

Pensar em um dos papéis, especialmente o que pretendo trabalhar: “Qual é a maior dor que sinto ao pensar neste papel?”.

Ação dramática

Continuei a atividade pedindo a cada um(a) que já tivesse identificado seus vários papéis que os registrasse em uma folha de papel branco, colocando o próprio nome ao centro e todos os papéis ao redor do nome.

Feito isso, cada estudante escolheu outro colega para formar uma dupla de compartilhamento. E tiveram como tarefa:

- Apresentar os vários papéis localizados;
- Verificar semelhanças e diferenças;
- Partilhar a dor.

As duplas juntaram-se com outra dupla, formando um quarteto, e partilharam as descobertas e as dores. Tiveram como tarefa:

- Escolher uma dor das apresentadas para representar o quarteto.

O último momento desta etapa consistiu em juntar os quartetos, tendo assim dois octetos. Tiveram como tarefa apenas partilhar a dor escolhida pelo grupo e, daí, escolher uma única dor.

Com a formação de dois grupos, trabalhamos pedindo que a dor escolhida em princípio fosse apresentada pelo grupo em forma de uma imagem “fotográfica”, estática, para daí iniciar as dramatizações.

Primeira dramatização

Personagens: Professor – estagiário Barros, estudantes.

Cenário: Sala de aula de uma escola pública.

Proposta: O professor queria reverter a situação do desinteresse dos estudantes. Mas, acima de tudo, queria perder o medo de dar aula.

Cena 1: Iniciei a mobilização entrevistando o representante grupal, Barros. Quando perguntei o que representava aquela cena, ele trouxe a dor de não saber o que fazer em uma sala

de aula lotada, com jovens desinteressados, que dormiam, que jogavam papel nos outros e no professor.

Realizei perguntas como estas:

- Quem é você aqui nesta cena?
- Quem são as pessoas?
- Onde estão?
- Qual é a dor?

O perguntei se ele gostaria de conversar com algumas daquelas personagens. Ele indicou que queria conversar com um aluno que estava com uma bolinha de papel na mão, com a intenção de jogar em alguém – em um colega, ou no próprio professor.

Aproximando-nos do estudante, perguntei ao professor Barros o que ele gostaria de dizer a ele. (+++). Barros disse que gostaria que ele prestasse atenção na aula. Ajudei-o a falar do sentimento, pedindo que expressasse o que estava sentindo com aquela atitude do estudante. Ele pôde dizer, depois de muita dificuldade, que estava muito incomodado, triste, que não sabia o que fazer. Principalmente porque não sabia se aquela bolinha de papel era para ele, professor, ou para algum colega.

Realizei a inversão de papéis e pedi que o estudante repetisse tudo como o professor tinha falado. Agora Barros estava na posição de estudante, com aquela bolinha na mão, ouvindo-se.

Quando pedi que ele “pensasse alto”, fizesse um solilóquio, disse que estava com muita vontade de jogar aquela bolinha de papel, para passar o tempo, às vezes até no professor, pois a aula estava “muito chata”.

Nesse momento Barros iniciou um processo de compreensão do que estava acontecendo com ele em suas aulas.

Na continuidade, levei-o a entrevistar outros estudantes. Ele se aproximou de duas estudantes que estavam aparentemente brigando, e o diálogo foi muito parecido, acrescido de que ele próprio dizia que precisava encontrar uma metodologia mais dinâmica e criativa. E que precisava de ajuda.

Nesse momento aconteceu uma manifestação de apoio por parte dos estudantes: eles abraçaram o professor com carinho, mostrando que a cena ali teve já seu momento reparador. E assim ela terminou.

Fazendo um carinho no protagonista, que agora tínhamos depois de uma cena intensa para ele, pergunto-lhe como está se sentindo e se está bem. Responde que está angustiado, mas aliviado e com muita vontade de mudar. Agradece.

Segunda dramatização

Personagens: Uma jovem, Aline, que estava tentando tirar a carteira de motorista; um avaliador, uma avaliadora, pais da jovem, duas jovens que tinham conseguido tirar a carteira de motorista, um cone.

Cenário: Um carro do Detran, a casa dos pais.

Proposta: A jovem Aline precisava tirar a carteira de motorista para conseguir um emprego.

Cena 2: Iniciei a mobilização entrevistando Aline e pedindo que nos apresentasse aquela cena.

Ela disse que estava sentada em um carro do Detran no dia da prova; ao seu lado estava um avaliador muito bravo e, atrás, uma avaliadora com cara de má, que ficava olhando para ela de um jeito reprovador. Ao lado estava “o cone” que havia derrubado, motivo pelo qual foi reprovada. Na cena havia, ainda, o pai com o dedo indicador em riste, e a mãe com as mãos na cintura.

A cena, por si só, era mobilizadora. E Aline estava visivelmente abalada, ansiosa, triste, com olhos marejados, pois ela iria fazer o exame novamente no dia seguinte. E dependia da carteira para conseguir um emprego.

Perguntei-lhe, então, o que gostaria de dizer para os avaliadores. Com as mãos na cintura, com muita firmeza, saindo do carro, disse que eles parassem de olhar para ela com ar tão superior.

Na sequência, houve uma conversa com o pai e a mãe. Foi uma cena catártica e protagônica. (=/=). Aline aproxima-se do pai, já chorando. Pergunto o nome do pai. Ela responde. Continuo: “O que você quer dizer para seu pai?”. Que gostaria que ele parasse de criticá-la, de ficar jogando na cara que ele é quem paga tudo, que está cansado de gastar dinheiro com ela.

Pedi que dissesse um sentimento para com o pai. Disse que o amava, mas estava triste. (+++).

Realizei a inversão de papel e pedi ao pai que repetisse tudo que a Aline havia falado. Aline chorava muito nesse momento. E praticamente todos da plateia, como também algumas personagens da cena.

Com Aline ainda no papel de pai, pedi que dissesse o que sentia em relação à filha. Disse, então, que de fato estava gastando muito com ela, que ela precisava arrumar um emprego. Que parecia não querer nada. Que tinha pena. Insisti em um sentimento. E, com muita dificuldade, Aline na figura do próprio pai disse que amava a filha.

Abraçaram-se. E a plateia suspirou aliviada.

Aline dialogou com a mãe e pediu carinho, apoio. A mãe, que estava muito emocionada, disse que amava a filha e que esta poderia contar com ela sempre.

Senti que ainda havia campo para o trabalho, e segui na exploração da cena, perguntando-lhe se gostaria de falar com mais alguém.

Ela seguiu para as duas jovens que tinham passado no exame e que vibravam com o papel na mão. Disse-lhes que não precisavam ficar esnobando, mesmo que estivessem alegres, pois havia outras pessoas muito tristes.

Quis saber se queria falar algo para os avaliadores. Com a resposta afirmativa, aproximamo-nos do carro. Propus a inversão de papéis e ela sentou no lugar da avaliadora. Disse, com a expressão muito séria, que ela não tinha condição de tirar carteira, pois não sabia nada.

Fiz um duplo com ela, perguntando-lhe se não sabia nada mesmo, ou apenas algumas pequenas coisas, necessárias para tirar a carteira.

Aline pensou um pouco e disse que sabia muita coisa, mas faltava confiança nela mesma. Foi o momento da mudança. Foi como um passe de mágica. A expressão de Aline mudou significativamente.

Retomei a posição com outra colega, fazendo Aline voltar a seu próprio papel. Pedi que a avaliadora repetisse toda a fala de Aline, e enfatizamos a questão da confiança.

A plateia suspira aliviada. Terminada a cena, pedi que todos(as) os(as) participantes fizessem duas filas, formando um corredor, por onde Aline iria passar. Seria, simbolicamente, um corredor de energia e de confiança. À medida que Aline passasse por ele, todos(as) deveriam fazer um carinho nela, falando baixinho palavras encorajadoras e mensagens positivas.

Terminadas as dramatizações, no papel de diretora convidei a todos os participantes para uma roda, fizemos um breve exercício de respiração ao mesmo tempo em que

refletíamos sobre “o que tiveram a ver comigo” as cenas vividas. “O que mais me mobilizou? O que levo para minha vida, com todos os meus papéis sociais?”.

Foi um momento de grande compartilhamento de impressões e emoções.

Estavam envolvidos na situação muitos medos e conflitos, o medo de não tirar carteira de Aline e o medo de aula do Barros. Estes refletiam os medos daquele grupo, o medo de não conseguir o emprego, o medo de não conseguir escrever a monografia, de perder o amor dos pais. A insegurança, a falta de confiança em si mesma. A baixa autoestima. Uma sensação de incapacidade.

As aprendizagens foram muitas, sobretudo em relação à confiança em si mesmo, a ter coragem de pedir ajuda, a assumir que não somos perfeitos.

No dia seguinte recebi um *e-mail* da estudante, agradecida pelo trabalho realizado e dizendo ter conseguido passar no exame. Disse que no momento da prova lembrou-se da “confiança”.

Processamento

Tínhamos na atividade, independentemente da modalidade para a realização do sociodrama, o foco na protagonização. Trabalhando com as várias cenas, possibilitamos o surgimento do movimento protagônico. O tema foi trabalhado de forma a estabelecer sentido e favorecer a definição do protagonista: questionador, transformador, integrador, criador.

Refazendo o caminho dos relatos citados, em que o tema foi o do contexto social, o diretor levou ao contexto grupal mediante aquecimentos e vivências no “como se” da proposição das “fotografias”, das imagens da “dor”. As personagens puderam rever-se, afirmar-se. O tema protagônico definiu-se cada vez mais no contexto dramático, e teve seu ponto alto.

Grupo observado: Grupo de estudantes de graduação da disciplina de Arte, Cultura e Educação, Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB).

Local da observação-participante: Sala de Artes na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

Diretora: Jussara Seidel é psicodramatista, pedagoga, mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

Ego-auxiliar: Guilherme Oliveira é professor de teatro da Secretaria de Educação do Distrito Federal e mestrando em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

Utilizamos como opção metodológica das aulas uma formatação parecida com a metodologia psicodramática: aquecimento, ação dramática e comentários. Nos aquecimentos realizamos vários tipos de jogos teatrais e dramáticos, ou apenas jogos para aquecimentos inespecíficos.

Segue um exemplo de jogo:

- Alongamentos ao som de música infantil.
- Depois, ouvir a música de Vander Lee, “Bom dia”.
- Ouvir a música, senti-la e balançar no local.
- Dançar no mesmo local, cada um no seu ritmo, olhos fechados.
- Olhar as pessoas nos olhos.
- Depois de ouvir a música toda, pensar na parte que mais chamou a atenção. Só pensar.
- Dançar sozinho, movimentando-se pela sala.
 - > dizer em voz baixa, várias vezes, a parte que me chamou a atenção, sussurrar, falar em voz alta, falar para as pessoas, olhando-as nos olhos.
 - > à medida que a parte escolhida for cantada, fazer um gesto bem exagerado, que a represente.
- Dançar a dois, encontrando um ritmo bom para ambos(as).
- Dançar no quarteto.
- Fazer um gesto de “bom dia” para a turma.
- Pedir a todos(as) que respirem lenta e profundamente.
- Substituir o CD por um de músicas infantis.
- Andar de diversas formas, ao ritmo das músicas.
- Pensar na qualidade e no sobrenome de qualidade, com a primeira letra do nome: “Jussara Jóia”, “Maira Maravilhosa”.
- Fazer o gesto que o represente e que foi escolhido no encontro anterior.
- Lembrar os gestos dos que estavam presentes na aula anterior, para os novos pensarem.
- Apresentar, na roda, fixando os nomes e qualidades.
- Respirar.
- Caminhar, pensando nos jogos de sua infância/juventude e nos do momento atual.
- Pensar na cena: quem jogava, idades das pessoas, local, ambiente, o que me fez lembrar esse jogo, em que ele me marcou.
- Cada um faz o jogo em mímica, e todos tentam adivinhar.
- Depois, escolheremos um dos jogos para jogar.

- Depois, o jogo será feito com outras personagens. Por exemplo: se for “amarelinha”, cada um vai pensar em uma personagem de história infantil que quer ser para participar daquele jogo. Deverá jogar utilizando as características da personalidade da personagem.
- A pessoa que teve seu jogo escolhido será, em princípio, a “protagonista” da cena. Será entrevistada e conduzirá o jogo.
- Comentários.
- Fichas Pedagógicas espalhadas pelo chão, contendo palavras e expressões do conteúdo teórico da aula daquele dia.
- Cada um escolhe a palavra com que mais se identifica, para uma explicação breve do que conhece do assunto.
- Depois de todos falarem, proceder à explicação do texto sobre jogo.
- Comentários finais.

Processamento geral dos psicodramas

Percebemos que nas observações apresentadas do psicodrama os diretores exploraram bem os contextos social, grupal e dramático. Utilizaram com bastante propriedade as etapas: “aquecimento”, “ação dramática”, para possibilitar o surgimento do protagonista, e “comentários ou compartilhamento”, para legitimar as escolhas feitas e as transformações ocorridas durante o processo. Tudo isso em consonância com os outros instrumentos: cenário, público participante, egos-auxiliares.

Comprovamos, também, a importância do aquecimento bem feito para que o grupo entre em cena. Em um psicodrama, qualquer um da plateia poderá ser convidado a entrar em cena e ser o ego-auxiliar do protagonista ou do próprio diretor.

Nesse sentido, o papel do diretor no processo é de suma importância. A pessoa precisa ter talento para ser diretor. Ter espontaneidade. Ter energia suficiente para manter o grupo, carisma suficiente para prender a atenção e a energia do grupo até o final, e, sobretudo, para reconhecer e dirigir adequada e espontaneamente o protagonista da cena. Nas observações realizadas isso aconteceu nitidamente.

Os diretores dos psicodramas tiveram função protagônica no início do processo, assumindo postura discreta, sem ficar em evidência após o surgimento do protagonista.

Ficou evidente, também, a importância do grupo para fortalecimento da pessoa e, em especial, do protagonista.

Os protagonistas que surgiram nas cenas se desnudaram, experimentaram o seu drama pessoal de várias formas. A intimidade de cada um ficou exposta publicamente, mas em um ambiente de acolhimento e segurança, pois eles se sentiram porta-vozes do grupo.

Pudemos comprovar o conceito de protagonista para o psicodrama:

Elemento do contexto dramático que surge através de uma personagem no desempenho de um papel. É o principal elemento da ação. É aquele que sofre e traz a dor de um jeito mais explícito do que outros do grupo. Coloca-se com sentimentos, emoções e com envolvimento psíquico, racional, emocional, de maneira intensa. A sua história faz imbricações com todas as outras histórias das pessoas do grupo. É aquele que emerge do grupo e mantém um nível de atenção e envolvimento do grupo, de forma a produzir um conhecimento novo, uma aprendizagem nova. E desenvolve uma ação que constitui na melhor síntese daquele momento do grupo e que vai ajudar o grupo, depois, a superar no seu cotidiano tantos outros desafios quando situações semelhantes tiverem sido colocadas.