

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**ANA LARA VONTOBEL FONSECA**

**TEATRO E DESENVOLVIMENTO HUMANO:  
ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO ENSINO “TRAGÉDIA” EM  
LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE**

GOIÂNIA

2019

**ANA LARA VONTOBEL FONSECA**

**TEATRO E DESENVOLVIMENTO HUMANO:  
ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO ENSINO “TRAGÉDIA” EM  
LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE**

Tese apresentada à Banca Examinadora de Defesa como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta

GOIÂNIA

2019

F676t Fonseca, Ana Lara Vontobel

Teatro e desenvolvimento humano : abordagens teórico-  
metodológicas do ensino "tragédia" em livros didáticos  
de arte / Ana Lara Vontobel Fonseca.-- 2019.

304 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,  
Goiânia, 2019

Inclui referências: f. 288-301

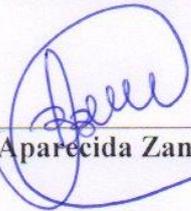
1. Teatro - Estudo e ensino. 2. Tragédia. 3. Arte.  
4. Livros didáticos. I. Zanatta, Beatriz Aparecida.  
II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa  
de Pós-Graduação em Educação - 2019. III. Título.

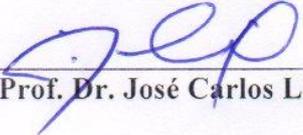
CDU: 37.022(043)

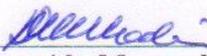
**TEATRO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: ABORDAGENS TEÓRICO-  
METODOLÓGICAS DO ENSINO "TRAGÉDIA" EM LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE**

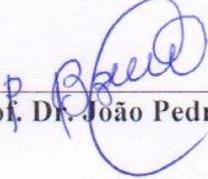
Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 10 de dezembro de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás (Presidente)**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. João Pedro Alcântara Gil / UFRGS**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Sueli Maria de Oliveira Regino / UFG**

\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás (Suplente)**

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Suzana Yolanda Lenhardt Machado Canovas / UFG (Suplente)**

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Joana Peixoto - Professora Colaboradora da PUC Goiás / IFG (Suplente)**

*Esta tese é dedicada a todos os meus professores e, de forma especial, aos primeiros: minha mãe, Marlise, e meu pai, Allan. Com amor.*

## AGRADECIMENTOS

*Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, pelo aprendizado, pelas colaborações, parcerias e atenções neste percurso acadêmico.*

*À CAPES, pelo apoio financeiro.*

*Aos professores Dr. José Carlos Libâneo, Dra. Raquel Aparecida M. da Madeira Freitas e Dra. Suzana Yolanda Lenhardt Machado Cánovas, que contribuíram tanto para o meu crescimento intelectual como pessoal.*

*À competente, atenciosa e sempre presente professora Dra. Beatriz Aparecida Zanatta, orientadora desta tese, com quem aprendi tanto a cada encontro e que me inspira como docente e ser humano.*

*Aos amigos Luana e Vladimir, pelo carinho e parceria em todas as horas.*

*Aos meus irmãos, Yuri, Aline e Ivan, suas companheiras e companheiro, por ajudarem sempre.*

*Às crianças da família: Mariana, Diego, Martin, Henrique, Fernando e Belinha, por iluminarem nossos dias.*

*Ao meu amado companheiro Julio, por dar a mão, o abraço e o carinho necessário nos momentos mais complicados e por me fazer ser uma pessoa melhor e feliz.*

*LEOCÁDIA – O senhor Bertolt Brecht afirma: um homem é um homem! / Mas isto qualquer um pode afirmar. / No entanto, o senhor Brecht também prova / Que é possível fazer o que se quiser de um homem: / Desmontá-lo, remontá-lo como um automóvel, / Sem que nada se perca dele, e isto é fantástico! / Esta noite vão pedir ao nosso homem, com ternura e sem nenhuma coação / Que siga a engrenagem universal, / E esqueça o pequeno peixe que tanto desejava. / Em qualquer outro ele poderá ser transformado. / Sua docilidade é inigualável. / Se quisermos, / Poderemos transformá-lo num facínora do dia para a noite. / O senhor Brecht espera que vocês saibam / Que o solo em que pisam / Pode se transformar em areia movediça. / E que por isso compreendam, ao ver Félix Felizardo / Que a vida neste mundo é um perigo constante.*

UM HOMEM É UM HOMEM – BERTOLD BRECHT

## RESUMO

O presente estudo, de caráter bibliográfico e inserido na Linha de Pesquisa *Teorias da Educação e Processos Pedagógicos*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, ancora-se nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental para o ensino de teatro com vistas ao desenvolvimento humano. Ao reconhecer o valor educativo da arte trágica, a tese tem como objetivo principal examinar as abordagens teórico-metodológicas dos cinco livros didáticos de Arte indicados para o Ensino Médio pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018, visando apreender as concepções de tragédia e as formas de estruturação das tarefas para os estudantes. Esse objetivo é decorrente das seguintes questões de pesquisa: quais são as concepções de tragédia e as orientações pedagógicas acerca de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino de teatro presentes nos livros didáticos de Arte aprovados pelo PNLD-2018? A forma de estruturação das tarefas propostas nos livros (objetivo, conteúdo, método) colabora para formar que tipo de pensamento (generalização) de tragédia? Que contribuições a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria do Ensino Desenvolvimental podem oferecer ao ensino de teatro? Para responder e problematizar essas questões, o texto foi organizado em três capítulos inter-relacionados. O primeiro apresenta o estudo lógico-histórico do teatro trágico, em busca de sua rede de conceitos fundamentais. Para tanto, foram utilizadas as contribuições de autores que discutem o tema desde a antiguidade aos dias atuais, como Aristóteles, Horácio, Margot Berthold, Gerd Bornheim, Junito de S. Brandão, Terry Eagleton, Barbara Heliadora, Albin Lesky, Arnold Hauser, Peter Szondi, Raymond Williams, entre outros. Ademais, foram analisadas peças teatrais representativas do gênero trágico, como *Édipo Rei*, de Sófocles; *Medéia*, de Eurípides; *Romeu e Julieta* e *Hamlet*, de Shakespeare. O segundo capítulo evidencia as contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski e da Teoria do Ensino Desenvolvimental de Vasili Davidov cujos legados teóricos apontam caminhos para pensar a organização do ensino de teatro. O terceiro capítulo contextualiza os livros didáticos de Arte, identifica a concepção de tragédia expressa em cada um deles e o tipo de generalização conceitual que é possível formar a partir das atividades para os alunos sobre esse conteúdo específico. Além disso, sugere tarefas de estudo e/ou outros modos de organização e mediação do ensino-aprendizagem da tragédia com base nas teorias supracitadas. O corpus de análise foi constituído pelos seguintes livros: *Arte em Interação* (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2016); *Arte de Perto* (ROCHA; MUNIZ; VIVAS; AZOUBEL, 2016), *Arte por toda parte* (FERRARI; LIBÂNEO; SARDO; FERRARI, 2016), *Percursos da Arte* (MEIRA; SOTER; PRESTO, 2016) e *Todas as Artes* (POUGY; VILELA, 2016). Os resultados obtidos revelaram tendência a uma concepção clássica de tragédia, bem como, majoritariamente, tarefas que sinalizam possibilidades de generalização empírica dessa concepção, embora haja algumas que apontem para formas de generalização teórica. Mas, em ambos os casos, apenas de tragédia grega. A pesquisa revelou que a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria do Ensino Desenvolvimental indicam novos rumos para o ensino de teatro, capazes de desenvolver as funções psíquicas superiores dos estudantes, especialmente a imaginação artística criadora, a emoção estética e o pensamento teórico estético-teatral, por meio da vivência artística, sendo essa sua principal contribuição aos professores dessa arte.

**Palavras-chave:** Tragédia. Ensino-aprendizagem de teatro. Livro didático de Arte. Teoria Histórico-Cultural. Teoria do Ensino Desenvolvimental.

## ABSTRACT

The present study, of bibliographic character, inserted in the Line of Research Theories of Education and Pedagogical Processes, of the Post-Graduate Program in Education of the Pontifícia Universidade Católica de Goiás, is based on the contributions of the Historical-Cultural Theory and the Theory of Developmental Teaching for the teaching of theater with a view to human development. Recognizing the educational value of tragic art, the thesis aims to examine the theoretical-methodological approaches of the five textbooks of Art indicated for High School by the National Textbook Program (PNLD) 2018, in order to ascertain the conceptions of tragedy and the ways of structuring tasks for students. The objective is related to the following research questions: what are the conceptions of tragedy and the pedagogical orientations about the objectives, contents and methodology of teaching theater in the textbooks of Art approved by PNLD-2018? In which ways do the form of structuring tasks in the books (objective, content, method) collaborate to form what kind of thinking (generalization) of tragedy? Which contributions can Historical-Cultural Theory and Theory of Developmental Teaching offer to the teaching of theater? To answer these questions, the text was organized into three interrelated chapters. The first verses on the logical-historical study of tragic theater, in search of its network of fundamental concepts. The contributions of authors who discussed the topic since ancient times up to the present have been used, such as Aristotle, Horace, Margot Berthold, Gerd Bornheim, Junito de S. Brandão, Terry Eagleton, Barbara Heliadora, Albin Lesky, Arnold Hauser, Peter Szondi, Raymond Williams, among others. Furthermore, plays representing the tragic genre have been analyzed, such as Sophocles' *Oedipus the King*; *Medea*, by Euripides; *Romeo and Juliet* and *Hamlet*, by Shakespeare. The second chapter highlights the contributions of Lev S. Vygotsky's Historical-Cultural Theory and Vasily Davydov's Theory of Developmental Teaching, whose theoretical legacies point to ways of thinking about the organization of theater teaching. The third chapter contextualizes the textbooks of Art, identifies the concept of tragedy expressed in each one and the type of conceptual generalization that can be formed from the activities for students on this specific content. In addition, it also suggests study tasks and/or other ways of organizing and mediating the teaching-learning of tragedy based on the aforementioned theories. The corpus of analysis consisted of the following books: *Arte em Interação* (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2016); *Arte de Perto* (ROCHA; MUNIZ; VIVAS; AZOUBEL, 2016), *Arte por toda parte* (FERRARI; LIBÂNEO; SARDO; FERRARI, 2016), *Percursos da Arte* (MEIRA; SOTER; PRESTO, 2016) and *Todas as Artes* (POUGY; VILELA, 2016). The results obtained revealed a tendency towards a classic conception of tragedy, as well as, for the most part, tasks that signal possibilities of empirical generalization of that conception, although there are some that point to forms of theoretical generalization. In both cases, only of Greek tragedy. The research revealed that the Historical-Cultural Theory and Theory of Developmental Teaching indicate new directions for the teaching of theater, capable of developing the higher psychic functions of students, especially the creative artistic imagination, aesthetic emotion and aesthetic-theatrical theoretical thinking, through artistic experience, as their main contribution to the teachers of this art.

**Keywords:** Tragedy. Theater teaching and learning. Textbook of Art. Historical-Cultural Theory. Theory of Developmental Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Teatro de Epidauro.....	42
Figura 2 – Globe Theatre – modelo de palco elisabetano .....	74
Figura 3 – <i>A Noite Estrelada</i> (1890), Vincent van Gogh (1853-1890).....	157
Figura 4 – Capa dos Livros didáticos de Arte (PNLD 2018).....	183
Figura 5 – Relação dos conteúdos com as linguagens artísticas no livro <i>Percursos da Arte</i> ...	202
Figura 6 – Localização de conteúdos teatrais no livro <i>Percursos da Arte</i> .....	205
Figura 7 – Objetivos de aprendizagens artísticas .....	214
Figura 8 – Vaso <i>Pronomos</i> no livro <i>Percursos da Arte</i> . .....	230
Figura 9 – Dramaturgia grega no livro <i>Percursos da Arte</i> .....	231
Figura 10 – Atividade para o aluno no livro <i>Arte por Toda Parte</i> .....	237
Figura 11a – Atividade para o aluno no livro <i>Arte por Toda Parte</i> (início) .....	238
Figura 11b – Atividade para o aluno no livro <i>Arte por Toda Parte</i> (continuação).....	239
Figura 12 – Atividade para o aluno no livro <i>Arte por Toda Parte</i> .....	243
Figura 13 – Conteúdo <i>Catarse</i> – Atividade para o aluno no livro <i>Arte por Toda Parte</i> ..	245
Figura 14 – <i>Romeu e Julieta</i> do Grupo Galpão, no livro <i>Arte em Interação</i> .....	253
Figura 15 – Atividade para o aluno no livro <i>Arte por toda Parte</i> .....	259
Figura 16a – Infográfico (parte 1) – Atividade para o aluno no livro <i>Arte por Toda Parte</i> ...	260
Figura 16b – Infográfico (parte 2) – Atividade para o aluno no livro <i>Arte por Toda Parte</i> ...	261
Figura 17 – Atividade para o aluno no livro <i>Percursos da Arte</i> .....	264
Figura 18 – Atividades livro <i>Percursos da Arte</i> .....	265
Figura 19 – Atividade 2, livro <i>Percursos da Arte</i> .....	268
Figura 20 – Atividade 3, livro <i>Percursos da Arte</i> .....	268
Figura 21 – Atividade Coro cênico, livro <i>Percursos da Arte</i> .....	269
Figura 22 – Indicação de mediação didática Coro cênico, livro <i>Percursos da Arte</i> .....	270
Figura 23a – Atividade Leitura Encenada, livro <i>Percursos da Arte</i> .....	270
Figura 23b – Atividade Leitura Encenada, livro <i>Percursos da Arte</i> .....	271
Figura 23c – Atividade Leitura Encenada, livro <i>Percursos da Arte</i> .....	272

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados gerais dos livros didáticos de Arte aprovados no PNLD 2018.....	188
Quadro 2 – Conteúdos específicos de teatro no livro <i>Arte por Toda pArte</i> .....	197
Quadro 3 – Conteúdos específicos de teatro no livro <i>Arte de Perto</i> .....	200
Quadro 4 – Conteúdos específicos de teatro no livro <i>Percursos da Arte</i> .....	206
Quadro 5 – Conteúdos específicos de teatro no livro <i>Todas as Artes</i> .....	210
Quadro 6 – Conteúdos específicos de teatro no livro <i>Arte em Interação</i> .....	216

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 A TRAGÉDIA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA LÓGICO-HISTÓRICA ....</b>	<b>26</b>
1.1 O panorama atual do conceito de tragédia: polissemia do termo .....	28
1.2 Origem e consolidação da tragédia na Grécia Antiga.....	34
1.2.1 Os concursos trágicos, o público e o espaço teatral na Grécia Antiga.....	40
1.2.2 Os atores gregos .....	43
1.2.3 As tragédias de Ésquilo, Sófocles e Eurípides – <i>Os Persas, Édipo Rei e Medéia</i> ....	45
1.3 O pensamento sobre a tragédia na antiguidade greco-romana .....	60
1.4 O último suspiro da tragédia na antiguidade romana e seu sepultamento no medievo...	68
1.5 O primeiro renascimento da tragédia.....	70
1.5.1 Shakespeare – <i>Romeu e Julieta</i> e <i>Hamlet</i> .....	75
1.5.2 A tragédia no classicismo francês – Racine e Corneille.....	83
1.6 Morte da tragédia nos palcos, nascimento do trágico na filosofia.....	85
1.7 Segundo renascimento – A tragédia contemporânea.....	89
1.8 A essência da tragédia e suas relações conceituais – uma síntese (im)possível? .....	97
<b>2 TEATRO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA-TEATRAL “TRÁGICA” .....</b>	<b>103</b>
2.1 Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental.	103
2.2 Vigotski e a arte teatral .....	111
2.3 A educação estética.....	118
2.4 A vivência ( <i>pereživânie</i> ) teatral .....	128
2.5 A imaginação criadora .....	137
2.6 A formação do pensamento teórico estético-teatral.....	148
2.7 A organização do ensino de teatro .....	157
2.7.1 A atividade de estudo (teatral).....	162
2.8 Ensino de teatro e educação das emoções .....	170
<b>3 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO CONTEÚDO “TRAGÉDIA” NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE PARA O ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>178</b>
3.1 A seleção dos livros didáticos de Arte conforme as orientações do PNLD .....	179
3.2 Descrição dos livros didáticos de Arte PNLD-2018: objetivos, conteúdos e metodologias.....	191
3.2.1 Livro 1 – <i>Arte por Toda pArte</i> .....	191
3.2.2 Livro 2 – <i>Arte de Perto</i> .....	197
3.2.3 Livro 3 – <i>Percursos da Arte</i> .....	201
3.2.4 Livro 4 – <i>Todas as Artes</i> .....	206
3.2.5 Livro 5 – <i>Arte em Interação</i> .....	211
3.3 Análise do conteúdo tragédia nos livros didáticos de Arte (PNLD-2018) .....	217

3.3.1	Indicativos da concepção clássica de tragédia.....	217
3.3.2	Tarefas que apontam para formas de generalização empírica da concepção clássica de tragédia .....	235
3.3.3	Tarefas que sinalizam possibilidades de generalização teórica da concepção clássica de tragédia .....	257
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>276</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>288</b>
	<b>APÊNDICE A – REFERÊNCIAS SOBRE ENSINO DE TEATRO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL OU HISTÓRICO-CRÍTICA.....</b>	<b>302</b>
	<b>APÊNDICE B – REFERÊNCIAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS, EM GERAL, E ESPECÍFICOS DE ARTE, ENTRE OUTRAS .....</b>	<b>303</b>

## INTRODUÇÃO

Vivemos tempos difíceis, ou sombrios, como diria Bertold Brecht, *em que falar sobre flores é quase um crime, pois significa silenciar sobre tanta injustiça*. Será oportuno falar em Arte e na ideia de que ela é imprescindível na vida em sociedade e, portanto, matéria fundamental nas escolas, quando os jovens não conseguem nem ler e escrever, tampouco entender minimamente a matemática? Será sensato ponderar sobre a importância do teatro e da aprendizagem de seus conteúdos específicos quando a função primordial da escola (proporcionar o desenvolvimento humano em suas máximas capacidades) está em segundo plano, pois dela se espera a solução de problemas mais urgentes: a pobreza, a fome, a violência, o crime? Num contexto em que o professor enfrenta a desvalorização salarial e profissional, a precariedade em sua formação, a falta de incentivo para a capacitação continuada, a jornada de trabalho excessiva, o cerceamento da liberdade de expressão, a falta de materiais e um ambiente de trabalho, muitas vezes, perigoso – será relevante analisar os livros didáticos que ele recebe? Reivindicar o teatro nas escolas, nestes tempos em que *aquele que ainda ri é porque ainda não recebeu a terrível notícia*, seria um ato prudente? Será necessário vivenciar “a doce violência” das tragédias de Sófocles ou de Shakespeare na escola pública, num país em que crianças e jovens de comunidades pobres convivem com o “fogo cruzado” e a morte iminente?

Nas condições dadas, a resposta a todas essas questões parece ser não. Porém, esta tese se contrapõe a tal panorama, entendendo que vivemos em tempos em que o teatro, em específico o trágico, ainda é necessário. Talvez para aprendermos a ter a coragem de uma Antígona; refletir tanto quanto um Hamlet; desconfiar da predestinação, como um Édipo. Não para romantizar a resiliência nem para terminar como essas personagens; tampouco para fazer doer ainda mais as feridas abertas pelas tragédias da vida. A arte trágica é necessária porque, entre outras coisas, como explicou Lev Semionovitch Vigotski<sup>1</sup> (2010), ao vivenciá-la como leitor/espectador nos colocamos no lugar da personagem, pela empatia, e, no decorrer de sucessos dolorosos, de infortúnios, dor e morte, sentimos terror, medo, piedade, êxtase; mas, assim como o coro, igualmente vivenciamos a capacidade de superação, pois “a arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna, que se conclui

---

<sup>1</sup> A grafia do nome do teórico é encontrada em várias formas: Vigotsky, Vygotsky, Vigotski. Nesta tese, foi adotada a grafia Vigotski, mas nas citações diretas e referências foi preservada a original da obra usada. Seu segundo nome, igualmente, aparece grafado de várias formas: Semionovitch, Semiönovitch, Semyonovich e Semenovich.

na catarse” (VIGOTSKI, 2010, p. 345). A concepção desse autor e de seus seguidores, dentre os quais se destaca Vasili Vasilyevich Davidov<sup>2</sup> (1930-1998), delimita o campo teórico em que o tema desta pesquisa – Teatro e Desenvolvimento Humano – está inserido, particularmente, na compreensão do ensino de teatro que promove o desenvolvimento do pensamento estético dos estudantes por meio da aprendizagem do conteúdo tragédia.

Nessa perspectiva, em oposição ao entendimento que não reconhece o valor educativo da arte trágica, desconsidera a reação estética (catarse) fundamentada no contraditório, assim como concebe o homem como uma unidade e um ser multideterminado, compartilha-se, neste estudo, a compreensão histórico-cultural de que a consciência estética e a imaginação artística criadora não são capacidades inatas ou biológicas, mas sim produto de uma relação social dialética subjetivada no processo de internalização das formas de consciência humana dos objetos da arte, histórica e culturalmente produzidos por gerações anteriores, que se transformaram em conhecimento coletivo. É nessa relação dinâmica de troca com as consciências dos outros indivíduos que o sujeito, ao construir a realidade concreta, constrói-se a si mesmo. Isto é, ele recria em sua mente as obras de arte, por meio da mobilização da imaginação, sensibilidade, intelecto, consciência histórica e social, e as subjetiva ao internalizar as formas de consciências nelas arraigadas – o que promove seu desenvolvimento criativo-intelectual. Como afirma Vigotski (2010), a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas é a base do salto qualitativo do desenvolvimento humano.

Além disso, há vários anos, as pesquisas têm demonstrado a importância da Arte<sup>3</sup> e de seu ensino-aprendizagem na instituição escolar, mas ela tem sobrevivido ali muito mais em decorrência de outros fatores do que para cumprir sua finalidade educativa que, segundo a Teoria Histórico-Cultural, é a formação humana. O aprendizado da Arte tem sido justificado por retirar alunos da marginalidade, utilizado como atividade de socialização e ação decorativa de festas e datas importantes, reverenciado como técnica para preparar os jovens para trabalharem em equipe e desenvolverem a criatividade – aspectos vinculados aos interesses capitalistas de formação imediata para o trabalho, em ligação direta com o mercado. Esses entendimentos suscitaram a necessidade de uma investigação sobre referenciais teóricos que pudessem contribuir para propostas de mudanças no ensino e no

---

<sup>2</sup> O sobrenome de Davidov é encontrado em diferentes grafias: Davídov, Davýdov, Davidov, Davydov. Na tese, a opção foi pela grafia Davidov, mas nas citações diretas e referências foi mantida a grafia original da obra mencionada. O primeiro nome do autor é encontrado também na grafia Vasily.

<sup>3</sup> Arte, grafada com letra inicial maiúscula e no singular, é tratada aqui como campo de conhecimento e termo que abrange as diferentes linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes plásticas/visuais).

modo de conduzir a formação do pensamento estético dos estudantes, ou seja, sua capacidade de operar com conceitos artísticos, entender e atuar com os mesmos procedimentos mentais e materiais que os artistas utilizam para expressar-se.

Assim, a concepção norteadora desta tese busca romper com a orientação do projeto educacional neoliberal implementado no país a partir da década de 1990, em que o ensino de teatro se resume ao desenvolvimento de competências meramente pragmáticas e de acolhimento social, ou simplificado às práticas de socialização. Fundamenta-se em premissas teóricas que concebem a elaboração e fruição da Arte como atividades imprescindíveis para a humanização dos homens. Conforme Vigotski (2010), a arte se destaca como resultado mais elevado do trabalho humano, que contém em si o conjunto das características humanas mais complexas e cujo processo de criação-fruição é capaz de provocar alterações no psiquismo dos sujeitos, proporcionando-lhes novas organizações psíquicas. Isto é, a práxis artística possibilita a passagem da condição do indivíduo particular à de gênero humano universal.

Segundo Vigotski (2010), oportunizar um contato especial das crianças e jovens com as produções e legados artísticos da humanidade potencializa que neles se formem capacidades mentais e habilidades sociais impossíveis de serem obtidas por outras vivências, uma vez que “a humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela” (2010, p. 351).

Desenvolver uma pesquisa doutoral com essa temática significa a possibilidade de verticalização dos estudos realizados pela autora sobre o papel da criança nas tragédias gregas, durante a Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Artes Cênicas<sup>4</sup> e Mestrado<sup>5</sup> em Teatro, agora do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural. Foi, igualmente, motivada pela intenção de repensar a atuação docente<sup>6</sup>, em busca de formas de organização do ensino de teatro que articulem objetivos, conteúdos e métodos, para criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Também é justificada pela necessidade de melhor compreensão do material didático de Arte que, a partir de 2015, as

---

<sup>4</sup> Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), concluída em 2003. O trabalho de conclusão de curso intitulado *O Papel da Criança no Teatro Grego Antigo* foi orientado pelo professor Dr. João Pedro de Alcântara Gil.

<sup>5</sup> Na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), concluído em 2006. A dissertação intitulada *Infância Trágica: Maneiras de Ser e Morrer Criança no Universo Espetacular Clássico Ateniense* teve a orientação da professora Dra. Beatriz Ângela Viera Cabral.

<sup>6</sup> Professora de teatro, desde 2005, nas redes pública e privada de Ensino Fundamental, Médio e Superior, nas cidades de Porto Alegre (RS), Gravataí (RS), Goiânia (GO) e Copiapó (Chile). Desde 2012, professora efetiva de teatro no Instituto Federal de Goiás (IFG), campus Goiânia.

escolas públicas de Ensino Médio puderam receber gratuitamente, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

As disciplinas realizadas como aluna do curso de Doutorado em Educação (PUC-GO) e a participação no Grupo de Pesquisa *Teorias da Educação e Processos Pedagógicos*<sup>7</sup> foram fundamentais para encontrar o aporte explicativo e propositivo para o ensino-aprendizagem de teatro que objetiva promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral das crianças e dos jovens, preparando-os para enfrentar e resolver os problemas que surgirem ao longo de suas vidas – em contraposição à concepção de escola neoliberal, que desvaloriza a dimensão cultural e humana da educação.

Assim, esta tese insere-se no campo da educação e da didática do ensino de Arte e é dirigida aos professores de teatro, atuantes ou em formação, no intuito de evidenciar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1896-1934) e de seus colaboradores e seguidores, em especial Davidov, cujo legado teórico (Teoria do Ensino Desenvolvimental) aponta caminhos para organizar o ensino em que a articulação conteúdo/método favoreça a constituição da subjetividade dos alunos, promovendo seu desenvolvimento integral. Tais teorias defendem a origem social e histórica das funções psicológicas superiores, evidenciando o protagonismo de ferramentas e signos externos (culturais), entre os quais estão os conteúdos de ensino a serem aprendidos, que devem ser interiorizados como condição para o desenvolvimento dessas funções. Nesse aspecto, Vigotski e Davidov consideram o processo de escolarização como fator determinante no desenvolvimento psíquico dos alunos e postulam a contribuição de todas as disciplinas escolares para uma formação humana que proporcione a apropriação da cultura e da ciência, capacitando-lhes para a atuação crítica na vida social. Em definitivo, entendem que a humanização do homem e o progresso histórico da sociedade dependem, necessariamente, da educação. Como afirma Vigotski (2001, p. 115): “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”.

Para o alcance dessa finalidade, cabe à disciplina Teatro, pela mediação do professor, criar situações de aprendizagem para os estudantes internalizarem o complexo sistema teórico e histórico dos signos teatrais e formar conceitos estéticos. A formação de conceitos é o núcleo em torno do qual as mudanças do pensamento do adolescente se agregam. É um processo que possibilita ao ser humano reproduzir condutas e normas, reviver impressões de

---

<sup>7</sup> Informações sobre o grupo podem ser obtidas em: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1599336920087002](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1599336920087002).

experiências passadas e a criar outras possibilidades a partir de combinações e reelaborações de experiências anteriores. Nesse sentido, a aprendizagem do conteúdo tragédia, foco desta pesquisa, se desenvolverá na vivência teatral.

A tragédia é um conteúdo de inquestionável relevância para a compreensão da origem e evolução das artes cênicas no Ocidente. Isso porque foi durante o século VI a.C., na Grécia, que os rituais dramatizados de caráter estritamente sagrados, práticas percebidas em distintas sociedades primitivas, se desdobraram em atividades de caráter igualmente artístico, que chegaram ao seu ápice com a criação dos primeiros gêneros dramáticos: a tragédia e a comédia. Desde então, esses gêneros teatrais adquiriram características específicas nos diferentes contextos históricos e, por meio deles, os artistas apreenderam e expressaram de forma criativa as experiências e relações humanas, recriaram a realidade material e possibilitaram novas formas de entender, sentir e atuar na vida. A tragédia, em especial, pode ser considerada uma poderosa síntese artística dos maiores conflitos dos seres humanos, do mesmo modo que, mediante sua fruição, é possível tornar-se mais humano. Como explica Vigotski (2008, p. 239, tradução nossa):

Ao obrigar nossos sentimentos a alternar continuamente entre os extremos opostos do registro emocional, ao enganá-los, ao dividi-los e ao acumular obstáculos em seu caminho, a tragédia obtém um poderoso efeito emocional sobre nós. Ao assistir *Hamlet*, sentimos como se tivéssemos vivido as vidas de milhares de pessoas em uma só noite; certamente, experimentamos mais coisas das que poderíamos experimentar em anos de vida normal e cotidiana.

Portanto, se, por meio da obra teatral trágica, num processo de objetivação, os artistas fixaram características, conceitos artísticos e filosóficos, mediante técnicas criadas socialmente, os estudantes, por sua vez, no processo de apropriação do conteúdo tragédia (lendo peças, assistindo a espetáculos, atuando como os profissionais da arte dramática), recriarão essas características, conceitos, técnicas, tornando-as suas. É ao tomar consciência das leis extraídas do objeto de estudo que ocorre a generalização do conceito tragédia. Essa generalização provoca a ampliação qualitativa da consciência estética, transformando funções mentais elementares em funções superiores, como a abstração substancial, a memória mediada, a emoção artística, a imaginação criadora.

Nesta tese, a opção por tal conteúdo se justifica, também, por algumas razões teóricas e práticas. Primeiramente, pelo fato de o conteúdo de tragédia ser primordial para ajudar os estudantes a entenderem o teatro como uma atividade criada em circunstâncias históricas e culturais específicas, não sendo uma prática “natural” da espécie humana. Quando os homens desenvolveram habilidades psíquicas mais elaboradas, organizaram-se socialmente

e venceram os obstáculos da sobrevivência imediata, foi possível a criação de obras de arte, como os espetáculos trágicos. Para desenvolver o pensamento estético teatral de tipo dialético, é necessário que o estudante se aproprie da historicidade dos conteúdos; e a gênese do teatro, na tradição ocidental, está vinculada à tragédia.

Em segundo lugar, a maioria das pesquisas que versam sobre a tragédia são estudos teóricos de diversas áreas (teatro, filosofia, sociologia, história, literatura, psicanálise), mas nenhum deles concentra atenção no processo de ensino e aprendizagem do conceito de tragédia, na perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental<sup>8</sup>. Já as publicações sobre o teatro na educação tratam de temas como o jogo (conteúdo e procedimento de ensino de teatro), a importância do processo artístico em detrimento do resultado final (a peça), o valor do teatro para solução de problemas sociais e para a formação da cidadania. É priorizado o fazer teatral pela improvisação (aprender fazendo) e/ou a educação estética como formação de plateia, isto é, a ênfase na recepção teatral<sup>9</sup>. Em outra direção, são encontrados estudos sobre o uso do teatro como meio para aprender conteúdos de outras matérias do currículo escolar, como ciências, história, português etc.

A investigação desses temas apresenta contribuições importantes, mas carece de uma reflexão sobre a forma pela qual os conteúdos específicos de teatro, especialmente o patrimônio artístico-teatral, possibilitam o desenvolvimento do pensamento estético do aluno quando seu ensino-aprendizagem é sistematizado e mediado com tal intuito. Embora existam pesquisas fundamentadas nos pressupostos teóricos de Vigotski que versam sobre o ensino de teatro<sup>10</sup>, essas, em geral, não têm como foco uma didática de ensino voltada para a formação do pensamento estético-teatral por meio de conceitos, na vivência artística.

A revisão da literatura revelou, igualmente, que existem publicações sobre os livros didáticos<sup>11</sup>, bem como o interesse em analisá-los criticamente, inclusive na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural<sup>12</sup>. Entretanto, os livros de Arte pertencentes ao PNLD 2015 e PNLD/2018 ainda não receberam análise no que diz respeito à linguagem do teatro. Essa lacuna encontrada nos estudos acadêmicos brasileiros confere caráter de originalidade à pesquisa, bem como lhe atribui importância, pois apresentar relações entre as teorias

<sup>8</sup> Foram encontradas 1.281 pesquisas que versam sobre tragédia no Banco de Dissertações e Teses da Capes, produzidas entre 1988 e 2018. Apenas 66 delas têm alguma relação com questões pedagógicas e, dessas, somente 10% com o ensino-aprendizagem de teatro. A maioria delas foi defendida antes da existência da Plataforma Sucupira, que as disponibiliza de forma digital.

<sup>9</sup> Constatação a partir do *Léxico de Pedagogia do Teatro*, organizado por Ingrid Koudela e José S. de Almeida Junior, e publicado pela Editora Perspectiva em 2015.

<sup>10</sup> Tais pesquisas encontram-se listadas no Apêndice A.

<sup>11</sup> Referências sobre livros didáticos, em geral, e específicos de Arte, entre outras, encontram-se listadas no Apêndice B.

<sup>12</sup> Medeiros e Sformi (2016); Silva e Resende (2017) (ver Apêndice B).

supracitadas e o ensino de teatro parece fundamental para que novas perspectivas possam ser vislumbradas para a prática docente nas escolas públicas do país, bem como para demonstrar a importância de estabelecer a arte dramática como disciplina obrigatória na educação básica, e não apenas como atividade, conteúdo ou meio de aprender outras matérias.

Conforme Consuelo Duarte Schlichta, Guilherme Ballande Romanelli e Mauren Teuber (2018), os livros didáticos têm sido uma temática ausente na formação inicial dos professores de Arte, haja vista a pouca tradição que o livro tem na disciplina, incorporado no PNLD<sup>13</sup> apenas em 2015. Para esses autores, embora reconheçam os limites, problemas e inadequações dessas publicações, “o fato é que o livro didático de Arte está presente, em tese, em todas as escolas do país, o que deveria mobilizar o debate sobre a formação nos cursos de licenciatura aos professores de Arte” (2018, p. 323). Do mesmo modo, os autores ressaltam a necessidade da formação continuada dos professores, na qual se incluiriam o estudo e práticas avaliativas sobre os materiais didáticos de Arte na rotina escolar.

No PNLD de 2015, os livros de Arte foram selecionados publicamente por uma comissão de especialistas e por docentes e equipes pedagógicas das escolas cadastradas para o benefício. Nesse primeiro ano em que a Arte participou desse Programa, apenas duas obras foram aprovadas pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e passaram a compor o *Guia de Livros Didáticos*, quais sejam: *Arte em Interação* (BOZZANO; FREANDA; GUSMÃO, 2013) e *Por toda pArte* (FERRARI; LIBÂNEO; SARDO; FERRARI, 2013). Os dois livros estavam em sua primeira edição e foram utilizados por alunos e professores no triênio 2015, 2016 e 2017.

No PNLD 2018, novamente as escolas de Ensino Médio puderam escolher um livro para a disciplina Arte, para serem utilizados no triênio 2018, 2019 e 2020. Cinco obras foram aprovadas, incluindo a segunda edição das duas anteriores, que foram atualizadas. Os outros três livros aprovados foram: *Todas as Artes* (POUGY; VILELA, 2016); *Percursos da Arte* (MEIRA; PRESTO; SOTER, 2016) e *Arte de Perto* (ROCHA; MUNIZ; VIVAS; AZOUBEL, 2016), todos os livros em sua primeira edição.

Com a Reforma do Ensino Médio, aprovada como Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, e sancionada como Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, a educação secundária se viu diante de um quadro que não era o que vinha sendo construído pelos educadores e associações dos profissionais da educação. Essa etapa da educação básica retrocedeu em várias questões e o ensino das artes se viu absolutamente ameaçado.

---

<sup>13</sup> O PNLD existe desde a década de 1930.

A disciplina Arte foi inserida no grande itinerário formativo *Linguagens e suas Tecnologias* dando margem para a interpretação de que essa matéria possa ser lecionada por qualquer professor da área de linguagem, não necessitando formação específica. Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no fim de 2018, fica claro, igualmente, que a Arte está colocada muito mais como atividade da área de linguagem, e não como uma disciplina que se desdobra em, pelo menos, quatro outras e cujos conteúdos são bastante específicos. No documento para o Ensino Médio, a situação é pior do que para o Ensino Fundamental. Não há especificações de o que aprender em cada uma das modalidades artísticas tradicionais e, embora sejam apresentadas habilidades e competências generalizadas das artes, essas estão totalmente desvinculadas dos conteúdos próprios de cada uma delas.

Os esforços dos professores da área artística, nos últimos anos, em defesa da divisão da disciplina Arte em quatro disciplinas distintas – teatro, dança, artes visuais e música – não foram levados em consideração. Tampouco foram incluídas as reivindicações de outras modalidades desse campo do conhecimento, como a literatura, o circo e o cinema, que igualmente pleiteavam espaço no currículo escolar, como disciplinas independentes.

Diante desse quadro atual das políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil, a disciplina Arte se manterá somente com a luta e resistência do professorado da área. Visto que são poucos os professores em sala de aula que têm formação nesse campo do saber<sup>14</sup>, a perspectiva de avanços e melhorias se apresenta pessimista. Se os conteúdos específicos de cada linguagem artística nunca foram explícitos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, tampouco na atual BNCC, com a distribuição dos livros didáticos de Arte para as escolas públicas brasileiras, possivelmente, esse será o principal recurso norteador de conteúdos e procedimentos de instrução, pois é conhecido o quanto essas obras têm influenciado a organização do ensino e determinado o labor docente. Como explicam Dalva Medeiros e Marta Sforzi (2016), já que os livros didáticos são o único material disponível em várias escolas e são amplamente distribuídos em todo território nacional, “se examina uma forma de organização de ensino de amplitude generalizada e não somente local” (2016, p. 119).

---

<sup>14</sup> Segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, em 2018, apenas 35,6% dos professores que ministravam a disciplina Arte nos anos Finais do Ensino Fundamental tinha formação adequada (licenciatura na área). É a disciplina que apresentou o pior resultado no indicador de adequação da formação docente. A situação da Arte no Ensino Médio é um pouco melhor, 47,1% dos docentes tinham formação adequada e outros 4% com formação superior (Bacharelado); porém os outros 48,9% restantes não possuíam sequer formação superior (BRASIL, 2019).

O PNLD é, sem dúvida, um programa de muito impacto em nosso país, visto que ele assegura a distribuição gratuita de livros pelo governo e tem como objetivo não só diminuir as desigualdades educacionais como também suprir uma demanda que adquire caráter obrigatório com a *Constituição* de 1988. Devido ao alcance desse Programa – em 2018, para o Ensino Médio, foram distribuídos quase noventa milhões de exemplares de livros para vinte mil escolas, para mais de sete milhões de alunos, com recursos na ordem de 879 milhões – as pesquisas educacionais não podem ignorar a presença destacada desses materiais na atividade escolar.

Analisando sob esse ângulo, são pertinentes estudos que desvelem a cultura e os valores veiculados, tácita ou explicitamente, nos diferentes livros didáticos que circulam no país. Visto que esses livros, na atualidade, passam por uma pré-seleção feita pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, há uma intervenção clara do Estado não apenas sobre os conteúdos, mas igualmente no método para ensiná-los. Portanto, é cada vez mais premente que a escola avalie, ao tomar conhecimento das opções disponíveis, se os conteúdos com que os livros ofertados trabalham são efetivamente adequados e atendem, por conseguinte, ao tipo de aprendizagem que ela almeja.

Por mais simplificado que seja o olhar lançado a um livro, este não pode ser visto como “apenas um livro”, especialmente se for didático e, no caso, um livro didático voltado para o desenvolvimento do conhecimento estético, uma vez que, em nosso país, a escola tem sido o principal e, às vezes, o único lugar de acesso das crianças e dos jovens ao patrimônio artístico-cultural (as obras de arte das distintas épocas e as produções contemporâneas). Em consequência, esse material pode constituir um grande aporte para os estudantes conhecerem, fruírem e problematizarem um universo artístico que, em seu contexto sociocultural, não se mostra acessível. A opção por analisar os livros didáticos de Arte se encaixa nessa perspectiva.

Se, por um lado, o livro didático se presta a sistematizar e difundir, conforme José Carlos Libâneo (1991, p. 128), “um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida”, por outro lado, ele serve também para “encobrir ou escamotear aspectos da realidade, conforme os modelos de descrição e explicação da realidade consoante com os interesses econômicos e sociais dominantes na sociedade” (1991, p. 139-140). Torna-se, portanto, fundamental indagar: Quais são as concepções de tragédia e as orientações pedagógicas acerca de objetivos, conteúdos e metodologia do ensino de teatro presentes nos livros didáticos de Arte aprovados pelo PNLD-2018?

A partir dessa reflexão, igualmente, questiona-se: a forma de estruturação das tarefas propostas nos livros (objetivo, conteúdo, método) colabora para formar que tipo de pensamento (generalização) de tragédia? Que contribuições a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria do Ensino Desenvolvimental podem oferecer ao ensino de teatro?

Para responder e problematizar essas questões delineou-se como objetivo principal desta pesquisa examinar as abordagens teórico-metodológicas dos cinco livros didáticos de Arte indicados para o Ensino Médio pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018<sup>15</sup>, visando apreender as concepções de tragédia e as formas de estruturação das tarefas para os alunos com foco nesse conteúdo teatral específico. Essa meta se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- ✓ realizar o estudo da trajetória lógico-histórica do teatro trágico, em busca de sua rede de conceitos fundamentais;
- ✓ apresentar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e a da Teoria do Ensino Desenvolvimental para o ensino do teatro;
- ✓ identificar nos livros didáticos analisados indícios de uso de abordagem teórico-metodológica na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural;
- ✓ sugerir tarefas de estudo e/ou outros modos de organização e mediação das atividades teatrais, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e a da Teoria do Ensino Desenvolvimental.

O referencial teórico e metodológico adotado ampara-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural como expressão do método filosófico materialista histórico e dialético que sustenta. Conforme Karel Kosík (1976, p. 20), “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”. O mesmo autor explica que o método da dialética materialista busca explicitar a realidade não através do reducionismo, pois: “*é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico*” (1976, p. 39, grifo do autor).

Isso significa que cada objeto do conhecimento tem suas próprias leis e, para entendê-lo em sua essência, o pesquisador deve apreender o desenvolvimento e o movimento inerente ao objeto, suas categorias constitutivas (regularidades, princípios), desde sua

---

<sup>15</sup> É considerado que, analisando as cinco obras didáticas de Arte aprovadas pelo PNLD-2018, igualmente são contempladas as obras aprovadas no PNLD-2015, uma vez que os únicos dois livros aprovados naquele edital foram reeditados e novamente aprovados, assim participando das duas edições do Programa.

gênese; apreender sua totalidade, o conflito interno, o movimento das contradições, considerando que uma interação insignificante em determinado momento pode ser essencial em outra situação, pois tudo está relacionado a tudo. Desse modo, revela-se como caminho fecundo desvelar as mais complexas, as mais desenvolvidas peças trágicas para explicar casos particulares e menos desenvolvidos do gênero. Mas, quais seriam essas tragédias mais desenvolvidas?

Por ser o teatro trágico uma atividade humana, produto do trabalho e do pensamento dos homens, é preciso levar em conta sua historicidade, pois essa modalidade artística é uma forma histórica e transitória na história dos homens. Não existiu sempre e, talvez, não vá existir para sempre. Logo, para desenvolver o conhecimento teórico (estético) de tragédia, num enfoque materialista histórico e dialético, é fundamental compreendê-la hoje, mas igualmente entender sua origem e seu movimento histórico, pois, apesar do passado ser importante para o entendimento do agora, é o presente que ilumina o desenvolvimento daquilo que passou. A consolidação do gênero não explica seu movimento, mas seu movimento explica sua consolidação.

Além disso, a obra de arte não reduz a realidade, pois aquilo que o artista materializa na obra já é resultado de uma vivência e apropriação da história e da cultura, de uma reprodução ideal do real. Como explica Kosík (1976, p. 128), “Toda obra de arte apresenta um duplo caráter em indissolúvel unidade: é expressão da realidade, mas ao mesmo tempo cria a realidade, uma realidade que não existe fora da obra ou antes da obra, mas precisamente apenas na obra”. Logo, cada tragédia expressa o pensamento trágico de uma época, bem como apresenta uma nova forma de concepção do trágico.

Nesta pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, foram selecionados para análise os seguintes livros didáticos: *Arte em Interação* (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2016); *Arte de Perto* (ROCHA; MUNIZ; VIVAS; AZOUBEL, 2016); *Arte por Toda Parte* (FERRARI; LIBÂNEO; SARDO; FERRARI, 2016); *Percursos da Arte* (MEIRA; PRESTO; SOTER, 2016) e *Todas as Artes* (POUGY; VILELA, 2016); em especial o conteúdo tragédia neles apresentado.

Para orientar a análise, foram definidas categorias apriorísticas derivadas da fundamentação teórica, do material documental e bibliográfico, as quais se esperava encontrar, de acordo com a problematização levantada e os objetivos pretendidos com a pesquisa: 1. Concepções de tragédia; 2. Modos de estruturação das tarefas para os alunos (objetivos, conteúdos, metodologia de ensino de teatro). No exame dessas categorias, foram encontradas, a posteriori, três categorias de conteúdo: 1) Indicativos da concepção clássica

de tragédia; 2) Tarefas que apontam para formas de generalização empírica da concepção clássica de tragédia; 3) Tarefas que sinalizam possibilidades de generalização teórica da concepção clássica de tragédia.

Visando ao alcance dos objetivos da pesquisa, esta tese foi organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro é dedicado ao estudo e reprodução do percurso lógico-histórico do conteúdo teatral tragédia, sua manifestação na contemporaneidade e seu caminho de desenvolvimento na história, desde sua origem na Grécia Antiga, passando pelos períodos mais representativos dessa arte. De tal investigação bibliográfica e da análise de algumas peças representativas do gênero, foram identificados os elementos constitutivos da tragédia que, em sua inter-relação, talvez constituam a generalidade de seu conceito.

O segundo capítulo versa sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, principalmente o legado teórico de Vigotski no campo da pedagogia e da Arte, destacando seus escritos sobre teatro, educação das emoções, bem como o conceito de vivência e o desenvolvimento da imaginação criadora no processo de formação do pensamento teórico estético-teatral. Além disso, são apresentados os aportes da Teoria do Ensino Desenvolvidor de Davidov para a organização do ensino de teatro que almeja promover uma formação humana: o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos estudantes, por meio da atividade de estudo que valoriza os conceitos científicos (estéticos) da matéria.

O capítulo seguinte contextualiza o PNL-2018, em específico os livros de Arte, ressaltando aspectos como os critérios para aprovação e as estatísticas quanto à tiragem, valores e opções mais solicitadas pelas escolas. Logo, são apresentadas as características gerais das edições, como formação dos autores, conteúdos teatrais no quadro geral de conteúdos, base teórico-metodológica do ensino da Arte e do teatro, entre outras. Finalmente, examina a concepção de tragédia nos livros didáticos e o modo de organização das tarefas para os alunos, incluindo sugestões de como o conteúdo “tragédia” poderia ser estudado-ensinado na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvidor.

Nas considerações finais encontram-se as reflexões acerca do investigado, sobretudo em relação à análise dos livros, aos objetivos alcançados e aos desdobramentos da pesquisa. Importa frisar ao leitor que esta tese de doutorado almeja aportar na luta em defesa da educação estética na escola pública brasileira, pois, em tempos em que a Arte é censurada e a imagem de professores e artistas é denegrida por representantes do governo, é papel do pesquisador de pós-graduação apresentar formas de resistência e de reexistência. Visto que

*nada é impossível de mudar*, tal como expressa o poema de Brecht (2017, [s. p.] grifos nossos), que alerta para que se desconfie do mais trivial, *de aparência singela*. Que, sobretudo, se analise o que parece habitual e não se aceite *o que é de hábito como coisa natural, pois, em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar*. Assim, em busca de mudanças possíveis, este trabalho defende a tese de que a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e a teoria do ensino para o desenvolvimento de Davidov apontam caminhos para um modo de organização do ensino de teatro que assegura aos estudantes se apropriarem da cultura e, por meio da vivência teatral, possibilita formar novas funções psíquicas, como a imaginação artística criadora, a emoção estética e o pensamento teórico estético-teatral – funções essas que contribuem de forma única no processo de humanização dos homens.

## 1 A TRAGÉDIA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA LÓGICO-HISTÓRICA

Este capítulo apresenta considerações acerca do processo humano de produção do gênero teatral tragédia, em suas dimensões estética, histórica e lógica, com o intuito de apreender, por meio da análise de algumas peças trágicas, o tipo de movimento mental que elas contêm e a lógica que as governa. O estudo se alinha a proposta formulada por Davidov (1982, 1987, 1988, 1999), segundo a qual o exame da origem e do desenvolvimento histórico do conteúdo de ensino permite ao professor criar ações de ensino-aprendizagem necessárias para que o estudante reproduza criativamente o conceito, tornando-o uma ferramenta própria. Isto é, em situações pedagógicas, os estudantes, mediados pelo professor, reproduzem de forma abreviada o trajeto que a tragédia trilhou, como se fossem artistas, espectadores, críticos; e, essa vivência teatral, propicia que eles modifiquem a forma e o conteúdo do seu pensamento em conhecimento teórico. Transformem os conteúdos em si, em conteúdos para si. Daí a importância da análise lógico-histórica dos objetos e fenômenos.

Davidov (1982) e Pavel Kopnin (1978) afirmam que a lógica de determinado conhecimento se constitui história. Portanto, fica muito difícil compreender a essência dos saberes, entender a realidade e abordá-la em toda sua profundidade sem considerar o desenvolvimento lógico-histórico que se apresenta nos conceitos lógico-formais. Kopnin (1978) explica que, na correlação entre o histórico e o lógico, o histórico diz respeito ao processo de mudança do objeto, às etapas de seu surgimento e desenvolvimento. Ele atua como objeto do pensamento, pois “o pensamento visa à reprodução do processo histórico real em toda a sua objetividade, complexidade e contrariedade” (1978, p. 183). O lógico é o meio pelo qual o pensamento realiza essa tarefa (reprodução do processo histórico real), ou seja, é o reflexo teórico do histórico: “é a reprodução da essência do objeto e da história do seu desenvolvimento no sistema de abstrações” (1978, p. 183-184).

Assim, a unidade entre os aspectos lógico e histórico é uma maneira de entender dialeticamente o caminho percorrido por determinado objeto de estudo, percebendo as circunstâncias históricas pelas quais ele foi concebido, consolidado, modificado e/ou reelaborado. Tal unidade é justificada, uma vez que, conforme Kopnin (1978, p. 186):

O estudo da história do desenvolvimento do objeto cria, por sua vez, as premissas indispensáveis para a compreensão mais profunda de sua essência, razão porque, enriquecidos com o conhecimento da história do objeto, devemos retomar mais uma vez a definição de sua essência, corrigir, completar e desenvolver os conceitos que o expressam. Deste modo, a teoria do objeto fornece a chave do estudo de sua história, ao passo que o estudo da história enriquece a teoria, corrigindo-a, complementando-a e desenvolvendo-a.

Isso justifica o motivo de muitos estudiosos afirmarem que, sempre que se quer entender a tragédia, é indispensável conhecer as primeiras obras desse gênero (as peças gregas do século V a.C.), bem como é importante recorrer aos escritos teóricos deixados sobre elas desde a antiguidade. Entretanto, não se deve permanecer apenas nas formas iniciais do gênero, pois isso não abarca a noção da totalidade do conceito tragédia, já que essa arte se transformou com o passar do tempo e nas diferentes culturas em que foi recriada e representada. Em consonância com tais argumentos, este estudo apresenta a tragédia, considerando como ela foi inventada, consolidada, suprimida e reelaborada artisticamente pela humanidade. Para tanto, foram estudados registros históricos de autores do campo da filosofia e da Arte e exemplos de obras teatrais trágicas de distintos dramaturgos. Isoladamente, esses registros podem ser considerados como singularidades, entretanto, mediados pelo processo de formação de conceitos e compreendidos por meio da lógica dialética, conduzem à compreensão de tragédia em diferentes contextos históricos e em suas propriedades essenciais. Trata-se de um esforço para compreender a relação entre as teorias da tragédia e a produção artística trágica, suas condições sociais de surgimento e implicações futuras.

A escolha das peças teatrais não ocorreu de forma aleatória, uma vez que não são poucas as tragédias consideradas obras-primas do teatro e da literatura ocidental. Foram selecionadas as obras citadas nos livros didáticos de Arte para o Ensino Médio, quais sejam: *Édipo Rei*, de Sófocles; *Medéia*, de Eurípidés; *Romeu e Julieta* e *Hamlet*, de Shakespeare. São mencionados, também, outros títulos, ausentes naqueles livros, tais como: *Os Persas*, de Ésquilo; *Bodas de Sangre* (1932), de Federico Garcia Lorca; *Senhora dos Afogados* (1947), de Nelson Rodrigues, entre outras.

O objetivo não é um estudo exaustivo e conclusivo do conceito de tragédia, pois esse é um gênero teatral ainda vivo e em movimento – portanto, impossível de ser compreendido em toda sua completude. Tampouco a busca é por produzir ou defender uma teoria da tragédia, pois, pelo mesmo motivo, uma teoria só poderia estar conclusa se o objeto de análise, a obra de arte trágica, deixasse de existir como fenômeno teatral. O foco está na tragédia como gênero artístico, e não como conceito ou categoria filosófica; embora, em alguns momentos, os significados se entrecruzem e torna-se imprescindível recorrer aos estudos dessa disciplina.

Assim, nesta pesquisa, é considerada arte trágica aquela que faz parte do âmbito do espetáculo teatral, sendo esse resultado do trabalho humano, intencional, com fins estéticos, que se consubstancia em fenômeno artístico quando três fatores são conjugados em um mesmo tempo-espço: ator, público e texto<sup>16</sup>. Esses três fatores principais variam de acordo com

<sup>16</sup> Conforme Guinsburg (2001, p. 13), “com relação à definição de texto, é importante não encará-lo [sic] num sentido muito estrito e tradicional, encerrando-o em cânones literário-dramáticos...”. Dessa forma, texto pode ser considerado o roteiro, a ação, o enredo, aquilo que a encenação apresenta.

as condições sociais e historicamente produzidas à época de sua concretização e, no caso do tema em estudo, nem sempre foram registrados da melhor forma, com detalhes. Portanto, na reconstrução histórica do gênero, muito já se perdeu. Além disso, os registros não são neutros. Durante séculos, a dramaturgia e a arte da atuação foram restritas aos homens, bem como os comentários e teorias sobre as mesmas. Embora as mulheres pudessem assistir às encenações trágicas na época grega e na de Shakespeare, não são seus relatos como audiência que foram preservados. Por esse motivo, o estudo lógico e histórico da tragédia revela, em diversas oportunidades, um ponto de vista parcial.

Sendo assim, esta investigação é encarada como um exercício que, por meio da reprodução do movimento histórico desse gênero, tenta encontrar possíveis regularidades universais – as suas categorias dominantes – que servirão de base para a análise da concepção teórica desse conteúdo no livro didático. Para essa tarefa, foram utilizadas as contribuições de especialistas da área que têm se destacado na pesquisa sobre o teatro trágico desde a antiguidade (Aristóteles, Horácio) aos dias atuais: Margot Berthold (2001), Gerd Bornheim (2007), Junito de S. Brandão (1980, 1988, 2013a,b,c), Terry Eagleton (2013), Barbara Heliodora (2015), Albin Lesky (1996), Arnold Hauser (2000), Peter Szondi (2004) Raymond Williams (2002), entre outros. Ademais as reflexões desta autora sobre a temática.

O capítulo foi organizado em oito partes. Inicia com a apresentação da tragédia na atualidade; em seguida, dirige-se ao seu surgimento, na Grécia Antiga, determinado por questões materiais e históricas. Num terceiro momento, expõe o pensamento sobre o gênero por autores da antiguidade e, na sequência, apresenta suas condições de crise e desaparecimento durante o medievo. A quinta parte trata do renascimento da arte trágica especialmente na Inglaterra elisabetana (entre os séculos XVI e XVII) e na França dos anos 1640 a 1660. Após, versa sobre sua decadência como arte, mas seu ápice como argumento filosófico, a partir do final do século XVIII, principalmente na Alemanha. O sétimo item apresenta as características das novas tragédias (modernas e contemporâneas), que despontaram a partir do século XX, em várias partes do mundo. Finalmente, a última parte apresenta a tentativa de síntese conceitual resultante de todo o percurso histórico e teórico da tragédia.

### 1.1 O PANORAMA ATUAL DO CONCEITO DE TRAGÉDIA: POLISSEMIA DO TERMO

Atualmente, é possível conceituar tragédia a partir de três distintos sentidos: situações graves da vida, gênero teatral e, em termos filosóficos, visão de mundo ou estrutura

de sentimento. Se o primeiro sentido é facilmente apreendido de forma empírica, os outros dois necessitam de uma mediação intencional e organizada, para que o estudante se aproprie deles como conceitos. Como refletir sobre esses diferentes significados da tragédia não seria possível em uma única tese, aqui o escopo fundamental é a tragédia do ponto de vista teatral sem, no entanto, desprezar seu sentido na vida cotidiana e a acepção filosófica.

A maioria dos dicionários brasileiros da língua portuguesa define, primeiramente, a tragédia como um gênero teatral, uma peça em versos, criada e encenada na Grécia Antiga, que trata de assuntos sérios e cujo desfecho é, geralmente, funesto. Após, apresenta seu sentido figurado, de um terrível acontecimento verídico. No senso comum, o que predomina é essa ideia de tragédia como sinônimo de catástrofe, desgraça e fatalidade da “vida real”. As consultas na internet sobre tragédia nesse sentido específico o confirmam.

Conforme o *Google Trends*<sup>17</sup>, o termo *tragédia*, nos últimos cinco anos<sup>18</sup>, no Brasil, foi digitado para acessar informações sobre acidentes e crimes bárbaros (o rompimento da barragem de rejeitos em uma mina, em Mariana/MG; os assassinatos ocorridos em uma escola na cidade de Suzano/São Paulo; a queda do avião com a equipe de futebol Chapecoense); e a música intitulada *Tragédia*, de MC Moreno. Ao utilizar o filtro “artes e entretenimento”, no *Trends*, a palavra *tragédia* mantém-se relacionada a notícias de acontecimentos nefastos da vida comum. As pesquisas vinculadas ao âmbito artístico estão em segundo plano. Nessas buscas, o interesse está na “definição” do termo tragédia, como assunto das artes cênicas, da Grécia Antiga, de poesia e estudo do drama, além das peças *Macbeth*, de Shakespeare, e *Édipo Rei*, de Sófocles.

A prevalência da tragédia com esse sentido ocorre, muito possivelmente, porque os meios de comunicação, em especial a televisão, empregam incessantemente esse termo para se referir a todas as desgraças que ocorrem no mundo, de terremotos a chacinas, de crimes ambientais a infanticídios, de acidentes aéreos a atentados terroristas. Quase nenhuma notícia trata sobre as montagens teatrais trágicas que, frequentemente, estão em cartaz nos teatros. Os canais de televisão, em geral, exploram uma série de imagens reais terríveis, apelando para uma comoção inevitável. Com a insistência em repetir sem cessar as cenas trágicas da vida, o público pensa saber tudo sobre o fato e, aos poucos, se cansa. Aquilo que era trágico passa a ser banalizado e, preferivelmente, esquecido. Afinal, qual é o motivo para

---

<sup>17</sup> *Google Trends* é uma ferramenta que mostra os termos mais buscados pelos internautas no *Google*, apresentando gráficos com a frequência em que um termo particular é procurado em várias regiões do mundo. Disponível em: <https://trends.google.com.br/trends/?geo=BR>.

<sup>18</sup> Consulta realizada em 20 de março de 2019.

preservar, ou não, na memória, tais acontecimentos? E qual o sentido de ir ao teatro para assistir a uma tragédia, se a própria vida tem se mostrado uma?

Nas décadas de 1950 e 1960, Theodor Adorno (1998) chamou a atenção para o fato de que Auschwitz seria facilmente esquecido se a ação de preservar a memória fosse vazia, e não reflexiva em relação ao presente. Em sua análise, o autor refletia que os traumas, para que sejam superados, tendem a ser esquecidos. Era possível que algo como o que ocorreu nos campos de concentração, como o de Auschwitz, fosse apagado da lembrança, como premissa para curar a dor que ele causou. Conforme Adorno, para os culpados, a vontade de esquecer é um aspecto facilitador para justificar que a memória não seja preservada. Por esse motivo, o filósofo observa a importância de não “sacralizar” a recordação do terror, cultuando o passado, mas pensá-lo em sua possibilidade de repetição no presente e, portanto, jamais esquecê-lo.

Do mesmo modo, o pensamento sobre o significado de tragédia se encontra manipulado pelos meios de comunicação, que a mostra como uma dor que pode ser traumática e, portanto, merece o esquecimento. Há, também, o vínculo da tragédia com o mal, e o entendimento da ocorrência do mal como inevitável e irreparável. Algo racional, organizado, planejado, como uma guerra, por exemplo, é mencionado como um evento sem sentido, como uma tragédia. Uma vez que a linguagem não é neutra, não é por acaso que são chamados de tragédia episódios da vida com vínculo na desgraça “sem culpados” e “sem solução”. Isso é reflexo de uma cultura e de uma ideologia que, convenientemente, libera os responsáveis dessas ações, tal como apontava Adorno. Trata-se de uma definição de tragédia simplificada e alienada, diferente do sentido que pode ser encontrado na arte trágica, na qual o mal está presente e é dramatizado, no entanto, pode ser vivenciado, suportado, questionado, refletido. No senso comum, não há possibilidade de existência e razão após a tragédia.

A coexistência de inúmeros sentidos e o uso equivocado do termo, aos olhos dos especialistas dessa arte, é uma demonstração do desconhecimento da maioria das pessoas do significado artístico e filosófico de tragédia. Nesse ponto de vista específico, é preciso concordar com George Steiner (2006, p. 1): “Todos os homens têm consciência da tragédia na vida. Mas a tragédia como uma forma de drama não é universal”. A respeito disso, Bornheim (2007) comenta que o fenômeno trágico não é universal e, tampouco, necessário para algumas culturas ou períodos da cultura. Para esse autor, há algo na essência desse gênero dramático que fez com que ele surgisse apenas na cultura ocidental e, mais especificadamente, em determinados momentos dessa cultura.

Na atualidade, o gênero trágico se mantém em foco. Além das várias montagens de novas tragédias, as clássicas gregas, as de Shakespeare e de Nelson Rodrigues, principalmente, são constantemente reeditadas e facilmente encontradas nas livrarias brasileiras. Intelectuais continuam utilizando textos trágicos clássicos como fundamentos para suas reflexões, como, por exemplo, a recente publicação de Leandro Karnal *O que Aprendi com Hamlet*, lançada em 2018 pela Editora LeYa. Essa mesma tragédia de Shakespeare, *Hamlet*, foi objeto de três questões da prova de literatura e língua portuguesa<sup>19</sup> do vestibular de 2019, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (questões 26, 27 e 43), bem como está na relação nominal das obras indicadas para o exame de 2020 da mesma universidade (SUPERVESTIBULAR [2019]).

Conforme Daisi Malhadas (2003, p. 95), “com certa regularidade, particularmente a partir da década de sessenta, tem havido, no Brasil, montagens de peças gregas do século V a.C. Além dessas montagens, quase todas de tragédias, o drama antigo tem inspirado adaptações e outras criações para o teatro”. Entre os anos de 1992 e 2004, Gilson Motta (2006) identificou 36 espetáculos que encenavam exclusivamente tragédias gregas, produzidos no âmbito profissional e em escolas de teatro de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Curitiba, especialmente. Talvez nessa mesma proporção, ou mais, estivessem em cartaz tragédias de Shakespeare. Hoje em dia, não custa muito encontrar a notícia de que em alguma parte do país haja a encenação de uma tragédia.

Alguns exemplos do último ano, na programação cultural da capital do estado de Goiás, o confirma: o monólogo *Complexo de Hamlet*, representado pelo ator goiano Luciano Caldas, estreou em 14 de junho de 2018; em novembro desse mesmo ano, a *Cia. De Teatro Sala 3*, de Goiânia, apresentou três peças de Federico Garcia Lorca, dentre elas duas tragédias: *Yerma* e *Bodas de Sangue*; em fevereiro de 2019, os goianos receberam a produção carioca *Gota D'Água [a seco]*, peça de Chico Buarque e Paulo Pontes baseada na tragédia *Medéia*, de Eurípides.

Ao pesquisar as tragédias encenadas atualmente no Brasil, foi observada uma tendência de apresentações da tragédia *Hamlet*, de Shakespeare. Dentre as versões, atualizações e discussões dessa peça, foram encontradas:

- no Rio de Janeiro, em 2017, estreou *Hamlet: Processo de Revelação*, monólogo em que o ator reconstrói a narrativa do príncipe da Dinamarca numa espécie de conversa direta com o público;

---

<sup>19</sup> Prova disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/provas-e-servicos>.

- *Hamlet Candidato*, que estreou em 2019, também no Rio de Janeiro, mostra os problemas de uma companhia de teatro após a montagem da tragédia *Hamlet*, para discutir questões políticas e culturais dos dias de hoje;
- em Belo Horizonte, a peça *Hamlet e Eu*, em fevereiro de 2019, propôs uma reflexão sobre o indivíduo e o mundo atual;
- em março de 2019, o Festival de Teatro de Curitiba contou com o espetáculo *Peça para Adultos feita por Crianças*, no qual a dramaturga Elisa Ohtake cria uma versão de *Hamlet* em conjunto com cinco crianças, partindo do entendimento singular de cada uma delas sobre a peça do dramaturgo inglês. O resultado é um espetáculo adulto, mas com um elenco composto por crianças, e que apresenta particularidades do universo infantil para refletir sobre a humanidade.
- em novembro de 2018, a Escola de Teatro do NEELIC (Núcleo de Estudos e Experimentação da Linguagem Cênica), de Porto Alegre, encenou sua versão do clássico shakespeariano *Hamlet e o Teatro da Morte* como trabalho de conclusão do curso de formação de atores e atrizes.

Fora do Brasil, o espetáculo *Orestes em Mossul*, em cartaz em 2019 na Bélgica, na cidade de Gante, dirigido pelo suíço Milo Rau, conta com elenco de atores iraquianos e europeus. A peça, baseada na trilogia trágica de Ésquilo, *Oréstia*, é ambientada na milenar cidade iraquiana Mossul, que ficou em ruínas após o autoproclamado califado do grupo Estado Islâmico. Em reportagem, Márcia Bechara (2019) relata que o diretor Milo Rau trata, em suas obras, dos grandes massacres contemporâneos, tanto no teatro quanto no cinema. Em 2014, uma das mais conceituadas diretoras da atualidade, Ariane Mnouchkine, e sua companhia teatral francesa, o *Théâtre du Soleil*, estreou *Macbeth*, de Shakespeare, para comemorar os cinquenta anos do grupo, com o entendimento que os governantes atuais se parecem muito com o personagem título da tragédia.

Esses poucos exemplos, dentre muitos que poderiam ser citados, certificam a existência de espetáculos teatrais trágicos nos palcos do Brasil e do mundo, na contemporaneidade, bem como a ideia de que, a partir da tragédia, é possível refletir sobre temas complexos e vigentes. Fica evidente que a cena teatral trágica atual não objetiva manipular as emoções do espectador, mas fazê-lo compreender, de forma consciente e crítica, os conflitos nela apresentados. O que não quer dizer que o público não se emocione ao assistir uma tragédia. A respeito disso, Hans-Thies Lehmann, em seu livro *Tragedy and Dramatic Theatre* (2016), afirma que, para que exista a experiência trágica, no teatro contemporâneo, é necessário, entre outros aspectos, o *phobos* (terror), que se caracteriza

como alguma experiência que mostra, evoca, articula o terror ou medo no espectador. O público sabe que se trata de algo ficcional, mas, mesmo assim, o sente de forma intensa.

Esse aspecto das encenações trágicas contemporâneas contradiz a ideia da incompatibilidade entre emoção (pela identificação) e razão (pelo distanciamento) na recepção teatral. Tal concepção estética é associada a Brecht, que propôs um novo modo de compor e apresentar a cena, mediante um teatro épico, dialético, didático, anti-aristotélico. Um elemento importante de sua proposta foi o efeito de distanciamento ou estranhamento que, conforme Heliadora (2015, p. 307-308), “daria à encenação e à interpretação uma objetividade em relação ao que é apresentado, que conduziria a plateia à reflexão e ao aprendizado da postura política que o texto quer expressar”. A ideia central é que a plateia não se envolvesse emocionalmente com aquilo que acontece no palco, característico do teatro trágico, pois esse envolvimento a impediria de assumir uma postura crítica frente aos acontecimentos.

Contemporâneo de Brecht, o esteta György Lukács, de acordo com Nicolas Tertulian (2016), refutou as ideias do dramaturgo, especialmente sobre o estado de conformação e apaziguamento provocado no espectador que assistia às grandes obras do passado mergulhado numa condição de identificação emocional com as personagens (de “pavor e piedade”, no caso da tragédia). Conforme Tertulian (2016, p. 286):

De acordo com Brecht, o objetivo da representação dramática deve ser antes o “abalo” que o apaziguamento, a conciliação; antes o ficar pasmo e a estranheza que a sujeição mágica; todavia, Lukács se esforça em mostrar, evocando, dentre outros, o exemplo de Tchekhov, que as grandes obras dramáticas sempre suscitaram na consciência do espectador um “efeito de distanciamento”, pela lógica interna das situações, sem romper a imanência estética.

Ainda segundo Tertulian (2016 p. 290), para Lukács, a grande arte sempre promove uma distância crítica entre espectador e obra, mas não impede de levá-lo a um estado de elevação, pois existe uma força dos sentimentos que “pertencem ao patrimônio universal do gênero humano”. O mesmo autor comenta que Lukács pôde provar seu posicionamento estético com as palavras de seu antagonista, pois, em alguns escritos retirados do *Diário de Brecht*, fica claro que esse percebeu, com o tempo, que o teatro de distanciamento não impedia a emoção e que não havia uma dicotomia entre razão e emoção.

Embora Brecht tenha se colocado favorável a um teatro que privilegiasse a razão, ele não negou a importância da emoção, especialmente no processo de criação artística. O que Brecht defendia era que não houvesse vinculação da emoção aos limites restritos da empatia. Em suas palavras (1967, p. 175):

O abandono da empatia não se origina de um abandono das emoções e não leva a isso. A tese da estética vulgar de que somente podem ser criadas emoções através da empatia é uma tese errada. Em todo caso, uma dramática não-aristotélica tem que se submeter a uma crítica cuidadosa quanto às emoções que pretende criar e que estão contidas nela.

Resta comprovado que as tragédias representadas na contemporaneidade conduzem o espectador para essa dupla experiência, na fruição teatral: a emoção estética e o distanciamento. Nessa perspectiva, pensa-se que o ensino de teatro na escola contemporânea pode promover o desenvolvimento do pensamento teórico-estético dos estudantes, a partir dessa relação dialética entre emoção e reflexão, por meio da vivência artística do trágico.

## 1.2 ORIGEM E CONSOLIDAÇÃO DA TRAGÉDIA NA GRÉCIA ANTIGA

As raízes da tragédia se confundem com a origem do teatro como arte, no mundo ocidental. É costume dizer que essa modalidade artística nasceu na Grécia Antiga, em Atenas, entre os séculos VII e VI a.C., porque ali foram criados aqueles que, ainda hoje, são os principais gêneros dramáticos: a tragédia e a comédia. Etimologicamente, o vocábulo grego *tragoedia* significa “o canto do bode”. No entanto, não há um vínculo simples e direto do significado dessa palavra com o tipo de espetáculo que recebeu tal nome. As teorias mais tradicionais<sup>20</sup>, desde a Antiguidade, consideram que, em sua concepção, o teatro e a tragédia decorrem dos rituais em honra ao deus Dioniso, e há dúvidas se a denominação “tragédia” é porque sacrificavam um bode (*tragos*) por ocasião das festas em sua homenagem ou porque os séquitos do deus, os sátiros, eram homens cujo aspecto – já que usavam barbas e vestuário feito de pele – se parecia com o de bodes. Algumas fontes aventam o uso de máscaras de caprinos. Outras, que o melhor participante do ritual poderia levar como prêmio aquele animal. É conhecido, entretanto, que havia um canto (*oedia*) específico e que os participantes dançavam e bebiam até “incorporar” aquela divindade, em ocasião das vindimas. Tratava-se de um evento religioso e campestre, com danças acompanhadas de percussões que marcavam o ritmo, além de declamações e gritos dos sátiros e das Mênades – as devotas de Dioniso.

Essa festa foi levada à praça da cidade, onde participantes dançavam, bebiam e entoavam o canto em honra de Dioniso, ao redor de um altar de sacrifício. Esse canto, chamado Dítirambo, era inicialmente improvisado, mas com o passar do tempo (já durante o século V a.C.), em Atenas, era desempenhado como canto coral ordenado e composto literalmente. Na *Poética*<sup>21</sup>, registro mais antigo remanescente sobre as características da tragédia, Aristóteles

<sup>20</sup> Conforme Aristóteles (1998); Berthold (2001); Brandão (1988); Lesky (1996); Jacqueline de Romilly (1997), entre outros autores.

<sup>21</sup> A data precisa de composição da *Poética* não é conhecida, porém, conforme Eudoro de Sousa (1998, p. 26), é inquestionável que se situa no último período da vida de Aristóteles.

(384 a.C. – 322 a.C.) diz que ela nasceu dos solistas do Ditirambo: “Nascida de um princípio improvisado (tanto a tragédia, como a comédia: a tragédia, dos solistas do ditirambo; a comédia, dos solistas dos cantos fálicos, composições estas ainda hoje estimadas em muitas de nossas cidades)” (ARISTÓTELES, 1998, p. 108). Partindo do solista do ditirambo, as réplicas tornaram-se mais extensas, as improvisações adquiriram formas fixas e cada parte foi se transformando em cenas. O canto, aos poucos, foi perdendo espaço para as recitações, bem como o coro começou a dar lugar mais destacado aos intérpretes individuais e aos diálogos. Com o tempo, tragédia e ditirambo tornaram-se gêneros independentes.

Ainda na *Poética*, Aristóteles menciona que não apenas os atenienses reivindicam terem criado a tragédia, mas também os Dórios, que habitavam o Peloponeso. Conforme Sousa (1998, p. 64), tanto em Corinto (e Sición) quanto em Atenas, coexistiam tragédias já no princípio do século VI a.C., sendo elas de duas espécies: “uma tragédia *dórica*, obra de Aríon, que fora, no sentido do étimo, ‘canto de bodes’, e uma tragédia *ática*, obra de Téspis, que à primeira vista só deriva o nome”.

Segundo Berthold (2001), o trabalho de Arion de Lesbos, que viveu na corte do tirano Periandro, de Corinto, por volta do ano 600 a.C., pode ter mesmo semeado as bases para a origem desse gênero teatral. Apoiado pelo governante, Arion deu um tom poético aos cultos agrários. Organizou o coro de sátiros, que dançavam vestidos de bodes, para um acompanhamento mimético de seus ditirambos. Assim, conforme a autora, “ele encontrou uma forma de arte que, originada na poesia, incorporou o canto e a dança, e que duas gerações mais tarde levou, em Atenas, à tragédia e ao teatro” (2001, p. 104).

Como as únicas e poucas tragédias completas que remanesceram foram as de Atenas, a tradição tem dado mais ênfase ao trabalho de Téspis, considerando-o o criador da tragédia. De acordo com Sousa (1998), comentadores antigos falam que Téspis era de Icário, na Ática, e que os habitantes dessa localidade foram os primeiros a dançar em torno do bode, por ocasião das vindimas e no delírio da embriaguez. “À mesma tradição se refere o autor do *Marmor Parium*, quando refere que Téspis, quando venceu o concurso de 534, “*obteve, como prêmio, o bode*”” (1998, p. 65, grifos do autor).

Os pormenores da criação da tragédia, na Grécia, como assinala Lesky (1996), são somente hipóteses utilizadas para transpor as trevas que a cercam. Contudo alguns dados são irrefutáveis, na opinião desse autor: a tragédia tem uma origem religiosa e se relaciona com a mitologia. “Com a vinculação indissolúvel entre a tragédia e o culto de Dioniso pisamos em terreno firme” (LESKY, 1996, p. 73). O mito era a história sagrada e um bem de todos os gregos. Dioniso era um deus conhecido dos helenos desde a época micênica e não era um

deus comum, conforme Lesky (1996, p. 74): “A Dioniso não bastam orações e sacrifícios; o homem não está para com ele na relação, amiúde friamente calculadora, de dar e receber; ele quer o homem inteiro, arrasta-o para o horror do seu culto e, pelo êxtase, eleva-o acima de todas as misérias do mundo”.

Segundo o autor, a “transformação” é o elemento básico da religião dionisíaca. Quando o homem é arrastado pelo êxtase ao universo de Dioniso, ele se torna diferente do que é em seu mundo cotidiano. “Mas transformação é também aquilo de onde, e somente daí, pode surgir a arte dramática, que é algo distinto de uma imitação desenvolvida a partir de um instinto lúdico, e distinto de uma representação mágico-ritual de demônios, arte dramática, que é uma replasmação do vivo” (LESKY, 1996, p. 74).

Entretanto, para Heliadora (2015), todas essas versões tradicionais que consideram que o surgimento do teatro grego foi uma consequência direta dos rituais religiosos são insatisfatórias e duvidosas. Segundo a autora brasileira, para a origem da tragédia em Atenas, foi determinante o movimento em que o indivíduo passou a ser valorizado, no processo social que levou à democracia. Heliadora (2015, p. 41) explica que somente quando Sólon fez como político o que os filósofos já faziam, a “olhar o homem em relação ao mundo em que vive, buscando o equilíbrio que almejamos até hoje entre respeito ao indivíduo e o deste à estrutura social e política em que está inserido, pôde existir o clima trágico”.

Conforme a autora, outro importante fator para que surgisse naquele lugar um fenômeno artístico como a arte teatral, que serviu como referência para toda a cultura ocidental posterior, foi a separação entre Estado e religião. Em diversas civilizações primitivas é possível observar a “semente” do teatro (a dramatização – imitação), em rituais/eventos sagrados, porém foi precisamente quando a dramatização deixou de servir a fins sagrados que ela se tornou arte e, na Grécia, foi possível a criação dos gêneros trágico e cômico. Heliadora (2015) acredita que pensar a origem da tragédia nesses moldes é vantajoso porque tanto as personagens principais quanto as situações trágicas não precisam ser de deuses e problemas religiosos, embora os rituais sagrados tenham contribuído para a evolução da forma teatral trágica, como explica a autora (2015, p. 24):

Embora os antigos rituais não sejam a fonte direta do advento da tragédia, sua encenação forneceu elementos que puderam ser aproveitados e adaptados para a apresentação da nova arte; mas o que aconteceu em Atenas é que alguém teve uma ideia absolutamente nova: usar todos os elementos usados nos rituais – ator (oficiante), máscara, ação, diálogo – não para reafirmar uma crença ou comemorar algum feito, mas, sim, dizer algo novo ou dar nova interpretação a algo já conhecido.

[...] A par de outras teorias sobre o nascimento do teatro, pode-se sugerir como propiciador desse memorável acontecimento o processo político e social da Grécia, mais particularmente de Atenas, justamente por não ser o governo ali entregue a uma casta sacerdotal.

A opinião da autora vai de encontro à tese de Bornheim (2007, p. 81), que constata que a tragédia, como gênero dramático, só prosperou em períodos bem específicos da história do Ocidente (a Grécia do século V e a Europa dos tempos modernos) e, em ambas as situações históricas, havia, muito significativamente, uma crise das respectivas crenças religiosas: “crise do mundo grego homérico e crise da religiosidade medieval”. De acordo com o autor, nos dois casos verifica-se um processo de secularização ou laicização da vida humana. “Assim, o florescimento da tragédia, considerado de um ponto de vista histórico, se move entre estas coordenadas, e se situa no choque, na crise, no momento de encontro de duas concepções de vida” (2007, p. 81).

Além disso, conforme Heliodora (2015, p. 21-22), para que uma civilização consiga ter uma arte representativa, tal como ocorreu na antiguidade grega, é preciso que haja: “alguma medida de lazer, que vem de conquistas e desenvolvimento do comércio. Para atingir esse estágio é necessário não haver mais movimentos migratórios ou conflitos raciais graves e os gregos passaram por todas essas fases” até chegar ao governo dos tiranos e, finalmente, à democracia. Só nesse contexto, por haver certa liberdade de expressão, é que surge o teatro, pois seu fundamento está na apresentação de pontos de vista contrários ou diferentes, “para que tenha lugar a ação dramática, na qual o conflito de ideias e convicções é crucial” (2015, p. 25).

Tanto para Heliodora (2015) quanto para Jacqueline de Romilly (1997), um traço notável do nascimento da tragédia na Grécia está associado, precisamente, à existência da tirania. A primeira autora explica que o período de governo dos tiranos foi fundamental para a criação da democracia e do teatro. Ressalta, ainda, que o termo “tirano” não tinha o significado pejorativo atual, mas era relacionado a reis não hereditários que, naquele período de quase dois séculos, foram bastante competentes e mantiveram seus mandatos não pela força. Heliodora (2015, p. 23) ainda lembra o seguinte: “Para se justificar, o tirano defendia, ou dizia defender, interesses de camada mais ampla da sociedade do que o seu antecessor e, a fim de obter o apoio da população, buscava legitimar sua tomada do poder com cortes pomposas e grande estímulo aos festejos e às artes”. Nesse contexto, é perceptível que os poucos textos que remontam aos primórdios da tragédia, até seu ápice na Ática, estão vinculados ao governo de tiranos. Conforme Romilly (1997, p. 17):

Uma tradição, atribuída a Sólon, conta que a primeira representação trágica dever-se-ia ao poeta Aríon. Ora, Aríon vivia em Corinto sob o domínio do tirano Perimandro (final do século VII/ início do século VI a.C.). O primeiro caso relativamente ao qual Heródoto refere coros “trágicos” é o dos coros que, em Sícion, cantavam as desventuras de Adrasto e que foram “restituídos a Dioniso”; ora quem os restituiu a

Dioniso foi Clístenes, tirano dessa cidade (início do século VI). Sem dúvida que ali só existe um esboço de tragédia. Mas a verdadeira tragédia nasce do mesmo modo.

Na opinião de Romilly (1997), embora as origens da tragédia tenham se distanciado muito daquilo que ela se tornou em sua forma madura, no século V a.C., as encenações trágicas nunca deixaram de ser consideradas eventos religiosos na Ática. Ademais, para os habitantes da *polis*, eram igualmente eventos cívicos, o que em nada se contradiz, pois, como lembra a autora: “quando falamos de uma festa religiosa, em Atenas, devemos evitar imaginar uma separação como aquela que pode existir em nossos Estados modernos. De fato, esta festa de Dioniso era igualmente uma festa nacional” (1997, p.16). O viés cívico era, também, político. Na transição do governo aristocrático para a tirania e democracia grega, esse deus foi trazido com ênfase para a *polis*, por representar não uma divindade aristocrática do Olimpo, mas um deus do povo, principalmente campesino. Conforme Heliodora (2015, p. 23), “sendo a religião do Olimpo mais fechada e sagrada, instrumento da velha aristocracia, e muitos os membros dessa classe sacerdotes, Psístrato, o primeiro tirano de Atenas, [...] promoveu o culto de Dionísio, um deus mais popular, originário da Ásia Menor”.

Graças a Psístrato que as festas rurais dionisíacas se tornaram as suntuosas festividades *Dionisíacas Urbanas* ou *Grandes Dionisíacas*, bem como o fato delas serem incluídas no calendário e culto do Estado. Foi durante seu governo que, pela primeira vez, Téspis apresentou uma tragédia, entre os anos 536/5 – 532/2 a.C., como explica Berthold (2001, p. 104):

Psístrato, o sagaz tirano de Atenas que promoveu o comércio e as artes e foi o fundador das Panatenéias<sup>22</sup> e das Grandes Dionisíacas, esforçou-se para emprestar esplendor a essas festividades públicas. Em março do ano de 534 a.C. trouxe de Icária para Atenas o ator Téspis, e ordenou que ele participasse da Grande Dionisíaca. Téspis teve uma nova e criativa ideia que faria história. Ele se colocou à parte do coro como solista, e assim criou o papel do *hypokrités* (“respondedor” e, mais tarde, ator), que apresentava o espetáculo e se envolvia num diálogo com o condutor do coro. Essa inovação, primeiramente não mais do que um embrião dentro do rito do sacrifício, se desenvolveria mais tarde na tragédia.

Psístrato também organizou as representações em forma de competição. Dez meses antes do festival, os dramaturgos que desejavam competir apresentavam suas peças aos funcionários estatais que presidiam o evento. Cada dramaturgo escrevia quatro peças: uma trilogia de tragédias e um drama satírico, que encerrava a apresentação. Mas, os trabalhos de apenas três dramaturgos eram selecionados para a competição.

<sup>22</sup> Conforme Heliodora (2015, p. 23-24), as *Panateneas* eram festivais em que se recitavam os poemas de Homero, “de onde saem as personagens que formam a maioria dos protagonistas das tragédias, cujos textos ainda conhecemos hoje. É assim que, na Ática, aparece o conceito de democracia, o qual depende dessa liberdade de pensamento”.

Nos primeiros anos, a tragédia não passava de um espetáculo composto por um grande coro e um único ator que o respondia. Como anteriormente observado, a tradição ressalta que Téspis teria sido o primeiro ator na Grécia a responder ao coro e foi dele, igualmente, a ideia de acrescentar ao coro um prólogo e um discurso, tornando-se, assim, não só o primeiro ator, mas o primeiro autor trágico. Desse modo, deu também um caráter literário ao espetáculo de canto e dança.

Heliadora (2015), contudo, põe em dúvida a criação do drama por Téspis, alegando que alguns autores explicam que ele foi o responsável por ressaltar o trágico, mas não por criar o gênero tragédia. Segundo a autora (2015, p. 25), “ao se interessar não pelos momentos de glória, e sim pelos de derrota e morte dos heróis, seu sofrimento e aprendizado pela dor, ele pôde conceber o trágico”. Em suas obras, todas perdidas, existe uma narração pelo protagonista da vivência trágica pela qual ele havia passado. Para a autora, a tragédia como arte dramática só foi possível quando Ésquilo introduziu um segundo ator e, a partir daí, criou a possibilidade de ação e conflito.

Desde a primeira apresentação de Téspis até a apresentação de uma tragédia mais elaborada, com Ésquilo, aproximadamente sessenta anos se passaram. Chegou ao fim o domínio dos tiranos e fundou-se a República de Atenas. Foi então que, durante a instauração da democracia grega, a tragédia chegou ao seu melhor momento, em sua forma mais madura e modelar. Arnold Hauser (2000, p. 84) considera que a tragédia é a criação artística que mais caracteriza a democracia ateniense, uma vez que “em nenhuma outra forma de arte são apreciados tão direta e claramente quanto nela os conflitos internos da estrutura social de Atenas”. Para o autor, nas encenações trágicas há o aspecto democrático, pois a população pode assistir, mas, igualmente, existe um aspecto aristocrático, na temática, no conteúdo das peças, que são as sagas heroicas.

É consenso entre todos os teóricos e historiadores que o século V a.C. foi o ápice do teatro trágico na Antiguidade, bem como seus maiores representantes foram Ésquilo, Sófocles e Eurípides. Conforme Bornheim (2007, p. 69), “toda aquela parte da dramaturgia ocidental que se subordina ao gênero tragédia foi elaborada à sombra dos gregos. Eles nos deram, assim, os marcos que determinariam a evolução da tragédia”. O mesmo autor ressalta que o sentido do fenômeno trágico sofreu uma mudança profunda do período clássico grego aos dias atuais. Mas, em sua opinião, será estudando as obras remanescentes desses dramaturgos, “que se pode tentar compreender a essência da tragédia; a comparação com os gregos deixa aquilatar o sentido da evolução do trágico através do teatro do Ocidente, e medir o que permanece constante e o diferente desse constante” (2007, p. 70). Tal como se propõe nesta primeira parte da pesquisa.

### 1.2.1 Os concursos trágicos, o público e o espaço teatral na Grécia Antiga

As *Dionisiacas Urbanas* ou *Grandes Dionisiacas* atraíam visitantes de todas as partes do mundo grego. Para os espectadores, não se tratava de um mero evento cotidiano. Em Atenas, se instaurava uma semana de feriado. Todos os trabalhos eram cancelados e os escritórios governamentais ficavam fechados. António Freire (1997, p. 95) comenta que há indícios de que, durante o festival, as penhoras por dívidas estavam proibidas e “até os prisioneiros eram anistiados temporariamente”. As mulheres que, em regra, era esperado que ficassem em casa, pois não podiam votar nem participar da vida pública, recebiam permissão para irem ao evento, assim como os escravos e as crianças que, segundo o autor, assistiam aos espetáculos “se os pais ou patrões estavam dispostos a pagar por eles” (1997, p. 95). Na obra *Górgias* [380 a.C.], de Platão (c.427-347 a.C.) (1991), consta que a tragédia não passaria de uma retórica pouco apreciada para adular as multidões, nas quais se encontram aglomerados mulheres, crianças, escravos e cidadãos (homens livres).

Para Hauser (2000, p. 85), embora o teatro grego parecesse popular, o público da tragédia era, em certa medida, seletivo; “no melhor dos casos, consiste em cidadãos livres e não é mais democrático, no conjunto, do que as classes que governam a *polis*”. Isso porque, segundo o autor, “as massas que constituem a audiência não exercem qualquer influência decisiva na escolha das peças ou na atribuição dos prêmios” (2000, p. 85). No início, o festival era gratuito; mais adiante, a cidade começou a cobrar uma taxa de dois óbolos para que as performances fossem assistidas, porém as pessoas sem condições de pagá-la tinham seus ingressos subsidiados pelo governo. Essa característica chama a atenção de Hauser (2000, p. 85) para o seguinte aspecto:

O ingresso gratuito e o pagamento de subsídios pelo tempo gasto no teatro (vantagens que é costume exaltar como a última palavra em democracia) constituíam exatamente os fatores que impediam as massas de influenciar os destinos do teatro. Só um teatro cuja própria existência dependa do pagamento das entradas será realmente um “teatro do povo”.

Era o governo que subsidiava os custos com os atores e o coro, quando tinham uma participação intensa nas *Dionisiacas*. Todos os outros gastos eram liquidados por um cidadão rico e importante, chamado *choregus*. O Estado mantinha uma lista com os nomes de atenienses abastados e os sorteava para os dramaturgos, que esperavam um protetor generoso. Era uma honra ser o patrocinador, uma vez que essa ação era um dever cívico reconhecidamente importante. Do mesmo modo, isso fazia com que a escolha das peças estivesse nas mãos dos cidadãos ricos e não do povo. Os prêmios, igualmente, competiam a

juízes que, de acordo com Hauser (2000, p. 85), “nada mais são do que funcionários executivos do conselho e cujas decisões são ditadas, em primeiro lugar, por considerações de ordem política”.

Conforme Heliadora (2015), a tragédia *Os Persas*, de Ésquilo, exemplar mais antigo de uma obra dramática completa remanescente, teve como *choregus* nada menos que Péricles, aquele que viria a ser o grande estadista de Atenas do século V a.C.. Isso vai de encontro à ideia de Hauser (2000), que afirma ser o teatro um valioso instrumento de propaganda da *polis* grega. Portanto, não eram quaisquer peças que poderiam ser apresentadas, mas somente aquelas que não ameaçassem aos interesses dos cidadãos poderosos. Assim sendo, segundo esse mesmo autor, os festivais políticos-religiosos, tinham o fator político incomparavelmente mais importante que o religioso.

Durante o governo de Péricles (444 a.C. a 429 a.C.), por exemplo, as representações somente mantinham relação com Dioniso pela data das festividades, pelo lugar onde eram encenadas (no Teatro de Dioniso, localizado na encosta sul da Acrópole de Atenas) e pelo uso de máscaras pelos atores – um resquício do culto a essa divindade, igualmente conhecida como deus-máscara. Os temas das tragédias se afastaram muito desse deus. O conteúdo trágico se concentrou nas ações do herói, ou ainda, no mito dos heróis. As lendas heroicas (mitologia) aparecem para dar à tragédia, conforme Aristóteles (1998), o tom de seriedade e dignidade. Em realidade, isso demonstra a importância de um tipo de homem incomum, eminente, “que representa o ideal de *kalokagathia*<sup>23</sup>” (HAUSER, 2000, p. 84).

O espaço dos teatros gregos era ao ar livre e as representações ocorriam somente durante o dia. Inicialmente, consistia em uma área redonda, onde se encenava em torno de um altar, cercado por arquibancadas e perto de um templo construído para honrar Dioniso. Com o passar dos anos, a forma do teatro evoluiu e mudou, mas o edifício teatral clássico grego permaneceu simples. A audiência sentava-se no *theatron*, termo que significa “lugar de ver” e do qual foi adquirida a palavra “teatro”. O *theatron* era composto por fileiras de assentos que cercavam o espaço de encenação, em forma de ferradura, com divisões separadas por corredores. Era uma arquibancada “encravada” entre duas colinas.

A área circular plana onde o coro e os atores atuavam era chamada de “orquestra”. No seu centro ficava um altar. O edifício atrás da área de atuação, a *Skene*, era, no princípio, uma estrutura temporária, de madeira, com um telhado plano. Além de ser local de troca de figurinos e armazenamento de equipamentos, servia como um fundo para a

---

<sup>23</sup> Homem belo e harmonioso.

ação, sendo uma espécie de cenário, que tinha sua fachada pintada. Em frente da *skene* estava o *proskenion* (proscênio), lugar onde ocorria a ação. “Hoje em dia, o proscênio é a pequena área do palco que fica na frente da cortina, mas na Grécia o termo tinha o significado literal de ‘na rente da cena’ e era o que nós chamaríamos de palco ou espaço cênico” (HELIODORA, 2015, p. 39). Sobre a arquitetura dos teatros, Heliadora (2015, p. 28) comenta:

As origens comunitárias dos mitos, portanto, assim como as reuniões dos cidadãos, a céu aberto, para a discussão de assuntos relevantes para a comunidade, devem ter tido influência na relação entre palco e plateia. A seriedade de tais discussões e a provável disposição dos cidadãos em semicírculo estão no cerne da criação da forma do teatro, enquanto, por outro lado, a origem religiosa do drama fica marcada pela presença de um altar no centro da *orchestra*, onde atuava o coro.

Conforme Brandão (1980, p. 103), em seu pleno desenvolvimento, o espaço teatral ateniense compreendia apenas três partes: “orquestra, teatro, skené”. O famoso teatro de Epidauro (Figura 1), construído na primeira metade do século IV a. C., embora represente um dos modelos mais antigos da arquitetura teatral, não existia na época em que a dramaturgia trágica alcançou seu ápice, com Ésquilo, Sófocles e Eurípides. Mas, com a capacidade para um público de cerca de dezessete mil pessoas, esse teatro, cuja acústica é excelente ainda hoje, certifica, por meio de sua arquitetura, a importância que o teatro tinha na vida dos gregos.

Figura 1 – Teatro de Epidauro



Fonte: PIXABAY, 15 maio 2019.

### 1.2.2 Os atores gregos

Raros são os materiais datados entre o século VI e IV a.C. sobre as características da atuação trágica, a percepção dos atores sobre o seu ofício e as sensações experimentadas por eles durante as encenações. Existem alguns documentos com dados de quem atuava, além de vasos com pinturas das representações em que é possível observar os tipos de figurinos e adereços cênicos. Ademais, sobreviveram apenas esparsos relatos, nas obras de Aristóteles e de outros comentadores da época, a respeito da preparação dos artistas trágicos e as reações do público diante de suas performances.

Inquestionável para todos os pesquisadores é o fato de que os atores da tragédia e comédia gregas sempre foram somente homens. As mulheres nunca atuaram no teatro da antiguidade. Tratava-se de uma profissão masculina, ainda que várias personagens femininas fizessem parte do universo mitológico apresentado nas peças trágicas, bem como da vida comum, representada nas comédias. A mulher poderia participar com protagonismo em diversos momentos religiosos em honra ao deus, mas, no que diz respeito ao espetáculo teatral, somente figuravam como personagens das tramas e como espectadoras das mesmas. Talvez o viés cívico dos concursos possa ter relação com a não permissão de a mulher estar em cena, pois elas não participavam da vida política ateniense, nunca exerceram cargos no governo de Atenas, não tinham direito ao voto nem eram consideradas cidadãs.

Conforme Edith Hall (in: EASTERLING; HALL, 2008), tradicionalmente, é sustentado que os primeiros autores trágicos eram igualmente atores em suas obras, representando as personagens principais. Além dos próprios dramaturgos atuarem, é possível que os demais atores fossem membros de famílias que já exercessem esse ofício. Segundo Romilly (1997, p. 161), o filho de Ésquilo, chamado Evéon, era um ator trágico, conforme documenta um antigo vaso grego em que o rapaz é figurado dançando em uma encenação de Sófocles. As pesquisas dessa autora chegaram a uma lista de outros nomes vinculados aos grandes tragediógrafos clássicos, o que faz pensar que existissem famílias teatrais.

Aristóteles (1998, p. 108) comenta que o número de atores em cena foi aumentando com o passar do tempo: “Ésquilo foi o primeiro que elevou de um a dois o número dos atores, diminuiu a importância do coro e fez do diálogo protagonista. Sófocles introduziu três atores e a cenografia”. Entretanto o número máximo foi de apenas três atores principais, que representavam todas as personagens, embora houvesse atores figurantes, sem falas nas cenas ou com pequenas intervenções. Contudo Heliadora (2015, p. 36) adverte: “é preciso também lembrar que, em alguns casos excepcionais, há peças de Eurípides que parecem exigir quatro atores”.

Em relação às particularidades da atuação na tragédia grega, sabe-se que estava estritamente vinculada ao canto, o que não é nada surpreendente, pois cantar era parte da vida cotidiana dos atenienses, estando presente na educação, nos rituais religiosos, de homenagem a atletas e militares, de trabalho, para encantamentos e curas, enfim, para todas as ocasiões, das mais ordinárias às mais importantes. As pessoas cantavam de cor e aprendiam ouvindo seus familiares e pessoas de seu entorno. Portanto, o ator trágico era igualmente um cantor. Para cada personagem, dependendo do gênero, etnia, status, função na trama, ele deveria cantar ou declamar, segundo padrões vocais e métricos próprios. Isso conferia uma estética artístico-musical e poética sem precedentes, conforme Hall (in: EASTERLING; HALL, 2008). Os modos musicais gregos eram utilizados nas tragédias em diversificadas situações, o que indica que a preparação musical do ator era bastante exigente. O modo frígio, por exemplo, considerado enérgico, demandava cantar em alturas elevadas. “O dório exaltado era frequentemente usado em lamentos trágicos, o mixolídio emotivo era usado para muitos coros, e o jônico ‘suave’, comparado em *As suplicantes* de Ésquilo ao canto do rouxinol, é associado por Aristófanes ao canto sedutor das prostitutas” (2008, p. 23).

Assim como os atores, os participantes do coro recebiam uma preparação intensa, pois, além de partes cantadas e declamadas, eles ainda deveriam dançar. Nas primeiras tragédias o coro tinha o papel principal, representando um grupo, uma coletividade. Sua função, nas tramas trágicas, era dar conselhos, emitir a opinião de uma classe de cidadãos, questionar ou lamentar os sucessos transcurtos e sobre aquilo que estava por acontecer. O coro representava uma variedade de personagens, que incluía homens idosos, mulheres, raparigas, a população da cidade, divindades. Era composto, inicialmente, por cinquenta participantes, mas, à medida que os protagonistas individuais foram mais requisitados, seu papel diminuiu gradualmente e o número de cantores foi decrescendo. Não há consenso entre os estudiosos em relação à quantidade de cantores nos coros trágicos. Patrice Pavis (1999), por exemplo, afirma que o coro trágico era composto por uma dúzia de coreutas. Já Heliódora (2015, p. 39) diz que “o coro tinha quinze integrantes, podia às vezes ser dividido em dois, e tinha um líder, o corifeu, que podia falar individualmente, transformando-se quase em mais um ator, podendo talvez até subir ao *proskenion*”.

Não há dúvidas, entretanto, de que todos os atores e membros do coro utilizavam máscaras. Segundo Jean-Jacques Roubine (1987), na encenação grega antiga, a máscara tinha três funções de ampliação: a visual (para ser avistada por todos os espectadores), a amplificação sonora (servindo como alto-falante) e a ampliação estética (para causar a diferenciação entre o ator e as personagens, que muitas vezes consistiam em deuses e heróis

míticos). Além disso, nessa última função, está a necessidade do uso da máscara porque apenas três atores principais representavam todas as personagens de importância na trama.

Richard Green (in: EASTERLING; HALL, 2008) comenta que os estilos de interpretação trágicos deveriam seguir as regras de condutas apropriadas na vida cotidiana, nas quais, por exemplo, não era adequado que um homem de casta superior andasse correndo pela rua, ao lado de um escravo, ou, ainda, olhando para todos os lados. Era necessário ao homem honrado a *sophrosyne*, o autocontrole, tanto no que diz respeito à moderação no comportamento, quanto na gestualidade, no vestir, falar e assim por diante. Essas regras deveriam ser também percebidas no teatro, para que o público identificasse classe, gênero, etnia, idade da personagem.

### 1.2.3 As tragédias de Ésquilo, Sófocles e Eurípides – *Os Persas*, *Édipo Rei* e *Medéia*

Os vestígios mais significativos que existem da tragédia grega antiga são os textos de Ésquilo, Sófocles e Eurípides. Todas as peças remanescentes desses autores versam sobre as lendas mitológicas. A única exceção é *Os Persas*, de Ésquilo (525-455 a.C.), que representa eventos contemporâneos ao autor. Sendo essa a tragédia mais antiga dentre todas as conhecidas, existem especulações de que, em sua forma mais primitiva, o gênero trágico poderia tratar de temas verídicos. Conforme Jean-Pierre Vernant (1999, p. 217), a tragédia *A Tomada de Mileto*, de Frínico, discípulo de Téspis, “apresentava no palco o desastre que, apenas dois anos antes, os persas haviam infligido à cidade jônica de Mileto. Tragédia conseqüentemente não lendária, mas histórica; tragédia de atualidade, deveríamos dizer”. Heródoto (c.485 – 425 a.C.), o historiador grego, relatou o fato de que na tragédia *A Tomada de Mileto*, de Frínico de Atenas, “os espectadores se desmancharam em lágrimas, o poeta foi punido com uma multa de mil dracmas por ter lembrado as infelicidades nacionais (as próprias infelicidades, *oikeia Kaká*), e foi proibido a quem quer que fosse representar esse drama no futuro” (apud VERNANT, 1999, p. 217). Além dessa peça, Maria Fialho (2004) comenta que a tragédia *Fenícias*, daquele mesmo dramaturgo, também é de temática histórica, tratando sobre acontecimentos da guerra contra os persas. De ambas as tragédias restaram apenas escassos fragmentos.

Mas, já durante o século V a.C., os atenienses preferiram que nos palcos não fossem expostos acontecimentos reais tão próximos e ainda dolorosos para eles. Talvez fosse difícil ter diante de si a representação de uma ferida ainda aberta. Ou, como entende Hauser (2000), os dramaturgos deveriam evitar tratar de assuntos que divergissem com o ponto de vista político

oficial, sob pena de punição, tal como ocorreu com Frínico. Assim, *Os Persas*, de Ésquilo, pode ter sido uma das últimas tragédias com temática histórica. Conforme Heliadora (2015, p. 48), essa peça é interessante “porque o tema liga Ésquilo a seu passado guerreiro, e nela domina a forma de quase um ator único, com uma série de monólogos fortes, portanto mais perto do que seria o conceito original do trágico concebido por Téspis”.

Conforme Berthold (2001, p. 107), a estrutura dramática da tragédia arcaica, seguida por Ésquilo, consistia em “um prólogo que explicava a história prévia, o cântico de entrada do coro, o relato dos mensageiros na trágica virada do destino e o lamento das vítimas”. Já a tragédia em sua estrutura clássica, utilizada por Ésquilo no final de sua carreira e seguida por Sófocles e Eurípides, era composta de um **prólogo** (a exposição, precedendo a entrada do coro), **párodos** (a entrada do coro, com estrofe e antístrofe), **episódios** (compreendidos entre dois cantos do coro, são praticamente atos intermediários), **estásimos** (cantos do coro entre os episódios) e **êxodo** ou **epílogo** (o desdobramento, o desfecho da trama, depois do qual não há mais intervenção do coro).

Ao que tudo indica, segundo Heliadora (2015), Ésquilo escreveu, ao todo, noventa tragédias. Mas a experiência que teve ao lutar por Atenas foi mais importante do que toda a sua exitosa carreira de dramaturgo – 28 vezes premiado em concursos trágicos, treze vezes em primeiro lugar –, haja vista que a história sobre o seu epitáfio conta que ele mesmo preferiu que o imortalizassem como o nobre soldado de Maratona, e não como poeta, conforme Romilly (1999). Infelizmente, de sua larga produção, apenas sete tragédias sobreviveram completas ao nosso tempo: *Os Persas* (de 472 a.C.), *Os Sete contra Tebas* (467 a.C.), *As Suplicantes* (cerca de 463 a.C.), *Prometeu Acorrentado* (data desconhecida e autoria duvidosa) e a trilogia *Orestia* (458 a.C.), composta pelas tragédias *Agamêmnon*, *As Coéforas* e *As Eumênides*.

Ésquilo foi o criador do que hoje se denomina “conflito dramático”, ao inserir um segundo ator na cena e, em sua peça *Os Sete contra Tebas*, apareceu pela primeira vez a figura do herói trágico. Em sua última obra, *Orestia*, ele utilizou um terceiro ator principal, como Sófocles o fez pela primeira vez. Conforme Romilly (1999), o trágico em Ésquilo é muito vivo para os espectadores do seu tempo, pois o dramaturgo o mostrava em cena, e não apenas narrava. Evocava os ruídos da guerra, ecoava o grito das Danaides e suas súplicas aos deuses, fazia ouvir o som dos pregos, um a um, fixando Prometeu no rochedo, mostrava o coro das terríveis Eríneas (Coéforas), com seus rosnados e máscaras tenebrosas. “Se ele quer exprimir a dor persa, não comenta: dá nomes e mais nomes; entrecortados por imagens bruscas, concretas, evocando cadáveres arremessados pela maré contra os rochedos” (ROMILLY, 1999, p. 70).

*Os Persas* é a segunda peça da trilogia trágica que iniciava com *Fineu* e fechava com *Glauco de Pótnias*, vencedora no concurso das Grandes Dionisiacas, em 472 a.C., juntamente com o seu drama satírico *Prometeu Portador de Fogo*. Segundo Fialho (2004, p. 211), “as três tragédias são, entre si, tematicamente independentes, já que Ésquilo, ao tempo, não havia, ainda, desenvolvido a concepção de tragédias de final em aberto, em sequência trilógica”.

Para Vernant (1999), o interessante de *Os Persas*, que encena a derrota sofrida pelos persas em Salamina poucos anos antes, é que o autor, tendo lutado nessa batalha, juntamente com boa parte de seu auditório, não canta a glória da vitória, mas sim as desditas dos outros, dos estrangeiros vencidos, estranhas a eles. Conforme o pesquisador (1999, p. 217), quando Ésquilo se coloca entre os persas, ele “substitui o habitual afastamento dos fatos lendários num tempo revoluto por uma outra distância, dessa vez espacial, um afastamento cultural que permite agregar os monarcas persas e sua corte ao mundo dos heróis de outrora”. E continua (1999, p. 217):

Evocados pelo coro, contados pelo mensageiro, decifrados pela sombra de Dario, os eventos históricos são apresentados no palco num clima de lenda; a iluminação que a tragédia projeta sobre eles não é a que convém a realidades políticas; é a luz que um longínquo além refrata até o teatro de Atenas, o reflexo, no palco, de uma ausência que se deixa ver como se estivesse presente.

A respeito disso, Paul de Saint-Victor (2003) explica que Atenas, na época de sua incipiente democracia, temerosa da tirania que pouco tempo antes lhe governava, não admitia na cena trágica o que hoje se chama atualidade e, numa peça como *Os Persas*, “não toleraria de resto as vitórias do povo personificadas por chefes em cena. Repugnava-lhe a apoteose, de onde podia surgir um tirano” (2003, p. 138). Para o autor, Ésquilo, que não poderia violar essa regra dramática de razão política, realizou uma inspirada façanha que contornou tais obstáculos, pois, não sendo possível recuar no tempo, empregou-lhe o afastamento do espaço. Assim, “transplantou-a da Grécia para a Ásia e voltou à vitória mostrando-a sob a face do desastre na perspectiva do povo vencido. O golpe direto foi substituído pelo contragolpe” (2003, p. 138-139).

Para Saint-Victor (2003), esse reflexo do triunfo mostrado de forma reversa realça o esplendor da peça e devia produzir alegria nos espectadores quando assistiam, diante deles, o sofrimento dos persas. Não se trata de uma crueldade dos gregos, mas sim um respirar aliviado e gozo, decorrentes de um patriotismo inicial. Vencer um combate contra o gigantesco exército persa, que era poderoso, bem equipado, violento, mas composto por homens na condição de escravos, era o necessário para entender a força do coletivo, o gosto pela liberdade e a vantagem dos gregos terem um governo democrático. Era, igualmente, uma propaganda para a nova forma de governo.

No início da tragédia, que não apresenta um prólogo, mas diretamente o *Párodo*, entra em cena o coro formado por anciãos, fiéis ao rei Xerxes, que assim se denominam porque foram incumbidos de vigiar a região na ausência do soberano. Contam que estão preocupados com a falta de notícias dos que foram à Grécia em combate, juntamente com o rei, e deliberam sobre sua ausência prolongada. Conforme Brandão (2013b), cenicamente, o início do espetáculo com o coro, com seus figurinos e máscaras, preenchendo o espaço da orquestra com seus movimentos corporais em ritmo de marcha militar, deve ter sido impressionante. Ainda mais porque, a partir do verso 65, o tom bélico cede espaço para o tom lírico, quando apenas cantam, e não mais recitam. Na opinião do tradutor da obra, “é notável, pois, na composição de Ésquilo, a passagem, no párodo, de um canto triunfante para um canto fúnebre, sem a presença de personagens” (2013b, p. 234).

Entra em cena a rainha Atossa, mãe de Xerxes e viúva de Dario, que representa toda a opulência do império persa e relata um terrível sonho que tivera durante a noite. É aconselhada pelos idosos que se dirija aos deuses, como devota e suplicante, para que afastem dela, da família e de todo seu reino os presságios do pesadelo. Chega à cena um mensageiro que relata a derrota devastadora da frota persa em frente à ilha de Salamina, bem como fala do sofrimento dos poucos sobreviventes que retornam à pátria, dentre eles, o rei Xerxes. Atossa decide fazer sacrifícios junto à tumba de Dario, diante do coro, que evoca a presença do rei falecido. O fantasma surge e analisa a situação, condenando a tentativa de invasão à Grécia. Profetiza, como um oráculo, que os persas serão derrotados em Plateia por dois motivos: o primeiro é a arrogância (*hybris*) dos persas e o segundo é o desacato aos deuses gregos, desrespeitando seus templos. A peça termina com a chegada de Xerxes a Susa, demonstrando que seu orgulho e presunção desmedida foram as causas da derrota e o fim do poderoso império da Pérsia.

Conforme Suzana Cánovas (2014), a tragédia grega colocava em cena a visão de mundo bastante peculiar daquela sociedade, em que existia uma noção de ordem e justiça cósmicas, para além da vontade dos homens e dos deuses e que, quando abaladas, gerariam o trágico. Em suas palavras (2014, p. 13):

A desordem não está situada no universo [...]. Dessa forma, a ordem pode ser perturbada apenas momentaneamente, situando-se a crise no interior do próprio homem e não na realidade que o ultrapassa. A ninguém, nem sequer aos deuses, é concedido o direito de subverter as leis que garantem a harmonia universal. Quando o homem ultrapassa o seu métron (medida de cada um), ele comete uma *hybris* (desmedida, arrogância). O trágico nasce precisamente quando o ser humano ultrapassa seus limites, advindo daí a punição desmedida, para que a ordem cósmica seja

restabelecida. Há ainda outra palavra de capital importância para a compreensão da tragédia grega, que é *moira* (destino). *Morós* significa morte, linguisticamente confirma-se a associação, e a ideia de destino está associada à ideia de morte.

Essas ideias estão claramente presentes em *Os Persas*. Os mesmos homens que, no início da peça, o coro citava como destacados em dignidade, habilidades, proezas e nobreza, são, no final, um rol de mortos ilustres. O império persa é agora um vazio, um grande deserto de varões, causado pela *hybris* de seu rei, que deixou que os melhores homens morressem sem glória. O coro, que representava um coletivo de fiéis ao soberano, passa a simbolizar o despertar do pensamento do povo, que não consegue mais respeitar e acreditar num rei que ultrapassou o seu *métron* com arrogância e impiedade. Assim, a “voz do povo”, no canto do coro, representa um grito de liberdade, algo caro aos gregos, e desconhecido dos que estavam sob o domínio do império persa. Segundo Brandão (2013c, p. 267), “esta é a diferença da Grécia para as outras culturas: as outras culturas são culturas individuais, é o indivíduo quem resolve; na Grécia não existe indivíduo, existe a pólis, existe o coletivo”. Eis os versos do coro (ÉSQUILO, [472 a.C.], 2013, p. 145-149):

Os habitantes das terras da Ásia, certamente, durante muito tempo, não mais obedecerão aos persas, nem tampouco lhes pagarão o tributo imposto pelos déspotas; não cairão mais de joelhos para receber ordens. O poder real extinguiu-se por completo. As línguas dos mortais se libertaram da mordança; um povo livre fala livremente, quando do jugo da força é libertado. Uma terra ensanguentada, a ilha de Ájax, sepultou o poderio dos persas.

*Os Persas*, para Brandão (2013a, p. 47), cumpre todos os objetivos das encenações trágicas: “é arte, é catarse; é Paideia, uma lição de prudência e comedimento e, no caso em pauta, um libelo contra a arrogância e prepotência”. O mesmo autor segue sua conclusão sobre a tragédia grega explicitando que ela tem um caráter universal, embora apresente a trama de um evento particular, como nessa peça de Ésquilo. “De qualquer forma o drama helênico é muito mais a liturgia da dor humana do que o estudo ou a consequência de uma *hamartía*, uma falta grave, cometida contra os deuses e contra os homens” (2013a, p. 48).

Além de uma obra de arte cuja importância é estética, essa peça de Ésquilo é, igualmente, um valoroso documento historiográfico de seu tempo, sendo, inclusive, a fonte que Heródoto utilizou para explicar a história da Grécia nas batalhas contra os persas. A importância do teatro trágico para os gregos extrapolava os limites da arte ficcional e tocava fortemente a vida. Assistir cenicamente àquele que esteve em combate, e que nele perdeu seu irmão, não poderia ser algo visto de forma distanciada, sem que o impacto emocional atingisse, além do público, o próprio poeta-ator. E o que dizer do ator Pólos, do século IV a.C., quando interpretou a *Electra* de Sófocles e levou ao palco uma urna com as

cinzas do próprio filho? Talvez a tragédia grega representasse uma maneira poética de Atenas refletir e depurar as dores e os horrores vividos constantemente por seus cidadãos do século V a.C. e de outrora.

Ésquilo teve um grande rival nos concursos, alguém que, assim como ele, aprimorou a arte trágica e deixou apenas sete peças à posteridade: Sófocles. Conforme Berthold (2003, p.109), dos “cento e vinte três dramas que escreveu, e que até o século II a.C. ainda se conservavam na Biblioteca de Alexandria, conhecemos cento e onze títulos, mas apenas sete tragédias e os restos de uma sátira chegaram até nós”. As remanescentes são: *Ájax* (data desconhecida), *As Traquínias* (também de data desconhecida), *Antígona* (442 a.C.), *Édipo Rei* (c. 420 a.C.), *Electra* (c. 413 a.C.), *Filoctetes* (409 a.C.) e *Édipo em Colono* (401 a.C.).

Segundo Heliodora (2015), o enorme reconhecimento de Sófocles – que, para muitos, é considerado o maior de todos tragediógrafos – se deve a fatores como sua escrita, estruturada dramaticamente de forma mais acessível ao leitor/espectador atual, bem como por apresentar, em suas peças, uma visão mais humana e menos religiosa que seu antecessor, Ésquilo. Além disso, a autora ressalta (2015, p. 55): “Em suas sete peças conhecidas, a perfeição da construção dramática é exemplar, sendo que em nenhuma outra atinge tão alto grau quanto no *Édipo Rei*, onde é mestre também no uso da ironia dramática, resultante das ‘peripécias’ de que fala Aristóteles”.

Modernamente, o *Édipo* de Sófocles transcendeu o teatro e ficou absolutamente vinculado à natureza humana, graças a Freud. Segundo o fundador da psicanálise, a predestinação desse herói trágico, que mata o próprio pai e desposa a mãe, é uma ameaça que paira no subconsciente de todo homem, que deve reprimir esse impulso, destino e vontade, de acordo com os códigos éticos aprendidos desde a infância. Tão convincentes foram os argumentos de Freud, que o complexo de Édipo segue como uma verdade, quase um século após seu postulado. Além disso, o complexo de Electra – versão do mesmo impulso nas mulheres – vê-se inspirado em um mito que, igualmente, serviu para a escrita de outra tragédia de Sófocles, *Electra*.

No Brasil, *Édipo Rei* foi levado aos palcos inúmeras vezes. Ficou marcada na história do teatro brasileiro, entretanto, a montagem icônica realizada pelo Teatro do Estudante de Pernambuco, com a direção de Hermilo Borba Filho (1917-1976), considerada uma das primeiras encenações modernas de uma tragédia grega no país. Tal encenação recebeu, em 1949, o reconhecimento da crítica jornalística como o melhor espetáculo do ano no Recife, conforme a *Enciclopédia Itaú Cultural* (2019). Em 1967, outra montagem desse texto de Sófocles entraria para a memória do teatro brasileiro, dirigida por Flávio Rangel e tendo no

elenco atores de primeiro escalão, como Paulo Autran, Teresa Rachel e Cleide Yáconis. Conforme Malhadas (2003, p. 96), essa montagem privilegiava o texto pronunciado pelos atores e, mesmo esse sendo distante da realidade brasileira, isso não impediu o enorme êxito do espetáculo, que percorreu “de abril a setembro, várias capitais – Curitiba, Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, Recife, Rio de Janeiro”. A mesma autora comenta que as apresentações lotavam os teatros e que, após a representação, realizavam-se debates e conferências, “principalmente com professores, estudantes universitários e alunos de colégios” (2003, p. 96).

O drama de Édipo foi novamente levado ao público brasileiro com êxito, nessa vez de forma massificada, pela adaptação à dramaturgia televisiva, realizada pela *Rede Globo* de televisão em 1987, na novela chamada *Mandala*. Assim, as duas horríveis ações que causavam terror nos gregos da Antiguidade, o parricídio e o incesto, chocaram igualmente os brasileiros do século XX, confirmando que, no cerne de seu pensamento, estava o sentido trágico humano, que ultrapassa o sentido individual do herói, porque tem um significado social para a humanidade.

Sem dúvida, a História revelou *Édipo Rei* como a obra-prima de Sófocles, bem como o exemplo grego mais perfeito de um drama trágico – embora, para os contemporâneos do autor, essa tragédia não tenha feito parte da melhor tetralogia apresentada no concurso das *Dionisíacas* de 420 a.C., ou por volta dessa data, recebendo o segundo lugar. É possível imaginar o quão impactante teria sido o conjunto de peças vencedora, escritas por um sobrinho de Ésquilo, chamado Fílocles, segundo Freire (1997). Infelizmente, essas obras não chegaram aos dias atuais e tal dramaturgo ficou conhecido na posteridade somente por essa circunstância. Conforme João Batista Souza (1997, p. 17), a derrota de Sófocles é atribuída às insinuações políticas, “nas entrelinhas de seus versos, as quais teriam desagradado, em Atenas, aos partidários do desastrado Alcibíades”. Este era um estadista, general e orador ateniense cujo caráter, para alguns gregos, era bastante duvidoso.

O mito de Édipo era conhecido dos espectadores que assistiram à versão de Sófocles. No Prólogo, cena inicial da tragédia, Édipo escuta dos cidadãos, que estão diante de sua porta, que a cidade “se debate numa crise de calamidades [...]”; ela parece dos germens fecundos da terra, nos rebanhos que definham nos pastos, nos insucessos das mulheres cujos filhos não sobrevivem ao parto” (SÓFOCLES; ÉSKUÍLO, 1997, p. 22). Édipo responde ao povo que já tomara a única providência naquele momento possível: enviara seu cunhado, Creonte, ao templo de Apolo, para que, consultando o oráculo, possa saber como deve atuar. Chega Creonte, dizendo que tem uma notícia favorável: caso seja expulso dali, ou punido

com morte, aquele que maculou a cidade, ao matar seu antigo rei Laio, eles terão um bom resultado. Édipo, que desconhece quem foi o assassino, promete agir imediatamente. Eis a ironia trágica!

Édipo conclama aos cidadãos que busquem o assassino de Laio, mas eles, por meio de seu porta-voz, o Corifeu, explicam: “Nenhum de nós foi o matador de Laio; nenhum de nós sabe indicar quem tenha sido” (1997, p. 27)! O Corifeu sugere que Édipo apele ao adivinho Tirésias. Inquerido por Édipo, Tirésias diz saber quem é o assassino de Laio, mas que não dirá, pois isso causará a desgraça de ambos. Édipo, irritado, acusa Tirésias de traidor, cúmplice ou mesmo o mandante do crime. Não restando alternativa ao adivinho, ele revela a verdade, que Édipo é o assassino de Laio. Além disso, piores são as próximas revelações: Laio é pai de Édipo.

Segue a cena com o primeiro estásimo, no qual o coro canta que não está convencido se Édipo seria capaz de tamanha monstruosidade: “Terríveis são as dúvidas que me causam as palavras do hábil adivinho. [...] Enquanto não se justificar a afirmação do adivinho, não apoiarei os que acusem Édipo” (1997, p. 34). A tragédia continua com o segundo episódio, em que se trava uma briga entre Édipo e Creonte. O primeiro acusa o cunhado de tramar com Tirésias essa falsa acusação, para apoderar-se do trono de Tebas. Chega Jocasta para apaziguar o marido e o irmão, mas Édipo segue com sua fúria e expulsa Creonte da cidade. Jocasta tenta acalmá-lo dizendo para não confiar em oráculos, pois Laio pereceu assassinado por salteadores estrangeiros, e que o antigo oráculo de Apolo, que dizia que ele morreria vítima do próprio filho, não se cumpriu. A rainha ainda comenta que esse filho morreu abandonado em uma montanha. Édipo indaga à esposa como exatamente fora assassinado Laio, bem como era sua aparência. Jocasta responde que Laio tinha os mesmos traços que ele, Édipo, e que apenas um servo que acompanhava a comitiva do rei pôde se salvar. O rei pede, então, que Jocasta mande-lhe chamar.

No segundo estásimo, o coro se refere aos deuses, lamentando que eles estejam desacreditados. Em seguida, no terceiro episódio, chega um mensageiro de Corinto com a notícia da morte de Políbio e que o povo conclama Édipo como novo rei do Istmo, por ser herdeiro do falecido. Além disso, o mensageiro comenta que o rei não foi morto pelas mãos do filho. Uma boa nova para Édipo e Jocasta. Ela novamente diz não acreditar em oráculos e adivinhos; mas Édipo receia voltar para aquele reino, afinal, sendo Mérope sua suposta mãe e, estando ela viva, o desígnio de Apolo ainda poderia se cumprir. O próprio mensageiro pede que Édipo se tranquilize, dizendo-lhe que nem Políbio era seu pai, tampouco Mérope sua mãe; e conta-lhe que ele mesmo foi o pastor que o entregou aos reis de Corinto. Para

Jocasta tudo parece claro e, desesperada, ela se retira da cena. Foi o que Aristóteles (1998, p. 118) chamou de peripécia, “a mutação dos sucessos no contrário”, pois, tendo vindo o mensageiro “no propósito de tranquilizar o rei e de libertá-lo do terror que sentia nas suas relações com a mãe, descobrindo quem ele era, causou o efeito contrário”.

No terceiro estásimo o coro canta sua fidelidade e confiança nos oráculos enviados pelos deuses. Na sequência, no quarto episódio, chega o velho pastor, antigo servo de Laio, que escapara da morte no conflito em que o seu rei fora assassinado. Confirma ter entregado o filho de Laio e Jocasta para um pastor de Corinto, bem como reconhece Édipo como aquele que matou Laio. O oráculo é confirmado – Édipo agora sabe disso – ocorrendo o que Aristóteles chamou de reconhecimento.

No quarto estásimo o coro lamenta o desgraçado destino de Édipo, lembrando que não há felicidade para os mortais, pois essa é uma ilusão momentânea. No êxodo da peça vem à cena um emissário, uma testemunha, que conta ao coro de cidadãos tebanos mais calamidades (a catástrofe exemplificada por Aristóteles): Jocasta cometeu suicídio e Édipo, que entra no palácio em busca de sua mãe-esposa, encontra a rainha suspensa no manto que a estrangulou (SÓFOCLES; ÉSQUILO, 1997, p. 60-61):

Emissário: Diante dessa visão horrenda, o desgraçado solta novos e lancinantes brados, desprende o laço que a sustinha, e a mísera mulher caiu por terra. A nosso olhar se apresenta, logo em seguida, um quadro ainda mais atroz: Édipo toma seu manto, retira dele os colchetes de ouro com que o prendia, e com a ponta recurva arranca das órbitas os olhos, gritando: “Não quero mais ser testemunha de minhas desgraças, nem de meus crimes. Na treva, agora, não mais verei aqueles a quem nunca deveria ter visto, nem reconhecerei aqueles que não quero mais reconhecer”.

Édipo surge diante de todos com os olhos ensanguentados e pede a Creonte que lhe permita, antes de ser exilado, abraçar as filhas-irmãs pela última vez. O pedido é concedido. A cena que segue, com Édipo e as crianças, é emocionante. Sem dúvida, uma excelente escrita para propulsionar a compaixão no espectador. Na sequência, Édipo se retira, conduzido por Creonte e acompanhado das meninas e dos servos. Finalmente, o coro termina a peça, com a seguinte lição: “não consideremos feliz nenhum ser humano, enquanto ele não tiver atingido, sem sofrer os golpes da fatalidade, o termo de sua vida” (1997, p. 66).

Embora a tragédia trate de questões tão terríveis como o incesto e o parricídio e, além disso, contenha o suicídio de Jocasta e a violenta ação de Édipo de perfurar os próprios olhos, tudo isso foi narrado por personagens que eram testemunhas, e não demonstrado aos espectadores nas ações dos atores. Tal recurso, que poderia facilitar a encenação, bem como evitar a violência explícita, é um extraordinário meio para desenvolver a imaginação do público, que cria em sua mente cada um desses terríveis atos.

Sófocles faleceu em 405 a.C., logo após a representação de *Édipo em Colono*, conforme John Gassner (1997). Pouco tempo antes, porém, já havia falecido aquele que é conhecido como seu sucessor. Em idade, era dez ou quinze anos mais jovem que Sófocles, mas a sua dramaturgia e encenação trágica estava, como diz Gassner (1997, p. 62), “vinte ou trinta séculos à frente de todos os dramaturgos atenienses do século V”. Trata-se de Eurípidés. Embora pudesse discordar de suas concepções estéticas, Sófocles vestiu os seus coros de negro, como forma de homenagem e respeito, quando soube da morte de Eurípidés, na corte da Macedônia.

Das várias<sup>24</sup> tragédias de autoria de Eurípidés, somente dezoito chegaram completas aos dias de hoje, além de um drama satírico, intitulado *O Ciclope*. São elas<sup>25</sup>: *Alceste* (438 a.C.), *Medéia* (431 a.C.), *Os Heráclidas* (entre 430 e 427 a.C.), *Hipólito* (428 a.C.), *Andrômaca* (provavelmente, cerca de 426-424 a.C.), *Hécuba* (424 a.C.), *As Suplicantes* (entre 424-421 a.C.), *Hércules Furioso* (entre 420-415 a.C.), *Íon* (entre 418-414 a.C.), *As Troianas* (415 a.C.), *Electra* (413 a.C.), *Ifigênia em Táuris* (entre 415-412 a.C.), *Helena* (412 a.C.), *As Fenícias* (data provável 410 a.C.), *Orestes* (408 a.C.), *Ifigênia em Áulis* (apresentada postumamente), *As Bacantes* (apresentada postumamente), *Resos* (autoria duvidosa, data incerta).

Aristóteles, na *Retórica*<sup>26</sup> (2005), diz que foi graças a Eurípidés que o discurso trágico passou a ser mais próximo do real. O mesmo filósofo, na *Poética* (1988), reconhece Eurípidés como o mais trágico dos trágicos. O fato é que, de Ésquilo a Eurípidés, a linguagem da interpretação trágica foi sofrendo modificações, direcionando-se de uma linguagem mais pomposa para um realismo no discurso, pelo ritmo e vocabulário. Além disso, conforme Brandão (1988), as diferenças entre os três principais tragediógrafos do século V – Ésquilo, Sófocles e Eurípidés – estão num teatro muito vinculado à esfera religiosa no primeiro; já Sófocles desenvolve suas peças baseado na determinação do destino do homem, enquanto Eurípidés concebeu a tragédia como problema humano, separando fortemente o mundo divino do mundo dos homens. “É que, para o poeta de Medéia, o ‘kómos’ trágico não é mais o mito, mas o coração humano, ao qual o grande poeta desceu como se fora um mergulhador e de lá arrancou sua tragédia” (BRANDÃO, 1988, p. 57).

<sup>24</sup> Não há consenso no número de tragédias de autoria de Eurípidés. Heliadora (2015, p. 52) fala em 88 peças apresentadas em concursos trágicos; Romilly (1999, p. 102) comenta que seria entre uma centena. Segundo Freire (1997, p. 284), a maioria das fontes por ele consultada falam em 92 peças, sendo “78 dramas e, entre eles, 8 satíricos e 3 de autenticidade duvidosa”. Ou seja, aproximadamente 70 tragédias.

<sup>25</sup> Datação das peças conforme Romilly (1999, p. 160).

<sup>26</sup> Conforme Manuel Alexandre Junior (in: ARISTÓTELES, 2005, p. 34), a *Retórica* de Aristóteles parece ter sido escrita em partes, durante distintos momentos da vida do autor, entre os anos 350-335 a.C.

Eurípides, segundo Romilly (1999, p. 41), recheou seu teatro de artifícios, surpresas, confusões e reconhecimentos. Criou aquilo que se chama intriga trágica: “Ele multiplicou os episódios e as personagens, a fim de diversificar esta intriga e de a tornar mais comovente”. Para a autora, ele conseguiu, assim como todos os poetas do período, ter uma escrita que possibilitava às tramas excessivamente dramáticas tornarem-se tramas trágicas (1999, p. 144):

Descrever o crime de uma mulher que mata o marido, ou de uma mãe que mata o filho, mostrar o desastre de um homem que descobre ser o marido da mãe poderia fornecer belos melodramas. Para que tais dados apareçam como trágicos é preciso mais um elemento, uma outra luz, uma significação própria. Qual é então a luz trágica?

A luz trágica pressupõe, disseram, um “drama sério que critica alguns problemas fundamentais da condição humana”. Por outras palavras, para que estes crimes sejam trágicos é preciso que eles estejam ligados a causas que ultrapassem o caso individual e que os tornem necessários em nome das circunstâncias que se impõem ao homem.

Eurípides não se intimidava em criar personagens caricatos que, segundo seus contemporâneos, eram tidos como pessoas inferiores, desprezando aquela característica apontada por Aristóteles de que as personagens trágicas deveriam ser melhores que os homens comuns. Em suas tragédias, há escravos, mendigos, mulheres e crianças – uma legião de seres marginalizados na Grécia Clássica – que ocupam, no conjunto de sua obra, uma posição destacada. A maioria de suas protagonistas são mulheres – em treze tragédias, das dezessete que chegaram aos dias de hoje. Dos tragediógrafos remanescentes, Eurípides é quem mais se aproximava do cotidiano, por meio dessas personagens mais humanas e realistas, ao contrário de seus rivais. “Nota-se em suas peças uma consciente dessacralização do mito com uma consequente proletarização da tragédia. [...] a tragédia de Eurípides desceu para as ruas de Atenas” (BRANDÃO, 1988, p. 57). O mesmo autor pontua que Eurípides substituiu a Moira (fatalidade, em Ésquilo) e o *Lógos* (razão socrática de Sófocles), por *Éros*, a força da paixão.

Conforme Brandão (1988), Eurípides tornou a tragédia mais realista, ao demonstrar as transgressões cometidas por aqueles que agem impulsionados pelos transbordamentos afetivos, e não pela razão ou por vontade dos deuses. Aristóteles, na *Poética* (1998), diz que, se Sófocles apresentava os homens como deveriam ser, Eurípides os representava, de fato, como eles eram. A *hamartía* mencionada pelo estagirita, isto é, o erro, a falta, a desmedida é, em Eurípides, propulsionada pela emoção, e não mais pelo destino, como se vê, exemplarmente, no caso da mítica personagem Medéia que, “vinte e dois séculos antes de Pascal, [diz que] o coração tem razões que a própria razão desconhece” (BRANDÃO, 1988, p. 57).

Segundo Kury (2001), *Medéia* é uma obra-prima do teatro trágico, sendo por vários autores, desde a Antiguidade, apontada como a melhor das tragédias escrita por Eurípides, embora em sua representação o dramaturgo tenha obtido apenas o terceiro lugar com sua trilogia de peças. Conforme Mário da Gama Kury (2001, p. 15), “o tema da Medéia tem atraído através dos tempos a atenção de outros dramaturgos, desde Sêneca até Anouilh, passando por Corneille, cuja Medéia é um dos produtos mais insípidos do teatro clássico francês”. No Brasil, o mito de Medéia foi adaptado por Chico Buarque e Paulo Pontes na peça *Gota d'Água*, cuja montagem antológica, em 1975, teve Bibi Ferreira interpretando a personagem principal.

*Medéia* é uma das mais antigas tragédias remanescentes de Eurípides, apresentada no concurso de 431 a.C. Nela o poeta traz à cena uma das histórias mais comoventes e horríveis da mitologia grega, quando duas crianças são assassinadas pela própria mãe, como vingança ao pai. Esse mito tinha várias versões conhecidas dos gregos e parece que Eurípides misturou um pouco de cada lenda. Mas, em breves palavras, para ele Medéia era uma feiticeira, princesa da Cólquida, neta de Hélio (o Sol) que, com seus poderes de magia, ajudou Jasão em várias de suas empreitadas como chefe dos Argonautas. Em consequência de alguns atos violentos cometidos por ambos, o casal é banido de seu país. Já estão exilados em Corinto há algum tempo quando inicia a peça de Eurípides.

O prólogo da tragédia mostra a Ama, sentada diante da casa de Medéia, resumindo o drama da princesa da Cólquida, que se encontra totalmente tomada pelo ódio, pois seu esposo Jasão decidiu deixá-la para se casar com Glauce, filha de Creonte, rei de Corinto. Ademais, por ordens desse rei, Medéia e seus filhos devem sair da cidade, acarretando um sentimento de humilhação ainda maior para essa mulher. Em cena, surge um escravo (Pedagogo), com as crianças, e para eles a Ama lamenta o comportamento de Jasão, por permitir que seus filhos sejam expulsos de Corinto, bem como teme que Medéia cometa algum ato extremo.

No primeiro episódio, Medéia se dirige a Creonte, utilizando as crianças como meio para comovê-lo e convencê-lo a deixá-los ficar mais um dia na cidade, a fim de melhor decidir o local de seu exílio: “Tem pena deles. Também tiveste filhos, deves, pois, deixar-te comover. Não é por mim que temo o exílio, é por eles que choro, e pelo seu infortúnio” (EURÍPEDES, 1976, p. 19-20). Mas Medéia não é, como parece, uma mãe zelosa e preocupada com seus filhos. Na sequência da trama, revela seus planos ao coro de mulheres, explicitando como será sua desforra (1976, p. 37):

Medéia: [...] vou preparar à filha do rei a armadilha em que deve perecer. Enviá-los-ei [as crianças] a ela com presentes (que eles devem oferecer à nova esposa, para que não os exilem deste país): um

véu do mais fino tecido e uma coroa de ouro. Se ela pegar e usar esses ornamentos, perecerá nos mais cruéis sofrimentos, e, com ela, quem quer que a tocar, tal é o poder dos venenos com que impregnarei esses adereços. Mas aqui me detenho. Estremeço ao pensar do que me restará fazer: matarei meus filhos. Não há ninguém então que possa salvá-los da morte. E, quando eu tiver aniquilado toda a casa de Jasão, abandonarei este país, fugindo ao assassinio de meus filhos bem-amados e sob o peso da mais ímpia das atrocidades.

Estes versos se encontram no terceiro estásimo e fazem com que o coro suplique a Medéia que não mate seus filhos. A heroína não cede aos apelos do coro. Suas palavras são tão dilacerantes como a arma que dará fim a suas crianças. Já as de Jasão, ao contrário, trazem a amorosidade de um pai zeloso. A relação de Jasão com os filhos pode ser vista um pouco antes, no segundo episódio, quando, em diálogo com Medéia, ele justifica o seu novo casamento pelo amor a eles, pois, com essa união, os pequenos ganharão proveito material e moral (dinheiro e boa educação). Afirma, também, que os filhos que têm lhe bastam, mas deseja uma vida melhor para eles. Medéia, ao perceber a ligação de Jasão com suas crianças, certifica-se que seu crime será primoroso, o seu amor ferido será ainda mais doloroso para Jasão. E não importa que esse crime também a fira. No brutal momento, quando anuncia ao coro, entre lágrimas e gritos de triunfo, que matará os próprios filhos, é quando a *hybris* de Medéia se manifesta.

No quarto episódio, de volta para casa, após entregarem o presente mortal à Glauce, as crianças ficam, finalmente, diante da mãe. Medéia dirige-se aos filhos de maneira amável, tentando suavizar o que fará mais adiante. Lamenta que não poderá vê-los casados e felizes; queixa-se de que foi em vão que os alimentou, suportou tantas aflições e se consumiu em fadigas, para não receber a recompensa dos filhos a sustentarem na velhice e dar-lhe um sepulcro. Neste ponto inicia, aos olhos do espectador, o maior conflito dessa personagem. Está sozinha com seus filhos e terá de decidir entre a vida e a morte. É uma dolorosa despedida na qual, com terror, há uma mãe que, ao mesmo tempo, beija e abraça os filhos com carinho, mas não volta atrás em sua decisão sanguinária. Em várias oportunidades, o amor materno se defronta com o ódio da vingança e, por vezes, parece que o amor será o vencedor; mas não, seu conflito é concluído com as palavras de que “a cólera é maior que a razão”. Eis os versos de Medéia (EURÍPIDES, 1976, p. 46-47):

[...] Que vire as costas quem quiser a este ímpio sacrifício! Eu, eu não deixarei minha mão enfraquecer. Pare, meu coração, pare! Não conclua. Deixe seus filhos, poupe-os, infeliz! Eles a seguirão em seu exílio, eles serão a alegria... Não! Pelos demônios vingadores, pelos deuses dos infernos, não será dito que terei deixado os meus filhos expostos aos ultrajes de meus inimigos. (É absolutamente preciso que eles morram e, pois que é preciso, sou eu que lhes darei a morte, como fui eu que lhes dei

o dia.) Acabou-se! O fim é inevitável. [...] Dai à vossa mãe, ó meus filhos, dai-me vossa mão para beijar. Ó querida, lábios queridos, amável aspecto, nobre rosto de meus filhos! Encontrai a felicidade, mas lá embaixo! Aqui, vosso pai a arrebatou ó deliciosas carícias! Oh! Como vossa face é doce e vosso hálito suave! [...] Ide embora, ide embora! Não tenho mais força para olhar-vos, sucumbo ao excesso de meus males. Sei que atrocidade vou cometer, mas a cólera em mim é mais forte que a razão, é Lea quem causa aos mortais as maiores desgraças.

A morte das crianças não é narrada. Não é preciso, pois seus gritos e o canto do coro de mulheres bastam para que comovam o espectador/leitor. Embora seja um texto cujo ápice se concentra no ato de violência extrema, no momento do infanticídio, essa cena não é vista pelo público. O assassinato das crianças ocorre no último estásimo da tragédia, durante o canto lamentoso do coro de mulheres Coríntias, que entoam que a mais cruel de todas as dores é a morte de um filho.

Jasão, que chega, encontra as portas fechadas e não consegue abri-las, para salvar os filhos da represália do povo. É tarde demais. O coro informa que seus filhos já estão mortos, assassinados pela própria mãe. Medéia surge no ponto mais alto do cenário, num carro alado, junto dos corpos dos filhos apunhalados. O espectador é levado a saber que Egeu, rei de Atenas, dará exílio à Medéia. Assim, a assassina consegue fugir no carro do Sol e a peça termina. Nesse desfecho, o dramaturgo faz uso de um recurso cênico e dramatúrgico, a *makynê*, cuja expressão em latim é mais conhecida, o *deus ex machina*. Tal máquina era uma espécie de guindaste ou sistema de roldanas que fazia aparecer do alto do cenário uma divindade que resolvia o problema do enredo.

Embora criticasse o uso desse recurso e não preferisse as peças de Eurípides, Aristóteles (1988) reconhece que os finais catastróficos de suas tragédias eram seu ponto forte. Nesse sentido, o filósofo diz que esse poeta foi o que mais e melhor utilizou de desenlaces funestos, sendo, portanto, “o mais trágico dos trágicos” (1998, p. 120-121).

Nos três exemplos de tragédias gregas apresentados, das cerca de trinta que chegaram completas aos nossos dias, de apenas três dramaturgos, dentre os vários que existiram, é possível perceber que, num período de oitenta anos, o gênero trágico grego transformou-se e renovou-se profundamente. De Ésquilo a Sófocles e a Eurípides, a visão de mundo mudou, bem como os gostos, as ideias, a estrutura, temática e a encenação variaram. No entanto, há algo em comum entre essas peças, e que permaneceu constante, para que todo o teatro posterior que bebesse dessa mesma inspiração fosse chamado de trágico?

Bornheim (2007) acredita que o fundamento da tragédia grega, aquilo que permaneceu constante posteriormente, está na tensão entre dois polos: no conflito entre o homem trágico e o mundo em que ele se insere (a ordem). A natureza dessa ordem vai variar

dependendo da cultura: “pode ser o cosmo, os deuses, a justiça, o bem ou outros valores morais, o amor e até mesmo (e sobretudo) o sentido último da realidade” (BORNHEIM, 2007, p. 73-74). O trágico se apresenta quando o homem se debate com o mundo de valores no qual está inserido e no modo como sua verdade (ou mentira) é desvelada. Conforme o autor, isto é válido não somente para a tragédia grega, mas para entender a evolução do fenômeno trágico como tal. Em suas palavras (2007, p. 80):

Em última análise, toda tragédia quer saber qual é a medida do homem. Toda tragédia pergunta se o homem encontra a sua medida em sua particularidade ou se ela reside em algo que o transcende; e a tragédia pergunta para fazer ver que a segunda hipótese é verdadeira. O não-reconhecimento dessa medida do homem acarreta, pois, o trágico.

Já para Romilly (1999, p. 136), o “espírito” que animava estas peças e permaneceu constante diz respeito ao passado mítico e à atualidade política. “Os mitos gregos, nos quais a tragédia bebia, estão carregados de horror; e dizem respeito aos laços primitivos entre os homens”. Mesmo que os mitos de outras culturas também possam ter esse caráter, no caso grego, eles serviram de base para um tipo específico de literatura que, na opinião da autora, “insistem justamente na cruza e o escândalo de crimes contranaturais: e daí resulta que a emoção suscitada pela tragédia se alimenta de experiências mais bem feitas do que outras para perturbar o homem nas suas emoções essenciais” (1999, p. 136). Ademais, Romilly explica que as tragédias apresentam problemas políticos que constantemente se observaram e se observam em sociedades posteriores, como os perigos de uma guerra civil, as antigas leis versus as novas, as invasões estrangeiras, governantes déspotas, a devastação e os horrores provocados por guerras, por exemplo.

Para Malhadas (2003), a essência do trágico apresentada na tragédia grega diz respeito à obrigatoriedade do homem em ter de escolher, estar em sua vida diante de uma bifurcação e ter de fazer uma opção. A tragédia exemplar apresenta uma ode ao ser humano, considerado o maior de todos os prodígios, mas que também tem suas limitações. Se o homem não enxergar para além do visível, fará opções ignorando quais serão as consequências das mesmas. Tal como expressa o coro, no primeiro estásimo da tragédia *Antígona*, de Sófocles (2014, p. 37-38):

São muitos os prodígios, no entanto, nada é mais prodigioso do que o homem, [...]. Sua habilidade e inventividade, ora o levam ao mal, ora ao bem. Quando honra as leis da terra e acredita na justiça dos deuses, recebe elevadas honras na pólis, porém, se por atrevimento, ousar insultá-la, será desterrado.

Essas concepções da tragédia estão em consonância com os exemplos aqui apresentados – *Os Persas*, *Édipo Rei* e *Medéia*. Entretanto, é possível dizer que essas

características igualmente são vistas nas tragédias posteriores às gregas? Em busca da resposta, este estudo analisa outros exemplos artísticos e apresenta as distintas teorias sobre a tragédia.

### 1.3 O PENSAMENTO SOBRE A TRAGÉDIA NA ANTIGUIDADE GRECO-ROMANA

As teorias mais antigas que tratam das artes imitativas estão presentes nas obras de Platão e Aristóteles. O primeiro tratou do teatro numa perspectiva metafísica e moralista, enquanto Aristóteles enfocou os modos de funcionamento da peça de teatro. O julgamento de Platão em relação às artes é sob a perspectiva de sua influência pedagógica, reduzindo-a a um ponto de vista utilitário. Sobre a arte trágica, em especial, Platão a qualifica como algo muito mais nocivo do que benéfico na formação do cidadão. Aristóteles, por sua vez, percebe o valor estético, pedagógico e curativo da arte, ressaltando os elementos constitutivos da tragédia, esclarecendo como escrever bem uma poesia imitativa.

Em sua obra *República*, escrita por volta de 380 a.C., sendo uma espécie de projeto político-pedagógico ideal, Platão (1964?), pela voz de Sócrates, condena a poesia trágica e seus autores. Conforme seu pensamento, sendo a Verdade algo próprio do mundo das Ideias, e não aquilo que está na realidade concreta (isso já seria uma cópia da Ideia), os artistas, e principalmente os de poesia imitativa (pintura e teatro), que somente imitam a realidade sensível (imitação da cópia), se afastam muito da Verdade e, portanto, não favorecem a educação. No Livro X da *República*, no diálogo entre Sócrates e Glauco, o primeiro diz estar seguro de que, na organização da cidade ideal, a poesia imitativa não deve ser admitida: “Falando aqui entre nós – pois não gostaria que me delatásseis aos poetas trágicos e ao resto da grei imitativa – todas essas obras me parecem causar dano à mente dos que as ouvem quando não têm como antídoto o conhecimento de sua verdadeira índole” (PLATÃO, 1964?, p. 359).

Platão considerava que grande parte da plateia dos teatros era tola e facilmente iludida. Por esse motivo, as encenações influenciariam sua moral. Isso é ressaltado em outra obra, *Banquete* (c. 380 a.C.), na conversa entre Sócrates e Agatón, poeta trágico (dramaturgo e ator). O primeiro diz: “Estou firmemente convicto de que, se encontrasses um pequeno grupo de pessoas, quem tivesses por sábias haverias de acatá-las mais que a multidão. Todavia, nós, aqui presentes, não somos sábios, pois nós mesmos estivemos no teatro e fizemos parte do populacho” (PLATÃO, 1996, p. 99-100).

Ainda sobre os argumentos de Sócrates, na *República*, é preciso ressaltar que, como os poetas imitam a aparência, incluindo ações indignas, o povo acreditará que as coisas assim

o são. Uma vez que as artes imitativas têm o dom de iludir e, “sendo, pois, uma união entre elementos inferiores, a arte imitativa só poderá ter frutos bastardos e vis” (PLATÃO, 1964?, p. 370). Ao seguir com sua arguição, Sócrates acaba dando seu conceito de teatro (trágico e cômico): “a poesia imitativa nos apresenta ações humanas, quer forçosas, quer voluntárias, cujas consequências tornam felizes ou desgraçados os seus perpetradores, na opinião destes, e por isso se alegram ou se entristecem” (PLATÃO, 1964?, p. 371).

Para o filósofo, o aspecto danoso do teatro, incluindo o trágico, era contaminar os espectadores com as ações ímpias das personagens. Nas palavras de Sócrates: “Poucas pessoas, segundo creio, chegam a refletir que uma parte do mal alheio passa para elas próprias e que, alimentando desse modo o sentimento de lástima, dificilmente conseguirão contê-lo em seus padecimentos individuais” (PLATÃO, 1964?, p. 374). Aquilo que deveria envergonhar o homem, como os choros e prantos compulsivos, que enfraquecem a alma, é intensificado na tragédia, pois: “ao sofrermos uma desgraça, sentimos o desejo natural de desafogar nossa dor por meio de prantos e lamentações, e esse sentimento que reprimimos à força em nossas calamidades pessoais é justamente aquele que os poetas deixam satisfeito e folgado” (PLATÃO, 1964?, p. 374). Sua conclusão é que os artistas da imitação (atores e dramaturgos) são mestres em promover as paixões (luxúria, cólera e afetos da alma agradáveis ou dolorosos), que deveriam ser controladas: “Em tudo isso a imitação poética rega e alimenta as paixões, ao invés de deixá-las secar, e erige em governante o que deveria ser governado, a fim de que a humanidade fosse melhor e mais feliz, e não pior e mais desditosa” (PLATÃO, 1964?, p. 374).

De modo geral, aos olhos de Platão, a função da tragédia era fazer o público se emocionar, chorar por uma dor alheia, pela empatia que sente pela personagem. Por meio dos trechos apresentados, é plausível sintetizar o seguinte conceito de tragédia implícito em suas ideias: a tragédia apresenta a imitação de ações humanas; é algo inferior, pois é imitação da aparência, e não da Verdade, provocando a empatia do espectador com a personagem desgraçada e, com isso, contaminando-o com seus conteúdos vis.

Discípulo de Platão, Aristóteles observou as artes, e particularmente a tragédia, de outra forma. Sua obra *Poética*, que chegou às publicações existentes hoje de maneira mutilada, é o documento mais importante sobre os gêneros literários da Antiguidade. Nela Aristóteles (1998) afirma que a tragédia é uma poesia imitativa, tal como Platão. Porém, contrariando seu mestre, declara que tais formas poéticas são vitais na formação humana, sendo a tragédia, inclusive, superior à epopeia e à própria história, pois abarca todos os aspectos da primeira e acrescenta outros, bem como é mais filosófica e séria que a segunda.

Outra diferença entre poesia trágica e história é que a primeira trata principalmente do universal, ao passo que a segunda, do particular. Para Aristóteles, enquanto a história baseia-se em fatos empíricos e apresenta registros factuais (por esse motivo tem um discurso menos filosófico e menos elevado), a poesia imitativa representa ações humanas verossímeis, hipotéticas e prováveis, mas não necessariamente empíricas. Portanto, no discurso poético, importa antes a forma e menos os fatos em si.

Aristóteles também ressalta que a arte imitativa é o modo natural e primeiro do homem aprender, já que “Imitar é congênito no homem (e isso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador e, por imitação, apreende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado” (1998, p. 106-107). Fica claro, nessa afirmação, que a tragédia, por ser poesia imitativa, tem essa dupla qualidade: proporcionar conhecimento, ao mesmo tempo em que oportuniza o deleite.

A definição de tragédia, na *Poética*, é posta por seu autor nos seguintes termos (ARISTÓTELES, 1998, p. 110):

É, pois, a tragédia imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções.

Para melhor entender o conceito aristotélico, seguem algumas explicações:

*A tragédia é a imitação de uma ação de caráter elevado* – A ação diz respeito ao enredo, ao mito, que, ao mesmo tempo, é modelo (as lendas homéricas) e objeto-produto (versão do dramaturgo). Imitação pode ser traduzida como representação. Aristóteles definiu a poesia trágica (o texto teatral trágico) numa comparação com a poesia épica, entendendo ambas como imitações (representações) de ações humanas de caráter sério e elevado, mas sendo a tragédia representada por atores e a poesia épica narrada. O caráter elevado quer dizer que abordam ações praticadas por personagens nobres, poderosos (como reis, mandantes, deuses e semideuses), nunca de um homem comum, do povo, ou mesmo de um escravo. Igualmente, devem ser sérios os assuntos e as personagens, e não grotescas ou de mau-caráter, como pode figurar na comédia, por exemplo.

[...] *Completa e de certa extensão* – completa quer dizer que existe nela uma totalidade, pois o mito (ação) deve ser uno. Não significa representar apenas uma única ação, mas aquelas que se sucedem em conexão e que, retirando uma ou acrescentando outra, altera o todo. Assim, a ação deve ser una e completa (ter início, meio e fim, em um encadeamento lógico e verossímil). A extensão, conforme o autor, não é qualquer uma. No capítulo 7 da *Poética*, Aristóteles tenta explicar que os mitos devem ter uma extensão bem apreensível

pela memória. Antigamente, segundo o filósofo, as peças eram cronometradas, mas não é assim que é medida uma boa extensão, pois esta é calculada pela necessidade da trama. Em suas palavras (1998, p. 109): “... podemos dizer que o limite suficiente de uma tragédia é o que permite que nas ações uma após outra sucedidas, conformemente à verossimilhança<sup>27</sup> e à necessidade, se dê o transe da infelicidade à felicidade ou da felicidade à infelicidade” (1998, p. 114). Em relação à extensão relacionada ao tempo, o estagirita explica que a trama deveria: “[...] o mais possível caber dentro de um período do sol, ou pouco excedê-lo”. Isto é, a história deve se passar em um único dia (na revolução do sol).

[...] *Em linguagem ornamentada e com várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes* – por linguagem ornamentada, Aristóteles diz que se refere àquela que inclui ritmo, harmonia e canto, sendo que a tragédia poderia utilizar-se desses ornamentos separadamente, conforme a parte da peça: em algumas partes só há versos declamados; noutras, há apenas canto. A tragédia, em sua linguagem, é poesia. Não é um linguajar comum, como a prosa, mas uma linguagem poetizada.

[...] *Não por narrativa, mas mediante atores* – Tanto a poesia dramática quanto a poesia épica imitam ações por meio da linguagem, fazendo uso da harmonia e do ritmo; a diferença entre ambas está no sujeito que pratica a ação – o ator ou o narrador. Assim como a epopeia, o *objeto* da tragédia é nobre e o *meio* é a linguagem poética, mas o *modo* da epopeia é a narração pelo poeta, em primeira ou terceira pessoa, ao passo que, na tragédia, são pessoas agindo diretamente. Conforme Aristóteles (1998, p. 106, grifo do tradutor), “daí o sustentaram alguns que tais composições se denominam *dramas*, pelo fato de se imitarem agentes [*drôntas*]”.

[...] *E que, suscitando o terror e a piedade*<sup>28</sup>, *tem por efeito a purificação dessas emoções* – aqui está a famosa discussão sobre a catarse, que Aristóteles descreve como a consequência da tragédia. Segundo Lesky (1996), o sentido de purificação/purgação não é o de purificar as paixões do público em um sentido moral, como concebia Platão, mas sim no sentido medicinal, de um alívio combinado ao prazer. No entanto, Aristóteles, na *Poética*, não deu nenhuma explicação sobre a catarse, apenas deixa claro que o propósito da tragédia deve ser imitar ações que provoquem as emoções de piedade e terror. Tremer e compadecer. Que a ação purificadora da tragédia se desenrola, fundamentalmente, por meio de duas situações: o *pathos* (identificação passional, empatia) e a *kátharsis* (catarse, purificação), mediante o deleite.

<sup>27</sup> Aquilo que apresenta semelhança com a realidade. Conforme Pavis (1999, p. 428, grifo do autor): “Para a dramaturgia clássica, a verossimilhança é aquilo que, nas ações, personagens, representações, *parece verdadeiro* para o público, tanto no plano das ações como na maneira de representá-los no palco”.

<sup>28</sup> Autores como Lessing e Szondi utilizam os termos “medo” e “compaixão”, em vez de “terror” e “piedade”.

Conforme Fernando Santoro (2006, p. 83), ao observar o conjunto da obra de Aristóteles, é possível constatar que o vocábulo *kátharsis* é menos usado em relação à teoria da arte e muito mais “em contextos de descrição de fisiologia biológica, em que não apenas se refere a uma técnica medicinal, mas também à poda das vinhas, ao crescimento de cabelos e chifres nos animais ou ao fluxo menstrual das mulheres, entre outros”. O mesmo autor aventa que o sentido dado à catarse na *Poética* diz respeito à percepção de Aristóteles de que “a provocação e a transformação das emoções humanas nas obras poéticas é algo tanto ou até mais importante que a expressão de valores e conteúdos morais. Não fora isto e a catarse das emoções não seria considerada a finalidade mesma da tragédia” (2006, p. 83).

Para Heliadora (2015, p. 43-44), a ideia de catarse de Aristóteles diz respeito à natureza da tragédia, “envolve o espectador e depura-o de sentimentos como a piedade (que o espectador sente pelo sofrimento do protagonista trágico), o temor (que sente por saber que o mesmo poderia acontecer a ele próprio) e outros semelhantes. Ela requer, portanto, uma reação emocional específica”.

Além de definir tragédia, Aristóteles acrescenta na *Poética* (1998), de forma sistemática, todas as possibilidades para que a obra trágica contenha elementos propulsores de piedade e terror no público. Tais elementos constitutivos foram enumerados de forma qualitativa e quantitativa. Do ponto de vista qualitativo, o estagirita explica que são seis: *mito* (fábula, imitação de ações, composição dos atos, enredo) ou trama dos fatos (que é a sequência de eventos, o conjunto dos acontecimentos); *carácter* (o que faz dizer das personagens que elas têm tal ou tal qualidade); a *elocução* (fala, expressão oral); *pensamento* (tudo quanto digam as personagens para demonstrar o que quer que seja ou para manifestar sua decisão); *espetáculo* (a posta em cena, recursos visuais de linguagem cênica, representação teatral); e a *melopeia* (canto).

Aristóteles (1998) ressalta que o mito é o elemento mais importante, pois, sem a ação, sem a trama, não haveria tragédia. Mas poderia existir sem caracteres, pois: “na tragédia, não agem as personagens para imitar caracteres, mas assumem caracteres para efetuar certas ações; por isso as ações e o mito constituem a finalidade da tragédia, e a finalidade é de tudo o que mais importa” (1998, p. 111). Conforme Bornheim (2007, p. 74), Aristóteles demonstra que não compreende a tragédia a partir apenas do herói trágico e, além disso, que esse herói não se reduzia ao caráter. Segundo o autor, “de fato, não é o caráter que determina o trágico, e sim a ação; o caráter é próprio do homem e restringe-se a ele; a ação, pelo contrário, deve ser compreendida, em última instância, a partir daquela polaridade à qual nos referimos: o homem e o mundo em que ele se insere”. A tragédia é o conflito entre esses

dois polos que, segundo o autor, são observados no pensamento pré-socrático: “de um lado, a justiça, a harmonia, a medida, e de outro, aquilo que as destrói ou perturba, a injustiça, a desmedida, a *hybris*” (2007, p. 76).

A ação se move da felicidade ao infortúnio. O herói trágico, ao estabelecer sua ação, comete um erro de julgamento, ou erro por ignorância de algum fato. Quando ele toma conhecimento da falha cometida, há uma mudança da ação no sentido contrário ao que foi indicado (*peripécia*). A consequência disso é a catástrofe. Portanto, fazem parte da ação: a *peripécia*, o *reconhecimento* e a *catástrofe*. “A catástrofe é uma ação perniciosa e dolorosa, como o são as mortes em cena, as dores veementes, os ferimentos e mais casos semelhantes” (ARISTÓTELES, 1998, p. 119). Nem todas as tragédias terminam com a catástrofe. Algumas, como *Eumênides*, de Ésquilo, tem final reconciliador – poderia ser dito, até mesmo, feliz. Além disso, há outras tragédias sem reconhecimento e/ou sem *peripécia*.

Assim, em ordem de importância, primeiro está o mito; em segundo, os caracteres (qualidade das personagens), que devem ser bons, preferivelmente homens, serem verossímeis e coerentes com suas ações; em terceiro, está o pensamento; em quarto, a elocução, a fala, o pensamento enunciado por palavras. Das outras partes restantes, diz Aristóteles (1998), a melopeia (canto) é a principal. Portanto, o menos importante é o espetáculo cênico. Sobre esse, explica que, embora seja o mais emocionante, é, igualmente, o menos artístico e menos próprio da poesia. “Na verdade, mesmo sem representação e sem atores, pode a tragédia manifestar seus efeitos; além disso, a realização de um bom espetáculo mais depende do cenógrafo que do poeta” (ARISTÓTELES, 1998, p. 113).

De um ponto de vista da forma, a tragédia, segundo Aristóteles, era composta das seguintes partes, nesta sequência: um prólogo (a exposição, precedendo a entrada do coro), *párodos* (a entrada do coro, com estrofe e antístrofe – parte cantada), episódios (compreendidos entre dois cantos do coro, são praticamente atos intermediários, com os diálogos das personagens), *estásimos* (cantos do coro entre os episódios) e êxodo ou epílogo (o desdobramento, o desfecho da trama, depois do qual não há mais intervenção do coro).

Aristóteles (1998) ainda menciona outros fatores determinantes para que uma boa poesia trágica seja escrita: o trajeto deve ser o da prosperidade para o infortúnio; o melhor argumento é o do herói trágico que é digno de admiração, que se distingue por sua virtude e pela justiça, mas, “se cai no infortúnio, tal acontece não porque seja vil e malvado, mas por força de algum erro; e esse homem há de ser algum daqueles que gozam de grande reputação e fortuna, como Édipo e Tiestes ou outros insignes representantes de famílias ilustres” (1998, p. 120).

Infelizmente, na *Poética*, tal como lembra Bornheim (2007, p. 70), Aristóteles “não nos diz o que é a tragédia; delimita, sim, o seu objeto, e nos diz, sobretudo, como a tragédia se estrutura, quais são as suas partes constituintes e qual é o lugar dessas partes”. Porém, “exatamente em relação ao problema central e mais importante – a elucidação da essência do fenômeno trágico – Aristóteles silencia”. Apenas autores posteriores apresentam teorias e interpretações, nem sempre pertinentes e interessantes, sobre o fenômeno trágico para os gregos.

O pensamento de Aristóteles chegou ao mundo romano graças a Horácio (65-8 a.C.) e sua obra sobre os gêneros literários, *Ars Poetica* (18 a.C.), escrita através de epístolas. Uma delas, a *Epístola aos Pisões*, contém os pressupostos teóricos do teatro e da tragédia. Sua poética segue os preceitos aristotélicos e, em alguns pontos, é mais exigente que o filósofo grego, como na regra de que a ação seja dividida em absolutamente cinco atos (episódios) – norma que Aristóteles não fixava com tanta precisão, deixando aos dramaturgos liberdade de escolha –, bem como no que diz respeito às cenas sangrentas que, em seu parecer, jamais deveriam acontecer diante dos espectadores. Embora essa regra já existisse durante o período clássico grego, não era um regulamento obrigatório. Segundo Horácio (2014, p. 60):

As ações ou se representam em cena ou se narram. Quando recebidas pelos ouvidos, causam emoção mais fraca do que quando, apresentadas à fidelidade dos olhos, o espectador mesmo as testemunha; contudo, não se mostrem em cena ações que convém se passem dentro e furem-se muitas aos olhos, para relatar logo mais uma testemunha eloquente. Não vá Medéia trucidar os filhos à vista do público....

Finalmente, o autor romano compara o texto trágico ao cômico, explicando que o primeiro é aquele cujos temas são de interesse público, ao passo que a comédia trata de interesses e personagens privados. Em sua opinião, a tragédia deve emocionar e, para tanto, além de versos bem escritos e orientados para isso, o ator igualmente deve saber como declamá-los (HORÁCIO, 2014, p. 58):

Não basta serem belos os poemas; têm de ser emocionantes, de conduzir os sentimentos do ouvinte aonde quiserem. O rosto da gente, como ri com quem ri, assim se condói de quem chora; se me queres ver chorar, tens de sentir a dor primeiro tu; [...] se declamares mal o teu papel, ou dormirei, ou desandarei a rir.

No período romano tardio, conforme Marvin Carlson (1997), somente dois gramáticos se destacaram por abordar questões próprias ao teatro: Evânio (?-358) e Élio Donato (320-380), com suas obras *De Fabula* e *De Comedia*<sup>29</sup>, respectivamente. Escritas no século IV, elas influenciaram as produções e pensamentos europeus ao longo de toda Idade

---

<sup>29</sup> Não há datas precisas das obras.

Média e início do Renascimento. Evâncio escreveu especialmente sobre a comédia latina, porém, em suas reflexões, em vários momentos, compara a comédia com a tragédia. Sobre as origens desses gêneros, em sua obra *De Fabula*, cuja tradução para a língua portuguesa tem sido *Sobre o teatro*, diz (2015, p. 267):

A origem da tragédia e da comédia foi manifestada nos ritos divinos que os antigos celebravam ao oferecerem sacrifícios em prol de boas colheitas. Pois, enquanto traziam incensos aos altares e um bode, o gênero de canto que o coro sagrado dedicava ao pai Líbero era chamado tragédia: “de tragos e oide”, isto é, de “bode”, inimigo das vinhas, e de “cânticos” – uma completa menção desse rito ocorre em Virgílio –, seja porque o poeta desse canto era agraciado com um bode, seja porque um odre, cheio de vinho, tinha sido o prêmio solene aos cantores, ou porque com “borras de vinho” os atores suas faces untavam antes do uso de máscaras introduzido por Ésquilo. Pois, em grego borras de vinho são chamadas tryges. Foram, de fato, essas as causas de se ter chegado ao nome “tragédia”.

Evâncio menciona que Téspis foi o precursor da tragédia. Explica, ainda, que tanto um quanto outro gênero, inicialmente, era composto de um poema uno, cantado por um único poeta, com o acompanhamento de um flautista, em torno de um altar. O número de participantes foi aumentando à medida que passavam a responder ao coro. Logo após, foram acrescentados figurinos, coturnos e adereços para as cenas; e o enredo foi dividido em cinco atos. Finalmente, Evâncio define a tragédia, novamente em comparação com o gênero cômico. Para o autor (2015, p. 279):

Entre a tragédia e a comédia, além das muitas já assinaladas, há diferença nisto: na comédia tem lugar os medíocres destinos dos homens, nela pequena é a gravidade dos perigos e felizes os desfechos das ações; já na tragédia, tudo ao contrário, elevadas personagens, grandiosos temores, desfechos funestos estão presentes; os acontecimentos naquela são primeiramente turbulentos, ao fim, tranquilos, ordem que na tragédia é inversa; enquanto na tragédia exprime-se uma vida prestes a se extinguir, na comédia, ela está prestes a ser começada; por fim, toda comédia parte de intrigas fictícias, a tragédia, por sua vez, geralmente provém da História de modo fidedigno.

Esse pensamento sobre os gêneros teatrais, que também é partilhado por Donato, prevaleceu durante muito tempo. Esses autores identificaram as partes estruturais do drama, enquanto outros se preocuparam com os efeitos causados pelas obras. Segundo Carlson (1997, p. 25), não se sabe ao certo se foi Melampo, no século III, ou Diomedes, no século IV, quem explicou os objetivos da comédia e da tragédia como sendo próprio da primeira fazer o público rir e da tragédia fazê-lo chorar. O autor comenta que um debate mais aprofundado foi realizado pela escola neoplatônica do período clássico tardio, com Proclo Diádoco (c. 410-485). Com base na *República* de Platão, especialmente o Livro X (1964?), os teóricos romanos dessa escola, assim como aquele filósofo grego, condenavam o drama.

#### 1.4 O ÚLTIMO SUSPIRO DA TRAGÉDIA NA ANTIGUIDADE ROMANA E SEU SEPULTAMENTO NO MEDIEVO

No que diz respeito à criação artística, há somente um tragediógrafo relevante na antiguidade romana: Lucius Annaeus Sêneca (c. 4 a.C.-65 d.C.). Entretanto, não há nenhuma grande inovação em seus textos, pois, das suas nove tragédias que chegaram aos dias atuais, todas foram baseadas em mitos gregos. Atualmente, Sêneca é mais lembrado no meio teatral por ter influenciado Shakespeare do que por sua dramaturgia propriamente dita. Há uma forte tendência a acreditar que suas peças foram escritas apenas para a leitura, não havendo nenhuma evidência de que um dia tenham sido levadas aos palcos romanos. Talvez, desde esse tempo, a tragédia como espetáculo teatral, realizado por meio de atores, começava a ser considerada como algo do passado.

Conforme Carmela Zanelli (1998), durante boa parte da Idade Média as características teatrais do gênero trágico se perderam e somente o conteúdo, com ênfase na mudança de fortuna de reis e nações, era levado em consideração. Para a autora, com Boécio se iniciou uma tradição de que fatos históricos se transformam em conteúdo trágico e o desfecho infeliz “se converteu num traço exclusivo e excludente das distintas definições de tragédia, enquanto que o caminho da prosperidade à adversidade tornou-se o argumento obrigatório de toda tragédia” (1998, p. 105).

Segundo Eagleton (2013), é possível que o primeiro registro da palavra “tragédia” utilizada em relação a um fato desastroso da vida comum seja o do cronista e bispo alemão Otto de Freising (c. 1114-1158), no século XII, que tratava da narração de algo angustiante e grande “como uma tragédia”. Naquele momento, a palavra, mesmo que usada para fatos reais, deriva do termo artístico. O mesmo autor confirma essa ideia com William de Malmesbury (c. 1080/1095-c. 1143), historiador medieval inglês do mesmo século que, em seus escritos, utilizou o termo “tragédia” para fatos da vida, tendo em mente o sentido teatral.

No período Medieval, as tragédias gregas e romanas eram praticamente desconhecidas e o que exemplificava o gênero trágico eram, principalmente, os poemas épicos de Lucano e Virgílio. No final do século XIII, as tragédias de Sêneca foram redescobertas e, a partir daí, começaram a surgir comentários, estudos e produções literárias baseadas em seu modelo. Até então, os teóricos acreditavam que tragédia significava uma forma de literatura ou drama que se praticava na Grécia e em Roma, mas que estava obsoleta.

Igualmente, ainda durante o medievo, surgiu a ideia de que tragédia era uma obra literária que tratava de crimes cometidos por vilões, pertencentes às classes dominantes e

cujos finais eram a desgraça merecida. Eram poderosos malvados, soberbos ou gananciosos que recebiam a punição divina na reviravolta de sua sorte. De acordo com Eagleton (2013, p. 38), em 1589, George Puttenham, em *The Art of English Poiesie*, ainda manteve a definição de que a tragédia era a arte que tratava da “cobiça, da infâmia e da licenciosidade dos poderosos, os quais são punidos por seus pecados para a edificação moral da plateia”.

Em *Os Contos da Cantuária*<sup>30</sup> (*The Canterbury Tales*), de Geoffrey Chaucer (c. 1343-1400), está implícita a ideia de tragédia numa analogia com a Roda da Fortuna, tema tão caro ao período medieval. Conforme Williams (2002), nessa obra, especialmente no *Prólogo do Conto do Monge*, está a definição medieval inglesa mais antiga de tragédia. Baseado nas ideias de Boécio, Chaucer considerava a tragédia um poema que ia da prosperidade ao infortúnio e cujo objetivo era ser um lamento da desgraça, conforme Zanelli (1998). Abaixo, são destacados trechos do *Conto do Monge* que mencionam a ideia de tragédia (CHAUCER, 1988, p. 97-98):

As tragédias não podem, nos seus cantos, nada mais lamentar e deplorar que o ataque inesperado da Fortuna, golpeando os reinos que eram orgulhosos. Dando as costas aos que confiam nela, com uma nuvem cobre o rosto fúlgido. [...]

Mas creio que, para a maioria das pessoas, um pouco de tristeza é suficiente. Digo-o por mim. Acho muito desagradável ficar ouvindo sobre a queda inesperada dos que antes possuíam riquezas e felicidade! [...]

“Sim,” interveio o nosso Albergueiro, “pelos sinos da igreja de São Paulo! O Cavaleiro tem toda a razão. Esse Monge fala demais, sempre resmungando porque a Fortuna cobriu com uma nuvem não sei lá o quê. E quanto a esse negócio de Tragédia, – vocês ouviram, – por Deus, que adianta ficar aí lamentando e chorando o que já aconteceu? Como disse o Cavaleiro, é muito aborrecido ouvir falar de tristezas [...]”.

A visão dos teóricos dos séculos XII ao século XIV que chega aos séculos seguintes é a de tragédia entendida como a representação de acontecimentos já transcurtos (fatos da história) que demonstram uma prosperidade temporária que culmina em catástrofe funesta, com o intuito de provocar nos leitores o medo e o sofrimento. O conceito distanciado do teatro talvez se deva ao fato de que, dos gregos a Shakespeare, não haja nenhuma peça trágica artisticamente significativa. Mas esse longo período foi necessário para a elaboração de uma nova estrutura de sentimento e, por consequência, um novo tipo de tragédia, pelo dramaturgo inglês. Conforme Zanelli (1998), Shakespeare acolhe a ideia de Chaucer de tragédia sendo tanto espetáculo dramático quanto texto narrativo.

A ausência de peças trágicas no medievo se deve, igualmente, ao fato de a tragédia não ser somente um texto, uma narrativa a ser lida, mas, precisamente, uma arte feita por atores, “pessoas de ídolos duvidosas”, um espetáculo pecaminoso. Tal atividade foi, durante

---

<sup>30</sup> Escritos, provavelmente, na última década de 1380.

vários séculos, proibida pela Igreja. E, apesar de haver ressurgido dentro dela, quando isso ocorreu, o teatro permaneceu ainda um bom tempo sob sua jurisdição, sendo realizado por membros do clero e cujas temáticas eram apenas cristãs.

### 1.5 O PRIMEIRO RENASCIMENTO DA TRAGÉDIA

A queda de homens nobres continuou como uma das bases da tragédia por um bom tempo. Porém novas conexões foram estabelecidas, com o enfraquecimento do mundo feudal, e a ênfase na ruína de reis passou para o destaque no impacto que tais dramatizações poderiam ter sobre quem as assistisse, principalmente os tiranos. Hamlet, protagonista da tragédia homônima de Shakespeare, comenta sobre isto: “Ouvi dizer que quando os malfeitores assistem a uma peça que os imita, sentem na alma a perfeição da cena e confessam de súbito seus erros” (SHAKESPEARE, 2010, p. 112). Por esse motivo, seu plano para comprovar o assassinato do pai é reproduzir a cena do crime numa peça teatral, tendo o suposto assassino (rei Cláudio) na plateia. “Preciso encontrar provas menos duvidosas. É com a peça que penetrarei o segredo mais íntimo do rei” (2010, p. 112).

Williams (2002) comenta que, naquele período, foram lembrados episódios de tiranos que se emocionaram diante de uma boa encenação teatral, como o caso de Alexandre Pheraeus, déspota que se mostrava sem nenhuma piedade ao assassinar inúmeros seres humanos, inclusive os de seu próprio sangue, mas que chorou copiosamente durante uma cena teatral, não resistindo à “doce violência de uma Tragédia”. De acordo com o autor: “O paradoxo da ‘doce violência’ é um sinal relacionado a um novo interesse, que se tornaria a questão principal: *como pode o sofrimento, na tragédia, proporcionar prazer?*” (2002, p. 45, grifo do autor).

A secularização da tragédia é outro aspecto que aparece nas obras desse período. O vínculo religioso e ritualístico é abandonado rapidamente. Conforme Williams (2002), o processo intrincado de secularização demonstra o desenvolvimento histórico da ideia de tragédia, pois não há, a partir do século XIV, tragédias que não sejam seculares. Somente as tragédias gregas são as inteiramente religiosas, conforme o autor. Apesar de existir uma consciência cristã no drama elisabetano, ele é absolutamente secular. No teatro neoclássico francês, a preocupação com o decoro não está como uma crença, mas como um conjunto de regras aristocráticas.

Conforme Hubert (2013), em 1541, a *Ars Poetica* de Horácio foi traduzida do latim para o francês pelo humanista Peletier du Mans (1517-1582). Em 1555, totalmente influenciado pela obra do poeta e filósofo romano, Mans fez sua própria definição de

tragédia – o primeiro conceito francês – descrevendo-a como “uma ação funesta que põe em cena personagens de alta estirpe e um coro que faz eco ao pensamento do autor. Dividida em cinco atos, utiliza uma linguagem refinada” (apud HUBERT, 2013, p. 53). Essa definição será utilizada pelos teóricos humanistas, bem como servirá de embasamento para a reflexão de muitos autores do classicismo francês.

Alguns anos mais tarde, em 1572, o dramaturgo Jean de la Taille (1540-1611), no prefácio de sua tragédia *Saul Furioso*, escreveu um discurso sobre a arte da tragédia, no qual conjecturou sobre os efeitos do espetáculo no espectador, bem como discorreu sobre as características que deveria ter o herói trágico. Para ele, a tragédia trata de fatos inusitados e grandes catástrofes, como explica Marvin Carlson (1997, p. 69): “banimentos, guerras, pragas, fomes, cativeiros, crueldades execráveis de tiranos –, pois estes comovem mais do que os infortúnios corriqueiros, e o único e verdadeiro objetivo da tragédia é comover e atizar, de forma maravilhosa, as emoções de cada um de nós”. O mesmo autor cita que Jean de la Taille sustenta que a tragédia deve seguir as regras das unidades de tempo e lugar, que serão caras para a teoria dramática posterior: “A história e a peça devem ser sempre representadas no mesmo dia, pelo mesmo tempo e no mesmo lugar” (DE LA TALLE apud CARLSON, 1997, p. 70). Além disso, do mesmo modo que Horácio, ele condena as cenas de violência aos olhos do público, mas isso é em nome da verossimilhança, uma vez que afirma ser difícil apresentar de forma crível tais ações: “não convém encenar assassinatos e outras mortes, simuladas ou não, pois todos saberão que se trata de fingimento” (DE LA TALLE apud CARLSON, 1997, p. 70).

Na Inglaterra, a tradição teatral era antiga. Há documentos que demonstram que desde o século X havia encenações da *Bíblia* e, nos séculos seguintes, apresentações dramáticas sobre a vida dos santos, bem como as Moralidades<sup>31</sup> e peças de entretenimento, de atores mambembes, que iam de cidade em cidade em seus carroções, os quais se transformavam em palcos. Além das práticas teatrais medievais, outros fatores contribuíram para que o teatro inglês fosse tão profícuo no período seguinte, tais como: o nascimento da língua inglesa moderna, em 1500; o melhor nível educacional da população; o clima de liberdade social e política, pois sem liberdade de pensamento, ainda que não total, seria impossível boas estruturas de tramas para a cena, cujo conflito de pontos de vista contrários é essencial. Também favoreceu à evolução do teatro naquele momento o fato da emancipação do ator e da própria atividade teatral, como comenta Vasconcellos (1987 p. 193):

---

<sup>31</sup> Estilo teatral que se tornou popular no final da Idade Média. Representados nas ruas, os textos tinham inspiração religiosa e intenções didáticas e moralizantes. Misturava elementos farsescos e cômicos e era composto por personagens alegóricos. As tramas eram, geralmente, o bem versus o mal; o vício versus a virtude etc.

No fim da Idade Média e início da Renascença, as representações teatrais diversificaram-se entre cortesãs e públicas, estas últimas feitas por profissionais. Necessitando aumentar o círculo de espectadores, do qual dependia sua sobrevivência, esses grupos foram buscar na tradição popular, na história e na literatura espanhola e italiana, a matéria de suas peças. Dessa forma juntaram-se a tradição religiosa, o sentimento heroico e o espírito romântico e aventureiro das novelas de cavalaria, o que gerou a possibilidade de um teatro aberto, híbrido, sem preconceitos, permeável a todas as influências, inclusive a trazida pela redescoberta dos clássicos.

Essa liberdade de pensamento e expressão foi possível, em boa parte, pela separação da religião inglesa da igreja católica de Roma, por Henrique VIII, e colaborou para o ressurgimento da tragédia, como explica Heliadora (2015, p. 168):

Se na Espanha o peso do dogma católico impediu o aparecimento da tragédia, na Inglaterra, o abandono do monopólio da interpretação dos evangelhos pela Igreja Católica possibilitou uma vasta ampliação dos horizontes permitidos aos poetas em suas indagações sobre vida e morte, bem e mal.

Em 1562, segundo Heliadora (2015, p. 169), Thomas Norton e Thomas Sackville, possivelmente advogados, escreveram a primeira tragédia inglesa, *Gorboduc*, aos moldes de Sêneca, para que os estudantes de Direito a representassem à rainha Elisabeth I (1558-1603), herdeira do trono. Durante seu reinado, o teatro inglês chegou ao seu melhor momento. Por isso, posteriormente, o movimento teatral inglês compreendido entre o fim da Idade Média até 1642, ano de fechamento dos teatros profissionais em Londres pelo Parlamento, foi chamado teatro elisabetano<sup>32</sup>. No período, graças ao movimento artístico de jovens universitários, que produziram diversos textos e espetáculos, criando novos estilos, como a comédia romântica, a tragédia doméstica ou de sangue, a crônica e a peça onírica, houve um retorno do conceito de tragédia como designação de gênero teatral. Essa nova dramaturgia chegou ao seu esplendor com aquele que é considerado o maior dramaturgo de todos os tempos e que, curiosamente, nunca frequentou a academia: William Shakespeare (1564-1616).

Segundo Heliadora (2010), a dramaturgia elisabetana conseguiu combinar o melhor dos mundos medieval e renascentista. O longo período do medievo – quando o público assistiu a peças moralizantes e alegóricas, escutou as histórias das Escrituras, acompanhou os Autos sacramentais nas ruas –, o preparou para entender que os gêneros podem ser misturados (estórias sérias com elementos cômicos), o ensinou a imaginar cenas a partir daquilo que era ouvido e o acostumou a participar das encenações de forma mais ativa. Assim, a autora (2010, p. 13) indaga: “Por que razão um público que via passar diante de seus olhos toda a história do mundo, da Criação ao Juízo Final, haveria de conformar-se com a apresentação de alguma coisa ligada a um dia, local e uma única ação?”; ademais, o teatro medieval era tão popular, cheio de cores e movimento, que uma peça mais estática, declamatória, narrativa,

---

<sup>32</sup> Compreende também as atividades teatrais realizadas durante o reinado de Jaime I, sucessor de Elisabeth.

não agradaria. Heliadora ainda conjectura (2010, p. 13, grifo da autora): “Por que não poderia ele rir durante uma tragédia se nas mais ponderosas moralidades o diabo, eterno derrotado, se havia transformado em personagem *cômico*?”. Shakespeare foi o dramaturgo que melhor soube aliar toda a tradição que o precedeu com as inovações técnicas e estéticas, mudanças políticas, sociais e filosóficas de sua época.

Autor de tragédias mundialmente conhecidas e encenadas, entre elas, *Hamlet*, *Romeu e Julieta*, *Rei Lear*, *Otelo* e *Macbeth*, o dramaturgo inglês é responsável pela definição de tragédia utilizada atualmente, de desastres e mudanças inesperadas e irreversíveis, que afetam negativamente os seres humanos, especialmente os inocentes. Para Zanelli (1998, p. 106-107): “trata-se de uma definição bastante ampla, que inclui tanto os eventos mesmos como a representação literária ou dramática de tais eventos”.

A mesma estudiosa explica que, nas tragédias anteriores a Shakespeare, a reviravolta no destino do herói dava-se, sobretudo, por forças externas e superiores a ele, enquanto no teatro elisabetano as características próprias das personagens, com mais liberdade de ação, são decisivas na configuração de seus próprios destinos. Heliadora (2010, p. 580) igualmente acredita que, com seus mais de oitocentos personagens, o bardo quis demonstrar que os homens são sempre responsáveis por suas ações e que “toda a ação tem consequências”.

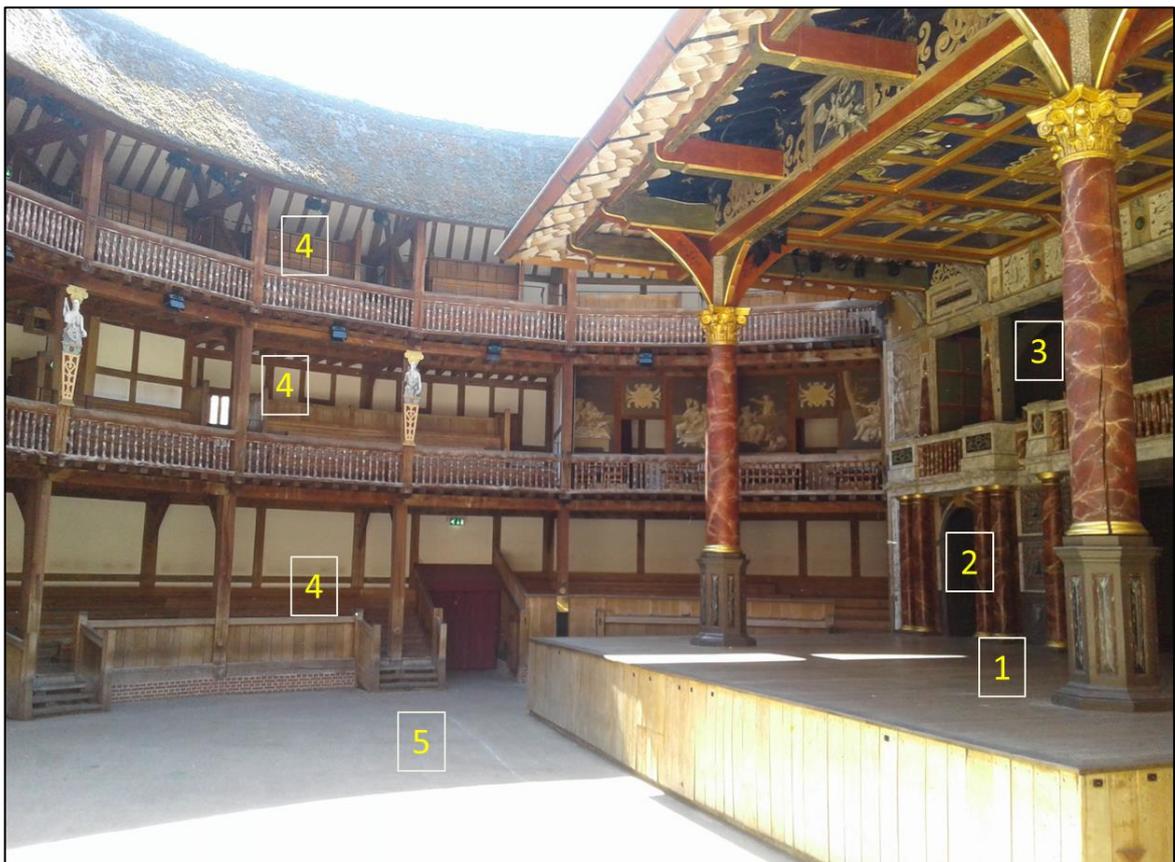
Suas tragédias apresentam, em comparação com as gregas, uma quantidade maior de personagens, que dão movimento e maiores possibilidades na encenação. Isso foi possível graças ao palco elisabetano, modelo único, diferente de tudo aquilo que o precedeu, bem como do que foi concebido posteriormente. Segundo Heliadora (2015), criado por James Burbage, um marceneiro que se tornou proprietário de teatro e iniciou uma tradição familiar na arte da cena, o palco elisabetano foi inspirado nos palcos das carroças medievais. Essas se encostavam às paredes das hospedarias onde, em seu pátio interno, os atores ambulantes representavam as peças. Burbage, que percebeu o intenso interesse pelo teatro em sua época, construiu um edifício especialmente para essa arte.

De forma quadrada, retangular ou octogonal, de um lado ficava a única entrada do público e, no lado oposto, estava o palco encostado na parede, que era um tablado projetado para o centro de um pátio descoberto e onde as encenações ficavam sujeitas às condições climáticas, talvez impossibilitando seu uso durante o inverno. Esse palco era chamado de palco exterior ou avental (Figura 2, número 1) e, segundo Heliadora (2015, p.170), “ele funciona como uma arena de três lados, o que é uma vantagem por não deixar os atores de costas para uma parte do público em momentos cruciais”. No chão desse palco havia alçapões, “(herança medieval enriquecida por truques renascentistas) de onde saíam aparições ou onde se podia enterrar Ofélia” (HELIODORA, 2010, p. 18).

Ao fundo, atrás de uma cortina, que poderia ser aberta, estava a continuação desse palco numa área menor, onde ocorriam cenas mais íntimas, em espaços internos, como um quarto ou uma sala do trono (Figura 2, número 2). Ali também ocorriam algumas mortes, pois, ao fechar a cortina, o ator poderia sair de cena sem ser visto pelo público. Em um segundo andar, acima do palco interno, estava o palco superior, onde ocorriam cenas em muralhas, torres, ou mesmo a cena do balcão de *Romeu e Julieta* (Figura 2, número 3).

O espaço para os espectadores era composto por três andares de arquibancadas, que circundavam as paredes do edifício (Figura 2, número 4), além da área do pátio, em torno do palco, onde poderiam assistir em pé, pagando o ingresso mais barato (Figura 2, número 5). Embora pudessem cansar, tinham o privilégio de acompanhar as cenas de perto, como comenta Heliodora (2010, p. 18): “No limite do “aventil” do palco exterior, o protagonista elisabetano, cercado pelo público por três lados, tinha com ele tal intimidade que lhe saía fácil o monólogo no qual revelava seus planos ou seus mais íntimos pensamentos”. Segundo Vasconcellos (1987, p. 194), supõe-se que os teatros elisabetanos tinham capacidade que variava entre 1.500 e dois mil espectadores, “o que não é pouco se considerarmos que a população de Londres oscilava em torno de 160 mil habitantes”.

Figura 2 – Globe Theatre – modelo de palco elisabetano



Fonte: Acervo fotográfico da autora, 2018.

Com as diferenças no preço das entradas, era possível que as distintas classes pudessem ir às representações. Não havia distinções do público – nem de idade, nem gênero, nem classe. Desde que pagassem o ingresso, poderiam entrar. A rainha e membros da corte não frequentavam os teatros, pois eram as companhias de atores que iam até eles, tal como se observa em *Hamlet*, em que uma trupe de atores chega ao castelo e oferece seus serviços à família real da Dinamarca.

Em relação aos atores, entretanto, assim como na Grécia Antiga, somente os homens (adultos e meninos) poderiam fazer parte de uma companhia de teatro. Representavam todas as classes de personagens e sua preparação envolvia saber cantar, dançar, lutar com espadas e fazer truques na cena. Não eram diletantes, mas profissionais remunerados e, naquele período, iniciou-se, inclusive, a criação de escolas de teatro e agremiações organizadas de artistas da cena.

A época de Shakespeare foi igualmente propícia para que o autor explorasse um universo humano muito mais variado do que os seus antecessores, pois o século XVI, conforme Zanelli (1998, p. 108-109), “conseguiu um nível mais elevado de consciência e perspectiva histórica, graças aos alcances do humanismo e seu programa de renovação de antigas formas de vida e expressão”. A autora pontua que, além disso, essa era a época das grandes navegações, dos descobrimentos, que possibilitaram ao homem europeu ampliar o seu horizonte cultural e geográfico.

De acordo com Gillo Dorfles (1975), as tragédias da época barroca e elisabetana já não pretendiam produzir a purificação catártica do espectador, pois o que precisamente o público dessas épocas queria assistir era o aspecto sádico do “prazer pela dor alheia”. Esse aspecto do trágico, segundo o autor, “estava tão difundido nos séculos XVII e XVIII, que constituía a autêntica base de toda composição trágica e da maior parte da produção teatral da época” (1975, p. 15, tradução nossa).

Eram tragédias violentas, mais ao estilo de Sêneca. Seus principais representantes foram Thomas Kyd (1558-1594), com sua *A Tragédia Espanhola*; Christopher Marlowe (1564-1593), que escreveu, entre outras obras, *Tumberlaine*, *O Massacre em Paris*, *O Judeu de Malta* e *Doutor Fausto*; e, finalmente, aquele que escreveu as melhores tragédias do período: William Shakespeare (1564-1616).

### **1.5.1 Shakespeare – *Romeu e Julieta* e *Hamlet***

Por volta do ano de 1592, Shakespeare já devia ser bastante conhecido na capital inglesa e já teria alcançado sucesso em suas montagens, considerando os ataques de um

acadêmico e editor, Robert Greene, aos atores e, em especial, ao bardo, conforme Heliadora (2015). É sabido que ele atuava em suas peças e nas de outros dramaturgos, sendo especulado que, em *Hamlet*, haveria representado o Fantasma do rei.

À parte alguns poemas, Shakespeare escreveu mais de uma centena de sonetos e 38 peças para teatro, classificadas como tragédias, comédias e dramas históricos. Os títulos de suas peças trágicas são: *Tito Andrônico* (1592); *Romeu e Julieta* (1595); *Júlio César* (1599); *Hamlet* (1601); *Troilo e Créssida* (1602); *Othelo* (1604); *Timon de Atenas* (1605); *Rei Lear* (1606); *Macbeth* (1606); *Antônio e Cleópatra* (1607); *Coriolano* (1607)<sup>33</sup>. Sua versatilidade no uso das palavras era ímpar. Segundo Heliadora (2010, p. 10): “Racine escreveu toda sua obra com 3 mil palavras; Shakespeare usou 29 mil, o vocabulário mais rico de que se tem notícia em um autor de língua inglesa (e provavelmente de qualquer outra)”. Além disso, sua linguagem era contemporânea, popular e acessível para o público da época.

Assim como os gregos, Shakespeare não se valeu de enredos originais para escrever suas peças, tomando-os emprestados de diversas fontes, como mitos, lendas, poemas, peças, narrativas e fatos históricos. Mas, talvez, ninguém soube contar tão bem uma história que outros já haviam contado como ele. Nesse rol de obras-primas está *Romeu e Julieta*, escrita entre os anos de 1595 e 1597, e inspirada, provavelmente, no longo poema de Arthur Brooke, publicado naquela época e que alcançou enorme popularidade, mas que, igualmente, não era novo, tendo sido primeiramente escrito em italiano por Bandello.

Segundo Heliadora (2011), o tema de Romeu e Julieta se tornou popular na Renascença, mas já no século III existia uma historieta grega na qual “uma mulher recorre à poção que simula a morte para escapar a um segundo casamento com o marido vivo” (2011, [s. p.]). Conforme Jay Hailo (1998, p. 93), os escritos de Ovídio igualmente inspiraram Shakespeare, sendo que há uma forte semelhança entre a história de Romeu e Julieta e o mito de Píramo e Tisbe, descrito pelo poeta latino em sua obra *Metamorfoses*, do ano 8 d.C. O fato é que, embora *Romeu e Julieta* seja o primeiro casal que vem à mente quando se fala em amor trágico, o binômio amor-morte já existia na literatura ocidental muito antes da versão shakesperiana. Além dos já citados Píramo e Tisbe, outros casais de apaixonados, como Tristão e Isolda e Abelardo e Heloísa, já habitavam o imaginário coletivo da literatura europeia. As tragédias gregas como *Traquínias* e *Antígona* de Sófocles, *Alceste*, *Medeia*, *Hipólito* e *As Suplicantes*, de Eurípides, igualmente trazem a ideia do amor com desfecho fatídico.

---

<sup>33</sup> Datação aproximada, conforme Andrew Donkin (2016, p. 176).

O enredo de *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, trata do amor entre dois jovens oriundos de famílias nobres e rivais (Capuletos e Montecchios) que, desobedecendo à ordem familiar, enfrentam uma série de peripécias para viverem seu amor, culminando no suicídio de ambos. Entretanto, a morte dos jovens deve-se à rivalidade entre as famílias, e não à imprudência juvenil. Tanto que, no final, Capuleto e Montecchio, diante dos filhos falecidos, resolvem selar a paz. Por esse motivo, Harold Bloom (2000) diz ser esta uma tragédia de aprendizado.

*Romeu e Julieta* é considerada a única tragédia de estilo lírico do autor. Segundo Heliadora (2011), 15,5% do seu texto é rimado. Shakespeare inclui ainda três sonetos no decorrer do drama, como lembra Elinês Oliveira (2011, p. 998-999):

[...] o prólogo em forma de soneto abre a peça, sintetizando o enredo da trama, o local da cena, apresentando a guerra civil existente entre Montéquios e Capuletos, anunciando a tragédia dos jovens e a duração do espetáculo. Abrindo-se o segundo ato, tem-se mais uma vez a presença de um soneto, que desta vez celebra a inconstância do amor juvenil de Romeu. Antes apaixonado por Rosalina, bastou ver Julieta para ele se apaixonar novamente [...]. A terceira aparição do soneto marca de forma definitiva o primeiro encontro dos dois jovens, no baile dos Capuletos.

O tom lírico divide também espaço com outro tipo de linguagem – que pode ser considerado vulgar – nas falas de personagens “não nobres”, como a Ama de Julieta e outros servos, bem como nas falas de Mercúcio, trazendo, muitas vezes, um caráter obsceno. Shakespeare dosa essas linguagens tanto para diferenciar as personagens e suas características quanto para demonstrar aquilo que é falado em situações íntimas ou em praça pública. Conforme Oliveira (2011, p. 999), “verifica-se a linguagem da praça pública em seus jargões, juramentos e trocadilhos de caráter obsceno. A linguagem da praça pública desestabiliza o lirismo ordenado da peça”.

Em relação às tragédias gregas e aos postulados aristotélicos, há várias diferenças em *Romeu e Julieta*. A primeira delas corresponde ao tempo da ação. Em geral, para os gregos, a trama se passa durante um único dia. Isso se observa nos três exemplos apresentados. Já nesta tragédia do bardo é possível identificar que a ação transcorre no período de cinco dias. Em relação ao espaço, a maioria das tragédias gregas, bem como os casos analisados, tem sua trama localizada em um único lugar, ao passo que *Romeu e Julieta* ocorre em vários ambientes de Verona e Mântua, como a casa dos Capuletos, uma praça pública, o cemitério, a capela de Frei Lourenço, o quarto de Julieta, entre outros.

A divisão estrutural também mudou. Não há mais episódios e estásimos, mas cinco atos e mais de vinte cenas, embora haja um prólogo e um epílogo na voz do coro. O papel do coro não tem mais um aspecto ritualístico, de uma personagem coletiva que canta em uníssono. Em *Romeu e Julieta* é mais lírico, estático, adquirindo um aspecto mais próximo ao de um narrador, um aedo grego, como é percebido no Prólogo (SHAKESPEARE, 2011, [s. p.]):

Duas casas, iguais em seu valor,  
 Em Verona, que a nossa cena ostenta,  
 Brigam de novo, com velho rancor,  
 Pondo guerra civil em mão sangrenta.  
 Dos fatais ventres desses inimigos  
 Nasce, com má estrela, um par de amantes,  
 Cujá derrota em trágicos perigos  
 Com sua morte enterra a luta de antes.  
 A triste história desse amor marcado  
 E de seus pais o ódio permanente,  
 Só com a morte dos filhos terminado,  
 Duas horas em cena está presente.  
 Se tiverem paciência para ouvir-nos,  
 Havemos de lutar para corrigir-nos.

Outro aspecto a ser comparado entre a tragédia grega e essa peça é que a trama grega era composta por um número reduzido de personagens (com falas), podendo, com isso, ser representada por, no máximo, três atores principais, ação que se torna impossível nas peças de Shakespeare, pois, no caso de *Romeu e Julieta*, há mais de vinte personagens, os quais geram movimento e criam várias possibilidades de interação.

Essa peça recebeu e continua recebendo inúmeras montagens teatrais – algumas mantêm o texto original e as características das encenações elisabetanas, outras são versões atualizadas e contextualizadas, conforme as ideias e as necessidades dos artistas. No cinema, essa história trágica de amor ficou imortalizada na versão de Franco Zeffirelli, de 1968. Essa tragédia de Shakespeare também virou ópera, balé, novela. No Brasil, novelas e filmes também se inspiraram nela e, constantemente, os palcos do país recebem alguma adaptação dessa obra. Um marco no teatro brasileiro foi a encenação do Grupo Galpão, de Minas Gerais, que estreou em 1992, ficando mais de uma década em cartaz nos palcos do país, da América Latina, Estados Unidos e Europa, e até hoje faz parte do repertório da companhia, sendo esporadicamente reapresentada.

*Romeu e Julieta*, tal como explicitou Bloom (2000, p. 127), “constitui a maior e mais convincente celebração do amor romântico da literatura universal” e, por esse motivo, alcançou tanta popularidade em caráter permanente. O mérito de Shakespeare, nessa tragédia em específico, foi demonstrar a aparência e a essência do amor com versos, evocando imagens, fazendo rir e chorar em um mesmo drama, bem como fazer com que o público ou leitor respire (suspire) junto com os amantes de Verona, através de palavras como estas, da famosa cena do balcão (SHAKESPEARE, 2011, [s. p.]):

**Romeu:**  
 Zomba da dor quem nunca foi ferido.  
 (*Julieta aparece ao alto.*)  
 Que luz surge lá no alto, na janela?  
 Ali é o leste, e Julieta é o Sol.

[...]

Como ela curva o rosto sobre a mão! Quem me dera ser luva pra poder  
Beijar aquela face.

**Julieta:**

Ai de mim!

**Romeu:**

Fale! Fale, anjo, outra vez, pois você brilha  
Na glória desta noite, sobre a terra,  
Como o celeste mensageiro alado  
Sobre os olhos mortais que, deslumbrados,  
Se voltam para o alto, para olhá-lo,  
Quando ele chega, cavalgando as nuvens,  
E vaga sobre o seio desse espaço.

**Julieta:**

Romeu, Romeu, por que há de ser Romeu?  
Negue o seu pai, recuse esse nome;  
Ou se não quer, jure só que me ama  
E eu não serei mais dos Capuletos.

**Romeu** (*à parte*):

Devo ouvir mais, ou falarei com ela?

**Julieta:**

É só seu nome que é meu inimigo:  
Mas você é você, não é Montéquio!  
O que é Montéquio? Não é pé, nem mão,  
Nem braço, nem feição, nem parte alguma  
De homem algum. Oh, chame-se outra coisa!  
O que há num nome? O que chamamos rosa  
Teria o mesmo cheiro com outro nome;  
E assim Romeu, chamado de outra coisa,  
Continuaria sempre a ser perfeito,  
Com outro nome. Mude-o, Romeu,  
E em troca dele, que não é você,  
Fique comigo.

Outro texto de Shakespeare tem sido considerado obra-prima do teatro e da literatura inglesa de todos os tempos: *Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. Com o papel mais longo da dramaturgia ocidental, a peça mais longa do autor é, também, a mais madura, a mais complexa, bem como a mais encenada e adaptada. Essa tragédia impactou tanto a cultura ocidental, que algumas de suas frases permanecem vivas, inclusive em nosso país, ultrapassando as barreiras de tempo e idioma, tornando-se parte do próprio pensamento dessa cultura. São elas: “Há algo de podre no reino da Dinamarca”; “Ser ou não ser, eis a questão”; “Há mais coisas entre o céu e a terra, do que sonha a nossa vã filosofia”; “Frivolidade, o teu nome é mulher”; “E o resto é silêncio”. É possível que a maioria dos brasileiros nunca tenha lido ou assistido à tragédia do príncipe da Dinamarca, mas essa e outras peças do bardo constituíram o imaginário de grande parte da população. Conforme Bloom (2000), por meio de Hamlet e Falstaff, Shakespeare inventou a personalidade humana moderna, tal como é concebida hoje; criou a internalização do ser humano muito antes que se estivesse pronto

para tal e, embora o protestantismo tenha mencionado o ser interior, “nada em Lutero nos prepara para o mistério de Hamlet; cala fundo o seu interior: ‘Mas eu tenho no peito o que não passa’” (2000, p. 509).

*Hamlet* é, por si só, objeto de estudo obrigatório para o entendimento do teatro e da literatura ocidental. Além de ter sido uma obra aclamada universalmente, há inúmeras outras razões que, igualmente, justificam sua presença neste percurso lógico e histórico da tragédia, bem como nos livros didáticos de Arte para o Ensino Médio. A principal crítica de teatro que o Brasil já teve, especialista na obra shakespeariana e importante tradutora da mesma (assim como o foi sua mãe), Bárbara Heliodora (2010, p. 12), apresenta suas razões para traduzir e estudar a tragédia *Hamlet*, as quais vão ao encontro da presente pesquisa:

a) ser ela altamente representativa da dramaturgia elisabetana; b) seu exemplar aproveitamento do palco elisabetano; c) seu exemplo excepcional do aproveitamento do material anterior por Shakespeare; d) ser obra da maturidade, na qual a poesia – em prosa ou verso – se tornou mais realmente dramática do que em qualquer outro momento; e) ser obra de transição entre o elisabetano e o jaimesco, na qual estão presentes elementos característicos de ambos os períodos; e f) ser obra de excepcionais qualidades de estrutura ou caracterização, que a tornam particularmente interessante tanto para atores quanto para diretores.

Combinando a herança medieval com a ótica humanista da Renascença, de heróis desejosos de conhecer tanto o mundo como a si mesmos, e um enredo bem estruturado, tal como se fazia nas universidades, Shakespeare criou toda sua obra e, de forma exemplar, *Hamlet*. Do mesmo modo, Sêneca, autor da antiguidade romana, foi fundamental para Shakespeare aquilatar suas tragédias, como explica Heliodora (2010, p. 14):

A pantomima, tão cara a Sêneca, encontrava eco no público que tinha aprendido a compreender além do que via; e a violência de Sêneca correspondia bem à violência daquele povo que crescia, que se afirmava em impressionante demonstração coletiva de individualismo extremo.

Especificamente sobre *Hamlet*, a autora explica que foi a maestria de Shakespeare na combinação medieval-renascentista que tornou a obra tudo isso e mais. Com base na interpretação de Peter Alexander, Heliodora ressalta que um dos maiores problemas enfrentados pelo protagonista dessa tragédia emana, precisamente, da síntese desses dois períodos. Em suas palavras (2010, p. 14):

Hamlet, pai, representa uma idade heroica em que o bravo vence lealmente, só perde quando traído e deve ser vingado, ao passo que Hamlet, filho, pertence a uma outra geração, universitária e humanística, na qual valores mais altos se avultam, donde sua dificuldade em executar um ato de vingança.

Conforme a autora, *Hamlet* é uma tragédia de vingança, assim como *A Tragédia Espanhola*, de Thomas Kyd, contemporâneo de Shakespeare, que foi bastante popular com

essa peça sanguinolenta, aos moldes de Sêneca. Porém, enquanto Kyd escreve uma tragédia cheia de efeitos espetaculares, Shakespeare compõe a sua de forma mais profunda e poética, pois, “deu a seu protagonista uma tarefa de vingança a executar e em torno dela criou toda uma avaliação da vida humana que chega às suas últimas consequências na famosa dúvida tão singelamente expressada: *ser ou não ser*” (HELIODORA, 2010, p. 15, grifo autora). Mas esse ‘ser’ vai além da simples existência, trata-se daquela que é plenamente vivida sob parâmetros éticos, “pois quando as concessões e os compromissos têm de conduzir à rastejante e corrupta subserviência de um Polônio, é melhor ‘não ser’”, como lembra Heliadora (2010, p. 15).

Conforme a autora (2010), *Hamlet* estreou em 1601 e seu assunto, assim como das outras peças do autor, não era inédito. Suas origens remontam às sagas nórdicas, bem como havia uma versão teatral anterior, escrita por Thomas Kyd, que tratava desse enredo. Mas, como a peça de Kyd não sobreviveu aos dias atuais, não é conhecido o quanto Shakespeare se apoiou nela ou se há alguma semelhança.

O texto shakespeariano não pode ser dividido segundo as partes quantitativas definidas por Aristóteles, já que essa divisão se dá de acordo com a participação do coro e este elemento está ausente na tragédia de Shakespeare. Desse modo, a peça é apenas dividida em atos e esses, por sua vez, em cenas, numa divisão particular do autor, sem limites de episódios ou personagens – cinco atos que congregam um total de vinte cenas, distribuídas de maneira irregular, como já referido –, distinguindo-se por completo da peça trágica grega.

A trama da peça gira em torno de uma vingança imposta ao príncipe Hamlet. O fantasma de seu pai, que era rei da Dinamarca, lhe aparece para contar que foi assassinado pelo próprio irmão, Cláudio, mediante um veneno derramado em seu ouvido. O motivo de Cláudio era apossar-se do trono e desposar a rainha Gertrudes, o que imediatamente ocorreu. A pedido do fantasma, essa dupla traição deve ser vingada por Hamlet, sem que ele, no entanto, cometa algum mal à rainha. “Maldito fardo ter eu de consertar o que é errado” (SHAKESPEARE, 2010, p. 76), desabafa Hamlet. Aí inicia seu grande conflito, compartilhado com o público diversas vezes e eternizado em seu famoso solilóquio (2010, p. 118):

Ser ou não ser, essa é que é a questão:  
Será mais nobre suportar na mente  
As flechadas da trágica fortuna,  
Ou tomar armas contra um mar de escolhos  
E, enfrentando-os, vencer?

Para assegurar-se de que a informação do espectro era mesmo verdadeira, Hamlet se finge de louco e passa a investigar os membros da corte, em especial, sua mãe e o tio assassino. Ao saber que uma trupe teatral vem oferecer sua arte no castelo, imediatamente

traça um plano: solicita aos atores que reproduzam numa pantomima a cena do assassinato de seu pai, tal como o fantasma havia narrado. O intuito de Hamlet era observar a reação do novo rei e da rainha diante da peça, comprovando, assim, a traição e o crime. O plano de Hamlet dá certo, o rei não suporta ver diante de seus olhos a pantomina que representa a atrocidade que ele cometeu com o irmão. A peça é interrompida, o rei se retira e Hamlet se convence que deve vingar a morte do pai.

Shakespeare que, em várias peças, comenta sobre a vida ser um teatro, apresenta um dos primeiros e mais bem-sucedidos exemplos de meta-teatro. O teatro dentro do teatro, em *Hamlet*, não apenas mostra a maestria do autor em colocar as personagens principais como espectadores de outra trama (que, em realidade, é o próprio conflito desse drama), mas revela as características das performances teatrais do seu tempo. Como na cena em que Polônio comenta sobre os estilos teatrais e de atuação (in: SHAKESPEARE, 2010, p. 104):

Os melhores atores do mundo, tanto para tragédia como para comédia, história, pastoral, pastoral-cômica, histórica-pastoral, trágico-histórica, trágico-cômica-histórico-pastoral, cena indivisível, ou poema ilimitado. Sêneca não pode ser pesado demais, nem Plauto por demais leve. Para as peças clássicas, ou obras livres, eles são os únicos.

Na sequência da peça, a rainha chama o filho a seus aposentos e Hamlet desabafa toda raiva em relação ao vil comportamento dela, ao desposar aquele que matou o marido. Essa cena faz lembrar as palavras que Hamlet já havia pronunciado anteriormente, em um solilóquio sobre a conduta da mãe: “Frivolidade, teu nome é mulher”. Polônio, que escuta toda conversa atrás de um reposteiro, deixa escapar um grito de socorro e Hamlet, ironicamente, diz que matará o rato que ali está. Desembainha sua espada e com um golpe ultrapassa o pano do reposteiro, matando Polônio. Seu corpo é retirado por Hamlet, que o esconde. Sabendo do ocorrido, o rei interroga Hamlet sobre onde está o defunto e, novamente, o irônico príncipe responde o seguinte (SHAKESPEARE, 2010, p. 168):

Hamlet: Numa ceia

Rei: Numa ceia? Onde?

Hamlet: Não onde come, mas onde é comido. Uma certa convenção de vermes políticos está ainda agora a atacá-lo. O verme é o único imperador da dieta: cevamos todas as outras criaturas para que nos engordem, e cevamos a nós mesmos para as larvas. O rei gordo e o mendigo esquelético não são mais que variedade de cardápio – dois pratos, para a mesma mesa. Esse é o fim.

Rei: Que pena! Que pena!

Hamlet: Um homem qualquer pode pescar com o verme que engoliu um rei, e depois comer o peixe que engoliu o verme.

Rei: Que queres dizer com isso?

Hamlet: Nada, a não ser mostrar como um rei pode passar em cortejo pelas tripas de um mendigo.

Trata-se de uma fala que, além do uso da ironia de forma magistral, é uma grande reflexão sobre o que é o homem, sobre o caráter do político e a conclusão que, ao final, o rei e o mendigo se igualam, pois não são mais que alimentos para os vermes. As reflexões sobre a natureza humana, sobre o sentido da vida e os significados da morte estão presentes em vários momentos nessa peça. Como na cena dos coveiros que, ao mesmo tempo, é uma cena cômica que alivia a tensão da tragédia.

O rei trama com Laertes a morte de Hamlet, que será por meio de uma espada e bebida envenenadas. É sugerido um duelo entre os jovens Hamlet e Laertes, no qual o primeiro é ferido com a espada contendo a substância fatal, bem como o próprio Laertes, que tem sua espada trocada com o príncipe, num momento de confusão durante a luta. A rainha, sem saber que a taça de vinho destinada a Hamlet continha veneno, tomou-a e, por consequência, morre em seguida. Laertes, antes de tombar derradeiramente, confessa sobre a substância na ponta da espada e no vinho, revelando que o rei é o único culpado. Nesse momento, Hamlet crava a espada no rei e o faz beber o vinho. Todos morrem: o rei, a rainha, Laertes e Hamlet. Este último, no entanto, em suas derradeiras palavras, pede a Horácio que conte para todos a verdade e que Fortimbrás, o príncipe da Noruega, tem seu voto para ser o novo rei da Dinamarca. E conclui: “o resto é silêncio”.

### **1.5.2 A tragédia no classicismo francês – Racine e Corneille**

Conforme Luiz Paulo Vasconcellos (1987), durante o classicismo, no século XVII, a ambição de artistas e teóricos era a de criar um teatro tão esplendoroso como o da antiguidade grega e romana. Com esse intuito, os autores e estetas adotaram a *Poética*, de Aristóteles, e a *Ars Poética*, de Horácio, muitas vezes com interpretações equivocadas, para formular regras radicais sobre a escrita de textos dramáticos. Além disso, sob forte influência do pensamento cartesiano, da dramaturgia foi exigida ordem, clareza, lógica, equilíbrio, contenção e uma infinidade de regras, entre as quais se destacam, segundo Vasconcellos (1987, p. 44), as seguintes:

1. É vedado o uso na tragédia de qualquer trivialidade, frivolidade ou efeito cômico;
2. A tragédia passa a lidar exclusivamente com personagens de elevada condição social e moral; a comédia, com os de baixa condição;
3. A linguagem da tragédia deve ser elevada, enquanto a da comédia, coloquial;
4. A lei das três unidades, de tempo, lugar e ação, deve ser religiosamente respeitada, no interesse da verossimilhança;

5. Todas as peças devem ser escritas em cinco atos, cada um deles composto de quatro a sete cenas. Cada ato deve concluir com a solução de uma etapa da ação, ou com uma introdução de uma nova intriga;
6. A tragédia deve, obrigatoriamente, abrigar um herói de comportamento nobre, que é levado à infelicidade pela ação de uma paixão incontrolável;
7. A tragédia deve ser útil na medida em que advoga preceitos morais e mostra a destruição do vício.

Em meio a tantas exigências de composição, preceitos de bom gosto e de decoro, apenas dois tragediógrafos se destacaram com peças, além de contribuições teóricas sobre o teatro: Pierre Corneille (1606-1684) e Jean Racine (1639-1699). Eles foram responsáveis por quebrar algumas dessas regras e, talvez por esse motivo, escreveram as obras mais importantes do teatro clássico francês, tanto tragédias como comédias. Entre as peças trágicas mais importantes, estão: *O Cid*, *Rodugone* e *Andrômeda*, de Corneille; *Andrômaca*, *Fedra* e *Athalie*, de Racine. Ambos os autores atribuíram à catarse a finalidade máxima da tragédia.

Corneille acreditava que era a ação e os tipos de intriga que davam ao texto um caráter trágico ou cômico, e não se os personagens eram nobres ou comuns. Para ele, o fato de haver um tipo específico de personagem não garante a distinção do gênero, pois isso seria considerar muito pouco a ação. Com essa postura, Hubert (2013, p. 101) considera que Corneille acabou por sentenciar à morte a tragédia política: “É somente ao pôr em cena personagens que detêm o poder, sejam eles reis, príncipes, conselheiros, presidentes ou ministros, que o conflito mistura aos interesses privados o destino de todo um povo”. Segundo a autora, é isso que confere uma dimensão mítica a qualquer tragédia. Com essa forma de escrever, na qual personagens que, na teoria, só eram possíveis numa comédia ou numa tragédia, os dramaturgos franceses passam a “contaminar” os gêneros.

Baseando-se em Aristóteles, Racine conceituou a tragédia como “uma representação viva que, suscitando a piedade e o terror, purga e tempera esses tipos de paixões [...]; isto é, comovendo essas paixões, ela lhes tira o que têm de excessivo e vicioso, e as reduz a um estado moderado e conforme à razão” (apud HUBERT, 2013, p. 105). Do mesmo modo, Corneille retomou a *Poética* aristotélica para descrever a catarse. Entretanto, segundo Hubert (2013, p. 106-107), sua definição foi equivocada e acabou causando uma grande confusão sobre o sentido que o estagirita deu à catarse, que perdurou até meados do século XVIII, pois, para Aristóteles, a encenação trágica “purga as paixões da piedade e do temor que faz o espectador sentir. Para Corneille, porém, como para todos os teóricos desde a Renascença, a tragédia purga todas as paixões humanas – amor, ódio, inveja, ambição – que os autores dramáticos prestam a seus personagens”. Somente com Lessing, em 1768, que o texto grego foi posto em análise, estabelecendo-se que as únicas paixões possivelmente purgadas pela tragédia são as suscitadas pelo espetáculo, ou seja, a piedade e o temor.

## 1.6 MORTE DA TRAGÉDIA NOS PALCOS, NASCIMENTO DO TRÁGICO NA FILOSOFIA

Para o autor de *A Morte da Tragédia*, Steiner (2006, p. 23), desde o século XVII, “a história do drama tem sido inseparável da teoria crítica”. Os dramaturgos passaram a compor as peças levando em consideração uma ou outra teoria antiga ou tentando superá-las para criar uma nova. Segundo Steiner, somente os gregos escaparam dos debates teóricos, pois as poéticas foram escritas após suas criações, bem como Shakespeare, que não se preocupou em deixar um manual de estilo. Conforme o autor, a partir do século XVII, a liberdade de imaginação foi perdida para sempre. Com esse e tantos outros argumentos, o acadêmico francês vai delineando sua ideia de que já não existem tragédias artisticamente significativas na modernidade. Os dramaturgos passaram a ter propósitos pró ou contra as concepções teóricas que, para Steiner, abafaram o ato criativo artístico. As peças modernas estavam, antes de tudo, submetidas ao pensamento crítico. “Este, frequentemente, provou ser mais pesado para a estrutura subjacente da imaginação. Desde o final do século XVII, há muitas peças mais fascinantes para a teoria que representam do que para sua arte” (2006, p. 23).

Embora o posicionamento do autor seja bastante radical, e não seja possível concordar que não haja tragédias artisticamente criativas na modernidade, o fato é que, já no final do século XVII, a tragédia vai caindo em desagrado e é considerada, no século seguinte, até mesmo como um gênero morto. Tantas regras na composição e tanto artificialismo nas representações não satisfaziam o público do Século das Luzes, ainda que alguns teóricos insistissem que ela poderia ser um meio eficaz para civilizar os costumes.

O drama, um novo gênero, que incluía elementos do trágico e da comédia, ia ganhando cada vez mais espaço nos palcos e nos escritos teóricos. Era mais apropriado ao público burguês, que queria se identificar com histórias realistas, personagens parecidos com ele e com ideias próprias do seu tempo. Na França, Denis Diderot (1713-1784) foi o grande representante e fundador desse novo estilo teatral, influenciando não apenas os dramaturgos franceses, mas também o teatro alemão e seu maior representante no século seguinte, Gotthold Lessing (1729-1781). O teórico e dramaturgo alemão condenava o gênero trágico, considerando-o tedioso para o público da sua época, pois os temas não eram atuais e os personagens não representavam os espectadores. Ironicamente ou não, a primeira peça significativa escrita por Lessing, em 1755, foi, segundo Heliodora (2015, p. 24) “*Miss Sara Sampson*, um “drama sério” que beira a tragédia”. Em 1772, o autor publicou *Emilia Galotti*, uma tragédia em cinco atos.

No século XVIII o gênero trágico foi ganhando elementos “doces”, como temáticas amorosas e, ao mesmo tempo, intensificou elementos de crueldade e sangue, com crimes e castigos explícitos, para fazer com que o público chorasse compulsivamente – o que acabou desembocando no melodrama – um novo estilo. Segundo Marta da Costa (1998, p. 62), “suplantada pelo drama em suas diferentes espécies (o drama social, de caráter, de casaca, musical, de costumes e outros), a tragédia é lançada ao poço do esquecimento pela preferência atribuída ao drama e à comédia, o que a faz gozar de merecido repouso”.

As mudanças na sociedade, após a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, também afetaram a forma de criar, apresentar e fruir o teatro. Inúmeras salas de espetáculos foram construídas na Europa, agora abrigando a burguesia sedenta de se reconhecer no palco. As novidades técnicas estavam na arquitetura, nos cenários e na iluminação, que possibilitou apresentações noturnas em recintos fechados, onde era possível controlar intensidade e cor, ocasionando mais mudanças na forma de representar as peças. Heliadora (2015, p. 255) comenta que, em 1835, “o uso do gás para iluminação transformou radicalmente o uso do palco”. Essas transformações sociais e técnicas influenciaram uma escrita teatral mais realista. Conforme a autora (2015, p. 259):

O realismo surgiu para atender a todo um novo público que já não era restrito à alta burguesia e, quando começaram a aparecer peças a respeito de trabalhadores ou até mesmo de indigentes – como acontece em *Na Dne* (A Ralé) de Máximo Gorki –, a linguagem teve de se adequar ao tema, por mais que o autor lhe desse a forma necessária para estruturar sua trama.

A mesma autora explica que, com a Revolução Francesa, a dramaturgia deixou de lado as lendas e personagens da antiguidade clássica, preferindo temáticas mais recentes, além de valores e personagens das culturas nacionais. Outra característica dessa época foi em relação à escrita, pois os autores trocaram o verso alexandrino por versos mais livres, até chegarem à prosa.

No final do século XVIII, entretanto, uma série de autores e teóricos despontaram na Alemanha, responsáveis pela tradução de várias peças teatrais importantes, como as de Shakespeare, dos gregos, e Calderón de la Barca, além de teorias estéticas e novas dramaturgias. Dentre eles, August Schlegel (1767-1845), com sua obra *Palestras sobre a Arte Dramática e a Literatura*, e Friedrich Schiller (1759-1805), que se integrou ao movimento romântico *Sturm und Drang*<sup>34</sup>, influenciado por outro grande nome do período, Wolfgang von Goethe (1749-1832). Segundo Heliadora (2015, p. 247), Schiller publicou, em 1784, *Cabala de Amor*, “uma tragédia burguesa sobre as barreiras de classe como

---

<sup>34</sup> Expressão que significa, literalmente, “tempestade e impulso”. Trata-se de um movimento literário precursor do Romantismo.

obstáculo para o amor verdadeiro”. Conforme a autora, a peça consagrou definitivamente o jovem alemão, devido ao enorme sucesso alcançado por ela. Já para Goethe, o trágico é baseado naquilo em que não há possibilidade de saída; caso haja uma possibilidade, o trágico já se desintegra. De sua autoria, *Fausto* é, sem dúvida, a tragédia mais importante e que teve mais lembrança e permanência nos palcos dos séculos seguintes.

Durante o século XIX, a tragédia passou a viver muito mais no pensamento do que nos palcos do mundo. Tornou-se quase uma obsessão filosófica para a explicação da natureza humana, da problemática social, da ética, da política e da estética. Os filósofos utilizavam, principalmente, as tragédias dos gregos e de Shakespeare para fundamentar suas teorias. Entre os mais importantes, encontram-se Hegel, Schelling, Schlegel, Schopenhauer e Nietzsche. Conforme Eagleton (2013, p. 45):

Exatamente como o modernismo artístico mais tarde migraria para a teoria cultural de vanguarda, a tragédia, de Hegel a Nietzsche, também é deslocada para dentro da especulação teórica. Agora ela se torna um significante cultural, uma teodiceia, uma Ideia majestosa, fonte fértil de valor absoluto ou uma forma de contrailuminismo, uma resolução artística de dualidades filosóficas, mais do que questões de suplício e aflição em primeiro lugar.

Eagleton explica que a mudança do interesse pela tragédia como arte para a tragédia como teoria, de algum modo, deu continuidade e sobrevivência ao gênero, ainda que por outros meios. Isso porque, com pouca possibilidade de existir tragédia no teatro, “ela se torna livre como conceito para arraigar-se em reflexões sobre o dionisíaco ou o Absoluto, na necessidade do sacrifício, no conflito entre Natureza e cultura ou no autoestranhamento do Espírito” (2013, p. 45).

Segundo Williams (2002), na modernidade, a definição de Hegel para a tragédia marcou a emergência de novas ideias para o gênero. A ênfase na moralidade e na crítica foi substituída por uma ideia da tragédia como ação espiritual, algo vinculado à metafísica. Para o filósofo, o importante na tragédia não era o sofrimento em si, mas as causas do sofrimento. O filósofo alemão utilizou a tragédia antiga como exemplo de conflitos substanciais éticos, enquanto na tragédia moderna os fins – o modo de resolução trágico – representam fins pessoais de indivíduos isolados e suas condições. Tomando a teoria de Hegel como um processo espiritual do indivíduo, Marx fez dela uma descrição de um processo social.

Para Williams (2002), a ideia de tragédia de Hegel foi fundamental para o pensamento do drama moderno como uma nova forma de tragédia liberal. No entanto, outra corrente, oposta a essa, vai enfatizar a secularização do destino, igualmente influenciando a cultura ocidental moderna. O autor britânico afirma que o principal representante dessa vertente teórica é

Schopenhauer. Este filósofo declarou que, na tragédia, a ação e o sofrimento fazem parte da natureza humana (ideia dominante na modernidade), sendo irrelevante o contexto histórico e ético, pois esses não são essencialmente trágicos. Conforme Williams (2002, p. 60), Schopenhauer insistiu que o visto na tragédia é “a dor inexprimível, o lamento da humanidade, o triunfo do mal, o desdenhoso domínio do acaso, a irrecuperável degradação do justo e do inocente”. O herói trágico, para esse filósofo, demonstra uma renúncia à vida e ao desejo de viver e, por esse motivo, é purificado por seu sofrimento.

Williams (2002) afirma que, tomando a definição de Schopenhauer sobre a tragédia e a negação da vida, Nietzsche desenvolveu outra concepção do trágico e da tragédia. Para Nietzsche, a tragédia coloca em forma de drama (ação) uma tensão que é resolvida para o retorno de uma unidade, que é a alegria de vida. As tensões entre polaridades são representadas pelo apolíneo e o dionisíaco, trazendo a noção de tragédia como lei da natureza e da vida, em oposição ao mundo fenomênico. Esse filósofo trouxe a ideia da função da tragédia não como algo de cura medicinal pela catarse, nem de cura moral, mas como um tipo especial de efeito, que é estético.

A partir dessa trajetória teórica, é possível constatar que as reflexões sobre a tragédia passam da poética para a estética. Isto é, conforme Szondi (2004), desde a Grécia Antiga, com Aristóteles, existe uma poética da tragédia (o que ela significa e como escrevê-la) e, a partir de Schelling (1775-1854), se inicia uma filosofia do trágico. A primeira tem como objetivo a tragédia em si, enquanto à segunda interessa a ideia de tragédia.

Desse segundo movimento, teórico-filosófico, advém o entendimento do trágico como “princípio antropológico e filosófico que se encontra em várias outras formas artísticas e mesmo na existência humana” (PAVIS, 1999, p. 416). A partir daí, as teorias da tragédia encontram-se divididas em duas grandes perspectivas, segundo Pavis (1999, p. 416): “uma concepção literária e artística do trágico relacionado essencialmente à tragédia”, cuja principal referência é Aristóteles; e “uma concepção antropológica, metafísica e essencial do trágico, que faz decorrer a arte trágica da situação trágica da existência humana, concepção que se impõe a partir do século XIX”, cujos principais representantes são Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Scheler, Lukács, Unamundo.

A primeira corrente teórica entende que não há tragédias modernas e contemporâneas, já que as premissas estéticas (formais) do trágico foram abandonadas; a outra, por sua vez, ao alargar o sentido do trágico para além da arte, deu a possibilidade de classificar uma série de dramas e outros gêneros literários como tragédias, do mesmo modo que abriu precedentes para denominar como trágicos eventos não artísticos, mas da vida cotidiana.

## 1.7 SEGUNDO RENASCIMENTO – A TRAGÉDIA CONTEMPORÂNEA

Segundo Steiner (2006), o século XX não produziu nenhuma tragédia como gênero dramático detentor de certos pressupostos estéticos e ideológicos, especialmente o de ação irreparável. Para esse teórico, as peças modernas e contemporâneas ditas trágicas deveriam ser classificadas como “dramas” ou, quando muito, “dramas sérios”. Na esteira de Williams (2002), Eagleton (2013) e Szondi (2004), Lehmann (2016) se opõe à tese da morte da tragédia na atualidade e sustenta que o teatro moderno e contemporâneo não só deu e dá espaço para o trágico tradicional como também produz uma nova tragédia. Isso não significa, no entanto, que esse gênero seja o mesmo desde os gregos ou de Shakespeare, uma vez que, com tamanha distância temporal, inúmeras mudanças conceituais, culturais e sociais, não seria possível uma resistência histórica intocável.

Para Lehmann (2016), o sentido e o conflito trágico na sociedade contemporânea são em decorrência de transgressões de ordem moral e ética. É, justamente, pela ótica filosófica que Lehmann defende que o conflito contemporâneo é sempre consequência de uma violação da norma. Isto é, o trágico é a transgressão de alguma regra que gera um conflito de ordem política, moral ou social, geralmente entre o indivíduo e o todo, entre o pessoal e o social. Nesse sentido, o trágico não está apenas na literatura dramática, mas pode estar ligado a outros gêneros literários. Conforme o mesmo autor, a partir do século XX, o trágico pode ser percebido em relação ao absurdo e às questões grotescas que incluem, por diversas vezes, elementos satíricos ou irônicos, que demonstram já não existir a noção de gênero puro. Ademais, o trágico, no mundo moderno, não é mais estrito a uma percepção puramente estética, não há nas representações trágicas uma forma específica. O texto não mais obedece à estrutura clássica (de tradição aristotélica).

Mas o que fez com que a tragédia ressurgisse no século XX, após ficar aparentemente adormecida por cem anos? Por que a cultura ocidental se interessou, novamente, pela dramaturgia de Shakespeare e dos gregos? Costa (1998, p. 62) responde a essas perguntas com outras indagações:

O que teria propiciado o interesse no renascimento do gênero [trágico]? O horror dos conflitos bélicos mundiais, que barbarizaram a história europeia e americana? A sede do diferente e do inusitado que assolou a arte moderna? A compreensão de um indissolúvel laço prendendo o homem ao longo dos séculos, homem esse que a tragédia soube interrogar e definir de maneira exemplar? O entendimento de que o ser humano é essencialmente composto de *hamartia* (falha) e de *hybris* (desmedida) que o conduzem fatalmente à anti-utopia [sic], de que a tragédia se constitui o veículo expressivo mais eficaz?

A verdade é que depois de uma *belle époque* eufórica e prazerosa, de comédias e vaudevilles, a arte dramática se atira de cabeça numa *mauvaise époque*, amarga, truculenta, sem ilusões. Por isso, a tragédia voltou a ter sentido e razão de ser.

Outras causas, além das anteriormente citadas, são aventadas por Costa (1998, p. 62) para explicar a intensa vida da tragédia no teatro, pelo menos na primeira metade do século XX: “a urbanização, o capitalismo excludente, a ciência a serviço da morte, o vazio existencial e outros mais”.

Uma vez aceita a existência de tragédias modernas e contemporâneas e seus motivos de ressurgimento, é preciso caracterizá-las. De um modo geral, autores do século XX, como Federico Garcia Lorca, Eugene O’Neill, Jean-Paul Sartre e Nelson Rodrigues escreveram suas tragédias absorvendo o legado grego e elisabetano, a filosofia do trágico e a multiplicidade de combinações possíveis entre os gêneros literários e estéticas teatrais. Nessa lógica, escrever uma tragédia moderna significou incorporar, muitas vezes, elementos aparentemente contraditórios e inviáveis em outros tempos: o irônico e o grotesco, potencializando o teor trágico; um coro que representa a ótica do subjetivismo e individualismo; conflitos de pessoas comuns, em contextos locais, como se fossem questões globais.

Federico Garcia Lorca (1898-1936), em peças como *Bodas de Sangre* e *Yerma*, por exemplo, mostrou o trágico moderno a partir de dramas sociais, mesclando a presença de conflitos de ordem individual, que expressam a subjetividade moderna, ao mesmo tempo em que incluem o sagrado, o mítico e o ritualístico. Assim como Nelson Rodrigues parece ter ambicionado criar uma tragédia essencialmente brasileira, Lorca igualmente deixou uma marca espanhola, especialmente andaluza, em sua dramaturgia.

Conforme Sueli Maria de Oliveira Regino (2007), o argumento de *Bodas de Sangre*, peça escrita por Lorca em 1932, foi retirado de uma notícia verídica: um crime ocorrido em um povoado de Almería, no ano de 1928, quando uma noiva fugiu com seu primo, durante sua festa de casamento e, durante a fuga, o raptor foi morto por um sujeito mascarado. Esse episódio serviu de pretexto para que o autor teatralizasse questões como a morte, a sexualidade, a religiosidade, o casamento, a traição e outros temas (tabus), reais e autênticos, vigentes na Andaluzia rural da década de 1930. O conflito trágico dessa peça gira em torno do triângulo amoroso (Noiva – Noivo – Leonardo, o antigo noivo). Ao tentar escapar de seu destino – o casamento – a noiva foge com Leonardo e, nessa fuga, são perseguidos pelo noivo que, ao encontrar os amantes, duela até a morte com o rival. Ambos morrem.

Assim como na outra tragédia de Lorca, nessa é igualmente possível observar a presença de elementos do trágico antigo, como o coro (o coro dos vizinhos chamando a noiva

e o coro das lavadeiras), além do protagonismo do destino, de uma força maior que impera, impedindo a possibilidade de liberdade de escolha das personagens. Nas palavras da noiva para a sogra (LORCA, 2017, p. 89, tradução nossa):

Porque eu fui com o outro, fui! (Com angústia.) Tu também terias ido. Eu era uma mulher queimada, cheia de chagas por dentro e por fora, e teu filho era um pouquinho de água da qual eu esperava filhos, terra, saúde; mas o outro era um rio escuro, cheio de ramas, que me aproximava o rumor de seus juncos e seu cantar entre dentes. [...] Teu filho era meu fim e eu não o enganei, mas o braço do outro me arrastou como um golpe de mar, como a cabeçada de uma mula, e me haveria arrastado sempre, sempre, ainda que eu fosse velha e todos os filhos de teu filho me agarrassem pelos cabelos.

Ao mesmo tempo, Lorca expôs as convenções sociais da época e o drama de pessoas reais: “E me encerrarei com meu marido a quem tenho que querer acima de tudo” (LORCA, 2017, p. 47, tradução nossa), diz a noiva, moça do campo, simples, antes de sua boda. O dramaturgo espanhol tornou, assim, possível o que Steiner acreditava ser impossível: uma tragédia moderna.

Conforme Elena Vássima (2011), no início do século XX, o grande interesse pelas obras clássicas foi igualmente percebido no cenário artístico e cultural russo. Isso coincidiu, segundo a autora (2011, p. 329), com a novidade teatral do período, que era a figura do diretor “como onipotente criador de espetáculo, liberto da primazia do texto dramático”. Isso significa que, se antes os espetáculos teatrais buscavam dar corpo, fielmente, às ideias do autor contidas no texto, agora, a *mise en scène*<sup>35</sup> demonstrava um alto grau de liberdade criativa do diretor.

Nesse contexto, um marco na história da arte teatral russa, que igualmente impactou o restante do mundo, foi a montagem de *Hamlet* pelo Teatro de Arte de Moscou. Fruto de longo processo colaborativo entre Gordon Craig e Konstantin Stanislávski, a encenação estreou em 23 de dezembro de 1911 e permaneceu no repertório de apresentações da companhia teatral, servindo de referência para todas as montagens posteriores da tragédia de Shakespeare não só em território russo, mas no restante da Europa, chegando, inclusive, na América.

*Hamlet* foi, sem dúvida, um fenômeno nos primeiros anos do século XX na Rússia. Inúmeras críticas teatrais ao espetáculo foram publicadas, bem como estudos e análises do texto shakespeariano propriamente dito. Vigotski foi igualmente influenciado por essa peça, como será exposto com mais detalhes no próximo capítulo. Por ora, interessa que, em sua análise de *Hamlet*, Vigotski (1999) explicou o núcleo do texto e, embora tenha ponderado

---

<sup>35</sup> “Expressão francesa que significa encenação, ou seja, o espetáculo como um todo, resultante dos meios de expressão cênica, incluindo-se a interpretação do ator, o cenário, o figurino, a iluminação e demais recursos da linguagem cênica” (VASCONCELLOS, 1987, p. 130).

especialmente sobre essa obra do bardo, o pesquisador soviético expôs algo que igualmente faz sentido para todas as tragédias: que o núcleo da tragédia é o trágico. Numa analogia com os versos de Hamlet “Palavras, palavras, palavras [...] E o resto é silêncio”, Vigotski (1999, p. 3-4), discorre:

Todo germe do trágico elaborado em drama produz uma tragédia particular, na qual o drama pode ser explicado de mil maneiras, resultando daí que todas as explicações que decompõem o drama chegam ao germe indiviso do trágico que converteu o simples drama em tragédia. [...] Por isso, tudo o que acontece tem um sentido determinado, mas está submerso na noite. Ao lado do drama externo e real, desenvolve-se outro em profundidade, o drama interno, que transcorre em silêncio (o externo transcorre em palavras) e para o qual o drama externo é uma espécie de moldura. Atrás do diálogo exterior e audível, percebe-se o diálogo interior em silêncio.

Nesse excerto, Vigotski explica que, uma vez que o espectador ou leitor entra em contato com o texto trágico, ele recria e/ou vivencia mentalmente uma tragédia própria. Existem, segundo o autor, dois dramas nesse momento: um externo e real, que é o escrito pelo tragediógrafo, representado pelos atores por meio de seus gestos e suas “palavras, palavras, palavras”, e o outro, um drama interno, é o imaginado e sentido pelo espectador, silenciosamente, pois: “o resto é silêncio”. Na tragédia, os acontecimentos trágicos são encenados para que o espectador recrie, em sua mente, os fatos que sucederam. Toda “boa” tragédia se concretiza nas palavras das personagens e no silêncio do espectador que imagina tudo e, conseqüentemente, sente sentimentos seus que são, igualmente, de outros.

Especialmente sobre o trágico, que é o núcleo indivisível de toda tragédia, o autor comenta (1999, p. 3):

Como tal, o trágico decorre dos próprios alicerces da existência humana, sedimenta o fundamento da nossa vida, medra das raízes dos nossos dias. É trágico o próprio fato da existência humana – seu nascimento, a vida que lhe é dada, sua existência individual, seu distanciamento de tudo, seu isolamento e sua solidão no universo, o deslocamento de um mundo desconhecido para o mundo conhecido com a sua conseqüente entrega constante a esses dois mundos.

É possível vislumbrar, aí, que o trágico como concepção antropológica, metafísica e essencial da existência humana, que surgiu a partir do século XIX e é fundamentada no pensamento de influentes filósofos e intelectuais, foi igualmente material de base para o pensamento de Vigotski. Heliadora (2010), do mesmo modo, acredita que *Hamlet* coloca a própria condição humana em questão por meio do trágico sentido da vida. Conforme a autora (2010, p. 27), todos se sentem um pouco como Hamlet, “já que a vida que recebemos ao nascer seria uma tarefa imposta do mesmo modo que a ele a da vingança imposta pelo pai”.

Do outro lado do mundo, em 1943, Nelson Rodrigues (1912-1980) estreou sua peça *Vestido de Noiva*, dirigida pelo importante diretor e ator polonês Zbigniew Ziembinski

(1908-1978), inaugurando o teatro brasileiro moderno. Das dezessete obras teatrais que escreveu, oito são classificadas pelo autor como tragédias cariocas. São elas: *A Falecida*, *Perdoa-me por me Traíres*, *Os Sete Gatinhos* e *Boca de Ouro* – todas essas com estreias durante a década de 1950, no Rio de Janeiro. Outras três foram encenadas nessa mesma capital na primeira metade da década de 1960: *O Beijo no Asfalto*; *Bonitinha, mas Ordinária ou Otto Lara Resende*; e *Toda Nudez Será Castigada*. No final da década de 1970, estreou sua última tragédia carioca: *A Serpente*.

Em consonância com a afirmação de Szondi (2004b), de que não é possível restringir a denominação de dramas burgueses às peças que assim foram designadas por seus autores, o mesmo poderia ser dito da tragédia, pois há peças trágicas que não foram classificadas como tais. É o caso de *Senhora dos Afogados* (1947), peça mítica de Nelson Rodrigues. Baseada no mito grego de *Electra*, que serviu de inspiração para outro autor moderno, Eugene O’Neill (1888-1953), a peça do autor brasileiro tem como argumento o amor de Moema pelo pai, Misael. Sua obsessão incestuosa desencadeia uma série de crimes: mata as irmãs, induz o pai a matar a mãe, abandona a avó incapaz, que também morre, incentiva o irmão Paulo a matar o amante da mãe. Até que, finalmente, consegue ser a única mulher na vida de Misael. Ele, entretanto, não corresponde às expectativas da filha, seu amor, e a amaldiçoa: nunca mais verá a própria imagem. Quando percebe que está livre da maldição, corre para o encontro do pai que está morto. Ela agora é realmente a única mulher dos Drummond e exige o amor do pai. Mas já é tarde.

Na rubrica inicial da peça, o dramaturgo descreve dois ambientes que constituem, no desenrolar do texto, dois sistemas morais em oposição: a casa dos Drummond e o Café do Cais do Porto. A casa tenta representar os “bons valores”: a família, o casamento, a esposa fiel, as regras de bom comportamento. O café mostra o desregramento moral: o sexo transgressor, a prostituição, o linguajar chulo.

Misael é descrito como alguém superior aos que o rodeiam e mesmo aos que o assistem, tal como o herói trágico. “Há nele qualquer coisa de profético, nos olhos duros, na barba intensa e negra, nas faces profundas” (RODRIGUES, 1981, p. 274). É esse patriarca da família, “o maior dos Drummond”, juiz que está prestes a ser nomeado ministro, quem decide os rumos de todos, menos de Moema. O poder de Misael é, entretanto, desmistificado no decorrer da peça. Ao fim, o público pode vê-lo como um homem frágil que sucumbe às pressões externas. Quando surge a figura do Noivo de Moema, com poder superior ao patriarca, a fragilidade de Misael torna-se mais evidente. O Noivo é desejado pela própria sogra, D. Eduarda, que, nas tramas perversas da filha, é incitada a se relacionar-se com ele.

Tal como no universo trágico grego, o terror se expressa, principalmente, por crimes entre parentes, como explicou Aristóteles no capítulo XIV da *Poética*. Em Nelson Rodrigues há um universo de personagens que cometem matricídio, parricídio, fratricídio, infanticídio, incestos – ações já vistas nas tragédias clássicas. Entretanto, em *Senhora dos Afogados* e em outras peças do mesmo autor, é perceptível a mistura de elementos cômicos e grotescos em situações trágicas – algo muito distante das peças gregas e, talvez por esse motivo, visualizado como aquilo que, dentre outras questões, dá modernidade à sua estética trágica. O gênero puro já não é mais possível. Shakespeare já havia utilizado cenas e personagens cômicas em suas tragédias e Nelson Rodrigues também o faz, de forma magistral. Como explica Eudinyr Fraga (1998, p. 78), os momentos risíveis da peça, ao mesmo tempo em que rompem com a continuidade daqueles de tensão, não são capazes de anulá-la: “o riso provocado não consegue desanuviar a tensão; ao contrário, aumenta-a, atingindo até um nível de horror, pois estabelece o contraponto entre o que se é e o que parece ser”. O catártico é substituído pelo riso tenso.

A proximidade com a forma trágica clássica pode ser percebida na cena de reconhecimento criada por Rodrigues, quando os fatos são revelados. Misael assume ter matado a prostituta, e o Noivo revela ser filho dele com aquela mulher.

Misael (avançando para o Noivo): Essa mulher que eu vi no banquete, que estava defronte de mim – olhando sempre para mim –, essa mulher não pode ser sua mãe.

Noivo: Era minha mãe!

Misael: Essa mulher está morta, morreu há muito tempo...

Noivo (exultante): Minha mãe também está morta, morreu há muito tempo...

[...]

Noivo (enfurecido): ...Ministro, reconhece este rosto? Estes olhos? (passando a mão, com angústia, pelo próprio rosto) Reconhece a sua carne em mim?

Misael (acobardado): Meu filho morreu.

Noivo: Não. Minha mãe te disse que o filho morreria, porque eu não podia ser um Drummond... Pareço morto? Minha mãe escreveu uma carta na véspera de morrer – escreveu que tu querias matá-la... Confessa agora para mim e para tua mulher... (RODRIGUES, 1981, p. 295-297)

O Noivo está ali para vingar a morte da mãe. Misael, ao confessar o crime, perde todo seu poder. Os valores morais dos Drummond são apenas de fachada. Ele é um assassino, um imoral. Além dessa cena de reconhecimento, há outro elemento que remete aos gregos: o Coro – embora Rodrigues não o componha com personagens dignos, que simbolizam a racionalidade e a defesa da Ordem. Em *Senhora dos Afogados* há o coro formado pela vizinhança fofoqueira dos Drummond e outro pelas mulheres do Cais do Porto.

Conforme Elen de Medeiros (2009), é possível verificar nas peças de Nelson Rodrigues um aspecto que auxilia a compor o sentimento trágico de suas obras, sendo

esse um elemento comum nas tragédias modernas: o isolamento. As personagens que enfrentam o isolamento são as mesmas que enfrentam os conflitos trágicos, com desfechos catastróficos. A autora constata esse isolamento expressivo nas personagens de *Senhora dos afogados*, especialmente no clã familiar dos Drummond, pois “os integrantes da família vivem cada um a sua própria solidão naquele meio que os impele, cada vez mais, a uma vivência trágica e individualizada” (2009, p. 231).

Conforme Doris Munhoz de Lima (2011), o trágico em Nelson Rodrigues é moderno porque revela a realidade da burguesia e o uso de inovações nacionais modernas; “porém a expressão do caráter trágico como algo inerente à vida do homem e a recriação de mitos provindos da tradição grega ampliam o alcance de sua obra, conferindo-lhe um caráter universal” (2011, p. 84). A mesma autora explica que o dramaturgo brasileiro atualiza o sentido de tragédia incorporando elementos das concepções grega, medieval e moderna. Não existe, em suas peças, a noção de fatalidade grega, mas a ideia trágica cristã, em que a culpa decorre da ação de alguém. “Por outro lado, a questão da culpa não é resolvida com a morte, como ocorre usualmente na tragédia cristã. A morte final é, sim, uma constante na obra de Nelson Rodrigues, mas ela está longe de trazer a harmonia ou restabelecer a paz perdida” (LIMA, 2011, p. 84). Além disso, Rodrigues é influenciado pela psicanálise. A investigação da mente humana, mais especialmente do inconsciente, fez com que, no campo artístico, se tornasse “insuficiente o mero registro superficial da natureza e homem, a aparência dos seres e o tempo presente. A mente humana mostrou-se um campo vasto de possibilidades, passando a direcionar a representação do exterior” (LIMA, 2011, p. 83-84).

As personagens trágicas de Nelson Rodrigues são indivíduos comuns, que realizam ações que decorrem de alguma falta moral grave. No entanto, suas peças não devem ser pensadas como moralistas. Para Lima (2011, p. 86), “não é moralista porque não faz uma simples apologia à nobreza de caráter e à justiça, não pune os maus e absolve os bons, em atitude meramente maniqueísta. Sua obra desnuda o homem, mostra o que a sociedade convenientemente esconde, expõe os tabus, os preconceitos, os crimes”. Ao questionar a noção de culpa e a ideia de destino, bem como ao revelar aspectos sórdidos dos seres humanos, suas peças levam a pensar “sobre as razões da barbárie”, conforme a autora. Consoante com essas ideias, pensa-se que aí se encontra, igualmente, sua modernidade.

Em definitivo, as mudanças nos textos trágicos modernos e contemporâneos são percebidas nas características das personagens. Se antes era possível chamar as protagonistas de heróis, agora é plausível chamá-las de vítimas (das circunstâncias sociais, morais, econômicas, do mau, da barbárie). Como Arandir, personagem de *O Beijo no Asfalto*, que

tem sua vida transformada num inferno após realizar o último desejo de um homem agonizante: beijá-lo na boca. Ou as personagens de Arthur Miller (1915-2005) e Eugene O'Neill (1888-1993), que são vítimas das circunstâncias sociais e econômicas dos Estados Unidos, do falso “sonho americano”. Mas nem sempre, nem todas, ou o tempo todo, as personagens são vítimas. Em geral, as tragédias modernas e contemporâneas mostram as muitas nuances das personagens, que nunca são unidimensionais.

Algo que permaneceu constante nos textos trágicos, da antiguidade à modernidade, é a possibilidade de mesclar personagens humanos com outros seres. Nas tragédias é comum, sem deixar de ser verossímil, os humanos dividirem a cena com divindades, personificações alegóricas (morte, vício, virtude, mau), fantasmas, sombras, bruxas, astros (como a Lua, em *Bodas de Sangre*) etc. Entretanto as tragédias deixaram, com o tempo, de representar as ações daqueles homens que gozavam de grande reputação e fortuna, tal como postulou Aristóteles (1998). Em Nelson Rodrigues, por exemplo, há o bicheiro de Madureira, nascido num bordel, como personagem principal da tragédia *Boca de Ouro*. Prostitutas, operários, corruptos, ladrões povoam suas peças. Em *Um Bonde Chamado Desejo*, de Tennessee Williams, os dois personagens principais são a decadente representante da cultura sulista americana, Banche DuBois, e o operário rude, agressivo e machista Stanley Kowalski.

Williams (2002), ao comparar a tragédia antiga e moderna, pontua que a ação trágica para os gregos não tratava de indivíduos, em sua subjetividade, sua psique, como a ação das peças modernas. As tragédias gregas fundamentavam-se em uma história. “O seu ímpeto vinha não da personalidade de um indivíduo, mas do legado e das relações de um homem, num mundo que em última análise o transcendia. O que vemos, então, é uma ação geral tornada específica, e não uma ação individual tornada geral” (2002, p. 120). Ademais, segundo o autor, posição social tornou-se classe e, “uma vez feita essa transformação, era inevitável uma nova definição de tragédia. Posição implicava ordem e conexão; classe era apenas uma separação, no âmbito de uma sociedade informe e indeterminada” (2002, p. 127).

Williams afirma que quase toda a tragédia moderna tem uma inspiração nos temas românticos, como “A impossibilidade de achar um espaço acolhedor no mundo; a condenação a uma errância culpada; a dissolução do eu e dos outros em um desejo que está além de todos os relacionamentos” (2002, p. 129). O homem sofre e é culpado por ser ele mesmo. Nas tragédias de Miller isso é observado em *As bruxas de Salém* (1953) ou *A morte de um Caixeiro Viajante* (1949); quando “os indivíduos sofrem por aquilo que são e naturalmente desejam, mais do que por aquilo que tentam fazer, e os inocentes são levados de roldão junto com os culpados com uma força epidêmica” (2002, p. 140).

Para concluir esta exposição do caminho que a tragédia percorreu na história da cultura ocidental, percebe-se que, da Antiguidade grega aos nossos dias, houve um desligamento da tragédia da forma artística, com a expressão passando a ser considerada, comumente, um adjetivo que designa destinos fatídicos, catástrofes e desgraças cotidianas. Segundo Eagleton (2013), o uso do termo passou por um processo que pode ser dividido em três etapas, que vai desde descrever uma peça teatral, passando por designar um relato de adversidade histórica, para chegar a significar o relato das próprias desditas. O início é, sem dúvida, na arte dramática, e o passo seguinte vai para a vida, mas mantendo ressonâncias nas suas origens teatrais ou literárias, o que mais tarde se perderá completamente. “Portanto, o termo evolui da arte, passando em seguida para a vida com um eco na arte, e daí para a vida” (EAGLETON, 2013, p. 40). É possível acrescentar à linha percorrida pelo autor uma etapa atual, que é a tragédia entendida tanto como as desgraças que ocorrem na vida quanto como forma de arte. Ambas dialogam, mas não são sinônimas. Além disso, o movimento parece ter sido invertido, pois quando, hoje, se fala em arte trágica, é com ressonâncias na vida que se a entende.

#### 1.8 A ESSÊNCIA DA TRAGÉDIA E SUAS RELAÇÕES CONCEITUAIS – UMA SÍNTESE (IM)POSSÍVEL?

O esforço analítico apresentado até aqui demonstra que procurar a essência da arte trágica nas teorias da arte e em obras representativas desse gênero é um exercício exaustivo e cujas respostas são possíveis, mas não exatas. Apesar da continuidade histórica que a palavra “tragédia” sugere, essa arte tornou-se algo específico de cada época. Destruição, mortes e calamidades são noções de tragédia que nem sempre fizeram parte de sua compreensão. Algumas teorias e peças do gênero remetem à ideia de tragédia como aquilo que trata de uma perda humana irreparável, outras, como conflitos entre questões privadas (como sexualidade e psicologia), em oposição às questões públicas (como política e leis). Também podem ser observadas oposições conflituosas entre a religião e a política; homens e deuses; tradição e modernidade. Ainda, tragédia pode ser o que termina com a morte de forma violenta. Mas tudo isso, ou cada uma dessas noções, não se aplica à totalidade das obras trágicas.

A princípio, a trajetória do herói trágico era a passagem da felicidade à infelicidade, não havendo a necessidade de morte. Já nas peças da pós-renaissance, a morte passou a ser um requisito indispensável. Não há tragédia de Shakespeare em que não morra um bom

número de personagens. Outra diferença está na originalidade dos temas trágicos, já que, para os gregos e para os contemporâneos de Shakespeare, as histórias das peças eram de conhecimento geral, o que tinha de novidade era a criatividade do autor para demonstrar tais lendas e fatos. Embora seja conhecido que os tragediógrafos gregos concebiam novas versões para antigos mitos. No mundo contemporâneo, a originalidade passou a ser uma exigência. A regra das unidades de tempo, espaço e ação foram seguidas, por vezes, pelos gregos e pelos autores do classicismo francês. Já no teatro elisabetano essas normas não faziam sentido. Nenhuma mulher atuava nas encenações da Antiguidade e nem no tempo em que a rainha da Inglaterra era uma mulher, mas, hoje, mulheres e homens dividem os palcos.

Além disso, nos primeiros textos trágicos, toda a ação era séria, bem como todas as personagens mantinham um tom grave na trama. Já nas tragédias modernas e contemporâneas, o cômico e o grotesco estão presentes de forma muito frequente. Como em Shakespeare, na cena dos coveiros de *Hamlet* e a Ama de Julieta. A “contaminação” de gêneros é também percebida nas tragédias de Lorca, Nelson Rodrigues e nas encenações contemporâneas.

O bardo mostrava a violência e a morte em cena aberta, tendo recursos cênicos para isso; já os gregos e os neoclássicos franceses preferiam que tais cenas fossem apenas narradas. As tragédias contemporâneas ficaram livres para usar uma ou outra forma. As máscaras, o coro e a dança foram desaparecendo. A estrutura em episódios e partes cantadas foi substituída por atos e cenas apenas dialogadas. Dos versos para a prosa. Da religião ao psicologismo. Da liberdade de imaginação, para as regras e, novamente, para a liberdade de expressão. As personagens de deuses, heróis e realeza foram sendo substituídas e, atualmente, qualquer tipo de ser humano pode ser protagonista de tragédias.

No início era somente o Coro. Em seguida, ele passa a dividir a cena com a personagem individual. Essa última ganha mais espaço e aumenta em número, enquanto o coro vai diminuindo sua participação e a quantidade de componentes, até que são escritas tragédias sem Coro. O significado social da tragédia, por meio dessas personagens que simbolizam o coletivo, se perdeu, porque o gênero acompanhou as mudanças sociais e políticas que ocorreram na história da humanidade, dando ênfase para questões subjetivas e individuais, próprias de uma racionalidade moderna. Quando, no século XX, as guerras mundiais, a Guerra Fria, os conflitos sociais na Europa e as ditaduras militares nos países latino-americanos tomaram conta do cenário desses lugares, a arte teatral, querendo romper com as tradições clássicas “alienantes” para encontrar um engajamento político “crítico”, paradoxalmente, encontra no Coro a inovação estética para a cena, tal como utilizou Brecht. Talvez essa força coletiva sintetizada no Coro fosse a esperança para dias melhores.

Nos exemplos apresentados, foi observado que o conflito nas tragédias antigas estava na relação entre a ação do herói versus a ordem cósmica do universo. O protagonista é um agente (consciente ou não) de suas ações, provoca uma crise, que desestabiliza uma ordem superior a ele e aos próprios deuses, que deve e é sempre reestabelecida, pois, como dito, é superior, é assim. Nas tragédias de Shakespeare, o conflito está nas relações intra e inter-humanas. O homem é responsável por suas próprias ações, capaz de refletir sobre as causas e consequências delas. Nas tragédias contemporâneas, o mundo e as relações humanas já estão esfacelados. As personagens, por vezes, são vítimas do mundo, praticam suas ações em consequência disso. A ordem cósmica é substituída pela ordem social e/ou econômica e ambas são poderosas, ao mesmo tempo em que são decadentes.

Dorfles (1975) lembra que a relação entre ator e espectador também mudou da época grega ao século XX, pois o espectador quer, hoje, assistir a um espetáculo que não é uma cópia da realidade, mas a própria realidade. Com base em Derrida, o autor explica que a arte trágica contemporânea não deve tomar a tragédia cotidiana como modelo, mas criar algo novo, que não existia anteriormente no campo artístico (1975, p. 35, tradução nossa).

A tragédia deve alcançar sua eficácia estética – e, se queremos antropológica, didática e ética – através da utilização de elementos fundamentalmente estéticos, capazes de acabar com qualquer mimese, de afastar-se da realidade diária para criar algo que não existia anteriormente, algo que seja só teatral, que não seja um reflexo mais ou menos fictício de nossa tragédia cotidiana.

Nessa perspectiva, a arte teatral poderá servir-se da realidade apenas como ponto de partida, mas não como um modelo a ser seguido. Portanto, o teatro trágico contemporâneo não é aquele que imita a vida, mas aquele que supera a vida, criando novos modos de ver, sentir e pensar a realidade. Ele deve oferecer algo mais, pois é impossível competir com a própria vida.

Em suma, as tragédias apresentaram, em seus melhores exemplos, os aspectos do pensamento e da visão de mundo de seu contexto de elaboração e apresentação. Assim, iniciou sob uma ótica objetiva e universal, passando para outra subjetiva e psicologizante. Da concepção cósmica do universo à visão antropocêntrica e daí ao mundo visto de forma fragmentada. Da arte como espetáculo para a espetacularização da vida.

As teorias sobre a tragédia revelam duas concepções: uma tradicional, que tem Aristóteles como principal referência, e outra moderna, que, a partir do século XVIII, facultou um sentido filosófico ao trágico. Na modernidade, a ideia de tragédia é mais pensada e discutida, enquanto Aristóteles e seus continuadores se preocuparam em idealizar uma boa arte trágica, apresentando as características que ela deveria ter.

Mas será que tudo mudou? O que há em comum entre *Édipo rei*, *Hamlet* e *Bodas de Sangre*, para que todas essas peças sejam designadas como tragédias? Trata-se apenas de um nome? E, como indaga Julieta (SHAKESPEARE, 2011, [s. p.]), “O que há num nome? O que chamamos de rosa teria o mesmo cheiro com outro nome”? Por outro lado, como diz Proctor, em *As Bruxas de Salém* (MILLER, 1961, p. 281), “Como posso viver sem o meu nome?”.

Talvez o que haja em comum, além do nome, primeiramente, é o fato de que todas essas peças foram escritas para serem encenadas, não para serem lidas, apenas. É teatro, é espetáculo, é ficção, embora possa fazer uso de uma temática verídica. São obras concebidas para serem representadas por atores diante de um público. Mas nem todas as peças encenadas por atores para o público são trágicas. Assim, há algo mais. Elas devem tratar de algo trágico (sentido antropológico), algo “sério”. Deve haver um conflito que provoque a ação. Tal conflito, vivido pela protagonista, é tão potente que o espectador se sente afetado emocionalmente. Talvez se identifique com aquele ser, talvez se apiede, talvez fique horrorizado. A consequência, talvez, seja o choro, o nó na garganta, a pena. Talvez.

Outra possibilidade é tentar encontrar a essência da tragédia fora da obra de arte. Conforme Williams (2002, p. 81), o que há em comum nos textos trágicos mais importantes é o contexto histórico em que tais obras foram produzidas: “nem em períodos de real estabilidade, nem em períodos de conflito aberto e decisivo. O seu cenário histórico mais usual é o período que precede à substancial derrocada e transformação de uma importante cultura”. Para o autor, existe nas tragédias uma tensão entre o antigo e o novo, entre aquilo que foi herdado e incorporado pelas instituições e a contradição disso com o que se apresenta de novo no real.

Já para Eagleton (2013), a palavra “séria” foi o que acompanhou a concepção do trágico desde Aristóteles, passando por Horácio, pelos teóricos medievais e pelos escritores clássicos, como Pierre Corneille, por exemplo. No entanto, na opinião desse autor, o sentido de sério é bastante impreciso. Porém é possível aventar que não se trata de uma imprecisão, mas de uma variação que esse termo (“sério”) sofreu no decorrer da história, tal como a palavra “tragédia”. Pensando por esse ângulo, a seriedade para os gregos poderia ter um sentido comunitário. É sério, grave, aquilo que abala a ordem e atinge toda a comunidade. Na atualidade, esse sentido social e sagrado foi esvaziado e substituído por questões individuais. É sério um trabalhador comum, pai de família, se matar porque não tem como pagar a hipoteca de sua casa, tal como mostrou Arthur Miller, em *A morte de um Caixeiro Viajante*.

Assim sendo, o que é possível afirmar é que a tragédia é um tipo específico de espetáculo cênico, cuja temática e estrutura da trama, formas de encenação e fruição dependerão de aspectos culturais, sociais e ideológicos dos diferentes momentos históricos em que sucede. No entanto, todos os espetáculos trágicos são realizados por meio de atores/atrizes, em determinado espaço, diante de um público, com a finalidade de suscitar nesse último sentimentos/emoções/sensações/ideias (em especial, o terror e piedade), a partir da apresentação do trágico (erros/conflitos/tensões/paradoxos de valores da vida humana/ temas sérios), do ponto de vista da dor, da miséria, da violência, da morte, do sofrimento, do terrível.

Com base nas principais obras de arte trágicas e nas diferentes concepções sobre a tragédia apresentadas no estudo do seu movimento lógico e histórico, foi possível constatar que alguns elementos se mantiveram importantes (de certa forma, constantes) para o entendimento e para a produção do teatro trágico, quais sejam: **trágico** (sentido antropológico); **conflito** (enfrentamento de forças antagônicas); **ação** (o pensamento materializado em ato pelos atores); e **espetáculo** (*mise en scène*, relação entre ator, texto e público). Nesse sentido, é factível deduzir que o núcleo do teatro trágico é a relação entre esses elementos. Há outros componentes periféricos, nem sempre presentes nas peças trágicas, mas muitas vezes lembrados e citados como essenciais, quais sejam: a **catástrofe** (conclusão lógica da ação, desenlace, podendo ser funesto ou não) e a **catarse** (descarga afetiva, purificação de emoções pelo terror e piedade) que, em tragédias como *Hamlet*, dificilmente ocorreria. Esses últimos elementos são próprios de um pensamento sobre a tragédia, surgiram em decorrência da *Poética* de Aristóteles, de peças que ficaram marcadas justamente por seus desfechos funestos, pela associação contemporânea da tragédia a catástrofe e a conseqüente dor que ela provoca em quem a assiste.

O trágico faz parte da existência humana, pertence ao real, e a tragédia o coloca em ação, o materializa, embora de forma efêmera, diante do espectador. Há, portanto, uma diferença entre o “trágico”, como fenômeno vital, e a “tragédia”, como forma artística teatral que se apodera do trágico. Este, na tragédia, diz respeito ao choque do ser humano com obstáculos externos e/ou internos limítrofes da vida. Trata-se do conflito entre dois polos. Essa tensão do trágico é tamanha, que é necessário transbordar na ação, para chegar à restauração ou à catástrofe. Como mencionado, segundo Vigotski (1999, p. 3-4), o núcleo da tragédia é, justamente, o trágico: “Todo germe do trágico elaborado em drama produz uma tragédia particular, na qual o drama pode ser explicado de mil maneiras, resultando daí que todas as explicações que decompõem o drama chegam ao germe indiviso do trágico que converteu o simples drama em tragédia”.

Por outro lado, o trágico, que já foi muitas vezes concebido como algo intimamente ligado ao significado da existência, segundo Szondi (2004, p. 84), não existe como uma essência. “O trágico é um *modus*, um modo determinado de aniquilamento iminente ou consumado, é justamente o modo dialético”. Assim, não existe uma verdade, um conceito absoluto do trágico, mas objetos concretos – que são as tragédias – que mostram ações de conteúdo dialético trágico ou, como é mais comumente chamado, apresentam um conflito trágico.

Assim sendo, num esforço ainda maior para buscar a relação mais geral, universal e básica da tragédia, é encontrado o conflito trágico. E este conflito pode ser entendido como a dialética. Isto é, a tragédia apresenta um modo dialético trágico. A dialética é entendida, aqui, em sentido bastante genérico, como oposição, conflito originado pela contradição entre princípios teóricos ou fenômenos empíricos. Mas, igualmente, pode ser pensada em uma acepção materialista, pois, sendo dialética, a arte trágica só pode ser compreendida com base em sua historicidade, suas contradições e totalidade de cada peça. Cada obra trágica é um todo sem lacunas e pertence a um tempo histórico. “A tragédia envolve-se com o embate acalorado das conjunturas históricas, mas, visto que há aspectos do sofrimento que estão também arraigados em nosso ser genérico, ela também presta atenção a esses fatos mais naturais, mais materiais da natureza humana” (EAGLETON, 2013, p. 16).

A tragédia é um gênero teatral vivo e em constante transformação, uma criação humana que tem como núcleo algo igualmente vivo e em movimento, daí a dificuldade ou impossibilidade em definir o trágico em sua relação com a ação, o conflito e o espetáculo. Mas, contraditoriamente, também é uma representação que mantém certa continuidade, justamente porque o ser humano biológico sente medo e dor; assim, não há nada de histórico ou cultural na dor de Filoctetes, pois é uma dor física e, em qualquer época, é possível entender o significado de seu sofrimento. Furar os próprios olhos, esquarterar uma criança, degolar-se ou assassinar a própria mãe, provocam, possivelmente, as mesmas sensações nas pessoas das distintas sociedades. Como explica Eagleton (2013, p. 17), “a história humana inclui a história do corpo, que, com relação ao sofrimento físico, provavelmente mudou muito pouco no decorrer dos séculos”.

Uma vez que parte do abstrato (ideia do autor) ao concreto (obra de arte); que se concretiza, em primeiro lugar, coletivamente (a encenação por atores diante do público) e, depois, na imaginação e nas sensações individuais do espectador; que integra uma noção geral do trágico na forma particular de cada peça e essa gera outra/nova concepção de trágico, num movimento que só terminará quando o gênero deixar de existir, conclui-se que a arte trágica pode ser considerada a forma de representação mais primorosa da dialética.

## 2 TEATRO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA-TEATRAL “TRÁGICA”

Este capítulo apresenta significativas contribuições de autores da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental para a didática geral, assim como às didáticas específicas, no que diz respeito à articulação entre os conteúdos, a metodologia de ensino e a investigativa da ciência ensinada. Essa compreensão modifica o modo convencional de conceber a organização do ensino de teatro, o que justifica sua proposição como suporte teórico para análise do conteúdo tragédia nos livros didáticos de Arte.

A parte inicial expõe algumas teses fundamentais da Teoria Histórico-Cultural, especialmente as elaboradas por Vigotski, e o desdobramento de suas ideias em pesquisas posteriores, em particular, na Teoria do Ensino Desenvolvimental. Destaca a afinidade de Vigotski com as artes, sobretudo o teatro, ressaltando o legado do filólogo russo para a educação estética, o conceito de vivência e o desenvolvimento da imaginação criadora. Em seguida, aborda o processo de formação do pensamento teórico (estético-teatral), assinalando as especificidades desse tipo de pensamento em comparação com o pensamento empírico. Apresenta, também, as contribuições das teorias supracitadas para a organização do ensino (de teatro), com destaque para o conceito de zona de desenvolvimento próximo e sua relação com a organização da *obutchenie* (instrução) e, especialmente, o conceito de atividade de estudo e sua relação com a teoria da atividade humana e o ensino. Por último, trata da educação das emoções, especialmente na sua vinculação ao ensino de teatro.

### 2.1 FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

*Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo na cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente.*

KARL MARX

Essa afirmação de Marx pode ser considerada como algo consensual entre os pesquisadores que fundamentam seus estudos no método histórico e dialético, especificamente na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que, ao conceber a natureza do psiquismo humano eminentemente histórica e social, argumentou que a “atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais, de um ponto de vista psicológico, é a significação, quer dizer, a criação e o emprego de signos” (VYGOTSKY, 1995, p. 84).

A Teoria Histórico-Cultural tem sua base epistemológica no pensamento de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), seus colaboradores e seguidores, dentre os quais se destacam Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979), Alesandr Romanovitch Luria (1902-1977), Daniil Borissowitsch<sup>36</sup> Elkonin (1904-1984), Piotr Yakovlevich Galperin (1902-1988), Vasili Vasilyevich Davidov (1930-1998), Nina Fiodorovna Talízina (1923-2018), entre outros. Alguns deles trabalharam diretamente com Vigotski em suas pesquisas, especialmente Leontiev e Luria, enquanto os outros deram continuidade aos seus estudos durante o século XX.

Nascido em 5 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, na Bielorrússia, Vigotski graduou-se em filologia e direito. Lecionou literatura, língua russa e lógica, pesquisou sobre psicologia e pedagogia e participou intensamente de atividades artísticas e culturais locais em Gomel, cidade para a qual se mudou quando ainda era bebê e para onde retornou após seus estudos universitários em Moscou. De acordo com autores<sup>37</sup> que apresentam sua biografia, o interesse pela psicologia, especialmente pelo funcionamento e desenvolvimento da mente humana, foi em decorrência desse envolvimento com as artes, principalmente o teatro e a literatura, e da experiência como docente. Mesmo não tendo recebido educação formal em psicologia, Vigotski foi responsável por construir os alicerces de uma teoria, inicialmente denominada *psicologia instrumental*, que se confirmou como uma das grandes contribuições para a área, e é considerado, ainda hoje, mais de meio século após sua morte, um autor de vanguarda, como menciona Ivic (2010).

Segundo Veer e Valsiner (2014), a Teoria Histórico-Cultural começou a ser elaborada por Vigotski por volta de 1928, sendo uma das várias correntes psicológicas da época que ambicionava explicar a origem e desenvolvimento do pensamento humano. Vigotski estudou as principais teorias vigentes e apresentou sua própria concepção sobre o ser humano, sua

---

<sup>36</sup> O segundo nome do autor é encontrado também na grafia Borisovich.

<sup>37</sup> Pablo Del Río e Amelia Álvarez (2007); Ivan Ivic (2010); Zoia Prestes (2012); René van der Veer e Jaan Valsiner (2014), entre outros.

origem e formação e suas características em relação a outras espécies. Veer e Valsiner (2014, p. 211) afirmam que “a imagem do homem que deriva dessa teoria é a do homem como um ser racional que assume o controle de seu próprio destino e emancipa-se para além dos limites restritivos da natureza”.

Em suas pesquisas, Vigotski (2007a) demonstrou que a relação do homem com o mundo é, fundamentalmente, mediada. Isso quer dizer que ele interage com o ambiente e com as outras pessoas não de forma direta, mas por mediação de produtos culturais humanos, meios auxiliares, como os instrumentos e os signos (palavra, desenho, gesto, símbolo). O uso de instrumentos não é, entretanto, uma capacidade apenas humana, pois outros animais também têm essa competência. Porém, diferentemente de outras espécies, somente a nossa é capaz de criar instrumentos para fins objetivos, guardá-los para utilização posterior, bem como transmitir para outros membros do grupo suas funções e métodos de construção e manejo.

Imbuído dos escritos de Karl Marx, Vigotski (2007a) confirmou a tese do filósofo alemão de que o trabalho é a principal atividade humana, por meio da qual o homem transforma a natureza e produz cultura. Ademais, nessa atividade, ele igualmente modifica sua própria natureza e desenvolve novas faculdades. Em outras palavras, a atividade do trabalho produz tanto objetos culturais (transforma a natureza), quanto produz humanidade ao homem (transforma sua psique).

A partir desse entendimento, de que o ser humano desenvolve novas habilidades mentais quando constrói e utiliza os instrumentos e signos, nas suas relações com os outros e com o ambiente, Vigotski (2007a) apresentou sua tese de que a linguagem e o pensamento têm origem social. O autor afirma que a estrutura do pensamento humano é muito mais complexa do que a de outros animais, pois existe uma capacidade especificamente humana, observada já em crianças pequenas, que é habilitá-las a providenciar instrumentos auxiliares para a solução de problemas/tarefas difíceis por meio da linguagem. Além disso, os seres humanos são capazes de planejar a solução para um problema antes de sua execução e de controlar seu próprio comportamento, características não observadas em outras espécies.

Conforme Vigotski (2007a), a criança inicialmente utiliza os signos e as palavras com intuito de contato social com as pessoas que a cercam e, a partir desse contato, pela fala e pelo uso de instrumentos e signos é que se formam as bases para novas atividades mentais. Para o pesquisador, o uso de meios artificiais para resolver operações psicológicas, quando combina instrumento e signo, é chamado de função psicológica superior ou comportamento superior. Essa função diz respeito à atenção voluntária, memória lógica, pensamento por

conceitos, imaginação criadora, por exemplo. Conforme o autor, a analogia básica entre signo e instrumento está na função mediadora que caracteriza ambos (2007a, p. 55):

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma.

A atividade interna (signo) se desenvolve a partir de processos externos que são produzidos e interiorizados não automaticamente ou de maneira natural, mas mediante um período de construções que iniciam primeiro no âmbito social, para depois serem assimiladas internamente no indivíduo. Isso significa que, quando o sujeito reconstrói internamente uma operação externa, há um processo chamado internalização. Um exemplo desse processo, dado por Vigotski (2007a), é quando o bebê tenta pegar objetos e não os alcança, mas logo alguém lhe passa o objeto. Aos poucos, o bebê percebe que toda vez que ele direciona a mão para pegar algo sem sucesso, alguém lhe entrega. Assim, nas próximas tentativas, ele vai transformar o movimento de pegar em ato de apontar para o objeto. Existe aí, segundo o autor, um processo de internalização.

A capacidade de internalizar as atividades que a sociedade produziu e assimilou na sua história passa pelo seguinte processo, segundo Vigotski (2007a, p. 57-58, grifo do autor):

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*) e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*). Isso igualmente se aplica para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Essa lei genética do desenvolvimento cultural é exemplificada pelo autor com a fala humana, que surge, primeiramente, como meio de comunicação da criança com as pessoas de seu entorno e, posteriormente, se transforma em discurso interior, em modo de pensamento, como uma função psíquica interna. Ademais, conforme Vigotski (2007a, p. 20), “Essa estrutura humana complexa [função psicológica superior] é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e história social”. Portanto, para compreender o desenvolvimento do ser humano individual (ontogênese), é necessário estudar a história biológica e social de sua espécie (filogênese).

Na teoria de Vigotski, os seres humanos têm em comum os mesmos processos psicológicos inferiores, que os caracterizam como pertencentes à mesma espécie *homo*

*sapiens*. Trata-se de semelhanças não só na anatomia e fisiologia, mas também em processos comportamentais. Entretanto os processos psicológicos superiores podem ser muito diferentes entre as pessoas, dependendo da cultura em que estão inseridas, justamente porque eles se formam pelo uso de meios artificiais para resolver operações psicológicas, combinando instrumento e signo. Os sistemas de signos são heranças culturais que devem ser dominados pelas pessoas dentro de um contexto sociocultural. Daí o entendimento da origem social das funções psicológicas superiores. Conforme Angel Pino (1991, p. 34-35):

O desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social. As funções psicológicas são efeito/causa da atividade social dos homens, resultado de um processo histórico de organização da atividade social. Para tornar-se um ser “humano”, a criança terá de “reconstituir” nela (não simplesmente reproduzir) o que já é aquisição da espécie. Isso supõe processos de interação e inter-comunicação [sic] sociais que só são possíveis graças a sistemas de mediação altamente complexos, produzidos socialmente.

Portanto, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o ser humano se desenvolve psiquicamente na relação mediada com o mundo e com os outros humanos. Assim, a aprendizagem tem um importante papel no processo de desenvolvimento psíquico. Por esse motivo, Vigotski (2010, p. 484) dedicou atenção especial a essa relação aprendizagem-desenvolvimento e explicou que, embora a aprendizagem não seja desenvolvimento, quando ela estiver corretamente organizada, “conduz ao desenvolvimento mental da criança, suscita para vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis”.

Sua teoria é que o desenvolvimento de funções psíquicas superiores depende do aprendizado, que se dará por meio de relações com o meio e com os outros seres humanos, mediadas pela internalização de signos e pelo uso de instrumentos próprios de uma cultura. Além disso, o autor explica que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem não ocorrem ao mesmo tempo, pois o primeiro ocorre de forma mais lenta e posterior ao aprendizado. Os processos de aprendizagem, por sua vez, “criam zonas de desenvolvimento imediato”, conforme Vigotski (2010, p. 486). Logo, há uma unidade, e não uma identidade entre esses processos (VIGOTSKI, 2010, p. 484):

Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais, mas históricas do homem na criança. Toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir.

Outra hipótese investigada por Vigotski em suas pesquisas experimentais diz respeito à importância de um tipo específico de aprendizagem para promover o desenvolvimento da

criança: a dos conteúdos escolares. Ao observar a natureza psicológica dos processos de aprendizagem de diferentes matérias, seu estudo destacou o seguinte (2010, p. 485): “As próprias linhas de aprendizagem escolar despertam processos interiores de desenvolvimento”. Na concepção do teórico, cada disciplina aprendida na escola terá uma consequência específica para o desenvolvimento da criança, variando conforme os estágios pelos quais ela passa. Segundo o autor (2007a, p. 105), “Isso nos leva diretamente a reexaminar o problema da disciplina formal, isto é, a importância de cada assunto em particular do ponto de vista do desenvolvimento global”. Por conseguinte, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, todas as matérias escolares têm igual valor, pois cada uma atuará de forma única no desenvolvimento do estudante.

Sendo assim, o desenvolvimento da humanização do homem e o progresso histórico da sociedade dependem, necessariamente, da educação, como explica Leontiev (1978, p. 273):

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão porque toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como os diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor, os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode, sem risco de errar, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente.

Sintetizando, para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do ser humano resulta do processo de aprendizagem da cultura e da reprodução das aptidões humanas, com a mediação de alguém mais experiente. Como explica Suely Mello (2004), esse processo de apropriação do conhecimento pode se dar quando alguém ensina algo explicitamente ou, também, pode ocorrer de forma empírica, quando o indivíduo aprende por meio da observação, por exemplo. A difusão da cultura e o processo de apropriação da mesma são, no entanto, sempre um processo educativo, o qual garante o desenvolvimento histórico da humanidade às gerações posteriores. Mas o ensino intencional, organizado e sistematizado cabe, principalmente, às instituições escolares, uma vez que as sociedades modernas delegaram a elas prover aos educandos os meios necessários à apropriação dos conhecimentos culturais e científicos constituídos historicamente. Assim, mesmo que haja aprendizado pela experiência cotidiana, é na escola que se aprendem os conteúdos científicos/teóricos que, no processo de apropriação e internalização, desenvolvem igualmente um pensamento de tipo científico/ teórico, que é muito mais complexo. Conforme a autora (2004, p. 136):

Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência – que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo – e sua personalidade – a autoestima, os valores morais e éticos, a afetividade. Em outras palavras, o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas – com as gerações adultas e com as crianças mais velhas –, com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura que tem acesso.

As ideias de Vigotski sobre o aprimoramento psíquico humano a partir de situações sociais de aprendizagem lançaram as bases para que seus colaboradores e sucessores propusessem, teórica e metodologicamente, um tipo de ensino voltado para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mediante a formação de conceitos e do pensamento teórico. Trata-se da *Teoria do Ensino Desenvolvimental*<sup>38</sup>, formulada pelo psicólogo moscovita Vasili Davidov, em parceria com o psicólogo ucraniano Daniil Elkonin, pertencentes à terceira geração da escola de Vigotski.

O início da parceria Elkonin-Davidov, na década de 1960, tinha o intuito de criar novos programas de ensino, apresentando um método pedagógico eficaz para o desenvolvimento intelectual das crianças, a partir da aprendizagem do conhecimento teórico. Os psicólogos constataram que, nas escolas russas daquela época, vigorava uma concepção pedagógica tradicional a qual, segundo Libâneo e Raquel da Madeira Freitas (2017, p. 336), “primeiro eram aprendidas as características aparentes dos objetos; em seguida os objetos eram comparados uns com os outros e classificados, resultando na aquisição de conhecimentos empíricos pelos alunos”. Os mesmos autores explicam que Davidov propôs teórica e metodologicamente uma tese inversa (2017, p. 336):

Primeiro os alunos devem aprender o aspecto genético essencial dos objetos, ligado ao modo próprio de operar da ciência, como um método geral para a análise e solução de problemas envolvendo tais objetos. Depois, utilizando o método geral, os alunos resolvem tarefas concretas, compreendendo a articulação entre o todo e as partes e vice-versa. A esse procedimento mental Davydov deu o nome de “pensamento teórico”.

Assim, durante a década de 1970, Elkonin e Davidov realizaram pesquisas empíricas “sobre a formação do pensamento teórico dos alunos, principalmente no ensino primário, em disciplinas de Matemática, Língua Russa, Literatura, Ciências, Artes Plásticas e Música” (LIBÂNEO; FREITAS, 2017, p. 336-337). Uma parceria que durou 25 anos e que,

---

<sup>38</sup> Libâneo e Freitas (2017), em nota, esclarecem que a expressão “ensino desenvolvimental” é a tradução do inglês para o português de *developmental teaching* e do espanhol para o português de *enseñanza desarrollante*, quando a obra de Davidov foi traduzida do russo para esses dois idiomas. Segundo os autores (2017, p. 332), “há quem prefira a denominação ‘ensino para o desenvolvimento’, bastante coerente com a visão de Vygotsky [...]”.

especialmente na Escola Experimental Nº 91 de Moscou, pôde formular modelos básicos para a elaboração das disciplinas escolares e dos programas de ensino. O princípio orientador desses modelos básicos é a atividade de estudo, em função do desenvolvimento do pensamento teórico, que tem em sua base o conhecimento teórico-científico.

Os pressupostos teóricos do sistema Elkonin-Davidov remetem especialmente a Vigotski e a Leontiev. Do primeiro, duas teses foram fundamentais: a primeira, a de que a criança aprende através das relações e em colaboração com as pessoas que a rodeiam e, assim, processos internos de desenvolvimento são ativados nela; a segunda tese diz respeito a um tipo especial de aprendizado, que cria processos de desenvolvimento mental nas crianças, que não seriam possíveis formar fora de circunstâncias educativas específicas. Segundo Libâneo e Freitas (2017, p. 341), “como Vygotsky, Davydov também compreende o aprendizado como intrinsecamente necessário e universal ao desenvolvimento das características humanas que não são dadas pela natureza biológica, e sim formadas historicamente”. Além disso, os mesmos autores ressaltam que Davidov “articulou as questões filosóficas sobre o método de pensamento do abstrato para o concreto com a teoria da atividade e com o tema da generalização em sua relação com a aprendizagem” (2017, p. 335).

De Leontiev, a Teoria do Ensino Desenvolvidor apoiou-se, principalmente, na teoria da atividade humana, compreendida com base no materialismo dialético, na qual o homem se desenvolve por meio da atividade que exerce, isto é, se humaniza pelo processo de apropriação-objetivação da cultura. Isto significa que o homem internaliza a cultura não de forma passiva, mas agindo sobre e em determinado contexto. Segundo Leontiev (1983), o ser humano se apropria e reproduz em si as capacidades e habilidades históricas por meio da atividade, porém não é qualquer atividade (externa) que guiará o desenvolvimento (interno). Para cada período da vida, há uma atividade principal que favorece o alargamento qualitativo das funções psíquicas humanas. Além disso, Leontiev (2005) resalta que esse tipo de atividade só ocorre quando é originada por uma necessidade, satisfeita por um objeto e norteadas por um motivo.

Com base nesses elementos, o autor (2005) define que a atividade humana é composta por um motivo principal, que está separado da pessoa (atividade), uma meta consciente (ação) e as relações das circunstâncias dadas da atividade que realiza (operação). As atividades incluem uma série de ações e operações, com motivos e objetivos. Toda atividade tem uma eficácia e um sentido. Ela é eficaz quando as operações permitem chegar ao resultado almejado.

Segundo Leontiev (1983), o sentido da atividade depende da relação entre motivo e objetivo, que devem coincidir, para que não seja apenas uma ação. O autor dá o exemplo da pessoa que lê um livro e, se essa leitura for por obrigação, para ser aprovado num exame, trata-se apenas de uma ação. Mas, se a pessoa lê porque tem interesse em conhecer o conteúdo do livro (motivo), isso equivale a uma atividade.

Conforme Libâneo e Freitas (2017, p. 347), Davidov incorporou na Teoria do Ensino Desenvolvimental os elementos constitutivos da atividade humana apontados por Leontiev, identificando o conhecimento teórico-científico “como conteúdo central e específico da atividade de aprendizagem dos alunos. Essa atividade supõe, em primeiro lugar, a necessidade dos alunos de se apropriarem da experiência social e histórica da humanidade, ou seja, os objetos do conhecimento”. Os autores ainda ressaltam que Davidov avançou em relação à teoria de Leontiev, pois introduziu o desejo na estrutura psicológica da atividade. Os pormenores da atividade de estudo e outros temas correlatos serão tratados mais adiante, ainda neste capítulo.

Antes, há um item especial para demonstrar as relações de Vigotski com o teatro, uma vez constatado que só recentemente suas contribuições para essa arte têm sido mencionadas em pesquisas e publicações brasileiras. Parece oportuno que o professor de teatro saiba que esse autor, tão vinculado à psicologia pedagógica, igualmente deixou estudos relativos à literatura trágica, à crítica teatral, ao trabalho do ator e ao teatro para crianças.

## 2.2 VIGOTSKI E A ARTE TEATRAL

*Mas a verdade na arte não se faz apenas com pinturas a óleo de campos e paisagens de cartões postais. Existe sal e pimenta.*

VIGOTSKI

As obras de Vigotski chegaram tardiamente aos leitores. As razões são basicamente de ordem política, pois a então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) era bastante fechada aos países capitalistas. Outro fator importante foi uma longa censura a seus escritos, no próprio país, bem como perseguição a seus colaboradores e continuadores durante o período stalinista. No Brasil, as primeiras publicações das obras de Vigotski foram traduções para a língua portuguesa das edições norte-americanas que, como Prestes (2012) comenta, mutilaram e distorceram muitas ideias do pesquisador. Especialmente sobre os textos relativos às artes, Priscila Marques (2015) aventa que a demora em traduzir e

publicá-los, em nosso país, aconteceu porque os interessados no autor e na Teoria Histórico-Cultural eram pedagogos e psicólogos que aceitaram as primeiras traduções e, possivelmente, desconheciam a importância de tais escritos na totalidade de sua obra.

Nos textos deixados por Vigotski e nos relatos sobre sua biografia, é perceptível o quanto o teatro e a literatura estavam presentes e foram importantes em sua trajetória pessoal e profissional. Conforme Veer e Valsiner (2014), em sua adolescência, Vigotski leu e se encantou com *Hamlet*, de Shakespeare, e durante os anos acadêmicos escreveu vários rascunhos de análise dessa peça. Sua monografia de final de curso na Universidade Chaniavski, em 1916, versou, justamente, sobre a tragédia do bardo e, conforme Prestes (2012), essa obra sempre o acompanhou, inclusive quando estava internado no hospital em que viria a falecer. Além disso, quando jovem, em Gomel, ele produziu um espetáculo teatral desse texto trágico, tendo igualmente atuado no papel principal. Vigotski era também leitor de poesia e espectador constante dos espetáculos encenados em sua cidade.

Após a formação universitária, entre 1917 a 1924, Vigotski lecionou literatura e língua russa em escolas estaduais, proferiu conferências e aulas sobre estética, história da Arte, bem como foi crítico teatral. Em Gomel, foi também chefe da seção teatral do departamento de Educação Popular e participou da seleção dos textos, da escolha dos cenários e da direção de apresentações cênicas. Organizou, igualmente, palestras que atraíam grandes plateias, as chamadas “segundas-feiras literárias” nas quais, segundo Veer e Valsiner (2014, p. 22-23), “eram apresentadas as obras de poetas e de escritores modernos e clássicos. Nessas noites, foram discutidas as obras de Shakespeare, Goethe, Pushkin, Tchekov, Maiakovski e Esenin, além de alguns assuntos mais polêmicos da época, como a teoria da relatividade de Einstein”. Os mesmos autores comentam que Vigotski, durante toda sua vida, “nunca perdeu seu interesse pelo teatro, encontrava-se regularmente com cenógrafos e diretores (como Eisenstein) e, perto do fim de sua vida, publicou um trabalho sobre a psicologia do trabalho do ator” (2014, p. 23).

Em meio a esse intenso envolvimento com as artes e com a educação, vai surgindo seu interesse pela psicologia, mais especialmente pelo funcionamento e desenvolvimento do pensamento humano. Unindo tais percursos profissionais, pesquisou e escreveu sobre a psicologia da arte, a psicologia pedagógica, a crítica literária, a imaginação, a psicologia criativa do ator, entre outros. Sua tese doutoral, *A Psicologia da Arte*, concluída em 1925, foi publicada postumamente em 1965. Uma série de artigos e resenhas de livros e peças teatrais, no entanto, precederam e deram suporte à teoria apresentada na tese. Por motivos de saúde,

Vigotski foi dispensado de defendê-la, mas não deixou de ser titulado como doutor por ela, um mérito concedido a poucos pesquisadores.

Sua primeira incursão acadêmica no âmbito da análise literária foi *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, que recebeu constantes versões do próprio autor. O primeiro rascunho foi escrito em Gomel, em 1915, e a segunda versão foi completada em Moscou, em 1916. O tema é retomado em *Psicologia da Arte*, na década de 1920, com algumas mudanças substanciais. Segundo Veer e Valsiner (2014), na versão de 1916, o autor russo seguiu a concepção da estética idealista<sup>39</sup>, apresentando um pensamento dialético de onde parte para, mais tarde, chegar a seu raciocínio desenvolvimental. Em *Psicologia da Arte*, chamará seu método de *objetivo analítico*.

Para o pesquisador russo, cada pessoa é impactada pela arte de maneira individual, singular, porém a obra de arte possui uma estrutura fundamental, que é a sua mensagem, ainda que essa seja lida de diferentes formas por cada indivíduo. Com isso, inicia seu entendimento objetivo da literatura, baseado na escola formalista e da crítica literária, buscando entender como uma mensagem pode gerar determinada experiência afetiva conforme sua organização estrutural. Além disso, em *A Psicologia da Arte*, analisou os mecanismos psicológicos da catarse, entendendo-a como lei geral de reação estética.

Partícipe e convicto de que a Revolução de 1917 era a possibilidade de construção de uma nova sociedade, Vigotski deixou claro que a arte teatral era fundamental nesse processo, porém ela deveria modificar-se esteticamente, a fim de contribuir para tal tarefa. Em *Teatro e Revolução*, ensaio publicado originalmente em Kiev, em 1919, o autor (2015b, p. 193) afirma: “o teatro russo não tem mérito antes da revolução”. Justifica sua crítica apontando que, naquele contexto, se tratava de uma arte não engajada politicamente, se comparada, por exemplo, ao teatro francês antes da tomada da Bastilha – o qual, em sua análise, fora um incitador da revolução francesa. Além disso, afirma que o teatro russo não apresentava nada de criativo.

Segundo Vigotski (2015b), o que floresceu naquele período, como os cabarés e os teatros miniaturas, que apresentavam peças curtas, geralmente cômicas, eram eventos de entretenimento, e não arte. O teatro se encontrava em decadência e, segundo o crítico, estava clara a sua função de divertimento, entretenimento. A arte teatral tinha deixado de despertar

---

<sup>39</sup> Grosso modo, a estética idealista entende a Arte como expressão da Ideia. Vigotski, leitor de Hegel, deve ter sido influenciado pelo filósofo alemão, que via a Arte como uma peça fundamental dentro de uma cultura. Conforme Raymond Bayer (1995, p. 305): “Para ele [Hegel], a arte define-se pela Ideia, é a manifestação ou a aparência sensível da Ideia; é a Ideia Platônica, o modelo encarnado na coisa particular. Para Hegel, a estética é de fato uma ciência da arte integrada num processo dialético e metafísico”.

sentimentos nobres e se fundamentava num psicologismo e naturalismo que eram uma novidade, mas que, para ele, não acrescentavam qualidade estética. Vigotski avaliou que, em todas as áreas da vida, assim como em diversas linguagens artísticas, a revolução provocou transformações profundas, mas no teatro isso ainda não era visto. Conforme o autor, embora as artes tenham se libertado da censura, o teatro fez uso dessa liberdade apenas como uma propaganda de que apresentaria peças “proibidas”, sem trazer, contudo, nenhuma inovação artística. Pontuou, porém, que essa liberdade de repertório foi, sem dúvida, uma boa nova e que, em casos isolados, algumas companhias tentaram realizar mudanças cênicas.

No entanto, a maior e mais importante transformação teatral estava relacionada ao espectador, o que Vigotski (2015b, p. 195) reconhece e menciona em seu ensaio. Trata-se do acesso de um novo público aos teatros: a classe trabalhadora começava a ocupar os espaços que antes era apenas da burguesia. Com isso, aumentaram as casas de espetáculos, bem como os estúdios e escolas de formação de atores, de dançarinos e demais trabalhadores da área cênica. Obviamente, esse novo público e esses novos ambientes de apresentações e de formação profissional propulsionaram novas possibilidades para a cena, porém, a essência ou estrutura dessa arte seguiu a mesma. Houve pouca ou nenhuma inovação. As mudanças foram mais de ordem política do que artística e, para o autor, essas duas ordens deveriam influenciar-se e potencializar-se uma à outra.

Vigotski (2015b, p. 203) esperava que o teatro revolucionário fosse algo novo, que rompesse com o passado em duas direções: “A primeira delas na resposta criativa da literatura dramática, a segunda na ruptura e reconstrução das próprias formas da arte teatral”. Mas, em sua opinião, não houve nenhum “vo” criativo, ambicioso, profundo, que tocasse a alma, como as grandes obras tocam. Vigotski propôs algumas alternativas: sugeriu que fosse utilizada a dramaturgia antiga, mas sob um novo olhar, enquanto algo novo e melhor não seja escrito, pois toda leitura de uma obra será entendida de maneira diferente, dependendo do leitor e de sua época. Em suas palavras (2015b, p. 204): “O leitor e o espectador recriam o poema, a tragédia e a escultura. Cada época terá o seu *Hamlet*. A própria obra é somente uma possibilidade que o espectador, o leitor realiza com seu trabalho criativo”. Sua expectativa era a de que as antigas formas teatrais fossem recuperadas de forma renovada, a partir das encenações trágicas da Antiguidade grega, nas quais havia máscaras e recursos para amplificar o som da voz do ator que davam visibilidade e audibilidade da cena à multidão. A proposta não era fazer uma reconstituição da encenação antiga, mas tomá-la no sentido “da percepção e organização de sua grandiosidade monumental, sua imensidão majestosa – dos movimentos elevados, exagerados, da voz reforçada e amplificada, da aparência

colorida” (2015b, p. 204). Sair dos salões e ocupar as praças públicas, lugar onde o teatro nasceu e para onde deveria retornar.

Quando, em 1922, Vigotski escreveu suas resenhas críticas sobre as temporadas teatrais e os espetáculos das companhias, deixou claro que a arte da cena deveria ser algo planejado, bem dirigido e ensaiado. Nada deveria ser casual, a *mise en scène* devidamente calculada dava, a seu ver, um status mais profissional, com mais qualidade estética. Conforme Vigotski (2015a), as cenas teatrais deveriam ser como um jogo de xadrez, com movimentos estratégicos até o xeque-mate. O ponto<sup>40</sup>, ainda utilizado naquele momento, era algo que não cabia mais, se a pretensão fosse inovar. Era importante arriscar com novos usos da voz, dos gestos, da cena, para que ocorresse uma nova linguagem – escreve em sua resenha crítica da montagem de *O Dibuk*, em 1923.

Qualquer forma artística, inclusive a teatral, é essencialmente uma linguagem. Ainda que ela não seja compreendida por todos imediatamente (pode acontecer que a montagem não atinja o espectador, que esse processo precise ser facilitado), o simples fato de que ela nos afasta das preferências da cultura secular e do espírito judaico do shtetl<sup>41</sup> do século passado, da poesia do shtetl em direção do espírito da contemporaneidade, justifica-se plenamente (VYGÓTSKI, 2015a, p. 244-245).

Vigotski defende a necessidade de apostar numa nova estética para cena. Isso não somente para o teatro amador judeu<sup>42</sup>, mas para todo o teatro russo. Uma maneira é a de estilizar o teatro, a gestualidade do ator e sua voz na cena. Estilizar é aquilo que não corresponde ao naturalismo psicológico, ao cotidiano, mas algo submetido ao estilo, algo teatral. Teatralizar. Entretanto, os voos para o novo não devem ser para qualquer direção que o vento levar. É razoável voltar, segundo o crítico, ao teatro puro, primitivo, aquele primeiro, cujas formas eram sem amarras, genuínas.

Além da crítica à performance dos atores, Vigotski se preocupou em analisar as questões psicológicas que envolvem o trabalho criativo desse ofício. Em *Sobre a Psicologia da Criatividade do Ator*, artigo escrito em 1932, mas publicado em Moscou postumamente, em 1936, ele analisa a arte sob um novo ponto de vista, com a interpretação sócio-histórica da

<sup>40</sup> O ponto no teatro, criado no século XVIII, diz respeito àquela pessoa que fica nos bastidores, ou num buraco no palco, escondido do público, e “sopra” baixinho o texto para os atores, quando esses esquecem ou se atrapalham em suas falas.

<sup>41</sup> Moacyr Seliar auxilia no entendimento do termo iídiche *shtetl*, que pode ser traduzido como “cidadezinha”. Conforme o autor: “[...] entre 1772 e 1815 mais de um milhão e duzentos mil judeus da Polônia e da Lituânia foram incorporados ao Império Russo. Incorporados, mas não acolhidos: as leis de 1795 e 1835 estabeleciam regiões onde os judeus tinham de ficar confinados; no final de século XIX, a população judaica ali chegava a cinco milhões de pessoas. E aí surgiria o núcleo da existência material e espiritual do povo: o shtetl” (2018, [s. p.]).

<sup>42</sup> Havia, na Rússia, Ucrânia, Bielorrússia e Polônia, no século XIX, inúmeras companhias teatrais judaicas, semiprofissionais, que encenavam peças de maneira muito tradicional, sem inovações artísticas. São essas as companhias que circularam por Gomel e que receberam a atenção de Vigotski em suas resenhas de crítica teatral, conforme Eliana Marques (2015, p. 96).

mente humana. É possível observar que, assim como noutros escritos, a vivência no teatro, em suas distintas esferas, deu-lhe, em conjunto com o rigor científico com que tratava da psicologia, maior entendimento e propriedade para tratar do tema. Nessa obra, Vigotski discute a emoção no ofício do ator, contrapondo a teoria da experiência emocional, de Constantin Stanislavski (1863-1938), em relação dialética à teoria da performance desprovida de emoção, de Denis Diderot (1713-1784), e à psicologia da emoção, de Théodule-Armand Ribot (1839-1916).

Conforme Vigotski (2017), tais teorias da psicologia do ator haviam se equivocado em pontos importantes como, por exemplo, valorizar demasiadamente experiências específicas na atuação, sem considerar que essas particularidades devem ser analisadas dentro de um marco de padrões psicológicos gerais. Embora os sistemas de Stanislavski e Ribot se reportem à psicologia geral, segundo Vigotski (2017), eles a consideraram mais por casualidade do que de forma consciente. Nessas compreensões, consideravam o trabalho criativo do ator como psicologicamente igual ao trabalho criativo em outras profissões; “esquecendo que a atividade do ator é, *de per se*, uma atividade específica de estados psicofisiológicos” (2017, p. 333, tradução nossa). Além disso, as investigações psicotécnicas não analisaram os estados específicos de cada ator e trataram da criatividade dos atores de forma superficial, generalizando sua psique em testes padronizados.

A proposta de Vigotski (2017) era superar tais estudos no que se refere ao empirismo e à compreensão da psicologia do ator em sua singularidade, porém à luz de uma teoria da psicologia geral. Afirma que, nessa nova abordagem, “o aspecto real da questão adquire um caráter totalmente distinto: de ser abstrato se transforma em concreto” (2017, p. 333, tradução nossa). Ademais, alerta que as investigações sobre a psicologia do ator devem ser compreendidas dentro de sua historicidade, ou seja: “[...] que a psicologia do ator expressa a ideologia social de sua época e que essa também mudou tanto durante o processo de desenvolvimento histórico do homem, assim como mudaram as formas externas do teatro, seu estilo e seu conteúdo” (2017, p. 335, tradução nossa). Isso quer dizer que as emoções do ator dizem respeito a uma categoria psicológica histórica e de classe, e não biológica, do mesmo modo que o teatro é uma atividade de natureza social. Para sintetizar essa ideia, Vigotski (2017, p. 336, tradução nossa) diz:

Segundo uma feliz expressão alemã, as vivências do ator não são tanto o sentimento do ‘eu’, quanto o de “nós”. [...] O ator cria em cena sensações, sentimentos ou emoções impessoais, que se convertem em emoções de todo o auditório. Antes de converter-se em objeto de encarnação por parte do ator, elas foram estruturadas literariamente, flutuavam no ar, na consciência social.

O teórico argumenta que a psicologia do ator não pode se basear naquilo que ele explica de sua experiência, pois é impossível que o ator possa compreender toda a complexidade de sua interpretação cênica no jogo das emoções entre personagem e intérprete, em relação com o público. Segundo Vigotski (2017), é necessário sair dos limites da experiência imediata para poder melhor entendê-la. A vivência do ator em cena não equivale ao mesmo tipo de vivência que ele tem em seu cotidiano, embora seja apoiada nela. Portanto, para a psicologia dessa atividade, Vigotski propõe que seja investigada a relação entre a emoção do papel criado artificialmente com a emoção real, viva, do ator que representa o papel.

Cabe completar a presente exposição sobre a relação de Vigotski com o teatro com sua resenha escrita em 1923, *Sobre o Teatro Infantil*, que trata de uma peça interpretada por crianças, dirigidas pela atriz A. Vassílieva. Segundo o autor, é muito difícil para os adultos escreverem sobre o teatro infantil, ao passo que, para as crianças, não há nenhum mistério. É uma brincadeira, séria como todas as demais. Os adultos complicam, questionam se o teatro deve ser para crianças ou das crianças. “Em uma palavra, para o adulto o teatro infantil é uma pilha de questões (pedagógicas, artísticas) e de dúvidas complicadas e não resolvidas” (2015c, p. 279). Entretanto, para a criança, está tudo muito claro: “para ela o teatro é um jogo elevado (ou seja, duplamente interessante), e não uma história recontada que ela compreende mesmo sem a representação. E que bom que as crianças não se interessam por questões pedagógicas” (2015c, p. 279). O autor segue com a divagação de como ele imagina o teatro infantil para o seu tempo (2015c, p. 279, grifos do autor):

[...] Como seria interessante (muito interessante!) cuidar para *que o teatro infantil exista* (pois há livros, canções e quadros para crianças); para que ele seja mais atencioso e melhor com elas do que aquele espetáculo a que assisti e ao qual as crianças assistiram suspensas no ar, para que ele dê à criança *aquilo de que ela precisa, e de uma forma que lhe seja acessível*.

As palavras a seguir, que concluem a resenha de Vigotski e com as quais, igualmente, este item é encerrado, servem para refletir sobre o teatro que se requer para as crianças de agora, no contexto escolar brasileiro. Pois, voltando para a ideia da epígrafe do início deste texto, de que a arte na escola vai além de pinturas de campos e paisagens de cartões postais, ela precisa de sal e pimenta, o autor deixa algumas pistas de como usar esses temperos, dando mais sabor à educação e à vida dos alunos (VIGOTSKI, 2015c, p. 279, grifos do autor):

As possibilidades exteriores para isso existem. Quantos círculos teatrais existem nas escolas, quantos espetáculos. Sem tentar encontrar crianças prodígios, mas começar a organizar com certa periodicidade um grande jogo infantil para as crianças. O certo é que é preciso disseminar não apenas o que seja “racional, bom, eterno”, mas também cuidar de algum modo do que é divertido, semanal, fascinante. Salgue para a criança a fatia, que está insossa e seca, *com o sal do riso e da lágrima, com o sal do teatro*.

Nessa resenha, suas palavras remetem a um tipo de educação estética (teatral) para as crianças vinculadas ao jogo, ao lúdico, bem como a fruição de espetáculos especialmente pensados para elas. Em outros textos, Vigotski aprofundou as especificidades e importância da educação estética, tema tratado a seguir.

### 2.3 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

O que é a educação estética? Qual a importância do ensino das artes na escola contemporânea? Como se desenvolve o pensamento teórico estético-teatral e no que ele difere do pensamento estético empírico ou cotidiano? Quais os aportes dos materiais didáticos, especialmente dos livros, nas aulas que intencionam desenvolver o pensamento teórico estético-teatral dos estudantes? Essas são algumas das questões que nortearão este item da pesquisa e suas respostas serão buscadas tomando por base o materialismo histórico e dialético, especialmente recorrendo aos escritos da Teoria Histórico-Cultural dedicados à educação estética que promove o desenvolvimento de capacidades psíquicas superiores.

Em uma concepção dialética marxista, a educação estética diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da Arte em que o estudante se constitui como sujeito singular e, ao mesmo tempo, como ser humano-genérico. A Arte é entendida como uma atividade humana histórica e cultural, diz respeito a um produto do trabalho livre, não alienado, da relação do sujeito com o mundo e com os outros sujeitos, numa dimensão para além da prático-utilitária. Portanto, na relação entre o sujeito e a obra de arte, entre aquele que aprecia e o objeto artístico, há uma vivência deslocada da realidade objetiva cotidiana para uma vivência estética. Do mesmo modo, quando um estudante cria uma obra de arte, ele materializa uma série de conhecimentos e vivências pessoais e culturais, pois, como o artista, é um ser social. Assim, o objeto artístico não será fruto de uma inspiração estritamente individual, mas será envolto e requer os conhecimentos que a humanidade acumulou e que o indivíduo-criador apreendeu, para levar a cabo sua criação. Como explica Andréa Zanella e outros (2006, p. 10):

Para ser capaz de criar, cada pessoa precisa utilizar o que já conhece, articulando esses saberes inventivamente e numa perspectiva de esteticidade que “lança mão” da reflexão, emoção e imaginação a um só tempo, superando-os em relação a novos desenhos daquilo que vivencia no presente, bem como do porvir.

Embora a educação estética possa se dar em todos os espaços, da mesma forma como o pensamento criativo (imaginação criadora) está presente em todas as produções e inovações humanas, não apenas nas obras de arte, esta tese aborda a educação estética que decorre do ensino das artes e, em específico, do ensino de teatro no ambiente escolar.

Acredita-se que é principalmente através da aprendizagem intencional, especialmente organizada por um docente com formação em arte dramática, que poderá ser desenvolvido um pensamento estético de tipo especial, aqui chamado de pensamento teórico estético-teatral, o qual será tratado no decorrer da pesquisa. Entende-se, do mesmo modo, que a educação escolar desempenha papel fundamental nesse processo de formação do pensamento teórico estético, haja vista que, como ressalta Subtil (2011), o Brasil é um país onde a maioria da população tem a escola como o principal (ou único) instrumento de inclusão social e cultural. É por meio dela, ou mesmo no próprio ambiente escolar, que a maioria das crianças e jovens brasileiros têm acesso à cultura e às artes, como a dramaturgia, espetáculos teatrais, história do teatro etc.

Além disso, é preciso ressaltar, para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do ser humano resulta do processo de aprendizagem da cultura e da reprodução das aptidões humanas no contato social, em situações concretas. Para Maria Inês Peixoto (2013, [s. p.]), essas são as marcas que permitem ao homem “humanizar-se, fazer-se homem e reconhecer-se como tal”, quando o sujeito atua sobre a realidade e cria produtos que materializam sua individualidade e o confirmam como ser genérico, pertencente à sociedade, parte viva e ativa da humanidade.

Daí que, quanto mais democratizado, maior e mais intenso for o contato dos indivíduos com tudo o que a história humana lhe legou: o conhecimento, as ideias, as técnicas, enfim, o universo da cultura e, como parte dele, a Arte, – transmitidos/construídos no processo educativo formal –, melhores serão suas condições e chances de *tornar-se humano*, já que o simples fato de ter nascido de humanos não lhe garante que assim o seja. O processo de assenhorear-se de si (constituição da autoconsciência) através do domínio do complexo universo criado pelos homens – filosofia, arte, ciência e técnica – (constituição da consciência) é um longo e árduo caminho marcadamente coletivo, porque, como apontado, depende da transmissão e apreensão da totalidade de tudo o que foi (e está sendo) construção histórica do mundo humano, passado e presente, para a projeção do futuro. Para que isso aconteça, todos dependem de tudo (os meios) e de todos (PEIXOTO, 2013, [s. p.]).

Nessa perspectiva, a práxis artística é responsável por elevar à máxima potência a capacidade criativa e produtiva do homem. O ser humano ultrapassa as suas necessidades básicas de sobrevivência criando novas necessidades, que mobilizam sua imaginação, sensibilidade, intelecto, consciência histórica e social. Além disso, como explica Adolfo Sánchez Vázquez (1978, p. 97): “A consciência estética, o sentido estético, não é algo dado, inato ou biológico, mas surge histórica e socialmente, sobre a base da atividade prática material que é o trabalho, numa relação peculiar na qual o sujeito só existe para o objeto e este para o sujeito”. Portanto, Arte se ensina e Arte.

Em *Psicologia Pedagógica*, manual publicado em 1926<sup>43</sup>, Vigotski dedica um capítulo especial à educação estética. No texto, inicialmente o autor comenta sobre as oposições extremadas, existentes até aquele momento, entre o pensamento de autores das áreas da psicologia e da pedagogia em relação à arte na educação. Os autores pertencentes à corrente da pedagogia desconsideravam qualquer relevância da educação estética. Já os psicólogos, da outra corrente, davam tanto valor para a emoção estética, que chegavam a considerá-la como um excelente recurso pedagógico para resolver todos os problemas complicados da educação. Além desses pontos de vista, havia, ainda, “uma série de concepções moderadas no papel da estética na vida da criança, segundo as quais o sentido da estética está na distração e na satisfação” (VIGOTSKI, 2010, p. 323-324).

Os autores da corrente psicológica que acreditavam na importância da educação estética escolar, vinculada ao aproveitamento da Arte para tratar dos problemas das crianças, principalmente os de conduta, apelavam fortemente à relação entre Arte e moral. Sobre esse tema, Vigotski (2010) reflete que é comum considerar que uma obra de arte tenha efeito moral, principalmente em relação à literatura infantil. É habitual pensar que os bons livros para as crianças são aqueles dos quais são extraídos exemplos e lições morais, regras de conduta e comportamento a serem aprendidos. Porém, segundo o autor, não é papel da Arte ser moralista nem é necessariamente correto afirmar que as emoções estéticas, a partir do contato com a obra, se encaminham para determinado entendimento moral. Aquilo que a obra de arte exerce sobre o sujeito que com ela se relaciona é algo que pode ser diferente para cada indivíduo, ou ainda, diferente para o mesmo indivíduo, quando esse entrar novamente em contato com a obra em outra circunstância, em outro momento.

Outra tendência em relação à educação estética era a de levar para esse campo questões que não pertenciam à arte, como o ensino de conhecimentos alheios à área. Tratava-se de ensinar o contexto histórico e visualizar elementos sociais contidos numa obra literária, por exemplo, deixando de lado o estudo dos elementos estilísticos de composição da própria obra. Mais um equívoco, porque, na visão de Vigotski (2010, p. 329), “a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real, mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela”.

Por outro lado, havia também aqueles que limitavam a estética ao “sentimento do agradável, ao prazer pela obra de arte” (VIGOTSKI, 2010, p. 329), reduzindo a função da arte

---

<sup>43</sup> A edição usada nesta tese é a brasileira de 2010.

ao hedonismo. Conforme o autor, a função da educação estética na escola, a partir desse entendimento, empobrece a Arte. Não obstante, é notório que a Arte traz emoções agradáveis e desagradáveis, como a tristeza, a dor, a compaixão, por exemplo, e tais sentimentos são importantes de serem vivenciados. Entretanto, a educação estética deve ser mais do que isso, ela não pode ser reduzida a uma fonte de prazer.

Na mesma obra, Vigotski explica como a ciência psicológica tratou da percepção estética durante muito tempo: “uma vivência absolutamente passiva, uma entrega à impressão, é a cessação de qualquer atividade do organismo” (2010, p. 331-332). Conforme os psicólogos, pelas palavras do autor (2010, p. 332), para que ocorresse a reação estética, eram indispensáveis “o desinteresse, a contemplação desinteressada, a plena repressão da vontade e a ausência de qualquer posição pessoal em face do objeto estético...”. Porém, embora em certo grau essa atitude desinteressada e passiva seja necessária, na fruição estética, é impossível que o organismo esteja, nesse momento, em completa passividade. Pois, no ato estético, há mais do que apenas ver e ouvir de forma passiva, ocorrendo “uma atividade interior sumamente complexa, na qual o contemplar e o ouvir são apenas o primeiro momento, o primeiro impulso, o impulso básico” (2010, p. 332).

Isso significa que, a partir da fruição do material artístico externo (sua forma e conteúdo), desenvolvem-se questões no interior do indivíduo. Conforme Vigotski (2010, p. 333), a emoção estética, decorrente do contato entre sujeito-obra de arte, pressupõe a existência de três momentos: “uma estimulação, uma elaboração e uma resposta”. O primeiro momento é a percepção sensorial da forma artística. Em seguida, ocorre a elaboração mental do material artístico pelo receptor, que provoca interferências sensoriais sobre o organismo. Segundo Vigotski (2010, p. 333), “essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética”. Tal atividade realizada pelo ouvinte ou espectador consiste em que ele viva com as impressões externas apresentadas, sensações nele mesmo. Do mesmo modo, “o próprio receptor constrói e cria o objeto estético para o qual já se voltam todas as suas posteriores reações”.

Utilizando a arte dramática como objeto para pensar o tema, é possível afirmar que a peça teatral não apresenta apenas um ou alguns seres humanos (atores e atrizes) que se movimentam e falam diante do espectador. Quando o espectador aceita que, diante dele, há a representação de um rei, um príncipe ou um tirano que caiu em desgraça, por exemplo, inicia-se um complexo trabalho de transformação daqueles movimentos, palavras e gestos, iluminação e cenografia em um espetáculo teatral que é externo, mas é igualmente interno, pois é uma história que pertence também ao psiquismo do espectador, uma vez que é necessário que ele correlacione os elementos da cena (personagens, sons, movimentos e outros) com a

lembrança de situações vividas ou conhecidas. Para Vigotski (2010, p. 334), isso diz respeito a um trabalho de memorização e associação do pensamento:

Todo esse trabalho necessário pode ser chamado de “síntese criadora secundária”, porque requer, de quem percebe, reunir em um todo e sintetizar os elementos dispersos da totalidade artística. Se uma melodia diz alguma coisa à nossa alma é porque nós mesmos sabemos arranjar sons que nos chegam de fora. Há muito tempo os psicólogos vêm dizendo que todo o conteúdo e os sentimentos que relacionamos com o objeto da arte não estão contidos nela, mas são por nós incorporados, como que projetados nas imagens da arte, e os psicólogos denominaram empatia o próprio processo de percepção. Essa complexa atividade da empatia consiste num reatamento de uma série de reações internas, da sua coordenação vinculada e, em certa elaboração, criadora do objeto. Essa atividade é o que constitui o dinamismo estético básico que, por sua natureza, é um dinamismo do organismo que reage a um estímulo externo.

Assim, o autor entende a reação estética como um movimento dialético do pensamento, que culmina na síntese criadora. A forma aparente da arte não revela a sua essência. Esta só se desvela quando, numa situação de contato entre o espectador e a obra, se produz uma modificação no psiquismo do sujeito. Por consequência, nessa vivência estética, a obra de arte passa a ser mais do que sua forma (o externo, o coletivo, a herança cultural), bem como supera seu conteúdo, tornando-se pensamento e emoção individual.

Daí já se pode deduzir que, em circunstâncias educativas, para formar o pensamento teórico estético do estudante, é possível partir do contato com a obra de arte (contemplar, ouvir, assistir), mas não reduzir a ação apenas a isso, pois, essa experiência não contempla outras questões igualmente importantes para o estudante desenvolver capacidades intelectivas e habilidades artísticas mais elaboradas, para ser capaz de pensar e agir artisticamente.

Segundo Vigotski (2010), na vivência estética, a reprodução da obra de arte pelo receptor não é algo simples e automático, mas sim uma reprodução complexa, diferentemente do que ocorre no reconhecimento de objetos e palavras na realidade concreta. O autor exemplifica essa diferença comparando o discurso da prosa com o discurso de um verso, considerando que, nesse último, o discurso é mais complexo, pois o verso pressupõe uma disposição de palavras mais elaborada, além de ter uma métrica e ritmo especiais. Por consequência, versos demandam mais de nossa atenção, pois “exigem dela uma tensão permanente diante de elementos que aqui se manifestam pela primeira vez e estão inteiramente fora do discurso comum” (2010, p. 336). De acordo com Vigotski, no discurso comum não precisamos dar atenção aos aspectos fonéticos das palavras, pois os sons são ouvidos e relacionados a determinado sentido “automaticamente”. Entretanto, “a percepção do discurso em verso não só não é uma percepção atenuada como é uma percepção

complexificada, ou seja, exige um trabalho complementar em comparação com o discurso comum” (2010, p. 336).

Se a fruição artística desenvolve funções psicológicas superiores, do mesmo modo, a criação artística exige da mente uma atividade complexa. Além disso, essa atividade requer habilidades, destrezas e técnicas que darão corpo à obra imaginada pelo artista. Conforme Vigotski (2010), em ambas as atividades, criação e fruição artística, há um mecanismo biológico de sublimação de algum tipo de energia psíquica. Portanto, incluir no currículo escolar a educação estética (fazer e fruir Arte) se justifica porque a Arte é o produto e a atividade humana que tem, intrínsecas, todas as funções psicológicas mais desenvolvidas e, na vivência artística, os estudantes podem formar em si mesmos essas capacidades superiores do pensamento<sup>44</sup>. Em relação à sublimação de energias psíquicas pela atividade artística, Vigotski (2010, p. 338-339) explica:

Na criação artística a sublimação se realiza em formas sumamente tempestuosas e grandiosas, realizando-se na percepção artística nas formas dos estilos que a nós se dirigem, formas essas atenuadas, simplificadas e antecipadamente preparadas pelo sistema. Daí tornar-se compreensível o importantíssimo sentido independente da educação artística como criação de habilidades permanentes para a sublimação do subconsciente. Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente. A sublimação faz em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas.

O autor ressalta que as consequências da educação estética podem ser, além do enriquecimento no campo artístico, vinculadas à saúde emocional, pois, para Vigotski, o objetivo da reação estética não é sentir e ver aquilo que está representado objetivamente na obra, ou seja, não significa ficar triste ao ler um poema triste. Mesmo porque não existe a possibilidade de uma reação única e igual para todos os que contemplam uma obra de arte. Tampouco está no conteúdo da obra uma fórmula que nos contamine de sua essência. A tarefa da reação estética é superar o conteúdo da obra. Nesse sentido, as teorias da Arte como socialização de sentimentos ou do contágio do sentimento do artista nos leitores/ouvintes/espectadores não são pertinentes nessa concepção psicológica.

---

<sup>44</sup> Conforme Barbosa (2018), desde os anos 1990 que, nos Estados Unidos, foi percebido, em testes equivalentes a avaliações como o Enem, que os alunos que haviam estudado alguma disciplina artística foram aqueles que, durante dez anos, obtiveram as melhores notas nos testes. Responsável por essas pesquisas, James S. Catterall, professor da Universidade da Califórnia, demonstrou os efeitos de transferência do aprendizado de artes para outras habilidades acadêmicas e sociais. No caso específico do teatro, a dramatização, ou encenação dramática, aportava para a compreensão de textos, maior interação entre os pares, proficiência e prolixidade na escrita, competências para resolução de conflitos, mais concentração, compreensão das relações sociais, habilidade para entender questões e emoções complexas, engajamento em atividades, melhor compreensão de textos lidos sem relação com os anteriores, disposição/estratégias para resolução de problemas e autoconhecimento geral.

Em relação a esse tema, há uma famosa analogia, que Vigotski lembrou, entre a Arte (no sentido de socialização de sentimentos) e o milagre da multiplicação dos alimentos narrados no Evangelho, quando milhares de pessoas saciaram a fome com apenas cinco pães e dois peixes. No caso da Arte, o filólogo diz que o milagre diria respeito a um sentimento individual que seria multiplicado e doado para milhares de homens com “fome” de Arte. Isso, em sua concepção teórica (2010, p. 339), é um equívoco, uma vez que reduz o papel da Arte, pois dessa maneira “todo o prazer propiciado pela arte teria origem na pobreza e na fome do homem, ao passo que, em realidade, ele decorre da riqueza do homem, do fato de que o homem é mais rico do que a sua vida”. Em sua perspectiva, a Arte não é uma cópia da vida sensível, mas um produto decorrente da superação humana em relação à vida. O “milagre” da Arte não é o da multiplicação, mas antes o da transformação da água em vinho, para usar ainda uma relação com os textos do Evangelho. Nas palavras de Vigotski (2010, p. 340):

[...] O “milagre” da arte lembra antes a transformação da água em vinho, e por isso toda a obra de arte sempre implica algum tema real concreto ou uma emoção absolutamente comum ligada ao mundo. Mas a tarefa do estilo e da forma consiste justamente em superar esse tema referencial real ou o colorido emocional do objeto e transformá-lo em algo absolutamente novo. Por isso desde tempos remotos compreende-se o sentido da atividade estética como catarse, ou seja, libertação do espírito diante das paixões que o atormentam. A psicologia antiga atribuía a esse conceito o sentido puramente medicinal e higiênico de cura do espírito, e não há dúvida de que ele se aproxima muito mais da verdadeira natureza da arte do que toda uma série de teorias modernas. “O cântico cura o espírito doente”, essas palavras do poeta traduzem com mais exatidão o divisor de águas que separa a arte da doença.

Embora o pesquisador russo admita que na Arte haja valores cognitivos, morais e emocionais, ele ressalta que esses são secundários, decorrentes da total realização da vivência estética. Ao escutar uma fábula, por exemplo, a criança pode imaginar e reproduzir mentalmente certas situações cujo efeito imediato, posterior à experiência estética, seja de ordem moral. Assim como, após entrar em contato com uma obra de arte, o olhar do indivíduo em relação ao mundo pode se ampliar e é possível que passe a pensar e relacionar fatos e objetos antes dispersos. Seria um efeito cognitivo posterior à recepção da Arte. Além disso, existe o prazer estético suscitado pela obra de arte, que é considerado uma experiência educativa para as sensações humanas. Nessa lógica, muitos estudos psicológicos tentaram desvendar o motivo da sensação de prazer surgir mesmo diante de uma representação trágica, na qual a desgraça ou a crueldade se apresenta aos olhos do espectador. O autor adverte que todas essas questões podem ser suscitadas na vivência artística, porém não é apenas mérito da Arte, pois outras vivências, quando intensas, igualmente impactam o sujeito e deixam vestígios em seu comportamento.

Vigotski (2010) conclui que o prazer proporcionado pela Arte e, em especial pela tragédia, deve ser encontrado na catarse. Assegura que, ao vivenciar a obra trágica, o espectador se coloca no lugar do herói, pela empatia, e, no decorrer de situações dolorosas, de infortúnios, dor e morte, sente terror, medo, piedade, êxtase. Essa ideia é explicada pelo teórico (2010, p. 345):

É necessário vivenciar com o herói da tragédia todo o desespero da morte para, com o coro, elevar-se sobre ela. A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna, que se conclui na catarse.

Dadas as explicações sobre a finalidade da Arte no desenvolvimento humano, como uma atividade externa que cria zonas internas para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, Vigotski (2010) parte para a sua concepção e proposta de educação estética escolar, explicando três problemas que envolvem o ensino da Arte: (1) a criação pela criança; (2) o ensino-aprendizagem de habilidades técnicas da Arte; (3) a educação do juízo estético, que significa desenvolver habilidades para melhor perceber e vivenciar as obras artísticas.

O primeiro problema, sobre a criação infantil, deve ser orientado não a buscar uma qualidade estética nas obras criadas pelas crianças, mas no valor pedagógico e psicológico que essas produções representam. No caso do desenho realizado pela criança, apesar de não ter qualidade artística, ele é uma expressão de sua superação de vivências concretas. Conforme Vigotski (2010, p. 346), o desenho “ensina a criança a dominar o sistema das suas vivências, a vencê-las e superá-las e, segundo uma bela expressão, ensina ascensão ao psiquismo. A criança pequena que desenha um cão vence, supera e coloca-se acima da vivência imediata”. Por esse motivo, é desnecessário, e até mesmo inadequado, que o desenho dela seja corrigido, pois ele revela a essência de seu psiquismo e isso não deve ter um padrão estético pré-concebido pelo adulto. A criança não “errou” ao desenhar a mãe maior que a casa em que vivem. Ela desenha conforme a necessidade que tem de expressar sua percepção do mundo.

Nesse ponto específico, há uma semelhança com o ensino das artes na perspectiva da Escola Nova<sup>45</sup>, movimento que iniciou no final do século XIX e ganhou força no Brasil a partir das décadas de 1920 e 1930, graças a Anísio Teixeira<sup>46</sup> (1900-1971), que trouxe as

---

<sup>45</sup> No final do século XIX, surgem na Europa movimentos de renovação pedagógica que receberam as denominações *Pedagogia Ativa*, *Escola Ativa*, *Escola Nova*, *Escola do Trabalho*. O que tais pedagogias tinham em comum era serem contrárias à pedagogia tradicional de tipo jesuítico e herbartiano, consideradas enciclopedistas, centradas na instrução, nas quais o aluno assumia um comportamento passivo na aprendizagem. Nos Estados Unidos, esse novo movimento pedagógico teve como principal representante John Dewey que, em 1896, criou e dirigiu a primeira escola experimental norte-americana, em Chicago.

<sup>46</sup> Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século XX, Anísio Teixeira foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Como teórico da educação, muitas de suas ideias foram inspiradas na filosofia de Dewey, de quem foi aluno em um curso de pós-graduação nos Estados Unidos.

ideias do norte-americano John Dewey<sup>47</sup> ao nosso país. A pedagogia de Dewey defendia que a criança deveria aprender num ambiente de liberdade, criatividade, livre expressão, sendo que os adultos deveriam intervir o menos possível em suas atividades. O ensino de teatro baseado na perspectiva escolanovista se consolidou por meio do jogo dramático infantil, sendo o educador inglês Peter Slade o primeiro a sistematizar um método de ensino pelo jogo dramático, favorável para o desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança. Nessa metodologia se valoriza apenas a expressão espontânea, por esse motivo, os elementos próprios do teatro convencional, como a montagem de textos teatrais para a apresentação ao público, são rejeitados.

Em relação ao segundo problema, sobre o ensino de habilidades técnicas, especialmente no ensino profissionalizante da Arte, Vigotski (2010, p. 350) demonstra que há nele um grande sentido educativo, assim como o domínio de qualquer outra técnica de trabalho. Nas palavras do autor:

Entre outras coisas, ele ainda cresce como meio de educação da percepção das obras de arte porque é impossível penetrar em uma obra de arte até o fim sendo inteiramente alheio à técnica da sua linguagem. Por isso o mínimo conhecimento técnico da estrutura de qualquer obra deve integrar, forçosamente, o sistema da educação geral, e neste sentido agem de forma integralmente pedagógica aquelas escolas nas quais o domínio da técnica de cada arte se torna condição indispensável da formação.

Tal ponto de vista se contrapõe aos ideais da Escola Nova e, do mesmo modo, não pode ser aproximado à tendência pedagógica tecnicista, cujo objetivo era preparar sujeitos para o mercado de trabalho, mão de obra para a indústria, sem preparação intelectual para além do exercício de um ofício técnico. Infelizmente, no Brasil, as críticas ao tecnicismo abriram espaço para a ideia equivocada de que a técnica deveria ser abolida da educação. Em relação às artes, conforme Schlichta, Romanelli e Tauber (2018, p. 315), “as críticas acabaram imputando à técnica a culpa para todos os males que assolam a educação em Arte, desconsiderando a origem da técnica: a noção do ofício, da Antiguidade, e a concepção de Arte como fazer, uma das definições mais conhecidas e recorrentes”. Mas, segundo os autores, o simples fazer também não define a Arte como trabalho criador; é preciso entender que ele é composto por invenção e execução. Todas as obras de arte prescindem de uma técnica, ao mesmo tempo em que inventam um modo de fazer. Percepção essa muito próxima ao postulado por Vigotski.

---

<sup>47</sup> Dewey cursou doutorado em filosofia na Universidade de Johns Hopkins, em Baltimore. Iniciou sua carreira docente em Michigan e lecionou/proferiu palestras, como professor convidado, em universidades da Inglaterra, Rússia, Japão e México. Do ponto de vista epistemológico, elaborou uma filosofia pragmatista, conhecida nos Estados Unidos como a *Escola de Chicago*.

Conforme o filólogo russo, a técnica na educação estética deve ser conduzida de forma bastante específica. Não deve ser forçada quando não há interesse da criança, pois assim será mais prejudicial do que útil, pedagogicamente. Entender os aspectos gerais técnicos (da linguagem) de cada Arte é importante, porém, segundo o autor, o ensino da Arte para as crianças deve privilegiar a criação artística infantil e a fruição das obras. A técnica virá somente quando necessária, minimamente, pois “só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber” (VIGOTSKI, 2010, p. 351).

Nessa concepção, no ensino de teatro, o importante não serão as técnicas de atuação, mas a fruição de peças teatrais, a leitura de textos dramáticos e a criação teatral dos próprios alunos. A técnica cênica e a teoria teatral virão a partir das necessidades que surgirem nessas atividades – quando os estudantes precisarem ferramentas para melhor compreender o texto, para superar dificuldades de atuação ou qualificar a criação teatral deles, bem como para suprir curiosidades e dúvidas, a partir de espetáculos que assistirem.

A terceira questão, sobre a Arte na educação escolar, refere-se ao juízo estético. A apreciação ou fruição de obras de Arte ou, como chama o autor, “a cultura das percepções artísticas”, é objeto educativo de muita importância, mas que nem sempre recebe a atenção devida. Conforme Vigotski (2010, p. 351): “Observar, ouvir e sentir prazer parecia um trabalho psíquico tão simples que não necessitava de nenhuma aprendizagem especial. E não obstante é aí que está o objetivo principal e o fim da educação geral”. O autor explica que a educação visa inserir a criança nas mais variadas experiências que a sociedade acumulou, atuando em seu psiquismo. Nesse ponto de vista, a educação estética também significa inserir a criança nas produções e legados artísticos da humanidade (2010, p. 351-352):

A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional, que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso, quando se fala em educação estética no sistema de educação geral, deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte seu psiquismo. Eis a tarefa básica e o objetivo. Uma vez que a interpretação de uma obra de arte é um procedimento irrealizável de interpretação lógica, ela exige um aprendizado especial, a elaboração de habilidades específicas de recriação das obras de artes...

O objetivo da educação estética é que ela seja incorporada na vida das crianças, pois a Arte atua em aspectos internos dos seres humanos, amplia e aprimora a capacidade de construção de objetos, age na forma de atuar em determinada situação, no jeito de andar,

falar e vestir, de organizar a casa, de interagir com os outros etc. Portanto, na visão do autor, a Arte não deve ser vista como futilidade, mas algo indispensável e obrigatório à vida cotidiana. Nos termos de Vigotski (2010, p. 352):

O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança. É de Potiebníá a bela afirmação de que, assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe só onde há grandes criações da arte, mas em toda parte onde soa a palavra do homem. E é essa poesia de “cada instante” que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética.

Para o teórico, a natureza humana é constituída de um grande talento e existem muitas potencialidades criadoras no homem. Nessa ótica, a educação também visa desenvolver essas potencialidades e os talentos dos estudantes. Isso não quer dizer, em absoluto, que o talento seja a condição de uma ou outra pessoa que nasce especialmente dotada para a Arte. Todos podem desenvolver talentos artísticos, habilidades para desempenhar e criar obras de Arte. Para o autor, em cada ser humano existe potencialmente um Shakespeare e um Beethoven.

Entende-se que, pela Teoria Histórico-Cultural, a educação estética intenciona desenvolver o pensamento estético por intermédio da aprendizagem dos conteúdos próprios da matéria: leitura/fruição das obras de Arte e a prática artística. No caso específico da arte teatral, seu ensino no meio escolar deve ser aquele que forme o pensamento teórico estético-teatral do estudante. Para tanto, ele deve ser organizado de maneira que priorize atividades em que o aluno se relacione com as obras de teatro nas instâncias que lhe são primordiais, quais sejam: como espectador (a), como ator/ atriz, como dramaturgo, como encenador, como produtor. É na atividade artística de criação e/ou fruição, organizada e mediada pelo docente, que o aluno se educa esteticamente. Trata-se de movimento e vida na atividade pedagógica, pela imersão na Arte, na vivência artística, como apresentado a seguir.

#### 2.4 A VIVÊNCIA (PEREJIVÂNIE) TEATRAL

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:  
– Pai, me ensina a olhar!*

EDUARDO GALEANO

Neste subcapítulo busca-se apresentar os sentidos e as leituras possíveis de “vivência” na obra de Vigotski. No entanto, não se ambiciona realizar um estudo aprofundado sobre o

conceito, uma vez que já existem publicações com esse enfoque e é a partir delas, e das leituras das obras do próprio Vigotski, que se intenciona encontrar aquele significado que mais se aproxima à utilização, nesta pesquisa, do termo *переживание* (*pereživânie*), palavra russa que significa “vivência” em português.

Conforme Gisele Toassa e Marilene Souza (2010), a palavra não aparece por acaso na obra de Vigotski, uma vez que perpassa toda sua produção intelectual e adquire um status de relevante interlocução textual com outros autores, especialmente russos e alemães. Porém o conceito não foi plenamente desenvolvido pelo pesquisador bielorrusso, sendo por ele empregado em diferentes contextos, com diferentes sentidos e, por último, adquirindo distintas interpretações por estudiosos posteriores. O motivo pode ser, com base em Leonid Pergamenschik (2017), porque se tratava de um termo de fácil entendimento para os conterrâneos e contemporâneos de Vigotski, sendo empregado no cotidiano, especialmente no contexto artístico, dispensando maiores elaborações por parte do pesquisador.

O termo “vivência” já aparece em sua primeira obra, na qual é analisada a tragédia *Hamlet*, de Shakespeare, como já referido. Conforme Toassa e Souza (2010), nela é possível perceber que Vigotski utilizou a palavra “vivência” para tratar do processo psicológico que ocorre com o sujeito em sua relação imediata com o objeto (no caso, a tragédia). Afinal, na relação com a obra de arte, os conteúdos mentais são desenvolvidos pela vivência estética, que está intimamente relacionada à emoção suscitada, sentida, pelo leitor/espectador em sua experiência com a peça. Vale ressaltar que não se trata de qualquer leitura e recepção do texto, mas daquela em que, segundo Vigotski (1999), o leitor se deixa contagiar, é impactado, atingido pela tragédia (obra de arte) em toda sua profundidade e obscuridade.

Segundo Toassa e Souza (2010, p. 761), na análise de *Hamlet*, “o termo é empregado de forma quase coincidente com o seu uso culto, qualificando um estado mental de exceção suscitado por impressões e sentimentos fortes”. Portanto, a vivência está muito relacionada à emoção (estética). As autoras explicam que, nessa análise, Vigotski postula que a vivência da obra artística é o que deve orientar a crítica da arte: “a vivência define uma relação imediata, direta, irrefletida, entre crítico e obra, entre crítico e leitor” (2010, p. 761).

Ainda conforme as mesmas autoras (2010), nessa e em outras obras de Vigotski, como *Psicologia da Arte*, de 1925, e *Psicologia Pedagógica*, de 1926, a vivência é tratada como algo não racional, experiência profunda que envolve sentimentos, sensações, emoções decorrentes do contato com o objeto artístico. O leitor-crítico da obra não a julga por questões objetivas e estruturais do drama – aliás, o julgamento deve dar espaço para a reação, o impacto, a participação que lhe cabe na apreciação artística. Esta se dá, segundo Toassa e Souza (2010,

p. 763): “com a criação de uma espécie de campo psicológico entre receptor e obra, que contém a ambos e alcança a sua triunfal dimensão catártica no conflito entre forma e conteúdo”.

Assim como o interesse acadêmico-científico de Vigotski parte da análise da obra de arte para, em seguida, o entendimento dos impactos da Arte no desenvolvimento psicológico e cultural do ser humano, até chegar a uma concepção dramática da psique humana, o termo “vivência” igualmente acompanhou esse percurso nas pesquisas do autor. Conforme Toassa e Souza (2010, p. 763):

Transformações importantes ocorrem nos textos pedológicos de Vigotski, embora conservando as demais características que comentamos na monografia sobre o Hamlet. São elas: as vivências deixam de ser baluarte do irracional no psiquismo; deixam de ter, exclusivamente, forte intensidade; o pensamento passa a não se dar isoladamente das emoções. Vai se configurando uma concepção vigotskiana de consciência como sistema psicológico que não se restringe às operações da razão, e que tem nas vivências a sua unidade de análise sistêmica, a qual engloba aspectos tidos como irracionais (caso dos afetos e sensações) e racionais (caso do pensamento, do raciocínio para resolução de problemas nas suas mais diversas variantes [...]).

Tais mudanças decorrem, para as autoras, porque Vigotski deixa para trás as ideias simbolistas, tomando o marxismo como principal referência teórico-metodológica. Nas publicações a partir de 1930, principalmente nos estudos pedológicos, mas também em *Pensamento e Linguagem*, as vivências são expostas por Vigotski como unidades da relação entre a personalidade e o meio. A partir de então, as vivências passam a ocupar um lugar de destaque na análise psicológica, recebendo adjetivos como “vivências intelectuais e vivenciamento do conceito” (TOASSA e SOUZA, 2010, p. 769), que antes eram quase impossíveis, porque o autor contrapunha razão e emoção.

Em *A crise*<sup>48</sup> dos Sete Anos, trabalho de 1933-1934, Vigotski (2012) expõe uma importante questão relacionada à vivência, que é o desenvolvimento da consciência na criança. Nessa obra, o autor explica que, quando a criança passa para a idade escolar, ela desenvolve uma nova relação com o meio. O meio muda (a criança vai da casa à escola), mas também muda algo internamente nela. Psicologicamente, nesse período, ela passa a ter consciência de seus sentimentos e a entender suas sensações; domina a linguagem falada, portanto, é capaz de realizar generalizações. Igualmente, já é capaz de expressar que está triste ou feliz, ou que fez algo errado ou certo. Ela se expressa sabendo o que significam suas palavras, isto é, suas vivências passam a ser atribuídas de sentido, pois, por volta dos sete

---

<sup>48</sup> O autor chama de crise os momentos em que ocorrem grandes, profundas e rápidas mudanças no desenvolvimento da criança. Essas crises são percebidas em determinadas fases, em torno dos três anos, aos sete e aos doze anos, por exemplo, demarcando as transições da primeira infância (pré-escolar) para a fase escolar e, após, para a adolescência.

anos, forma-se na criança uma estrutura de vivências das quais ela é consciente. Segundo Vigotski (2012, p. 380, tradução nossa), existem certas peculiaridades na crise dos sete anos:

- 1) As vivências adquirem sentido (a criança enfadada é consciente de seu enfado). Devido a isso se formam relações novas da criança consigo mesma, antes impossível pela não generalização das vivências. [...]
- 2) Na crise dos sete anos se generalizam pela primeira vez as vivências ou os afetos, aparece a lógica dos sentimentos. [...] A criança com a idade escolar generaliza os sentimentos, ou seja, quando uma situação se dá repetidas vezes, nasce uma formação afetiva que tem a mesma relação com a vivência isolada ou o afeto, que o conceito com a percepção isolada ou a lembrança.

Na mesma obra, o autor explica que existe uma relação entre o ser humano e o meio social que, na medida em que a criança se desenvolve, se modifica. O mesmo ambiente e uma mesma situação têm significados, impactos e leituras distintas conforme a idade daqueles que a vivenciam. Um bebê, uma criança de sete anos e um adolescente de doze anos entendem e reagem a determinado meio social de maneiras diferentes. O ambiente é o mesmo, mas o nível de desenvolvimento da consciência de cada uma dessas crianças é outro. Nesse caso, a situação em si não é tão relevante quanto o modo como vive tal situação. Por outro lado, o ambiente social também influencia o desenvolvimento da personalidade da criança. Conforme Vigotski (2012), se existe uma relação importante entre o desenvolvimento da personalidade e o meio, devem ser estudados tanto um componente quanto o outro (meio social e personalidade), não em separado, mas em relação, buscando sua unidade retora. Assim como o significado da palavra é a unidade indivisível entre a linguagem e o pensamento, a unidade de estudo da personalidade e o meio é a vivência (VYGOTSKI, 2012, p. 383, grifos e tradução nossos):

A vivência da criança é aquela simples unidade sobre a qual é difícil dizer que representa a influência do meio sobre a criança ou uma peculiaridade da própria criança. *A vivência constitui a unidade da personalidade e do entorno tal como figura no desenvolvimento.* Portanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança. *A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda vivência é uma vivência de algo.* Não há vivências sem motivo, assim como não existe ato consciente que não seja ato de consciência de algo. Sem embargo, *cada vivência é pessoal.*

Para Pergamenschik (2017, p. 36), a vivência na obra de Vigotski, como mecanismo da formação da personalidade, é percebida em três instâncias: “como unidade básica da consciência. [...] como mecanismo de resolução do conflito entre os participantes da cena da vida. [...] como realização do essencial na pessoa, no processo de reconhecimento do trágico como determinante”. Portanto, para o autor, “os componentes da vivência são: estruturais, dinâmicos, existenciais”. Esses componentes são explicados pelo estudioso nos seguintes termos (2017, p. 36-37):

Primeiramente, por meio da vivência, podemos imaginar a unidade de momentos da personalidade e do meio. Isso significa que a vivência permite unir o contínuo que foi rompido na nossa existência. Em segundo lugar, a vivência precisa ser compreendida como uma posição interna da pessoa em relação a um determinado momento da realidade. [...] Em terceiro lugar, uma característica importante da vivência é a intencionalidade. Vigotski destacava: “Toda vivência é sempre a vivência de algo. Não há vivência que não seja a vivência de alguma coisa”. [...] Em quarto lugar, a vivência é individual [...]. Em quinto lugar, a vivência tem um indício situacional, pois mostra “o que é o momento presente do meio para a personalidade”. [...]. Dessa forma, para Vigotski a vivência é individual, situacional, intencional, o que permite analisar a pessoa na unidade de seus momentos pessoais juntamente com os do meio e testemunhar (julgar) a respeito do caráter da relação entre a pessoa e o fragmento da realidade.

Explicado esse primeiro momento, Pergamenschik (2017) passa a analisar a segunda instância do tema: a vivência como mecanismo de resolução do conflito entre os participantes da cena da vida. Para tanto, o autor considera a assertiva de Vigotski sobre o desenvolvimento cultural da criança, de que as funções mentais superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos e o desenvolvimento da vontade, surgem duas vezes na criança, em duas cenas, em dois planos – primeiro social, entre pessoas, e após na psique, no interior da criança. Pergamenschik (2017) argumenta que, quando Vigotski utiliza conceitos próprios do teatro para explicar a mente humana e o desenvolvimento histórico e cultural, não é por acaso e tampouco como uma metáfora.

Vale notar, escreve N. Veressov, que Vigotski é extremamente preciso nos detalhes: não é em “dois níveis – social e psicológico”, mas precisamente em dois planos da mesma cena do drama! Não existem níveis, mas apenas uma cena, a cena da nossa vida na qual se desdobra o drama de desenvolvimento da personalidade.

E nela, como numa cena teatral, há dois planos – o primeiro, no qual transcorrem as colisões externas, os choques de caráter, de posições, de ímpetos. E o segundo, que é oculto, obscuro, individual, mas não menos tenso, no qual a mesma categoria de choque dramático se desdobra novamente (PERGAMENSCHIK, 2017, p. 40).

O que Vigotski destaca, com termos próprios do drama, é que a partir das relações sociais que se desenvolvem internamente as funções psíquicas superiores, porém, não de toda e qualquer relação social, e sim daquela conflituosa, tal como no teatro. É conhecida a afirmação que o teatro não existe sem conflito. Isso é válido para o teatro tradicional ocidental, que serviu de amparo e fundamento para o pesquisador russo. A respeito do papel do conflito, ou crise, no desenvolvimento do indivíduo, Pergamenschik (2017, p. 40) escreve:

A lei de desenvolvimento histórico-cultural descreve duas cenas da vida humana, ligadas entre si pela vivência e que não são finalizadas ao passarem para o plano interno, assim como não termina a vida humana. [...] O encontro da pessoa com a situação de crise dá início ao mecanismo de dois planos para a superação. No primeiro plano de relações recíprocas, desenvolve-se o conflito de interesses: o ser humano tende a conservar o

contínuo de sua vida como o de uma vida bem-sucedida, porém a situação da vida não lhe apresenta nenhuma base para isso. A pessoa inicia o mecanismo de recepção de uma nova situação de sua trajetória de vida. O segundo plano pressupõe mudanças intrapessoais: uma nova situação que precisa reconstruir, significar de uma nova forma, ou seja, vivenciar. Assim, pode ser descrita a lei do desenvolvimento histórico-cultural numa situação de crise na trajetória de vida.

O terceiro componente da “teoria da vivência” de Vigotski, segundo Pergamenschik (2017), é o da superação do sofrimento, enfrentando-o, vivenciando-o. Assim como no teatro, o conflito deve ser resolvido, mas, para chegar à reestruturação, é preciso expor os choques intrapessoais e/ou interpessoais, dramatizá-los, senti-los, comunicá-los. O autor (2017, p. 45) explica que, aqui, a vivência tem o seguinte sentido: “meio de superação do sofrimento e da solidão por meio de realização do essencial na pessoa no processo de conhecimento do trágico (componente existencial)”.

O que Pergamenschik chama de “teoria da vivência” outros autores, como Del Río e Álvarez (2007), chamaram de “sentido trágico da vida”. Vale a pena repetir as palavras de Vigotski, descritas no primeiro capítulo desta pesquisa, que serviram para analisar o *Hamlet* de Shakespeare e a essência da tragédia, mas que fazem todo sentido na compreensão de vivência por Vigotski e como sua teoria psicológica retira da arte trágica seus fundamentos.

Como tal, o trágico decorre dos próprios alicerces da existência humana, sedimenta o fundamento da nossa vida, medra das raízes dos nossos dias. É trágico o próprio fato da existência humana – seu nascimento, a vida que lhe é dada, sua existência individual, seu distanciamento de tudo, seu isolamento e sua solidão no universo, o deslocamento de um mundo desconhecido para o mundo conhecido com a sua conseqüente entrega constante a esses dois mundos.

[...]

Todo germe do trágico elaborado em drama produz uma tragédia particular, na qual o drama pode ser explicado de mil maneiras, resultando daí que todas as explicações que decompõem o drama chegam ao germe indiviso do trágico que converteu o simples drama em tragédia. [...] Por isso, tudo o que acontece tem um sentido determinado, mas está submerso na noite. Ao lado do drama externo e real, desenvolve-se outro em profundidade, o drama interno, que transcorre em silêncio (o externo transcorre em palavras) e para o qual o drama externo é uma espécie de moldura. Atrás do diálogo exterior e audível, percebe-se o diálogo interior em silêncio (VIGOTSKI, 1999, p. 3).

Como não conjecturar que, na vivência teatral do trágico, por meio da encenação e fruição de peças desse gênero, o estudante estará vivendo a existência humana, os seus grandes conflitos e dilemas, suas dores e perdas, e, com isso, se preparando para a própria vida? Resta claro que o sentido histórico-cultural de vivência é mais amplo e mais profundo do que o de experiência. Conforme Eliana Marques (2015, p. 6776), “experiência diz respeito a

situações pelas quais o indivíduo passa e que nem sempre impactam seu desenvolvimento”. A autora argumenta que, durante a vida, uma pessoa pode passar por várias experiências, mas nem todas são importantes a ponto de atuarem no seu desenvolvimento, ao passo que a vivência é algo que a impacta significativamente, transformando-a, modificando a relação que tem com a situação vivenciada. Para a autora (2015, p. 6776), após a vivência: “Passamos a ter outra relação com o objeto pelo qual fomos afetados na situação social. Por essa razão *pereživânie* é compreendida por Vigotski como a unidade que melhor expressa a relação afeto/intelecto”.

No artigo *Sobre a Psicologia da Criatividade do Ator*, Vigotski (2017, p. 335, tradução nossa) explica o caráter das vivências teatrais dos atores:

...não são as regularidades biológicas as que determinam em primeiro lugar o caráter das vivências cênicas do ator. Essas vivências constituem parte da complexa atividade da criatividade artística, que tem uma determinada função social e de classe, condicionada historicamente por todo o estado de desenvolvimento espiritual da época e da classe; por conseguinte, as leis de entrelaçamento das paixões, as leis de explicação e de entrelaçamento dos sentimentos da personagem com os do ator devem resolver-se antes no plano da psicologia histórica e não naturalista (biológica). Só depois dessa resolução pode surgir a pergunta de como, do ponto de vista das regularidades biológicas da psique, é possível tal ou qual forma histórica de interpretação do ator.

Para o pesquisador, a vivência do ator em seu ofício, e os sentimentos e emoções que ele experimenta no palco, não têm o mesmo material psicológico dos sentimentos e emoções de sua vida cotidiana. Esses sentimentos são expressões de caráter muito mais social do que individual. Já dizia Diderot, autor retomado por Vigotski, que o ator não sente aquilo que a personagem sente; ele apenas demonstra externamente para o público tais sentimentos. Para explicar a vivência do ator, Vigotski afirma que suas paixões não emergem do sistema biológico, mas do contexto histórico-cultural de sua atividade. Portanto: “As vivências do ator, suas emoções, intervêm não como funções de sua vida espiritual pessoal, mas como um fenômeno que tem significado e sentido objetivo social, e serve de etapa transitória entre a psicologia e a ideologia” (2017, p. 340, tradução nossa).

O conceito de vivência utilizado nesta tese, em relação à educação teatral, diz respeito à busca do conhecimento artístico “para além da experiência” sensorial e empírica. Acredita-se que isso se dará por meio da vivência da arte dramática em sua totalidade (na encenação, na leitura das peças, na fruição de espetáculos). Esse conjunto de situações vivenciais trará ao estudante, primeiramente, a experiência estética – ou experiência artística. Mas talvez seja possível ir além. Se as atividades das aulas de teatro forem bem organizadas, vinculando o conteúdo artístico aos desejos e motivos dos alunos para aprendê-lo, espera-se que essa

experiência se transforme em vivência artística: desenvolva um novo modo de pensar, fazer e fruir a arte e a vida. Não faltam exemplos, na história de nossa cultura, daqueles que se transformaram a partir da vivência artística, como o próprio Vigotski.

Embora não utilize o referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural, tampouco se valha do termo “vivência”, a professora e pesquisadora brasileira Beatriz Cabral (2000) contribui para o entendimento do que significa a vivência no âmbito da pedagogia teatral. Para a autora, o conhecimento artístico, teórico e prático, se constrói, fundamentalmente, por meio do *fazer* e do *apreciar* a arte. O *fazer* é, como a autora denomina, o ato criador, “o uso e a manipulação dos meios (palavras, sons, imagens, movimentos); refere-se à experimentação de formas que explicitem e expressem as ideias e percepções do aluno” (2000, [s. p.]). Já o *apreciar* diz respeito à fruição de uma obra de arte, porém de uma forma especial, que, segundo a autora (2000, [s. p.]),

[...] vai além da observação, implica considerar estética, e, no caso da educação em arte, implica observar artisticamente um objeto ou texto artístico. A apreciação está baseada nos valores e atitudes do observador e na sua compreensão do contexto cultural em que o trabalho foi produzido.

Ao fazer arte, o estudante materializa suas ideias e fantasias, num processo social e coletivo que, ao mesmo tempo, é de muito protagonismo e pessoal. Segundo a autora, “fazer arte requer o envolvimento do aluno na exploração de suas próprias ideias, desde a concepção inicial até a realização de uma forma a ser apresentada ou compartilhada com a plateia, seja esta a própria classe ou sejam espectadores externos” (2000, [s. p.]). Na apreciação de um espetáculo cênico, o estudante que está aprendendo os códigos, as convenções, os signos, símbolos e significados da linguagem teatral na escola terá mais e melhores ferramentas de observação/fruição do que aquele que nunca teve aprendizado na área. Para Cabral (2000, [s. p.]), “apreciar arte requer informações sobre as características e qualidades de trabalhos do mesmo gênero e a capacidade de descrever sua resposta a eles através de linguagem apropriada. Envolve diferenciar e identificar critérios, julgamentos e práticas culturais diversas”.

Cabral comenta (2000, [s. p.]), inclusive, que no processo de construção do conhecimento em arte, levando em consideração o fazer e o apreciar, “ênfata-se o ato físico da criação e seu equilíbrio com a investigação histórica e filosófica da respectiva área do conhecimento”. Outro ponto interessante trazido pela autora, que pode ser relacionado à aqui chamada “vivência teatral”, diz respeito a termos e explicações retirados da análise de Janet Murray em relação ao fascínio e prazer provocado nas crianças pelos meios eletrônicos (computador, jogos virtuais) como a condição para a *imersão*, o ser *agente* e o *prazer da*

*transformação*. Conforme Cabral (2000, [s. p]), “a realidade virtual tem sido usualmente transformada em bode expiatório para todas as mazelas decorrentes do envolvimento da criança com o computador e seu desinteresse pela escola”. E, utilizando o estudo de Murray, explica que esse mesmo interesse (preocupante) das crianças de hoje pelo mundo virtual já foi visto, antigamente, em relação à arte (2000, [s. p]):

Uma narrativa comovente, diz Janet Murray, pode ser experienciada como uma realidade virtual porque nossos cérebros estão preparados para sintonizar com histórias com uma intensidade capaz de apagar o mundo em volta. Este poder da narrativa levou Platão a considerar os poetas como uma ameaça à república, contemporâneos de Cervantes a temer a “leitura silenciosa”, escritores do início do século XX a investirem contra o cinema. Este velho desejo de viver uma fantasia despertada pelo mundo da ficção é atualmente intensificado pelo meio eletrônico, imersivo e participatório, cujos detalhes enciclopédicos e espaços de navegação permitem que viajemos por locais que há muito desejamos visitar.

Essa experiência prazerosa de vivenciar uma fantasia no universo ficcional e que os meios eletrônicos, principalmente os games, proporcionam, é chamada de imersão. Nas palavras da autora (CABRAL, 2000, [s. p.]): “A experiência de ser transportado a um local simulado, com tamanha precisão, é prazerosa em si, independente do conteúdo da fantasia”. Essa experiência foi denominada *imersão* numa metáfora à ação de submergir na água e, assim, “ficar envolvido por uma realidade completamente diferente” (CABRAL, 2000, [s. p.]). Ainda com base em Murray, a autora explica que, quanto mais rico for o ambiente para a imersão, a participação será mais ativa. Essa participação é, justamente, a segunda característica que promove prazer e atrai os participantes nos ambientes eletrônicos – o de ser agente. Conforme Cabral (2000, [s. p.]): “Ser agente corresponde à satisfação de realizar ações significantes e poder observar os resultados de nossas decisões e escolhas”. Embora muitas ações artísticas (teatrais, musicais, performáticas), na atualidade, convidem as pessoas à participação, ela não é plena, não é tão autoral e livre como o que ocorre nos jogos eletrônicos. E essa liberdade de criar desemboca no terceiro prazer dos ambientes virtuais, que é o da transformação, pois o computador oferece uma infinidade de possibilidades de alterar as formas, sugere caminhos, facilita as mudanças. Cabral, na sequência, relaciona esses “prazeres cibernéticos” ao ensino da arte (2000, [s. p.]):

Os princípios de ser agente e transformar são centrais às linguagens artísticas. Em dança e teatro-educação o aluno é criador e ator, ele faz e apresenta. Mais ainda, ele o faz e/ou transforma através do próprio corpo. Esta seria uma condição privilegiada para a imersão.

O que torna este envolvimento tão excepcional no ensino das artes? Eu diria que são a quantidade e a qualidade das informações à disposição do aluno, ou seja, a matéria-prima para nutrir a imaginação da criança. Para que o fazer seja consistente e significativo, o ler e o apreciar também precisam ser.

Para levar a cabo a proposta de fazer e apreciar arte no meio escolar, conforme a autora, a ideia é não competir com o computador, tampouco negar o conhecimento adquirido pelos alunos através dos meios eletrônicos, mas aumentar e qualificar o material levado pelos professores à sala de aula. Assim, o professor é um mediador “na investigação e nas interações dos alunos” (CABRAL, 2000, [s. p.]). Aumentando e qualificando os materiais, a autora acredita que os alunos aumentarão e qualificarão seu repertório artístico. Será que os livros didáticos de Arte do PNL D aportam nesse sentido?

Sintetizando, vivenciar a Arte é como mergulhar no mar. A diminuta crônica de Galeano, transcrita na epígrafe deste subcapítulo, intitulada *A Função da Arte I*, serve para pensar metaforicamente a vivência na arte teatral. O aluno é apresentado ao teatro como Diego foi ao mar... Se for como espectador, como Diego o foi do mar, o aluno poderá vivenciar a experiência estética lendo um texto ou assistindo a uma peça de teatro. Pode ser uma experiência tão intensa e significativa como a que Diego teve em companhia de seu pai. E se o estudante, além de se deslumbrar, através do olhar, da beleza do mar (teatro), consiga igualmente sentir a temperatura da água com seus próprios pés? E se ele sentir o salgado da água do mar na boca e nos olhos ardendo? E se ele experimentar mergulhar para senti-lo com o corpo inteiro? Essa será como a experiência do ator, que empresta seu corpo, sua voz e sua expressividade, imergindo na trama e na personagem. E, tal como Diego pede a ajuda do pai para olhar, o aluno precisa de ajuda para olhar e mergulhar nesse novo mar... Essa será a tarefa do professor. Ele auxilia, medeia, convida e ensina o estudante a entrar no mar e a nadar. Após nadar, mergulhar, sentir a temperatura da água, furar ou se deixar levar pelas ondas, sentir o perigo do mar e o sabor do sal, o estudante observará o mar com outro olhar, o daquele que já o conhece, talvez não totalmente, mas com uma intimidade que só ele sabe e pode contar, pois será uma vivência só dele com o mar.

## 2.5 A IMAGINAÇÃO CRIADORA

Em *Imaginação e Criatividade na Infância*, ensaio escrito em 1930, Vigotski apresenta como a Arte – em especial o drama, a literatura (escrita criativa e leitura) e o desenho – ao ser vivenciada pelas crianças, potencializa o desenvolvimento da função psíquica superior denominada imaginação criadora. Conforme Prestes (2012), a melhor tradução para nosso idioma do título dessa obra é *imaginação e criação na infância*, pois o termo *tvortchestvo* não significa arte nem criatividade. O autor utiliza tal palavra no sentido do processo de criar algo novo, e não o de ser criativo, embora se possa correlacionar esses conceitos. É o que deixa explícito já na primeira página de seu ensaio: “Chamamos atividade

criativa a atividade criadora de algo novo, seja ela uma representação de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característicos do ser humano” (VIGOTSKI, 2014, p. 1).

Segundo Vigotski (2014), é possível observar dois tipos de ações nas atividades e comportamentos humanos. Uma delas, a qual denominou reprodutiva ou reprodutora, é aquela em que a memória atua fortemente quando, por exemplo, o sujeito recria algo a partir de experiências já experimentadas, vistas, assimiladas. Não há criação de algo novo, e sim a repetição de algo que já existe, com maior ou menor precisão. Entretanto isso não quer dizer que seja uma atividade menos importante, pois a preservação e repetição das experiências auxiliam o desenvolvimento do ser humano e sua adaptação ao meio. O autor explica que, quando certas ações são repetidas com frequência, ou quando situações muito fortes são vivenciadas, ocorre no cérebro humano uma marca, como numa folha de papel que é dobrada e, quando se abre novamente, a marca da dobradura permanece.

Desse modo, o nosso cérebro constitui-se em um órgão que preserva nossas experiências já vividas e facilita a sua repetição. No entanto, se a atividade cerebral se reduzisse apenas à conservação das experiências passadas, o homem seria uma criatura capaz de se adaptar, com preponderância, somente às condições constantes e habituais do meio exterior. Quaisquer transformações novas e inesperadas no meio ambiente que não tivessem sido vivenciadas anteriormente pelo homem como uma experiência, por sua vez, não seriam capazes de desencadear uma resposta adaptativa (VIGOTSKI, 2014, p. 2-3).

Por esse motivo, há outra função igualmente importante desempenhada pelo cérebro: a atividade de combinação ou criação. Esta atividade não reproduz ou imita aquilo que já foi criado e/ou vivenciado, mas inventa novas imagens e ações. Segundo Vigotski (2014, p. 3): “o cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, mas é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências passadas, novos princípios e abordagens”. Assim, é possível vislumbrar a atividade reprodutora como aquela que é voltada ao passado, enquanto que a atividade de criação é aquela direcionada ao futuro. Nas palavras do pesquisador (2014, p. 3): “É justamente a atividade criadora humana que faz o homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica seu presente”.

A ação criadora do cérebro pode ser chamada de imaginação ou fantasia. Mas deve ser ressaltado que, cientificamente, esses termos são entendidos de formas diferentes daquelas compreendidas pelo senso comum, no qual a fantasia e a imaginação são tidas como pensamentos ilusórios, sem valor prático, não correspondendo à realidade concreta. Assim, corroborando as ideias de Ribot, Vigotski (2014) lembra que todas as invenções ou

descobertas realizadas pelo homem foram primeiramente imaginadas, pensadas, criadas na mente, para posteriormente se realizarem na prática. Segundo o teórico (2014, p. 4):

[...] a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica. Nesse sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humanas.

Todas as invenções, as realizadas individual ou coletivamente, as simples e as complexas, são consequências de um processo de imaginação e criação. A imaginação e a criatividade são desenvolvidas em todos os seres humanos, em maior ou menor grau, e não apenas naqueles considerados gênios – os que produzem grandes obras de arte ou importantes descobertas científicas. Existem imaginação e criação sempre que a pessoa pensa em algo combinando informações, alterando alguns aspectos e concebendo alguma coisa diferente, nova. Há também, conforme o autor, aquilo que é criado coletivamente e, em certa maneira, boa parte das grandes criações/descobertas da humanidade foram resultados de um processo de criação coletiva de anônimos.

A imaginação e a criação podem ser vistas, desde a primeira infância, nas brincadeiras das crianças que inventam lugares e personagens, ressignificam objetos, imaginam situações espetaculares, baseando-se naquilo que viram e ouviram em seu entorno. Segundo Vigotski (2012), esses jogos das crianças não são uma simples reprodução ou recordação de experiências vivenciadas (mesmo porque elas ainda não possuem tempo de vida para acumular um amplo repertório de vivências), mas atividades igualmente criativas. Combinar elementos, dar outros fins e significados para objetos, elaborar no pensamento imagens diferentes da situação real concreta, tudo isso faz parte do processo criativo.

Vigotski (2014) analisa a relação entre fantasia e realidade no comportamento humano para entender os mecanismos psicológicos da imaginação e da criação. Conforme seus estudos, há quatro formas básicas em que se vinculam fantasia e realidade e, entendendo tais formas, é possível abordar a imaginação como uma função vital para o ser humano. São elas: *a imaginação a partir da realidade; realidade baseada na fantasia; conjugação emocional; e algo totalmente novo é construído na fantasia.*

*A imaginação a partir da realidade* – Segundo Vigotski (2014, p. 10), “qualquer ato imaginativo se compõe sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência humana progressa”. Isso significa que: “[...] A fantasia se constrói sempre a partir dos materiais captados do mundo real” (2014, p. 11). Entretanto, a imaginação pode combinar elementos da realidade com imagens fantasiosas. Por exemplo: um gato que fala como

humano. O gato existe, mas ele mia, e não fala como nós. Uma sereia é metade mulher, metade peixe. Ambos existem em separado, mas a imaginação os juntou, criando essa figura fantástica. Tem-se, então, a primeira lei que se subordina à atividade imaginativa (VIGOTSKI, 2014, p. 12):

...a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação. É essa a razão pela qual a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto, por ser menor a sua experiência.

Fica evidente como é importante o papel da escola, para que ela seja um espaço que proporcione à criança experiências significativas, trabalhe os objetos do conhecimento para além do empirismo e do senso comum, apresente obras de arte que não são acessíveis em seu ambiente cotidiano, pois tudo isso potencializará sua capacidade de criação. Entende-se, portanto, que é preciso experimentar, observar e conhecer a realidade para poder fantasiar e ter condições de criar algo novo. A lição que Vigotski deixa a respeito disso é a seguinte (2014, p. 12-13):

A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança, se quisermos proporcionar-lhes bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa. Quanto mais a criança ver, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa.

A segunda forma de relação entre fantasia e realidade é a da *realidade baseada na fantasia*, que diz respeito à relação entre o produto final da fantasia e certos elementos existentes na realidade de forma complexa. A partir de uma experiência social, como o contato com uma obra literária, a narração de um acontecimento histórico ou a pintura de um quadro, por exemplo, o receptor pode imaginar (fantasiar) coisas que ele nunca presenciou, vivenciou, viu ou ouviu. Como imaginar um deserto sem nunca ter estado em um. Portanto, segundo Vigotski (2014, p. 15):

Nesse sentido a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humanos, transforma-se em meio para ampliar a experiência do homem porque, desse modo, este poderá imaginar aquilo que nunca viu, poderá, a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu, o que não está limitado pelo círculo e fronteiras estritas da sua própria experiência, mas pode também ir além das suas fronteiras, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social dos outros. Sob essa forma, a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem.

Assim, resta nítido que existe uma via de mão dupla entre experiência e imaginação. Na primeira lei, a imaginação se apoiava na experiência; na segunda, é a experiência que se apoia na imaginação.

A terceira relação é pela *conjunção emocional*. Essa forma de ligação entre realidade e fantasia diz respeito ao estado emocional e sua consequente leitura e colocação frente ao imaginado e vivenciado. As emoções e os sentimentos fazem cada pessoa ver as coisas de maneiras diferentes. O estado de ânimo de cada um age sobre a leitura da realidade, bem como na construção da fantasia. Por exemplo, se alguém estiver alegre, a mesma situação é vista e/ou imaginada distintamente de quando estiver triste. Conforme Vigotski (2014, p. 16), há muito tempo que os psicólogos perceberam o seguinte: “cada sentimento não tem apenas uma expressão corporal exterior, mas igualmente uma expressão interior, que se manifesta na escolha dos pensamentos, imagens e impressões. Eles chamaram esse fenômeno de lei da dupla expressão dos sentimentos”. Isso é exemplificado pelo autor com o caso do medo que, quando sentido pelo ser humano, manifesta-se exteriormente com palidez, tremor, taquicardia e, ao mesmo tempo, os pensamentos ficam, naquele momento, totalmente subordinados ao sentimento de temor. Tudo assusta.

As imagens que a fantasia produz nesses estados de ânimo servem para exteriorizar as emoções, os estados de espírito, os sentimentos. Assim, determinadas cores, sons e gestos são comumente utilizados para manifestar externamente o interno. Do mesmo modo, a fantasia também seleciona elementos da realidade para combiná-los ao estado interno do sujeito, sem ter nenhuma relação com a lógica apresentada por essas imagens na realidade. Conforme Vigotski (2014), os psicólogos chamam de *lei do sinal emocional comum* a essa influência da condição emocional do sujeito nas combinações da fantasia.

A essência dessa lei consiste em que as impressões e imagens que causam um efeito emocional comum tendam a agregar-se entre si, apesar de não existir entre elas nenhuma semelhança interior ou exterior. O resultado é uma combinação de imagens baseadas em sentimentos comuns ou um mesmo sinal emocional que aglutina elementos heterogêneos que se conectam (VIGOTSKI, 2014, p. 16).

Para o autor, existe uma relação recíproca entre fantasia e emoção. A atividade imaginativa é influenciada pelas emoções, do mesmo modo que as emoções podem ser suscitadas pela imaginação. A fruição teatral de uma tragédia, por exemplo, desencadeia no espectador o terror e a compaixão. São sentimentos realmente experimentados pelo sujeito a partir de algo que é ficcional. Vigotski (2014, p. 18-19) explica essa questão psicológica:

Os fracassos e os sucessos dos heróis imaginários, suas alegrias e dores nos contagiam emocionalmente, apesar de sabermos bem que não são situações reais, e sim invenções da fantasia. E isso deve-se ao fato de que as emoções pelas quais somos contagiados, seja a partir da leitura das páginas de um

livro ou de uma cena de uma peça de teatro, através das imagens artísticas vindas da fantasia, são verdadeiramente reais e as sentimos profundamente. Frequentemente, uma simples combinação de impressões externas, como, por exemplo, a impressão que a obra musical causa na pessoa que a ouve, desperta um mundo inteiro de vivências e sentimentos. A base psicológica da arte musical reside precisamente em estender e aprofundar os sentimentos, em reelaborá-los de modo criativo.

A quarta ligação entre fantasia e realidade é aquela em que *algo totalmente novo é construído na fantasia*, inexistindo na realidade, mas que passa a existir quando se materializa, quando se cristaliza, e influencia outros objetos. Conforme Vigotski (2014, p. 19), “Exemplos dessa cristalização ou materialização das imagens podem ser um dispositivo técnico qualquer, máquina ou ferramenta”. Quando o homem combina em sua imaginação elementos que dão forma a um novo objeto, ao materializar seu pensamento, isso passa a existir para todos, passa a fazer parte da realidade concreta. Vigotski (2014, p. 19-20) explica que os produtos da imaginação percorrem um processo que descreve um ciclo no curso do seu desenvolvimento:

Os elementos a partir dos quais foram construídos, foram apropriados pelo homem da realidade e, em seu pensamento, foram sujeitos a um trabalho de reconstrução, transformando-os em produtos da imaginação.

Por fim, ao serem materializados, voltaram outra vez à realidade, mas trazendo consigo uma força ativa nova, capaz de transformar essa mesma realidade, fechando-se, assim, o ciclo da atividade criativa da imaginação humana.

O autor explica que, quando há esse ciclo completo traçado pela imaginação, dois fatores são igualmente necessários para o ato criativo: o fator emocional e o fator intelectual. Em suas palavras (VIGOTSKI, 2014, p. 20): “O sentimento e o pensamento movem a criatividade humana”. Em seu entendimento, existe uma relação e quase equivalência entre emoção dominante e pensamento dominante, pois em cada um deles há elementos do outro, sendo que apenas predomina mais um ou outro. A imaginação artística explica essa relação, uma vez que ela influencia nosso mundo interior, assim como outros elementos técnicos e da natureza. Para exemplificar, Vigotski utilizou a peça *O Inspetor Geral*, de Gogol, cujo espetáculo teve enorme influência na consciência social russa de seu tempo, atingindo todos aqueles que a assistiram e/ou a trabalharam nela. Nos termos de Vigotski (2014, p. 22):

Gogol escreveu “O inspetor”, os atores representaram-no no teatro; o autor e os atores criaram imagens de ficção e a própria peça representada em cena desnudou com tal clareza todo o terror da Rússia de então, com tal força ridicularizou os pilares nos quais a vida se assentava e que pareciam inabaláveis, que todos sentiram, e o próprio Czar ao assistir à estreia, mais do que todos, que a peça significava uma grande ameaça àquele regime.

Vigotski explica que as obras artísticas influenciam a consciência social devido à sua lógica interna, que não é aleatória e fruto do acaso. Para ele, em uma obra literária, o

autor combina as imagens da fantasia numa lógica que é “interna das imagens em desenvolvimento, e essa lógica interna é condicionada pela ligação que a obra estabelece entre o seu mundo e o mundo externo” (2014, p. 23). Tanto uma obra de arte quanto a materialização de qualquer novo objeto é, antes, atividade imaginativa. “Qualquer atividade imaginativa tem sempre uma história longa atrás de si. Aquilo a que chamamos criação é habitualmente apenas o ato de nascimento que ocorre como resultado de um prolongado processo interno de gestação e desenvolvimento fetal” (2014, p. 25). É o material acumulado de nossas experiências que apoia nossa criatividade e nossas fantasias.

Como visto, a experiência acumulada exerce influência crucial na imaginação criadora. Da infância para adolescência, há um aumento de experiências acumuladas, e da adolescência para a vida adulta, ainda mais. Portanto, é errôneo pensar que a criança tem mais imaginação que o adulto. O que ocorre para que comumente o contrário seja considerado é que, segundo o autor, as crianças acreditam muito mais nos produtos de sua imaginação, embora elas sejam capazes de imaginar menos coisas e de controlar menos suas fantasias. Além disso, suas capacidades de realizar boas e distintas combinações também são menores. Conforme Vigotski (2014, p. 36-37):

[...] os produtos da verdadeira imaginação criativa, em todas as áreas da atividade criativa, pertencem somente à fantasia já amadurecida. À medida que se aproxima da maturidade, também começa a amadurecer a imaginação, e, na idade de transição – a partir do amadurecimento sexual dos adolescentes –, a força da imaginação, em ascensão muito poderosa, une-se aos primeiros estágios de maturidade da fantasia.

Segundo Vigotski, na fase de transição da infância à idade adulta, a adolescência, ocorre um declínio na curva da atividade imaginativa, pois ocorre uma mudança nos processos de raciocínio. A imaginação do adolescente passa de subjetiva para objetiva. “É a idade em que o equilíbrio psicológico infantil é quebrado e o equilíbrio do organismo adulto ainda não foi alcançado. Desse modo, a imaginação desse período se caracteriza pelo rompimento, pela superação e pela busca de um novo equilíbrio” (VIGOTSKI, 2014, p. 40).

Conforme o autor, o gosto pelo desenho, que é percebido nitidamente na infância, ainda que sem nenhuma ou com rara qualidade artística, é perdido durante a adolescência, pois o jovem começa a querer qualidade estética em suas obras. Em geral, somente aqueles com maior habilidade artística continuam desenhando. Nesse contexto, seu interesse passa do desenho para a literatura, que é incentivada pela atividade principal do jovem<sup>49</sup>, que é a comunicação pessoal íntima, na qual ele desenvolve sua própria subjetividade. Por meio de versos, diários e narrativas, os jovens dão corpo à imaginação, que se espelha em muito na

---

<sup>49</sup> As atividades principais nas distintas fases do desenvolvimento psíquico humano, segundo a Teoria Histórico-Cultural, serão mencionadas mais adiante, nesta pesquisa.

literatura adulta com a qual ele tem contato. Uma vez que o adolescente já domina a linguagem falada e escrita, sendo capaz de se comunicar muito mais e melhor que as crianças, ele substitui o desenho pela palavra: “meio de expressão correspondente a uma relação mais profunda e complexa com o seu mundo interior, em relação à vida e ao meio que a circunda” (2014, p. 66). No entanto, conforme Vigotski (2014, p. 41), o interesse pela literatura será, igualmente, logo abandonado:

O desenvolvimento dessa imaginação contraditória se expressa por uma curva descendente das qualidades subjetivas e por uma curva ascendente das qualidades objetivas. Em geral, a maioria dos adolescentes perde o interesse pela sua própria criatividade literária. Tal como aconteceu antes com seus desenhos, começa agora a não ficar satisfeito com a insuficiente objetividade de seus escritos e deixa de escrever. Consta-se, assim, que o auge da imaginação e a profundidade da sua transformação caracterizam essa fase crítica.

O autor comenta que, nessa fase crítica, existem dois tipos de imaginação: a plástica e a emocional, ou imaginação exterior e a interior. Elas se caracterizam e se diferenciam basicamente pelo material e pela forma com os quais é construída a fantasia. Segundo Vigotski (2014, p. 41), “A imaginação plástica utiliza preferencialmente dados fornecidos pelas impressões exteriores, é construída a partir de elementos tomados do exterior; a imaginação emocional, pelo contrário, é construída a partir de elementos interiores”. É possível afirmar que a primeira é imaginação objetiva e a outra, subjetiva.

A adolescência é uma fase complexa, difícil e, também, perigosa, pela imaginação, pois, conforme o autor (2014, p. 42), “Satisfazer-se com a imaginação é muito fácil, e a fuga para o sonho e o escape para o mundo imaginado frequentemente podem desviar da realidade as energias e a vontade do adolescente”. Em vista disso, é importante levar em consideração essas características próprias da fase crítica, de transição, na educação escolar. Os adolescentes precisam ter um espaço onde possam desenvolver suas criações, aprendendo meios de qualificá-las. Para tanto, é necessário um professor que domine conteúdos e métodos de ensino e, no caso da Arte, auxilie os estudantes com conceitos, materiais e técnicas na elaboração de projetos artísticos que atendam às suas expectativas. Isso considerando que “criar é difícil, e o impulso para criar nem sempre coincide com a capacidade para tal, por isso surge o sentimento de tortura e sofrimento; o pensamento não vai ao encontro da palavra, como dizia Dostoiévski” (VIGOTSKI, 2014, p. 45).

Os jovens têm desejo de produzir algo novo, de fazer Arte, mas percebem suas limitações. Nessa circunstância, em geral, se angustiam e desistem. Portanto, se, para criar, é necessário experiência acumulada para qualificar a imaginação e inventar novas combinações, nas aulas de teatro é importante que o estudante assista a peças teatrais, leia

textos de teatro e, sempre, experimente atuar com seus colegas as situações dramáticas criadas por eles mesmos, pois, acredita-se, a pura contemplação da obra de arte, ainda que suscite experiências significativas, atuando na imaginação, não completa o ciclo da educação estética promotora do desenvolvimento da criatividade, da criação.

Se as crianças, em geral, facilmente materializam sua imaginação por meio do desenho, da música, da dança, e do jogo de papéis – bastando dar-lhes espaço e condições mínimas, o jovem, pelo contrário, precisa de incentivo, de apoio e ferramentas para criar aquilo que atenda às suas necessidades e perspectivas. Sobre a contemplação e a criação, Vigotski (2014, p. 48) afirma:

A imaginação criativa, em toda a sua forma, tenta afirmar-se em atos exteriores, que existam não apenas para o próprio autor, mas também para os outros. Ao contrário, para as pessoas puramente contemplativas, a imaginação permanece num estado pouco elaborado, sem materializar-se em produções artísticas ou em práticas de qualquer tipo. A contemplação assemelha-se à abulia, e os sonhadores são incapazes de manifestar a imaginação criativa. O ideal da imaginação criativa consiste em sua construção e só seria, então, uma força verdadeiramente viva e real ao orientar as ações e os atos do homem para a materialização e realização. Se separarmos a contemplação e a imaginação criativa como duas formas extremas e, em essência, diferentes de fantasia, torna-se claro que na educação da criança a construção da imaginação possui não apenas um significado parcial de exercício e estímulo de uma função isolada qualquer, mas tem um significado global que se reflete em todo o comportamento humano. Nesse sentido, o papel da imaginação no futuro não será menor do que aquele que tem no presente.

Conforme Vigotski, na dramatização realizada pelas crianças de maneira mais espontânea, há intrínseco o ciclo completo da imaginação. Nesse jogo infantil, os pequenos criam situações a partir da realidade, concretizando-as em ações que dão corpo a uma nova realidade. No jogo de papéis infantil, “o anseio para a ação, representação e concretização, que está presente no próprio processo da imaginação, encontra-se aqui realizado plenamente” (2014, p. 88).

De todas as expressões artísticas, a dramatização é aquela que está mais próxima da brincadeira infantil, e essa característica faz com que agrade muito às crianças. Também é a forma mais sincrética das artes, englobando em si os elementos das várias modalidades artísticas. Portanto, tem muito valor para o desenvolvimento criativo infantil. Quando as crianças se envolvem em todos os processos da atividade teatral, quais sejam: improvisando/ ensaiando personagens, criando a peça, confeccionando seus figurinos, adereços e cenários, apresentando o espetáculo, tudo isso constitui uma riquíssima experiência que desenvolve a imaginação e a criatividade e, assim, cria nelas uma marca interna, individual, tornando-se uma vivência pessoal.

Citando a pesquisadora Anna Petrova, Vigotski (2014) explica que a expressão dramática infantil é muito valiosa para a constituição do caráter do sujeito e da visão de mundo do futuro adulto. A brincadeira de papéis realizada pela criança já contém elementos da arte teatral, da atuação, da criação dramatúrgica, da plateia, dos figurinistas e técnicos da cena, tudo junto. Nesse jogo, segundo Petrova: “a criatividade da criança assume um caráter de síntese: os domínios intelectual, emocional e volitivo são estimulados diretamente pela força natural da própria vida, sem estímulo externo, sem nenhuma tensão excessiva do seu psiquismo” (apud VIGOTSKI, 2014, p. 90).

De acordo com Vigotski (2014), nas aulas de teatro para as crianças, não se deve começar pelo texto teatral pré-concebido, fazendo-as decorá-lo como num processo teatral realizado pelos adultos. Isso seria um fator inibitório da criatividade infantil. O autor aconselha que as peças sejam criadas pelas próprias crianças, com temáticas de seus interesses. É possível partir de textos trabalhados anteriormente por elas e, em seguida, experimentá-los nas improvisações. Segundo o autor (2014, p. 90-91):

Tais peças serão, sem dúvida, menos perfeitas e menos literárias do que as peças preparadas e escritas pelos adultos, mas terão a grande vantagem de terem sido criadas pelas próprias crianças. Não se deve esquecer que a lei básica da criatividade infantil consiste que o seu valor não reside no resultado, no produto da criação, mas no próprio processo. O mais importante não é o que as crianças escreveram, mas o fato de que elas mesmas foram autoras, criadoras, exercitando sua imaginação criativa e sua materialização. Nas verdadeiras produções infantis, tudo, desde o pano de cena ao desenrolar do drama, deve ser feito pelas mãos e pela imaginação das próprias crianças. Apenas desse modo a representação dramática adquire importância e significado pleno para a criança.

Vigotski pontua que, nessa atividade teatral completa realizada pela criança, está contida e se combinam as diferentes formas da criatividade infantil: “técnica, cênica e artística, verbal e dramática no sentido pleno da palavra” (2014, p. 91). O autor chama a atenção de como a parte técnica de uma peça teatral é importante e agrada às crianças e adolescentes, sendo igualmente valorosas para o seu desenvolvimento pessoal, criativo, emocional-cognitivo. Acredita-se que as aulas em que todos os elementos do teatro são realizados e vivenciados pelas crianças, como um jogo-espetáculo, mediadas pelo professor de teatro, que organiza as atividades para que sejam adequadas, prazerosas e instigantes para as crianças, se constituem como verdadeira educação estética.

Na adolescência, como visto, o interesse por atividades artísticas, especialmente o desenho, é bastante enfraquecido. Um dos motivos é porque o adolescente já não se satisfaz com apenas fazer, ele tem senso crítico e quer fazer bem feito. Se ele não possui as competências necessárias para bem realizar, prefere não fazer. Portanto, nessa fase, o adequado seria proporcionar, nas aulas de Arte, a continuação do desenvolvimento da

criatividade e imaginação, por meio do aprendizado de competências artísticas profissionais, utilizando materiais e procedimentos próprios da arte profissional. Assim, o jovem poderá dar forma à sua imaginação quando adquirir os conhecimentos artísticos, dominar a linguagem da Arte. A esse respeito, e baseado na experiência e pesquisas de outros autores, Vigotski expõe (2014, p. 98-99): “Toda a arte, cultivando métodos específicos de concretização das suas imagens, dispõe de uma tecnologia específica, e essa combinação da disciplina técnica com os exercícios criativos é, invariavelmente, o mais valioso dos métodos de que o pedagogo dispõe nessa idade”.

O jogo pelo jogo não é tão estimulante para o adolescente como o é para a criança. Também nessa fase já estão disponíveis certas habilidades e destrezas que não mostravam antes. O adolescente se interessa e é capaz de entender a lógica de funcionamento e produção das coisas, inclusive das obras de arte. Isso explica, em grande parte, o sucesso de projetos de formação técnica destinada aos adolescentes, principalmente no âmbito da arte e do esporte, pois eles veem ali algo com sentido, importante e, ainda que seja tão prazeroso como uma brincadeira, não é algo infantil, mas próximo ao trabalho. Que isso não se confunda, contudo, com o tecnicismo na educação. Pensa-se, aqui, na atividade principal dos jovens, que é a atividade profissional de estudo, como algo importante de se levar em consideração na organização de sua educação estética. A aprendizagem de técnicas da arte (do seu *modus operandi*) para a criação artística, como trabalho humano livre.

Concluindo, convém salientar a importância de estimular a criação artística na idade escolar. Todo o futuro do Homem é conquistado através da imaginação criativa. A orientação para o futuro, um comportamento baseado no futuro e derivado desse futuro, é a mais importante função da imaginação e, por isso, o objetivo educacional mais significativo do trabalho pedagógico é a orientação do comportamento da criança na idade escolar com a intenção de prepará-la para o amanhã, na medida em que o desenvolvimento e o exercício da criatividade constituem-se como a principal força no processo de concretização desse objetivo.

A formação de uma personalidade criativa, projetada para o futuro, prepara-se através da imaginação criativa materializada no presente (VIGOTSKI, 2014, p. 111-112).

As palavras de Vigotski expressam a importância do ensino das artes para o desenvolvimento da imaginação criadora nas crianças e nos jovens, proporcionando-lhes recursos e meios intelectuais, morais e afetivos para atuar em sua vida, no presente e no futuro, transformando a realidade, criando novas possibilidades de melhorar seu entorno por meio de ideias, ações e/ou objetos inovadores. O valor da Arte no ambiente escolar também está na possibilidade de, por meio da vivência, desenvolver um novo tipo de pensamento – o estético –, que alia o cognitivo e o afetivo e que propicia a ampliação e qualificação do sujeito em entender-se e entender o outro. Que, acima de tudo, o humaniza.

## 2.6 A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO ESTÉTICO-TEATRAL

Aquilo que é entendido da “coisa em si”, muitas vezes, não corresponde à estrutura da coisa, ao seu núcleo interno essencial, ao seu conceito, como explica Kosík (1976). Compreender conceitualmente determinado objeto significa conhecer as leis que o regem, ser capaz de decompor o todo, bem como de reproduzir mentalmente sua estrutura interna. Trata-se de um pensamento dialético, capaz de distinguir a representação (aparência) da coisa e o conceito (essência) da coisa. As capacidades biológicas dos seres humanos permitem perceber as características externas, representativas dos objetos, através dos sentidos. Mas, a compreensão da totalidade do objeto, a estrutura interna, o conceito, exige um modo de pensar que não é inato, e sim desenvolvido culturalmente, nas relações entre os seres humanos.

O pensamento por conceitos é um modo mais sofisticado de entendimento dos objetos e, portanto, mais complexo de ser formado. Por esse motivo, a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria do Ensino Desenvolvimental acreditam que é na escola, por intermédio de uma organização especial das atividades de estudo, que esse tipo de pensamento será desenvolvido. De acordo com Vigotsky (2007b, p. 271, tradução nossa), “o processo de formação dos conceitos ou dos significados das palavras exige o desenvolvimento de uma série de funções (o controle voluntário da atenção, a memória lógica, a abstração, a comparação e a distinção)”. Essas funções intelectuais superiores não se constroem de forma simples, mas quando há o uso de símbolos e palavras. O conceito é, justamente, a internalização do signo, da palavra e de seu significado. Conforme o autor há, entretanto, dois tipos de conceitos: os espontâneos, que são aqueles que se desenvolvem sem a necessidade de ensino sistematizado, e os conceitos científicos que, a partir dos espontâneos, são enriquecidos e modificados por meio do ensino intencional.

Para Vigotski (2007b), os conceitos espontâneos, aprendidos geralmente pela experiência da vida cotidiana, são diferentes dos conceitos científicos tanto na maneira como são formados quanto no modo que são compartilhados. Essas diferenças são percebidas na maneira do sujeito se relacionar, agir e pensar com os objetos. Para o pesquisador, as formas de classificação dos objetos evoluem desde uma fase inicial, denominada de *agregação desorganizada* ou *amontoado*, passando em seguida por uma segunda fase, a do *pensamento por complexos*, para só então chegar ao *pensamento por conceitos*.

No primeiro estágio, como o próprio nome remete, o pensamento é desorganizado, o agrupamento de objetos é realizado sem nenhum fundamento lógico. É a fase em que são

percebidos os agrupamentos pelo processo de tentativa e erro, depois pela organização um pouco mais complexa, por contiguidade temporal ou espacial. Vigotski ([s. d.], p. 62) afirma que, nessa fase, a criança tem como significado das palavras nada mais que uma “conglomerção sincrética e vaga dos objetos individuais que, duma forma ou doutra, coalesceram numa imagem no seu espírito. Dada a sua origem sincrética, essa imagem é altamente instável”.

Na segunda grande fase do desenvolvimento de conceitos, denominado *pensamento por complexos*, a criança avança para um nível superior de pensamento, saindo do sincretismo para se aproximar de um pensamento objetivo, conseguindo perceber relações familiares entre os objetos. Vigotski explica que ([s. d.], p. 64), “num complexo, os objetos individuais isolados encontram-se reunidos no cérebro da criança não só pelas suas impressões subjetivas, mas também por relações realmente existentes entre esses objetos”.

No pensamento por complexos, são possíveis comparações, generalizações, associações e combinações de objetos. A criança já é capaz de agrupamentos, tendo como base algum traço que realmente define o objeto, como cor, tamanho e/ou forma, por exemplo. Mas é um pensamento ainda pautado na experimentação, no nível do espontâneo.

O terceiro estágio é o do *pensamento por conceitos*. É uma fase que se diferencia da anterior principalmente pela capacidade de síntese e análise, que não está presente no pensamento por complexos. Uma importante conclusão das pesquisas de Vigotski, no âmbito da formação de conceitos, foi que esse é um processo que tem início na adolescência. O adolescente começa a usar um conceito, o verbaliza e somente depois ele toma consciência dele, quando consegue aplicá-lo em uma situação nova. Portanto, o conceito se desenvolve num movimento que parte do externo, da cultura, para o interior do sujeito.

Logo, em relação ao entendimento da arte teatral pela criança, com base em seus estágios de desenvolvimento, pode-se conjecturar o seguinte: uma criança muito pequena aprecia a peça de teatro sem entender que aquilo é uma ficção. Demonstra interesse, medo, susto, mais pelos elementos separados do que pela trama como um todo. Ao que tudo indica, ela nem entende a história apresentada. No segundo estágio, já existem conceitos potenciais de teatro, até porque ela agora distingue conscientemente que está num lugar especial para assistir a uma peça. Mesmo assim, é comum observar as crianças intervirem em situações da cena, como por exemplo, gritarem da plateia para os atores: “cuidado, tem alguém atrás de vocês!”. Nessa fase, elas já entendem a história, se envolvem com o enredo, mas ainda se confundem com a relação ficção-realidade, porque a ação diante de seus olhos é real. Na fase seguinte, o entendimento da peça de teatro se dá por completo. O adolescente compreende o enredo, entende a ficcionalidade da arte, se deixa envolver conscientemente

e pode, inclusive, analisar criticamente o espetáculo. Se ele costuma ir constantemente ao teatro e/ou tem aulas de teatro, sua apreciação da peça será ainda mais apurada. Assim sendo, a obra teatral evoca em todo espectador uma série de imagens, que é a primeira forma dele captar a realidade. Mas suas capacidades mentais se tornam mais desenvolvidas na medida em que amplia a capacidade de abstração conceitual.

Dando continuidade aos trabalhos de Vigotski, Davidov enfatizou que a atividade prática é a base do pensamento humano, portanto, a análise “da origem e do desenvolvimento do pensamento deve começar aclarando as particularidades da atividade laboral humana” (1988, p. 115, tradução nossa). Segundo o psicólogo, as transformações que o homem realiza na natureza, por intermédio de uma atividade de trabalho, exigem dele o conhecimento das propriedades externas do objeto, assim como das condições internas que possibilitam seu movimento de uma forma à outra. O trabalho humano sobre o objeto supera sua aparência imediata, colocando à vista suas propriedades internas essenciais, suas leis.

Conforme seus estudos, num estágio inicial, os sujeitos identificam nos objetos suas propriedades e relações importantes, mediante uma relação com eles. Após, sentem a necessidade de entender a regra geral do objeto e denominar com palavras essas características internas e externas que os aproximam ou os distanciam de outras classes de objetos. Para o autor, a denominação verbal só existe como representação daquilo que a repetição da atividade converteu em experiência. “As pessoas só dão a esses objetos uma denominação especial (genérica) quando já conhecem a capacidade desses objetos de servir à satisfação de suas necessidades” (DAVÍDOV, 1988, p. 120, tradução nossa). O princípio que norteará a diferenciação das classes de objetos irá depender do tipo de atividade dos sujeitos, da finalidade que tal objeto tem para determinado grupo, para satisfazer uma necessidade social.

O mesmo pesquisador explica que, ao projetar a mudança de um objeto em outra coisa, apoiado nas transformações práticas já experimentadas, se manifesta um tipo de atividade subjetiva humana, ao qual a filosofia chama de pensamento. Trata-se da ação de inventar/construir/criar na mente um projeto idealizado. E, na construção e modificação do projeto de algo, segundo a finalidade e meios utilizados para realizar a atividade, surge uma compreensão racional do objeto, o conceito. Este, para Davidov (1988), corresponde a uma ideia geral e universal do objeto, uma abstração refletida e pensada, que contém um sistema de relações dentro de uma área do conhecimento. O autor comenta que essa compreensão é um processo complexo e contraditório, podendo ser de duas formas diferentes, ainda que conectadas. O pensamento sobre o objeto pode ser de forma direta, levando em consideração os

aspectos externos da realidade, processo que o autor denomina pensamento empírico, ou “também pode ser reproduzida a existência mediatizada, interna, da realidade, que constitui o objeto do pensamento teórico” (1988, p. 122, tradução nossa).

O pensamento teórico exige a relação entre conceitos, pois o objeto é entendido não isoladamente, por suas características aparentes, mas como se estivesse dentro de uma trama de fios que, entrelaçados, compõem um tecido. Por exemplo, “tragédia” é um conceito que, no teatro, refere-se a um tipo específico de dramaturgia e encenação, mas fora da área artística, o conceito de tragédia terá outra relação geral básica, dentro de outro sistema conceitual.

Os conhecimentos do homem se encontram em unidade com suas ações mentais (abstração, generalização, conceitos). Em outras palavras, o pensamento humano é caracterizado pelo processo de abstrações e generalizações na formação de conceitos. E tal processo diz respeito tanto ao pensamento empírico quanto ao pensamento teórico. Portanto, é importante compreender esses processos – *generalização, abstração e conceito* – uma vez que, na perspectiva do ensino desenvolvimental, a ação educativa escolar deve ser organizada de forma que priorize o desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes.

Entretanto, o que é observado mais comumente, segundo Davidov (1982), é ocorrer um processo de generalização empírica no ambiente escolar. Isso se efetua em aulas em que, por exemplo, o professor solicita aos estudantes que observem e manipulem objetos e, após essas ações, expliquem o resultado de sua percepção por meio de palavras ou outros modos de representação. Ao atuar dessa forma com o objeto de estudo, o aprendiz desenvolve um conhecimento sobre os traços imediatos, externos, os quais ele pode medir, classificar, descrever, comparar, distinguir, separar, nomear, quantificar o conteúdo, mas apenas em sua aparência. Desse modo, o aluno chega ao conceito do objeto pela intuição e percepção. Para Davidov (1988), esse método forma conhecimentos empíricos e habilidades utilitárias, que são essenciais no dia-a-dia das pessoas, porém são insuficientes para compreender a essência dos conhecimentos científicos contemporâneos, bem como para colaborar na formação de uma relação criativa, profunda e ativa diante das situações concretas da vida.

Esse método intuitivo, conforme Davidov (1988), pode ser relacionado à lógica formal, na qual objetos e fenômenos são estudados a partir de suas propriedades que estão em relação com as condições espaciais, temporais e causais. Através da comparação, são evidenciados os atributos e qualidades que aproximam ou diferenciam um conjunto de objetos e fenômenos. Isso leva o sujeito realizar uma generalização empírica, que é um procedimento mental que vai do particular ao geral. Nem sempre esses atributos dos objetos

são relevantes em sua compreensão. Somente quando aqueles atributos que são essenciais são representados por signos é possível formar um conceito dos objetos e fenômenos. Nesse sentido, segundo Davidov (1982), o conceito empírico é entendido como uma generalização abstrata expressa por palavras.

Conforme Josélia da Rosa, Silvia de Moraes e Wellington Cedro (2010), sendo a abstração a separação do geral e sua confrontação com o particular, torna-se evidente que ela é um elemento construtivo da atividade mental generalizadora. Porém os autores ressaltam que “esse processo abstrato-genérico de identificação de um objeto ou fenômeno prescinde não somente da abstração, mas também da síntese, para que ocorra sua finalização” (2010, p. 70). Isto é, no processo de abstrações e generalizações na formação de conceitos, a síntese abstrata é a maneira pela qual o ser, por meio do pensamento, conceitua a realidade. O que significa que os conceitos surgem como modo da atividade psíquica do sujeito. “Portanto, o conceito constitui ao mesmo tempo a forma do reflexo do objeto e o meio da sua reprodução e estruturação mental” (2010, p. 75). Os mesmos autores explicam que “todo esse processo pode ser resumido no movimento que tem como ponto de partida a comparação, passa pela análise, pressupõe uma síntese e leva, posteriormente, à generalização” (2010, p. 73).

Isso denota que, quando o estudante é capaz de identificar um texto ou espetáculo como uma tragédia ou comédia, ele estará sintetizando um enorme trabalho que relaciona elementos constitutivos do texto, a temática, as situações de vida e o estilo teatral com outros textos e experiências anteriores. Trata-se daquilo que Vigotski (2010, p. 241) explicou como “um trabalho de equiparação dos elementos similares, rejeição dos elementos casuais e sintetização dos restantes em um conceito integral”.

Se o movimento surge de uma experiência sensorial e objetiva e que se baseia no princípio da identidade puramente formal e abstrata, o sujeito formará um pensamento de tipo empírico. Já para formar um pensamento teórico, esse processo surge a partir de uma relação distinta dele com o objeto, pois seu conteúdo não se apresenta de forma imediata, direta, externa e acessível pela observação e manipulação na realidade concreta. Conforme Libâneo e Freitas (2017, p. 352), o pensamento teórico tem como conteúdo “a existência mediatizada do objeto, refletida, essencial, reproduzindo sua forma universal, generalizada teoricamente”. A lógica que rege o pensamento teórico é a dialética.

Para formar o pensamento teórico, que é o objetivo da educação na perspectiva pedagógica da Teoria do Ensino Desenvolvimental, os mesmos autores explicam que os estudantes devem ser capazes de identificar a essência, o núcleo do objeto do conhecimento,

mediante a abstração e a reflexão teórica. Segundo Libâneo e Freitas (2017, p. 353), o conhecimento teórico, diferentemente do empírico, “não busca as semelhanças externas aparentes e comuns aos objetos em dada classe, mas revelar as inter-relações e traços de objetos aparentemente isolados num todo, evidenciando seus vínculos e contradições”. Segundo Davidov (1988), o pensamento teórico exige o entendimento da unidade de dois processos sobre o objeto: a ação que possibilitou a descoberta e/ou sua criação e as ações mentais presentes nesse mesmo processo.

Como visto, durante a formação do pensamento empírico, o sujeito parte da observação e entendimento do concreto para ascender ao abstrato e, assim, realizar uma generalização conceitual empírica. Já com o pensamento teórico, o conceito é parte de uma atividade mental abstrata que ascende ao concreto. Conforme Hartmut Giest e Joachim Lompscher (2003), as abstrações iniciais são possíveis de serem geradas desde muito cedo pelos estudantes. Elas emergem quando os alunos “operam ativamente no objeto e tentam mudar e transformar aspectos específicos dele” (2003, p. 273) e, a partir daí, entendem as características mais essenciais e constitutivas do objeto. Portanto, elas não são dadas pelo professor, mas formadas pelos próprios alunos por meio de sua atividade prática e cognitiva, embora sob a orientação do professor.

As abstrações iniciais servem como “uma estrutura e ferramenta cognitiva para análise e aquisição dos objetos de aprendizagem no processo de ascensão ao concreto (como um segundo passo no processo de aprendizagem)” (GIEST; LOMPSCHER, 2003, p. 273). Segundo os autores, ascender ao concreto significa a capacidade de processar o objeto racionalmente, de forma relativamente profunda (em um nível teórico), compreendendo-o e incorporando-o em uma rede de relações, em uma teoria. É quando o estudante consegue distinguir características essenciais, constantes, estáveis e necessárias do objeto de outras características que podem mudar em diferentes fenômenos da mesma essência.

Giest e Lompscher (2003) explicam que aquilo que o estudante já domina antes de iniciar o estudo do objeto é, igualmente, pensamento concreto, mas que precisa ser processado e compreendido cognitivamente. Portanto, o início do processo não ocorre com abstrações, mas com o concreto que deve ser levado, por meio de ações especiais e situações específicas, às abstrações iniciais e delas ao concreto pensado. Assim, todo esse ciclo cognitivo se move a partir do concreto ainda não compreendido, “através do abstrato contendo um número limitado de características e relações essenciais e constitutivas de determinado objeto ou conteúdo” (2003, p. 273), para um entendimento consciente, cada vez mais diferenciado e profundo da complexidade concreta dos objetos e fenômenos. “Desta

forma, os estudantes podem alcançar (entre outros resultados) conhecimento sistemático e flexível, bem como pensamento teórico e motivação cognitiva através de sua própria atividade e cooperação” (2003, p. 273). Ainda sobre o movimento de ascensão do abstrato ao concreto, segundo Davidov (1988, p. 150-151, tradução nossa):

No pensamento teórico o concreto aparece duas vezes: como ponto de partida da contemplação e representação, reelaboradas no conceito, e como resultado mental da reunião das abstrações. Aqui é importante sublinhar que, no fim das contas, o caráter “concreto” ou “abstrato” do conhecimento não depende de quão próximo está das representações sensoriais, senão de seu próprio conteúdo objetivo. Se o fenômeno ou o objeto é examinado pelo homem independentemente da totalidade, como algo externamente isolado e autônomo, se tratará apenas de um conhecimento abstrato, por mais detalhado e visível que seja, por mais “concretos” que sejam os exemplos que o ilustrem. Se, ao contrário, o fenômeno ou objeto é tomado em unidade com o todo, examinando-o em relação com suas outras manifestações, com sua essência, com a origem universal (lei), se tratará de um conhecimento concreto, ainda que se expresse com ajuda de símbolos e signos mais “abstratos” e “convencionais”.

O pensamento teórico percorre um caminho de abstrações e generalizações que parte do caráter mais geral do objeto para seu caráter mais singular. O sujeito tem consciência das qualidades essenciais do objeto, domina aquilo que o constitui, logo, o generaliza. Segundo Libâneo e Freitas (2017, p. 348-349), a base da noção de Davidov de generalização “está no entendimento de Marx de que o ponto de partida da teoria é um modelo idealizado, que articula em si o geral e o particular. Algo como uma “célula” que define as características essenciais de um tema, a partir da qual se desenvolve um sistema de conceitos”.

O pensamento empírico transforma a experiência vivida – experimentada pelos sentidos, na realidade cotidiana – em uma forma verbal, em um conceito. No entanto, é uma forma primária de pensamento conceitual, porque não vai muito além do conhecimento direto, externo e imediato da realidade. Já o pensamento teórico exige uma mediação entre o sujeito e o objeto para que a pessoa reproduza mentalmente os aspectos essenciais e universais desse objeto. Essa reprodução mental, conforme Davidov (1988, p. 125, tradução nossa), tem lugar “na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetual-sensorial. Logo este experimento adquire cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passarem, com o tempo, aos experimentos realizados mentalmente”.

Como já mencionado, o pensamento teórico, ao buscar compreender a realidade identificando um princípio essencial explicativo para uma variedade de fenômenos, é um pensamento dialético. A respeito disso, Marília Ferreira (2011, p. 18-19) explica que o princípio básico e essencial do objeto advém da tensão, do conflito de forças antagônicas.

Essa essência é denominada de abstrato e suas manifestações, de concreto. A relação entre o concreto e o abstrato é também dialética: à medida que analisa ou se experiencia o concreto, mais se entende o abstrato; por sua vez, esse entendimento do abstrato permite entender melhor o concreto. Assim, esse tipo de pensamento transcende a percepção sensorial, uma vez que busca a essência das coisas nas suas contradições constitutivas e nas relações entre fenômenos por meio dessa essência, e não por meio de características superficiais, como no pensamento empírico.

São características fundamentais dos conceitos teóricos: a consciência, o uso arbitrário, a sistematicidade e a possibilidade de generalização. Os estudantes chegam ao conceito teórico dos objetos e fenômenos pela dedução e explicação, e não pela intuição e percepção, como no conceito empírico. O saber é generalizado por meio da análise do papel e da função de certa relação entre as coisas no interior de um sistema, bem como se expressa por diferentes sistemas semióticos, e não apenas por uma palavra. Além disso, o conceito teórico é representado na transformação dos objetos, e não apenas pela observação, quando o sujeito entende as propriedades do objeto e suas ligações internas e quando consegue discernir o aspecto universal que caracteriza simultaneamente um representante de uma classe e um objeto particular.

Assim, para desenvolver o pensamento teórico, a estrutura das atividades de aprendizagem deve ser aquela que faça os alunos percorrerem os mesmos caminhos investigativos dos cientistas quando obtiveram conclusões sobre seus objetos. Davidov (1988, p. 175, tradução nossa) explica como se dá esse processo no contexto escolar:

Ao iniciar a assimilação de qualquer disciplina científica, os alunos, com ajuda do professor, analisam o conteúdo do material didático, separam nele alguma relação geral inicial, descobrindo simultaneamente que essa se manifesta em muitas outras relações particulares existentes no material dado. Fixando, por meio de signos, a relação geral inicial separada, os escolares constroem, com isso, a abstração substancial do objeto estudado. Continuando a análise do material, descobrem o vínculo regular dessa relação inicial com suas distintas manifestações e, assim, obtêm a generalização substancial do objeto estudado.

Logo, as crianças utilizam a abstração e a generalização substanciais para a dedução sucessiva (também com a ajuda do professor) de outras abstrações mais particulares, bem como para sua união no objeto integral (concreto) estudado. Quando os escolares começam a utilizar a abstração e a generalização iniciais como meios para deduzir e unir outras abstrações, eles convertem as estruturas mentais iniciais em conceitos, que fixa a “célula” do objeto estudado. Esta “célula” serve posteriormente aos estudantes como princípio geral para se orientarem em toda a diversidade de material factual, que devem assimilar em forma conceitual, através da ascensão do abstrato ao concreto.

Sintetizando, pensar teoricamente por conceitos teóricos/científicos significa ter a capacidade de reproduzir mentalmente o objeto de estudo, seu conteúdo, sua essência e princípios gerais, bem como saber explicá-lo e utilizá-lo em situações concretas. Conforme Davidov (2017, p. 219-220), “Os conhecimentos adquiridos no processo da atividade [de

estudo], em forma de verdadeiros conceitos científicos, refletem, essencialmente, as qualidades internas dos objetos e garantem que o indivíduo se oriente por eles durante a solução de tarefas práticas”. O estudante, ao pensar teoricamente, consegue distinguir o interno do externo, a aparência da essência, o original do derivado.

Em relação ao ensino-aprendizagem de teatro com base nessas teorias, o objetivo principal deve ser o de formar a consciência estética-teatral do estudante, seu pensamento teórico, que se constitui quando ele domina as ferramentas mentais da arte dramática, inerentes às próprias obras de teatro. Ao internalizar o mais geral dessa arte (a atuação, a dramaturgia, a fruição, o espetáculo), é possível compreender de forma mais apurada suas manifestações particulares, como, por exemplo, a atuação cômica ou trágica, a dramaturgia clássica ou contemporânea, a fruição de uma pantomima ou de um melodrama, as necessidades técnicas de um espetáculo de sala ou de rua.

Vale lembrar, no entanto, que a Arte não faz parte da natureza humana como um aspecto biológico e inato. Tampouco tem uma utilidade prática imediata. Além disso, o produto de sua atividade pode ser entendido de diferentes formas, dependendo do espectador/observador/leitor e do contexto sociocultural. O entendimento de sua aparência e de sua essência está, portanto, muito mais relacionado a sentimentos, emoções, gostos, valores, vivências do que uma racionalidade lógica. Por consequência, seu ensino-aprendizagem é muito diferente, em relação a suas finalidades e metodologias de ensino, das outras disciplinas escolares. Mas a Teoria Histórico-Cultural não é alheia a isso.

Para formar a consciência estética, nessa perspectiva teórica, os estudantes devem se apropriar da linguagem da Arte, isto é, dos procedimentos que o artista utiliza para expressar-se, que consistem em propriedades gerais e particulares. As propriedades particulares, externas, de cada uma das modalidades artísticas são mais facilmente percebidas, como o som, a cor, a forma, o movimento e gestualidade, no trabalho do músico, pintor, dançarino, ator, por exemplo. Porém é mais difícil desvelar as regularidades gerais dos diferentes tipos de Arte e, por esse motivo, a escola e o professor são fundamentais para que o estudante consiga identificar a essência dos saberes artísticos.

Mas, de forma concreta, como organizar o ensino de teatro que desenvolva o pensamento teórico estético-teatral? Quais as habilidades e competências que o docente deve ter para ensinar com base nessas teorias? Qual o papel do estudante, na perspectiva do ensino desenvolvimental? Como projetar uma pedagogia teatral para o desenvolvimento humano para a escola pública brasileira de ensino médio? É com o intuito de buscar as respostas para todas essas questões que os próximos itens foram organizados.

## 2.7 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE TEATRO

*No azul profundo as estrelas eram cintilantemente esverdeadas, amarelas, brancas, cor-de-rosa, de um brilhante mais vítreo do que em casa – mesmo em Paris: chame-se-lhes opalas, esmeraldas, lapis lazuli, rubis, safiras. Certas estrelas são amarelo-limão, outras têm um rubor rosa, ou um verde ou azul ou um brilho que não se esquece. E sem querer alargar-me neste assunto torna-se suficientemente claro que colocar pequenos pontos brancos numa superfície azul-preta não basta.*

VICENT VAN GOGH

Figura 3 – *A Noite Estrelada* (1890), Vincent van Gogh (1853-1890). Óleo sobre tela<sup>50</sup>.



Fonte: ROLIM, 2017.

As palavras e a tela de Van Gogh fazem pensar que, do mesmo modo que para pintar o céu estrelado é necessário muito mais do que colocar pontos brancos numa superfície azul-preta, para que haja um ensino de qualidade, em qualquer área do conhecimento, é necessário muito mais do que o quadro, o giz e o livro didático à disposição do professor. Nesse entendimento, em relação à atividade docente, quais são as ações e materiais que o professor deve priorizar para que suas aulas mobilizem nos estudantes novas possibilidades imaginativas e novas cores para compreender e atuar criativamente no mundo contemporâneo?

<sup>50</sup> Ao contrário de muitas outras de suas obras, a *Noite Estrelada* foi pintada de memória, e não a partir da vista de uma paisagem, como de costume.

A tradição histórico-cultural considera a atividade de ensino como a máxima sofisticação humana criada para possibilitar a inclusão de novos membros de um grupo social em seu coletivo. Essa concepção, como lembra Manoel Oriosvaldo de Moura e outros (2010, p. 82), ressalta a dimensão da responsabilidade da escola, pois ela é o principal espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana elaborada, bem como assume a difícil e transformadora tarefa de prover aos indivíduos, metodologicamente, formas de apropriação e criação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Assim, o objetivo deste subcapítulo é apresentar uma didática que auxilie nessa fascinante empreitada da educação escolar, que tem como foco o desenvolvimento das capacidades cognitivas, estéticas, emocionais e morais dos estudantes. Nessa escola cabe ao professor, conforme Marília Ferreira (2011, p. 26), “preparar tarefas que visem concretizar não somente objetivos para ensinar o conteúdo, mas fundamentalmente promover desenvolvimento”. Ou, como afirma Davidov (1988 p. 3, tradução nossa), ensinar o aluno a pensar, “desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo”.

Essas considerações dizem respeito à assertiva de Vigotski (2007a) de que o bom ensino é aquele que garante aprendizado e impulsiona o desenvolvimento do estudante. Essa tese leva, por consequência, a uma das maiores contribuições de Vigotski para o campo da psicologia pedagógica e do desenvolvimento, que foi o conceito de zona de desenvolvimento próximo<sup>51</sup> (ZDP). Em suas pesquisas teóricas e experimentais sobre as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, Vigotski (2007a, p. 95-96) concluiu que era necessário determinar ao menos dois níveis de desenvolvimento, quais sejam:

O primeiro nível pode ser chamado de *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente, admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas.

Esse nível retrata aquilo que a criança já aprendeu e que, em geral, era o observado em outras teorias. Entretanto, para Vigotski (2007a), há outro indicador que deveria ser analisado no desenvolvimento da criança, que é aquele nível em que ela consegue realizar algo com a ajuda de alguém, de um adulto ou criança mais velha, em situações de diálogo, interação, jogo, de trocas de experiências etc. Nessas situações, a criança passa a realizar

---

<sup>51</sup> O termo utilizado por Vigotski, *bljajichego razvítia*, aparece nas traduções para a língua portuguesa como zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento iminente, zona de desenvolvimento imediato ou zona de desenvolvimento próximo. Optou-se, nesta tese, pela grafia *zona de desenvolvimento próximo*, mas nas citações diretas manteve-se o termo tal qual foi utilizado pelo autor e/ou tradutor da publicação.

uma ação antes não dominada. Esse nível foi chamado de zona de desenvolvimento próximo. Trata-se do contexto em que a criança está se preparando para, em breve, conseguir fazer sozinha determinada atividade.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 2007a, p. 98).

Sua conclusão foi que só há aprendizagem (que leva ao desenvolvimento) quando o ensino atuar nessa zona de desenvolvimento próximo, pois não se caracteriza como aprendizagem o ensino daquilo que a criança já sabe, tampouco daquilo que está muito distante da possibilidade dela aprender. Conforme Mello (2004), é preciso levar em consideração, no entanto, que o bom ensino ocorre num processo colaborativo entre o educador e o estudante, isto é, o professor não realiza as atividades pela nem para a criança, mas com ela, como um parceiro mais experiente. “Quando a criança realiza, com a ajuda de um educador, tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendizado cria processos de desenvolvimento que aos poucos vão se tornando parte de suas possibilidades reais” (MELLO, 2004, p. 144).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento mental dos seres humanos, incluindo o pensamento teórico, é resultado de uma *obutchenie* bem organizada, que atua para formar zonas de desenvolvimentos nos estudantes. Esse termo russo, *obutchenie*, cuja tradução mais próxima para a língua portuguesa é “instrução”, tem sido objeto de estudo dos interessados em entender o pensamento de Vigotski e, em larga escala, tem contribuído para pensar o campo da didática escolar. Conforme Prestes (2012, p. 224-225):

[...] para Vigotski, a atividade *obutchenie* pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. Isso é o mais importante. Poder-se-ia argumentar que a expressão *ensino-aprendizagem* seria a mais adequada para a tradução da palavra *obutchenie*. Todavia, em russo, essa palavra implica uma unidade desses processos e a mera junção por hífen de duas palavras não transmite a ideia que Vigotski atribui a ela: uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo. Ou seja, *obutchenie* implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa. [...]

Por tudo isso, a palavra que, a nosso ver, mais se aproxima do termo *obutchenie* de Vigotski é instrução.

Mas o que significa essa correta organização da *obutchenie* que adianta e desenvolve o pensamento? Como colocá-la em prática? Antes de tudo, é preciso levar em consideração

que esse tipo de organização do ensino diz respeito a uma concepção de didática comprometida com a busca da qualidade cognitiva da aprendizagem, associada à constituição do pensar. Ou, como escreve Libâneo (2004, p. 5), de uma didática capaz de “ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas diante de dilemas da vida prática”.

Nessa linha de pensamento, no entender de Sforzi (2015), a chave para a melhor organização da *obuchenie* está no alto grau de conhecimento do docente sobre seu objeto de ensino, aliado a um amplo conhecimento de teorias didáticas. Em suas palavras (2015, p. 5):

Os conhecimentos sobre a didática e os processos de ensino e aprendizagem constituem instrumentos simbólicos valiosos para que o professor analise e redefina sua prática. Por meio desses conhecimentos, ele adquire a flexibilidade necessária para pensar e redefinir os princípios e ações conforme as situações particulares e singulares encontradas nas condições concretas de cada sala de aula. Pode, portanto, analisar o concreto pela mediação dos conhecimentos teóricos de sua área de atuação, adquirindo, assim, domínio sobre sua própria atividade.

Isso significa que, para a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria do Ensino Desenvolvimental, existe uma relação direta entre os conhecimentos disciplinares (conteúdos da matéria) e o conhecimento pedagógico-didático (métodos de ensino), uma vez que são os princípios e técnicas que deram corpo a determinado conteúdo que constituem a sua didática e metodologias específicas de ensino. Em outras palavras, o modo de trabalhar pedagogicamente com algo depende do modo de trabalhar epistemologicamente com esse algo, considerando as condições físicas, cognitivas e afetivas do aluno e o contexto sociocultural de aprendizagem em que vive. Portanto, três questões são levadas em consideração na ação pedagógica: a interdependência entre o conteúdo de ensino, as ações educativas e os sujeitos que fazem parte da atividade educativa.

Embora valorize os conteúdos escolares consolidados historicamente, essa teoria pedagógica não pode ser confundida com o ensino pejorativamente chamado de “conteudista”, ou ensino “bancário”, pelo qual os professores transmitem os conteúdos aos estudantes e, esses, de forma passiva, em aulas expositivas, devem recebê-los. Na educação com foco no desenvolvimento, o estudante aprende de forma ativa.

Assim, a ação do professor, quando articulada à perspectiva do ensino desenvolvimental, deve, em primeiro lugar, realizar o estudo do movimento lógico e histórico do conteúdo, pois esse percurso realçará elementos fundamentais, que servirão para estabelecer critérios ou princípios para a organização da matéria. Como explica Freitas (2011, p. 83):

- O planejamento de ensino exige, antes de tudo, que o professor se detenha cuidadosamente sobre o conteúdo científico, analise sua origem e desenvolvimento no campo científico que integra, identifique as

relações nele presentes, o tipo de movimento mental que ele contém e a lógica científica que o governa. Nesta análise o professor deverá considerar que dado conceito (ou conceitos) presente no conteúdo faz parte de um sistema ou de uma rede de conceitos e com eles se relaciona.

- Só a partir daí, o professor poderá criar as ações necessárias ao aluno para que reproduza criativamente o conceito, tornando-o uma “ferramenta” própria. Uma vez esboçadas estas ações, o professor poderá, então, passar ao planejamento da atividade de aprendizagem de seus alunos.

Libâneo (2016) também ressalta que, na elaboração do plano de ensino, nesses pressupostos teóricos, o professor deve começar pela análise do conteúdo, buscando as relações fundamentais, essenciais, identificando seu princípio interno, o seu “núcleo”. Foi o que o primeiro capítulo desta tese apresentou com o caso específico do conteúdo teatral tragédia. Neste estudo, o objetivo foi compreender o contexto de criação do gênero trágico, as características de sua composição e das encenações nos períodos em que ela prosperou, bem como examinar o que havia de essencial nas peças trágicas, para que elas fossem reconhecidas como tal. A partir daí, foi possível perceber que alguns elementos se mantiveram constantes para o entendimento e produção deste gênero, tais como: o *trágico*; o *conflito*; a *ação*; o *espetáculo*. Além disso, ficou evidente que há outros elementos que foram associados à tragédia, mas que não necessariamente fazem parte de todas as obras desse gênero, quais sejam: a *catástrofe*, entendida como desenlace funesto; e a *catarse* (descarga afetiva do espectador, purificação de emoções pelo terror e piedade) que, embora seja considerada por Aristóteles como a finalidade da tragédia clássica grega, é identificado que não é provocada em grandes obras posteriores<sup>52</sup>.

Esses elementos dizem respeito ao objeto artístico em si (o texto e a encenação da tragédia), bem como às implicações dessa arte no sujeito que a recebe. Logo, para uma pedagogia teatral significativa, o professor de teatro lidará com questões próprias da estética da produção e da recepção. Isso denota o entendimento dos elementos do texto e da encenação (produção) em relação à percepção do espectador (recepção). Portanto, no planejamento de ensino desse conteúdo, o professor deve levar em consideração esses princípios que são próprios do teatro e da tragédia, criando atividades em que os educandos os vivenciem como atores, autores, encenadores, dramaturgos e espectadores/leitores, para que eles possam pensar e sentir o trágico em uma perspectiva dialética.

Isso diz respeito ao segundo passo que o docente deve dar na planificação do ensino da matéria, conforme Libâneo (2016, p. 377), que é “construir a rede de conceitos básicos

---

<sup>52</sup> Vigotski (2008) argumenta que toda obra de arte provoca a catarse naquele que a frui. Porém seu conceito de catarse é outro, conforme será explicado mais adiante.

que dão suporte a esse núcleo conceitual, com as devidas relações e articulações”. Considerando ainda o ensino-aprendizagem do gênero trágico como exemplo, trata-se de entender o que é o trágico, o espetáculo teatral, a atuação, o texto dramático, o conflito, a emoção/experiência estética; conceitos que são fundamentais para o entendimento de tragédia, ademais de serem, igualmente, basilares para a arte teatral como um todo. A partir daí, o professor poderá criar situações de aprendizagem em que esses conceitos sejam reproduzidos pelos estudantes, tornando-os conceitos e ferramentas próprias. Essa etapa no planejamento de ensino corresponde à elaboração das tarefas de aprendizagem, que constituem a atividade de estudo, tema tão caro à didática na perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental e, assim sendo, demanda uma exposição mais detalhada, apresentada a seguir.

### **2.7.1 A atividade de estudo (teatral)**

Na perspectiva teórica histórico-cultural, a atividade humana diz respeito ao processo em que o ser humano atua criativamente sobre a realidade, transformando-a. Nesse processo, ele se apropria das experiências sociais e coletivas e reproduz em si mesmo as formas sócio-históricas da atividade. Isto é, “essa atividade coletiva realizada de forma externa converte-se em meios da atividade individual por meio do processo de interiorização” (LIBÂNEO; FREITAS, 2017, p. 346). Com sua raiz no pensamento marxista, a atividade humana tem origem no trabalho e é dele que derivam todos os outros tipos de atividades humanas (mentais e materiais).

Convictos desse argumento sobre a atividade humana, durante a década de 1960, alguns psicólogos soviéticos, especialmente Elkonin e Davidov, começaram a dar forma à teoria da atividade de estudo. Para tanto, se embasaram especialmente nas contribuições científicas de Vigotski, Leontiev e Galperin, bem como nas investigações experimentais sobre pedagogia e psicologia que, desde a década de 1950, aportaram diversas hipóteses sobre o futuro da psicologia pedagógica e da metodologia de ensino para as escolas russas.

Além disso, os estudos de Elkonin (2017) sobre as atividades principais em cada período histórico-cultural do desenvolvimento psíquico humano foram essenciais. Conforme esse pesquisador, existem três etapas de desenvolvimento durante a infância – a primeira infância, a infância e a adolescência –, e em cada uma delas há duas atividades dominantes, uma que consiste na relação da criança com o adulto no meio social e a outra que faz parte do sistema de relação criança-objeto social. Nas palavras do autor (2017, p. 169):

Dessa maneira, no desenvolvimento infantil têm lugar, por uma parte, períodos nos quais predominam a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas e, sobre essa base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; por outra parte, ocorrem períodos em que prevalecem os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre essa base, a formação das forças intelectuais cognitivas das crianças e suas possibilidades operacionais técnicas.

Na primeira infância, o bebê tem como atividade principal a *comunicação* com aqueles que o cercam (mesmo que nele ainda não haja a aquisição da fala), bem como a *manipulação de objetos*. Por volta dos três anos de idade, o interesse da criança segue na manipulação de objetos, entretanto, não somente explorando suas qualidades materiais, mas imitando a forma com que os adultos de seu meio os utilizam. Numa próxima fase, o *jogo de papéis* é sua atividade principal, ao passo que, em torno dos seis, sete anos, é o *estudo*, pois há o início da vida escolar. No início da adolescência, a atividade de estudo permanece, mas o que domina é a *comunicação íntima pessoal*, o relacionamento com os pares e, em seguida, terá início a *atividade de estudo voltada para o exercício de uma profissão futura*. Assim, em cada etapa da vida há um tipo de atividade dominante que permite à pessoa aplicar e desenvolver em melhor grau as qualidades humanas.

As investigações de Elkonin (1986) demonstraram que a atividade de estudo era especialmente importante para as crianças em idade escolar, porque nela é possível a socialização e, em segundo lugar, porque ela é o meio mais fecundo para desenvolver as qualidades fundamentais da personalidade e dos distintos processos psíquicos na criança. Aqui o estudo não deve ser entendido apenas como o processo de assimilação de conhecimentos, mas como aquilo que modifica a personalidade do sujeito, desenvolvendo novas capacidades de agir e pensar. Trata-se, portanto, da principal atividade para a formação emocional e intelectual.

Por sua vez, com a colaboração de Elkonin e outros pesquisadores, Davidov apresentou uma metodologia geral de ensino que demonstra o estreito vínculo entre a organização didática da atividade de estudo e o desenvolvimento intelectual dos alunos, por meio da apropriação teórica da realidade, sendo essa a essência da atividade de estudo. Como explicam Davidov e Markova (1987), a atividade de estudo é um modo investigativo em que o aluno busca desvelar os aspectos essenciais do objeto, descobrindo seus nexos e relações fundamentais. Esse tipo de aprendizagem é “condição necessária para alcançar o desenvolvimento mental e cognitivo-afetivo dos alunos” (1987, p.329). Seu conteúdo principal “é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as transformações qualitativas no desenvolvimento da criança, que ocorrem sobre essa base” (1987, p.324).

Davidov (1988) explicou que, no processo de estudo como atividade principal da idade escolar, as crianças não apenas reproduzem os conhecimentos e habilidades vinculados aos pressupostos das formas mais desenvolvidas da consciência social – a ciência, a arte, a moral, o direito, a filosofia –, mas também reproduzem as capacidades, surgidas historicamente, “que estão na base da consciência e do pensamento teórico: a reflexão, a análise, o experimento mental” (1988, p. 158, tradução nossa). Isto é, a atividade de estudo é o meio pelo qual se desenvolve uma nova função mental, uma neoestrutura psicológica.

Segundo Davidov (1982), o modo que permite que se reproduzam teoricamente as formas de representação e contemplação sensorial, o concreto real, é o método dialético de ascensão do abstrato ao concreto. Realizar abstrações significa saber reproduzir mentalmente o desenvolvimento do objeto e saber expressar a essência do objeto concreto. O concreto, por sua vez, é o resultado mental da associação das abstrações e, nele, o objeto se apresenta em unidade com o todo. Portanto, o conceito não significa uma abstração, mas o concreto gerado a partir da associação de abstrações. Desta forma, Davidov enfatiza que o método de ascensão do abstrato ao concreto deve ser considerado como um dos princípios didáticos para uma organização do ensino que possibilite a formação do pensamento teórico.

Conforme Libâneo e Freitas (2014, p. 6), a partir desses princípios, Davidov indica da seguinte maneira as condições para organizar o ensino e efetivar a aprendizagem que leva à ascensão do abstrato ao concreto:

1. A assimilação dos conhecimentos de natureza geral e abstrata precede o conhecimento pelos alunos de temas mais particulares e concretos; estes últimos são deduzidos pelos próprios alunos a partir do geral e abstrato, como única base que formam.
2. Os alunos assimilam os conhecimentos que constituem um conteúdo particular ou suas partes básicas *no processo de análise das condições* sob as quais é originado e que os tornam essenciais.
3. Ao serem verificadas as fontes objetivas de alguns conhecimentos, os alunos devem, antes de tudo, saber como identificar no material de estudo a *relação geneticamente inicial, essencial e universal*, que determina o conteúdo e a estrutura do objeto destes conhecimentos.
4. Os alunos reproduzem esta relação em modelos objetivas, gráficos ou de letras, que lhes permitem estudar suas propriedades em sua forma pura.
5. Os alunos devem ser capazes de concretizar a relação geneticamente inicial e universal do objeto em estudo em um sistema de conhecimentos particulares sobre ele, os quais devem manter-se em uma só unidade, que possa garantir as transições mentais do universal para o particular e vice-versa.
6. Os alunos devem saber passar da realização das ações no plano mental à sua realização no plano externo e vice-versa.

Vale ressaltar que, mesmo organizada e sistematizada pelo professor, a atividade de estudo é própria do aluno que, de forma autônoma, por meio da realização de tarefas,

desenvolve o domínio do sistema de conhecimentos correspondente a cada uma das disciplinas escolares e, ao mesmo tempo, desenvolve seu pensamento criador autônomo. Conforme Davidov (1988, p. 170, tradução nossa), “cada disciplina escolar deve incluir tarefas que, durante seu cumprimento, os alunos assimilam a experiência da atividade criadora das pessoas”.

Davidov (1988) também explica que, sendo o conteúdo da atividade de estudo, ou atividade de aprendizagem, os conhecimentos teórico-científicos, as tarefas dos escolares devem ser estruturadas conforme a lógica dialética das ciências. Isso quer dizer que, durante o processo de aprender, o pensamento do aluno deve ser o mais próximo possível do pensamento dos científicos, quando esses expuseram os resultados de suas investigações. Assim, na constituição da atividade de estudo, estão presentes os mesmos elementos da atividade humana originada do trabalho que, segundo Leontiev (2017), são as necessidades, motivos, objetivos, condições e meios de alcance (ações e operações). Davidov incluiu o “desejo” como um novo elemento. Conforme Freitas (2011, p. 78), “Segundo Davydov, o desejo é essencial porque é a base da necessidade de uma pessoa. Por isso deve ser considerado um elemento da estrutura da atividade humana. A base de funcionamento das emoções é composta por necessidades e desejos”.

A necessidade de aprender determinado conteúdo vem em consonância com o desejo (vínculo emocional) de aprender. As emoções, portanto, têm fundamental importância na educação: são elas que impulsionam à ação, mais que os pensamentos. Aquilo que o educando deseja aprender, percorre um caminho de aprendizado com mais relevância, profundidade e êxito. Segundo Davidov (1988, p. 178):

A necessidade da atividade de estudo estimula os escolares a assimilar os conhecimentos teóricos; os motivos, a assimilar os procedimentos de reprodução de estes conhecimentos por meio das ações de estudo, dirigidas a resolver as tarefas de estudo (recordemos que a tarefa é a unidade do objetivo da ação e das condições para alcançá-lo).

Davidov e Márkova (1987) entenderam que a estrutura da atividade de estudo deveria compreender três elementos: as tarefas de estudo, ações de estudo e ações de avaliação e regulação. A explicação deles sobre a estrutura da atividade de estudo foi assim exposta (1987, p. 324-325):

- 1) A compreensão pelo estudante das *tarefas de estudo* – estas se encontram estreitamente ligadas com a generalização substancial (teórica), levam o estudante a dominar as relações generalizadas na área de conhecimentos estudada, a dominar novos procedimentos de ação. A ação de tomar a tarefa para si, por parte do aluno, sua iniciativa autônoma, estão estreitamente relacionadas com a motivação de estudo, com a transformação da criança em sujeito da atividade.

- 2) A realização, pelo estudante, das *ações de estudo* – com uma organização correta do processo, as ações do aluno se orientam a individualizar as relações gerais, os princípios retores, as ideias-chave da área de conhecimento, a modelar essas relações, a dominar os procedimentos de passagem das relações gerais a sua concretização e, o contrário, os procedimentos de passagem do modelo ao objeto e o contrário, etc.
- 3) A realização, pelo aluno mesmo, das *ações de controle e avaliação*.

Compreender as tarefas de estudo significa saber pensar segundo a lógica daquele conhecimento; realizar as ações de estudo se refere a atuar conforme o *modo operandi* da área estudada e ser capaz de recriar as relações fundamentais do objeto; e, finalmente, avaliar-se durante todo o processo, tendo consciência daquilo que está fazendo e de onde se quer chegar. Em outras palavras, o aluno realiza ações de estudo para cumprir as tarefas de estudo. Estas são elaboradas pelo professor, estruturadas em forma de problemas ou questões. Mediante ações mentais para se relacionar com o objeto de estudo, o aluno chega a transformações intelectuais no seu modo de análise e compreensão do objeto. Assim, esses três componentes (tarefas de estudo, ações de estudo e ações de autoavaliação e regulação), quando bem organizados e mediados pelo professor e trabalhados de forma integrada, permitem que o estudante se aproprie de conceitos historicamente construídos e se desenvolva intelectualmente com vistas ao pensamento teórico.

Freitas (2011, p. 79) aponta que, nas tarefas que o professor cria para os alunos, deve haver situações para que eles mobilizem procedimentos mentais, como generalização, abstração, dedução, análise e síntese. Foi considerando esses procedimentos mentais na tarefa de estudo que Davidov (1988) desenvolveu um esquema de ações que seguem as etapas de orientação, controle e avaliação. Na primeira ação, de *transformação dos dados da tarefa para evidenciar a relação universal do objeto estudado*, o aluno irá resolver um problema apresentado pelo professor analisando os dados, informações e relações para encontrar uma solução. O estudante deve experimentar – de forma real ou mental – o material do conhecimento, buscando suas características mais gerais, e transformar esse objeto/material em pensamento teórico. Isso significa que o aluno analisa o material concreto e descobre certa relação geral, uma regularidade em distintas manifestações (desse material apresentado pelo docente). Nessa ação, os estudantes constroem uma abstração e generalização substancial. As tarefas de estudo têm um foco, um objetivo a ser cumprido, e o aluno é consciente disso, regulando sua atividade.

O entendimento da relação geral, do núcleo conceitual, é demonstrado pelo estudante na próxima ação sugerida por Davidov, que é a *modelação da relação encontrada em forma objetivada*, gráfica ou literal. Esse momento da tarefa é a criação, pelo aluno, de um modelo

representativo da relação universal do objeto de estudo e suas características internas, que ele deduziu a partir de sua análise. No caso do conteúdo tragédia, a modelação do conceito pode se dar através de uma cena trágica criada e dramatizada por grupos de alunos e apresentadas para a turma. É uma atividade coletiva, externa, em que eles materializam o conceito de tragédia em uma produção artística específica. Tem os mesmos materiais e meios que a atividade dos artistas (é preciso imaginar uma cena, decidir a trama, as personagens, os adereços cênicos, figurinos, cenário, ensaiar, resolver os problemas técnicos etc.).

Logo, se houver diversos grupos em uma turma e cada um apresentar seu modelo de peça trágica, é possível partir para a próxima ação proposta por Davidov, de *transformação do modelo para estudar suas propriedades*. A ideia é aprofundar o estudo das características da relação universal do objeto, transformando o modelo para reconstruí-lo. Numa situação de análise das cenas dramatizadas, os estudantes podem, além de deduzir o aspecto nuclear comum nelas, discorrer sobre as performances, pontuando as particularidades de cada dramatização. Por exemplo, numa discussão orientada pelo professor, os alunos podem ressaltar como cada grupo representou o trágico através da atuação (gestualidade, expressividade vocal, ocupação do espaço cênico), do estilo dramático (se remonta a uma tragédia clássica grega, shakespeariana, ou moderna), do tema escolhido (inspirado em notícia que assistiram na televisão, retirado da mitologia, de um livro, filme, conto, na própria vida de algum dos participantes), dos adereços cênicos (se eram necessários, ajudaram ou não para comunicar o que o grupo queria), a recepção do público (houve identificação com as personagens, produziu piedade, terror, ou outra sensação). Isto é, analisam a forma e o conteúdo da tragédia.

Daí em diante, uma série de atividades para qualificar as cenas trágicas criadas pelos estudantes pode ser sugerida pelos próprios colegas, com o auxílio do professor. A resolução de tarefas específicas, que apresentam aos alunos o objeto dentro de problemas e situações particulares, é importante para que eles utilizem a relação universal como procedimento de análise. Assim, eles chegam ao conceito correspondente ao objeto. Trata-se da ação de “*construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral*”, nas palavras de Davidov (1988, grifo nosso). Isso porque, nesse momento em que os alunos já formaram o conceito, eles conseguem resolver diversos tipos de problemas específicos, na forma de tarefas particulares, aplicando o mesmo procedimento mental adotado nas ações anteriores. Eles já desenvolveram um conhecimento geral do teatro trágico no qual, por exemplo, deve haver um conflito grave/sério, uma situação limite, que é representada pela atuação, por meio de diálogos, gestos, ações etc. A partir daí, eles

mesmos podem sentir a necessidade de fazer um espetáculo trágico para apresentar a um público externo (pais, amigos, colegas de outras turmas) e isso requer tarefas como leitura de trechos de tragédias já consolidadas, exercícios para a construção de personagens, apreciação de peças teatrais, filmes e vídeos desse gênero, para qualificar sua criação, produção, encenação, fruição e crítica da tragédia; também é necessária investigação de materiais e técnicas para a cenografia, figurinos, iluminação, entre outras questões. Esse trabalho se aproxima muito da atividade laboral artística profissional e isso está de acordo com a atividade principal da adolescência/juventude.

Em relação às próximas ações, de *controle sobre as ações e avaliação da assimilação*, é preciso ter em mente que são ações contínuas, durante todo o processo de aprendizagem, pois os alunos devem ter consciência daquilo que estão realizando, devem ser instigados pelo professor a discorrer sobre cada etapa, sobre as dificuldades, as dúvidas, as mudanças de pensamento em relação ao objeto de ensino. Como explica Aquino (2015, [s. p.]), “por intermédio do controle, os alunos estabelecem as relações entre as exigências da tarefa e de seus resultados e, ao mesmo tempo, realizam as correções necessárias ao processo, esclarecem dúvidas, descobrem a origem dos erros e os ratificam”. No processo de realização da tarefa de estudo, o professor consegue distinguir aquilo que os estudantes já conseguem fazer por si mesmos e aquilo que eles ainda precisam de ajuda para resolver. Isto é, na atividade de estudo é possível diagnosticar a zona de desenvolvimento cognitiva (artística) real (ZDR) dos estudantes, e favorecer novas zonas de desenvolvimento (ZDP). Durante toda atividade de estudo, o aluno se regula e se avalia porque tem consciência daquilo que sabe e do que precisa auxílio, seja dos colegas, seja do professor.

Nas tarefas de estudo de teatro, por exemplo, os alunos geralmente solicitam a ajuda do docente para resolver um problema “técnico” ou para saber mais sobre um assunto, por exemplo: como sair de cena sem que os espectadores vejam; como representar uma peça sem cenário; como materializar uma ideia mirabolante (personagem que voa ou cinco cenários diferentes na mesma peça); como eram os figurinos nas peças de Shakespeare; como os atores homens representavam personagens femininas; entre outros. Esses são momentos de muito aprendizado, pois há necessidades, motivos, desejos e objetivos para aprender, e o professor pode auxiliar nas condições e meios para que o estudante alcance o conhecimento. Nessas circunstâncias pedagógicas, o aluno aprende a pensar (consciência estética-teatral), aprende a aprender (a arte teatral) e passa a sentir desejo do saber (artístico-teatral). Essa ideia se apoia no que afirmou Davidov (1988, p. 171, tradução nossa): “a atitude honesta das crianças para o estudo se apoia em sua necessidade, desejo e capacidade de aprender, e isso surge no processo de cumprimento real da atividade de estudo”.

Nas tarefas teatrais, os alunos examinam o resultado das suas criações artísticas, e as dos colegas, em relação aos objetivos aos quais elas se dirigiam. Existe um foco, e as ações e os materiais que eles utilizaram para alcançá-lo é o que eles devem avaliar. Portanto, não se trata de dizer se a cena foi boa ou ruim, mas se ela cumpriu o objetivo de representar aquilo que eles tinham imaginado e de que forma poderiam qualificá-la. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem não se vale de indicadores quantitativos, tampouco o foco está em resultados de desempenho, pois esses não têm relação com o processo de aprender do estudante. Na autoavaliação, o aluno realiza um exame consciente e reflexivo sobre sua atividade, sobre seu próprio processo de aprender. Tornando-se consciente de sua aprendizagem, analisando o caminho de seu pensamento, ele pode reorganizar as ações e o caminho, se necessário, para garantir o cumprimento do objetivo. Uma avaliação em que o professor “dá uma nota” para o aluno, nesse tipo de concepção pedagógica, que coloca no seu centro o desenvolvimento integral do aluno mediado pela formação de conceitos teóricos, não faz o menor sentido.

Assim sendo, os livros didáticos podem suprir uma grande carência na área, oferecendo aporte teórico e propositivo atualizado e de qualidade aos professores e alunos da escola pública brasileira. Especificamente aquelas contribuições que podem estar contidas no formato de livro ou CD de áudio. O que, para as aulas de teatro, poderiam ser textos teatrais, peças no formato radiofônico (áudio) e tarefas de estudos com propostas vivenciais. Tais tarefas não serão, apenas, aquelas em que os alunos estão em atividade prática, mas as que propiciam a vivência teatral dialética, isto é, cuja metodologia permita ao estudante descobrir a origem do objeto, suas relações históricas e essenciais. Que sejam criativas, que atuem nos motivos, necessidades e desejos dos adolescentes e jovens aprenderem. É no processo de ensino-aprendizagem voltado para formação de conceitos, por meio da realização das ações mentais implícitas no conteúdo e contidas na lógica das tarefas, que se desenvolvem novas funções mentais (neoestruturas psicológicas) que garantem ao estudante ser capaz de refletir, analisar e planejar. Em outras palavras, a sair dos limites do pensamento discursivo e descobrir no objeto o concreto como unidade das diferentes definições, conforme Davidov (1988).

Além disso, as tarefas de estudo não significam aquelas ações propostas pelo professor *após* o ensino do conteúdo, comumente chamadas de tarefas de casa ou dever de casa. Não são tampouco atividades que o estudante deva realizar sozinho. Para as teorias utilizadas nesta tese, fica claro que a aprendizagem não ocorre no ato solitário, e as tarefas de estudo são o próprio processo de ensino-aprendizagem coletivo, social, mediado, como

explicou Davidov (1988). Além disso, nunca são ações enfadonhas, desnecessárias ou sem sentido para o estudante.

Outra questão é que todas as ações que cumprem o objetivo por meio de tarefas têm operações. No caso do teatro, novamente, para dar voz à personagem é preciso aprender técnicas de aquecimento, dicção, modulação, respiração, falsetes, impostação etc. Se as cenas exigem cenário, o estudante há que planejá-lo e fabricá-lo. Se exigem movimentos acrobáticos, são necessários exercícios físicos para que se desenvolva tal habilidade com segurança, até chegar à estética desejada. Portanto, vê-se a necessidade de um professor especialista, que conheça bem essa arte e o modo de aprendê-la, para que as tarefas por ele criadas e mediadas levem o estudante a vivenciar a arte dramática como artistas e outros profissionais envolvidos nesse labor. Do mesmo modo, essas ações transformarão os estudantes em espectadores qualificados, críticos, capazes de reconhecer as obras que têm qualidade artística daquelas fabricadas pela indústria cultural, sem nenhum valor estético, apenas de mercado. O aluno aprende a entender o modo como o teatro é/foi concebido, sua lógica constituinte.

Ressalta-se, ainda, que o estudo da arte dramática auxilia na constituição da personalidade do adolescente, talvez mais do que qualquer outra disciplina escolar, porque ela está vinculada à educação das emoções. Educar as emoções não é algo que as escolas tradicionais tenham em seus currículos, mas é imprescindível se se deseja uma sociedade futura saudável, criativa, empática, ética e com todas as melhores características que nos definem como humanos. É possível que a educação das emoções seja, também, uma das maiores colaborações da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e que, de um modo geral, fundamenta e reafirma a importância do ensino-aprendizagem do teatro nas instituições de ensino.

## 2.8 ENSINO DE TEATRO E EDUCAÇÃO DAS EMOÇÕES

O teatro e as artes são historicamente marginalizados da e na escola. Um dos vários motivos, segundo Charlot (2013, p. 186), foi porque “a escola tende a ensinar o que pode ser dito por palavras e a negligenciar, desprezar e, às vezes, combater o que envolve o corpo e a sensibilidade”. Isso se deve muito à pedagogia tradicional de orientação religiosa (pedagogia católica), que dominou por anos o sistema escolar brasileiro. Por outro lado, a pedagogia tradicional leiga, inspirada nos ideais iluministas, demarcou a escola como o lugar da ciência, da verdade, da racionalidade – aquilo que a Arte não é. Acrescenta-se a isso o fator econômico que, a partir da década de 1990, vem orientando os rumos da educação na

lógica da globalização neoliberal. Nesse contexto, o ensino das artes na educação básica se resume ao desenvolvimento de habilidades e competências meramente pragmáticas e de acolhimento social, através de práticas expressivas individualizadas, com ênfase no fazer e no fruir, desconsiderando, dentre outras questões, a dimensão social e cognitiva das emoções implicadas na vivência artística.

Em *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (2010) dedica um capítulo especial para a educação das emoções, intitulado *A Educação no Comportamento Emocional*. Nele, o autor explica a importância de dominar as emoções, educando os sentimentos, pois, se o sentimento é uma resposta do organismo a algum estímulo externo, a educação deve atuar na mudança desses sentimentos, não no sentido de tornar uma pessoa insensível ou “fria”, mas, ao contrário, uma pessoa consciente de suas reações e sensações, capaz de canalizar seus sentimentos para ações positivas. Conforme o teórico, as reações emocionais inatas podem ser reelaboradas, para uma instância superior, via processo educativo. O professor deve levar em conta as emoções dos alunos, partir de suas reações intempestivas ou egoístas, para transformá-las em estruturas emocionais conscientes e coerentes. Sobre esse tema, Vigotski (2010, p. 141) explica:

...ensinar a criança a reagir com ira não a uma ofensa pessoal, mas a uma ofensa ao seu país, a sua classe, ao seu assunto. E essa possibilidade da transferência mais ampla das sensações é a garantia da educação, que se traduz na possibilidade de relações inteiramente novas entre o indivíduo e o meio. É por isso que as emoções não podem ser inaceitáveis nem indesejáveis ao pedagogo.

Conforme o autor, a emoção é um elemento extremamente importante para a relação professor-aluno-conhecimento. Em suas palavras, as emoções são entendidas, como: “um sistema de reações prévias, que comunicam ao organismo o futuro imediato do seu comportamento e organizam as formas desse comportamento” (2010, p. 143). No âmbito escolar, o interesse e aprendizado do estudante serão muito mais substanciais quando ele estiver envolvido emocionalmente com o objeto de aprendizagem. O ensino deve tocar no sentimento do aluno, pois, segundo Vigotski (2010, p. 144), “a emoção não é um agente menor do que o pensamento”. Por isso, o autor explica que o trabalho do pedagogo não é apenas fazer com que o aluno pense na matéria, mas também a sinta. Por esse motivo, Vigotski lamenta que a emoção não tenha recebido a mesma importância que o pensamento na educação escolar. Em suas palavras (2010, p. 144):

Por algum motivo, essa ideia não costuma vir à cabeça, e o ensino de colorido emocional é, entre nós, um hóspede raro, o mais das vezes relacionado a um amor impotente do próprio professor por seu objeto, professor esse que desconhece os meios para comunicar essa matéria aos alunos [...].

Vigotski afirma que as reações emocionais precisam servir de sustentação e impulso do processo educativo (2010, p. 144): “Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo o resto é saber morto, que extermina qualquer relação viva com o mundo”. E segue seu raciocínio lembrando o exemplo grego, de que a filosofia nasce da surpresa e, se assim for, deveríamos pensar, em termos psicológicos, que todo conhecimento “deve ser antecedido de uma sensação de sede. O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo” (2010, p. 145).

Os sentimentos dos alunos não devem estar à margem da vida escolar, pois eles são tão importantes no desenvolvimento do ser humano quanto o intelecto e a vontade. Para Vigotski (2010, p. 146), “a tarefa essencial da educação é dominar as emoções, ou seja, incluí-las na rede global do comportamento quando elas estiverem estreitamente ligadas a todas as outras emoções e não se expressarem em seu processo de modo perturbador e destrutivo”. Dominar as emoções não significa reprimir os sentimentos, mas subordiná-los e direcioná-los a fins racionais, dominando sua expressão externa, motora. Trata-se de saber administrar corporalmente aquilo que internamente se manifesta. Como no exemplo dado pelo autor (2010, p. 146-147): “O covarde que assume pose orgulhosa e com ar guerreiro marcha de uma forma ousada e aberta contra o inimigo já venceu a sua covardia”. Outro exemplo, cuja postura corporal pouco comunica, mas que implica no domínio das emoções, está na própria atividade de estudo, conforme Vigotski (2010, p. 147):

Um exemplo de uso racional do sentimento pode ser visto nos chamados sentimentos intelectuais como a curiosidade, o interesse, a admiração, etc. que surgem em relação direta com a atividade intelectual e a orientam da forma mais evidente, embora tenham expressão física extremamente insignificante que, na maior parte dos casos, se esgota a alguns movimentos sutis dos olhos e do rosto.

As aulas de teatro, dessa forma, se tornam um grande laboratório para a educação dos sentimentos, de domínio das emoções, pois é lá que os mais diversos tipos de reações e sensações podem ser vivenciados, oportunizando, inclusive, que o estudante experimente aquelas emoções que não costuma experimentar ou externar em sua vida cotidiana. Possivelmente, nenhuma outra disciplina escolar poderá dar tanta ênfase e tanto espaço às emoções como o teatro pode dar. Rir, chorar, bravejar, maldizer, suspirar de amor, gritar de dor e tantas outras emoções o estudante pode vivenciar quando dá corpo a uma personagem, ou mesmo quando assiste a um espetáculo teatral.

Em sua obra *Psicologia da Arte*, Vigotski (2008<sup>53</sup>) explica que as emoções evocadas pela Arte, além de consistirem num uso excessivo de energias psíquicas, estão associadas à imaginação do sujeito. No caso de um espetáculo teatral, o espectador tem consciência de que se trata de algo ficcional, mas a situação, tal como se apresenta diante dele, por seus mecanismos, provocam reações físicas e emocionais – susto, medo, tristeza, graça, tremor, risos, taquicardia, choro – que são reais. Conforme Vigotski (2008, p. 258), “todas nossas experiências fantásticas se produzem sobre uma base emocional real. Vemos, por conseguinte, que emoção e imaginação não são processos separados; são ao contrário, um mesmo processo”.

Segundo o autor (2008, p. 260), a diferença entre os sentimentos despertados a partir do contato com a obra de arte e aqueles experimentados na vida cotidiana é que, na experiência com a Arte, os sentimentos ocorrem “por uma atividade extremamente intensificada da imaginação”. A Arte possibilita, do mesmo modo, maior consciência da emoção, uma vez que, na experiência estética, ela se manifesta de maneira mais demorada do que em circunstâncias da vida “real”. Vigotski (2008, p. 261) explica que as emoções decorrentes do contato com a obra de arte se liberam no córtex central e, portanto, são emoções inteligentes, pois, “Em vez de manifestarem-se em formas de ataques ou de um tremor nos punhos, costumam liberar-se em imagens da fantasia”. Em relação à emoção provocada ao assistir uma tragédia, Vigotski (2008, p. 262) cita a ideia de Müller-Freienfels, que afirma: “Apesar do caráter deprimente da emoção trágica, em seu conjunto constitui uma das cotas mais elevadas que pode alcançar a emoção humana, porque a conquista espiritual da dor, ou do pesar profundo, gera um sentimento de triunfo que não tem comparação”.

Vigotski recorda que vários pesquisadores já haviam mencionado essa característica de dualidade, de contradição, da emoção trágica – de sentir prazer diante do horror. Isso pode ser explicado levando em consideração uma teoria de Darwin que, de acordo com Vigotski (2008, p. 262), revela o seguinte: “certos estados de ânimo causam certos movimentos habituais que cabe considerá-los úteis; em um estado de ânimo intelectual contraposto, existe uma forte tendência involuntária de levar a cabo movimentos de um caráter oposto que parecem inúteis”. O mesmo pode ser aplicado à Arte.

As experiências emocionais suscitadas no contato com a obra de arte literária (fábula, conto e tragédia), conforme Vigotski (2008, p. 263), “inclui sempre uma contradição afetiva, suscita sentimentos em conflito e desemboca no curto-circuito e na destruição de tais emoções.

---

<sup>53</sup> Todas as citações desta obra são resultado de tradução nossa.

Este é o verdadeiro efeito da obra de arte”. A Arte produz um “movimento de sentimentos opostos”. Essa oposição de sentimentos quer dizer que o conteúdo afetivo e emocional da obra de arte caminha em duas direções contrárias, que teimam em encontrar um ponto comum. Nessa interseção, a união de ambas cria o efeito de transformação e depuração dos sentimentos, um movimento interno ao qual Vigotski (2008) denomina *catarse*.

Para o pesquisador russo, embora a *catarse* seja um termo de difícil explicação e que, desde Aristóteles, tem sido objeto de inúmeras reflexões, não há outra palavra na psicologia que possa expressar de melhor forma o que significa a reação estética trágica: “segundo a qual os afetos dolorosos e desagradáveis se descarregam e se transformam em seus opostos. A reação estética como tal não é outra coisa que *catarse*, isto é, uma complexa transformação de sentimentos” (2008, p. 263). Além de o termo “*catarse*” ter sido utilizado para designar a emoção desencadeada pela fruição da tragédia, Vigotski propõe que seja chamada *catarse* a experiência estética resultante do contato com todo tipo de obra de arte, pois, segundo o autor (2008, p. 265):

Podemos dizer que a resposta estética básica consiste no afeto causado pela arte, afeto experimentado por nós como se fosse real, mas que encontra sua liberação na atividade de imaginação que uma obra de arte provoca. Esta liberação central demora e inibe o aspecto motor externo do afeto, e acreditamos estar experimentando unicamente sentimentos ilusórios. A arte se baseia na união de sentimento e imaginação. Outra peculiaridade da arte é que, ao gerar em nós afetos contrapostos, demora (devido ao princípio antitético) a expressão motora das emoções e, ao provocar a colisão entre impulsos opostos, destrói o afeto de conteúdo e forma, e inicia uma descarga explosiva de energia nervosa.

A *catarse* da resposta estética é a transformação dos afetos, a resposta explosiva que culmina na descarga de emoções.

No estudo histórico-psicológico escrito entre 1931-1933, intitulado *Teoria das Emoções*, Vigotski (2004) faz uma análise das concepções psicológicas vigentes, criticando as teorias evolucionistas que explicavam a origem das emoções humanas como naturais, orgânicas, instintivas. Apoiado em Espinosa (1632-1677), o autor argumenta que as emoções são fenômenos psíquicos culturais, ativos e mutáveis. Vigotski explica que as emoções desencadeiam ações psíquicas que geram novos tipos de sentimentos. A partir daí, sustenta sua teoria de que as emoções são funções psíquicas superiores, formadas socialmente, e passíveis de transformação.

Nesse estudo, Vigotski não desconsidera os aspectos biológicos, mas ressalta que eles devem ser examinados em conjunto com outros fatores determinantes do desenvolvimento das emoções: os fatores históricos e culturais, que são responsáveis por sua formação e transformação. Pois, embora as emoções sejam pessoais, elas guardam um caráter cultural,

como todas as funções psicológicas, uma vez que o homem é um ser social, vive em comunidade, depende dos outros seres humanos para se desenvolver e mesmo sobreviver.

Correlacionando os escritos de *Teoria das Emoções* (2004) e *Psicologia da Arte* (2008), pode-se inferir que, para Vigotski, uma vivência artística significativa provoca no espectador emoções contraditórias e, ao superá-las, na catarse, há um avanço qualitativo na psique, isto é, uma nova organização psicológica que torna as emoções mais complexas e conscientes. Portanto, suscitada pela oposição entre forma e conteúdo, a emoção artística, ao ser enfrentada, mobiliza outras funções psíquicas superiores. Nesse processo, os sentimentos são reorganizados, impactando na totalidade do psiquismo, na consciência. É nesse sentido que, para Vigotski (2008), a emoção artística é inteligente. A fruição artística tanto exige humanização dos sentidos quanto os impacta. Reorganiza sentimentos e, assim, possibilita um processo de generalização que amplia o domínio do sujeito sobre si mesmo e em relação ao mundo.

A partir desse entendimento de Vigotski sobre a emoção estética e sua teoria da catarse, pensa-se como o contato com a obra de arte (a peça de teatro) – que geralmente é vista como um mero entretenimento, considerada secundária e desprovida de maiores ganhos no desenvolvimento psíquico humano – deveria, ao contrário, ser tratada como uma das atividades mais importantes na educação. Pode-se inferir, na esteira desses pressupostos, que, quanto mais elaborada artisticamente, por companhias teatrais profissionais, e articuladas aos interesses dos estudantes, mais especial será a experiência estética dos alunos, mais próxima estará de se consumir como vivência estética. Isso alerta sobre a importância de possibilitar o acesso aos espetáculos teatrais e aos textos de teatro aos alunos, pois essas experiências lhes darão material para a imaginação e espaço para sentir e canalizar suas emoções.

Davidov igualmente observou a importância da emoção na atividade de estudo, pois, ao considerá-la composta, dentre outros aspectos, de motivos e necessidades dos alunos para aprender, destacou o desejo como núcleo da necessidade, que aparece sob a forma de manifestações emocionais. A emoção é formada de desejos e necessidades em unidade. Conforme o psicólogo russo: “O termo desejo atinge a verdadeira essência da questão: as emoções são inseparáveis de uma necessidade. Ao discutir certa emoção podemos sempre identificar a necessidade em que está baseada a emoção” (apud FREITAS, 2016, p. 404). Para levar a cabo uma tarefa, incluindo uma tarefa mental, o sujeito recorre ao seu estado emocional em relação ao objetivo da ação, como explicou Davidov (apud FREITAS, 2016, p. 405):

A função geral das emoções é capacitar uma pessoa a pôr-se certas tarefas vitais, mas este é somente meio caminho andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início se, de fato, existem os meios físicos, espirituais e morais necessários para que consiga atingir seu objetivo. Se possui estes meios, a pessoa põe em funcionamento seu aparato analítico para analisar as condições de se conseguir atingir a meta. Se suas emoções dizem: “Não, os meios não estão disponíveis” a pessoa se recusa a realizar a tarefa.

A experiência teatral organizada na perspectiva histórico-cultural e do ensino desenvolvimental deve dar condições para a vivência/*pereživânie* artística do estudante. Vivência estética, intencional, individual, que, pela atuação (como atores e atrizes), os estudantes experimentem emoções e sentimentos sociais; pela experiência como espectadores, observem milhares de vidas e sintam o sentimento dos outros, ativando poderosos dispositivos emocionais; pela leitura do drama, na qual se produzem sensações internas próprias e, ao mesmo tempo, sentimentos que não lhe dizem respeito, criem-se imagens e cenas na imaginação, as quais jamais seriam pensadas por outros estímulos; e que, diante de todas essas experiências, o estudante entenda que seu olhar, seu pensamento, seus gestos, suas palavras e seus silêncios já não são mais os mesmos. Na atividade de estudo do teatro, prática social e coletiva, desenvolvem-se percepções, reações, sentimentos e pensamentos individuais em cada aluno. Tal como explica Vigostki (2008, p. 304, tradução nossa):

A arte é o social em nosso interior [...]. A arte é a técnica social da emoção, uma ferramenta da sociedade que contém os aspectos mais íntimos e pessoais de nosso ser ao círculo da vida social. Seria mais correto dizer que a emoção se torna pessoal quando cada um de nós experimenta uma obra de arte; se torna pessoal sem deixar de ser social.

A partir do exposto, e sabendo que os livros didáticos têm sido o principal recurso utilizado para o ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, fica evidente que as obras de arte reproduzidas nesses materiais e o modo de apreendê-las são questões extremamente relevantes de serem debatidas, para avaliar quais são suas contribuições para o desenvolvimento do pensamento estético dos estudantes. Isso justifica a importância do próximo capítulo que procura evidenciar as abordagens teórico-metodológicas do ensino do conteúdo tragédia nos livros didáticos de Arte aprovados no PNLD 2018.

*Existem muitos artistas dispostos a não fazer arte apenas para um pequeno círculo de iniciados, que querem criar para o povo. Isso soa democrático, mas, em minha opinião, não é totalmente democrático. Democrático é transformar o pequeno círculo de iniciados em um grande círculo de iniciados. Pois a arte necessita de conhecimentos. A observação da arte só poderá levar a um prazer verdadeiro, se houver uma arte da observação. Assim como é verdade que em todo homem existe um artista, que o homem é o mais artista dentre todos os animais, também é certo que essa inclinação pode ser desenvolvida ou perecer. Subjaz à arte um saber que é um saber conquistado através do trabalho.*

BERTOLD BRECHT

### **3 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO CONTEÚDO “TRAGÉDIA” NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE PARA O ENSINO MÉDIO**

Este capítulo apresenta o exame das abordagens teórico-metodológicas dos cinco livros didáticos de Arte recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD-EM-2018), visando identificar a concepção teórica de tragédia expressa em cada livro didático e as concepções didáticas das atividades para os alunos sobre esse conteúdo. Ademais, sugere tarefas de estudo e/ou outros modos de organização e mediação das atividades teatrais, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e a da Teoria do Ensino Desenvolvimental.

Os critérios utilizados para a seleção dos livros analisados foram dois: (1) a indicação dos livros para a disciplina Arte por parte do *Programa Nacional do Livro Didático*, edição 2018, para o Ensino Médio (PNLD-2018); (2) contemplar o conteúdo teatral tragédia. Portanto, os livros didáticos analisados são os seguintes: *Arte em Interação* (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2016); *Arte de Perto* (ROCHA; MUNIZ; VIVAS; AZOUBEL, 2016), *Arte por toda parte* (FERRARI; LIBÂNEO; SARDO; FERRARI, 2016), *Percursos da Arte* (MEIRA; SOTER; PRESTO, 2016) e *Todas as Artes* (POUGY; VILELA, 2016).

A análise foi amparada nas premissas e princípios da Teoria Histórico-Cultural formulada por Vigotski, sintetizados na ideia de que os bens culturais, considerados como científicos (ou artísticos) produzidos historicamente pela humanidade, têm um lugar específico para que sejam apreendidos pelas gerações: a escola. A educação escolar exerce a função mediadora no processo de apropriação dos conceitos teóricos, particularmente na formação do pensamento estético-teatral. Nessa concepção, a escola deve se constituir em um espaço de objetivação de duas atividades humanas: de ensino, por parte do professor, e de estudo, peculiar do aluno. Sendo assim, faz-se necessário um modo de organização do ensino para que os estudantes se insiram na atividade de estudo e se apropriem dos conhecimentos, aprendam conceitos, teorias, desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento, formem atitudes e valores e se realizem como profissionais-cidadãos.

Para orientar a análise dos livros didáticos de Arte pertencentes ao PNLD-2018, foram definidas duas categorias derivadas do referencial teórico, por meio das quais se esperava responder o problema de pesquisa e cumprir os objetivos da mesma, quais sejam: (1) concepções de tragédia; (2) modos de estruturação das tarefas para os alunos (objetivos, conteúdos, metodologia de ensino de teatro). No exame dessas categorias, foram encontradas, a posteriori, três categorias de conteúdo, quais sejam: 1) Indicativos da concepção clássica de

tragédia; 2) Tarefas que apontam para formas de generalização empírica da concepção clássica de tragédia; 3) Tarefas que sinalizam possibilidades de generalização teórica da concepção clássica de tragédia.

A organização do texto foi feita em três partes. A primeira contextualiza o PNLD-2018, em específico os livros de Arte, ressaltando aspectos como os critérios para aprovação e as estatísticas quanto à tiragem, valores e opções mais solicitadas pelas escolas. A segunda parte versa sobre os conteúdos das edições; formação dos autores; o inventário dos conteúdos teatrais no quadro geral de conteúdos; a base teórico-metodológica do ensino de Arte explicitada no respectivo manual do professor (e a específica de teatro); a proposta didático-pedagógica das obras. A terceira expõe e analisa a concepção de tragédia (e sua rede conceitual) em cada obra e o modo de organização das tarefas desse conteúdo para os alunos, com as respectivas indicações didáticas ao professor para o ensino específico de teatro (gênero trágico). Ademais, são incluídas sugestões de como o conteúdo poderia ser estudado-ensinado na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e Teoria do Ensino Desenvolvimental.

### 3.1 A SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE CONFORME AS ORIENTAÇÕES DO PNLD

As políticas públicas em relação a livros didáticos iniciaram, no Brasil, há exatos noventa anos, em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL). Porém foi somente em 1938 que elas saíram do papel, por meio do Decreto-Lei nº 1.006/38, que instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). A CNLD foi o primeiro órgão do governo a estabelecer uma legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dos livros. Segundo Bárbara Freitag, Wanderley Costa e Valéria Motta (1997), essa comissão tinha uma função que era antes de controle político-ideológico, do que de caráter didático-pedagógico.

O atual formato teve início em 1937, conforme o histórico apresentado na página web do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação brasileira: “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública brasileira de ensino e iniciou-se, com outra denominação, em 1937” (BRASIL, 2017c). Com o passar de oitenta anos, o programa recebeu diferentes nomenclaturas, novas diretrizes, maior alcance nacional e maior abrangência de disciplinas escolares e, em 1985, recebeu esse nome. Porém, os critérios para a avaliação dos livros didáticos só foram publicados em 1993,

o que permitiu mais coerência e transparência aos editais. O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, deixa evidente a que se destina o PNLD (BRASIL, 2017g, [s. p.]):

Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

A Arte não foi incorporada no Programa até o ano 2015, quando pôde, finalmente, participar do edital para livros destinados ao Ensino Médio. Só não ficou atrás da Educação Física, inserida no PNLD 2019, sendo a última disciplina curricular obrigatória não contemplada, até então, pelo Programa. Ora, esse não é um aspecto a ser desconsiderado, haja vista que essas duas disciplinas – Arte e Educação Física – sempre foram tratadas como de pouca importância na educação escolar. Por diversas vezes estiveram prestes a serem excluídas das disciplinas de oferta obrigatória. O último episódio foi durante a Reforma do Ensino Médio, aprovada como Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, e sancionada pelo então presidente, em 16 de fevereiro de 2017. A primeira redação da Medida Provisória 746 as desconsiderava como componentes curriculares obrigatórios, tornando-as conteúdos de outras áreas. Isso foi motivo de críticas dos professores das áreas, bem como da sociedade civil, amplamente divulgadas pelos meios de comunicação e que, finalmente, resultou na alteração da Medida Provisória, que reintroduziu Arte e Educação Física como componentes curriculares obrigatórios no Ensino Médio, até que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fosse publicada.

A BNCC começou a ser elaborada em 2015 e, após algumas versões, em dezembro de 2018, o Ministério da Educação apresentou, finalmente, a versão definitiva para o Ensino Médio. Nela explicita-se uma concepção de educação baseada em competências, em todos os níveis da Educação Básica, como informa o documento: “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018a, p. 8). O documento define como competência, “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 8).

Conforme Cesar Callegari (apud OLIVEIRA, 2018, [s. p.]), “a proposta [da BNCC] só detalha conteúdo de matemática e português. Todas as outras disciplinas ficam diluídas nas demais áreas de conhecimento, sem que fique claro o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido”. Nessa explícita hierarquização que confere ênfase apenas à língua portuguesa e à matemática, a disciplina Arte, mais uma vez, encontra-se ameaçada. Além desses problemas da BNCC, personagens importantes do governo atual insultam artistas e professores, desqualificam a educação pública e censuram obras de arte. Daí pode-se deduzir que, nas próximas edições do PNLD, os livros de Arte possam sofrer alterações em relação a conteúdos, bem como nos próprios quesitos necessários para sua aprovação e inclusão no Programa. Caso a Arte não seja totalmente excluída dos futuros editais.

Até o momento, o processo de aprovação dos livros funciona da seguinte maneira: o Ministério da Educação publica um edital aberto a todas as editoras que se interessam por participar do Programa. Após, uma equipe de especialistas, compostas por professores do ensino básico e superior, com experiência na área de ensino, avalia se os livros inscritos cumprem os critérios definidos pelo edital e, em caso positivo, a mesma comissão de avaliadores elabora as resenhas de todos os livros aprovados para que eles componham o *Guia Nacional do Livro Didático*. É esse *Guia* que chega às escolas.

No caso do componente Arte, algumas obras passaram por essa seleção prévia, mas apenas dois livros foram aprovados na edição do PNLD-2015: *Por toda pArte* (FERRARI; LIBÂNEO; SARDO; FERRARI, 2013) e *Arte em Interação* (FRENDIA; GUSMÃO; BOZZANO, 2013). Assim, em 2014, os exemplares dos livros aprovados, ou o guia contendo as informações e resenhas dessas obras, foram encaminhados às escolas, para que os professores (ou comunidade escolar) escolhesse aquela que seria adotada por discentes e docentes no decorrer do triênio 2015, 2016 e 2017. Segundo as normas do Programa, as escolas devem apresentar duas opções de livros para cada disciplina, pois, não havendo possibilidade de o Ministério da Educação enviar a primeira opção, ele enviará a segunda.

O *Guia dos Livros Didáticos PNLD de 2015*, quanto ao componente curricular Arte para o Ensino Médio, apresentou um discurso de abertura bastante promissor ao valorizar essa área na educação escolar, explicitando que: “as vivências artísticas no dia a dia não são suficientes para abarcar as possibilidades de construção do conhecimento em Arte, é imprescindível que a escola se responsabilize e proponha ações significativas, estimulando a ação atrelada ao pensamento crítico e reflexivo” (BRASIL, 2014, p. 7). Ainda, expressou a importância do desenvolvimento individual e coletivo por meio da experiência na Arte.

Entretanto as especificidades exigidas para a aprovação das obras didáticas nem sempre colaboram para cumprir essas demandas, como será visto mais adiante.

No ano seguinte, no PNLD 2016, foram distribuídos livros didáticos de Arte para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º) e, no PNLD 2017, para os anos finais dessa etapa de ensino (6º ao 9º). Para o Ensino Fundamental, os livros de Arte são de natureza reutilizável, isto é, os alunos devem devolvê-los para que, no ano letivo seguinte, outros estudantes os recebam. As coleções foram compostas por um livro para cada série escolar. Já para o Ensino Médio são livros de natureza descartável, termo usado pelo Programa, que significa que o aluno permanece com o livro, não precisando devolvê-lo. Porém ele recebe apenas um volume, que será utilizado em todos os anos dessa etapa escolar. Seja como for, os livros de Arte foram prontamente assimilados pelas escolas.

Andréa Amorim e Carla Abreu (2018), em enquete realizada no primeiro semestre de 2018 referente aos usos, seleção e percepções sobre os materiais didáticos de Arte que foram disponibilizados para o professorado das séries finais do ensino fundamental no ano de 2017, obtiveram como resposta de um grupo de sessenta professores brasileiros o seguinte: 48%, afirmaram usar apenas os livros didáticos como ferramenta para nortear suas aulas; 30% usam os livros e outros materiais complementares e 22% produzem seus próprios materiais. Conforme as autoras, “o Grupo que respondeu à enquete foi composto prioritariamente por professores e professoras da rede pública estadual e municipal e parte destes são docentes que atuam em regime de contrato temporário” (2018, p. 673). A mesma enquete foi realizada com professores de Arte que atuam, especificamente, na cidade de Goiânia/GO, resultando nos seguintes dados: 46%, afirmaram usar apenas os livros didáticos como ferramenta para nortear suas aulas; 22% usam os livros e outros materiais complementares e 32% produzem seus próprios materiais.

Em 2018, novamente foram selecionados livros para o Ensino Médio, sendo os seguintes livros aprovados no PNLD/Arte: *Arte de Perto* (ROCHA; MUNIZ; VIVAS; AZOUBEL, 2016) *Todas as Artes* (POUGY; VILELA, 2016), *Percursos da Arte* (MEIRA; SOTER; PRESTO, 2016) e a segunda edição dos livros *Por Toda pArte*, sob o título de *Arte por Toda Parte* (FERRARI; LIBÂNEO; SARDO; FERRARI, 2016) e *Arte em Interação* (BOZZANO; FREANDA; GUSMÃO, 2016). Na imagem a seguir (Figura 3) é possível visualizar as capas dessas cinco obras.

Figura 4 – Capa dos Livros didáticos de Arte (PNLD 2018)



Fonte: montagem feita pela autora a partir de pesquisa no Google Imagens, 2019.

No *Guia dos Livros Didáticos PNLD de 2018*, no componente Arte, o discurso foi igualmente o de valorizar o aprendizado das artes no âmbito escolar, no sentido de que a escola é o espaço para entender o patrimônio artístico tradicional, em comparação com as práticas artísticas contemporâneas (BRASIL, 2017b, p. 6):

A aprendizagem em Arte deve ser construída a partir de práticas artísticas consistentes, que deem aos estudantes condições de, ao pensar artisticamente, pensar também criticamente. Sabemos que a escola é o lugar social dessa aprendizagem, na medida em que oferece um espaço para que construam conhecimentos, assim como criem e recriem a cultura, estabelecendo relações entre o saber tradicional e a contemporaneidade. Tendo em vista que a construção do conhecimento em Arte é um direito dos estudantes, torna-se imprescindível que a escola se responsabilize pelo seu aprendizado, propondo ações e experiências significativas que respeitem sua especificidade como componente curricular.

Em seguida, o *Guia* manifesta como a Arte deve ser ensinada, mantendo uma continuidade com as ideias propostas nos PCNs de 1996, que utilizou a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino das artes visuais, generalizando-a para as demais áreas

artísticas, com os termos *produzir*, *apreciar* e *contextualizar*. A contextualização foi, no entanto, substituída por *reflexão*, conforme observado no trecho do *Guia*: “uma vez que o ensino/aprendizagem em Arte se concretiza mediante experiência que coaduna *produção*, *reflexão e fruição*” (BRASIL, 2017b, p. 6-7, grifo nosso).

O fato de conseguirem compor o *Guia Nacional do Livro Didático* revela que esses livros, na visão dos especialistas que participaram da Comissão de Avaliação do MEC, estão em consonância com o Edital 04/2015/CGPLI – de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas. Isto é, estão estruturados de forma a contemplar requisitos como os seguintes (BRASIL, 2015, p. 36):

[...] uma das perspectivas mais promissoras da organização em componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), Arte e Educação Física, que compõem a área de Linguagens, é a abordagem interdisciplinar, tanto de temas e objetos de ensino e aprendizagem comuns à área quanto dos componentes curriculares envolvidos. Sem eliminar o ponto de vista que evidencia as especificidades de cada componente, essa perspectiva evita a especialização excessiva e artificial. No PNLD 2018, a área está representada por Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – a saber, Espanhol e Inglês – e Arte. As coleções didáticas voltadas para cada um desses componentes curriculares devem encarar a perspectiva interdisciplinar tanto da área quanto das demais áreas.

Especificamente sobre os critérios para a aprovação do livro de Arte, o Edital elencou os seguintes (BRASIL, 2015, p. 41):

- a. promove o ensino da Arte em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;
- b. propõe diversidade de atividades artístico-pedagógicas que contemplem as linguagens cênica, plástica e musical;
- c. proporciona o estudo de linguagens não verbais e o uso expressivo da metalinguagem;
- d. aborda a produção artístico-cultural dos períodos e autores históricos representativos inserindo-a em seu contexto histórico-social;
- e. contextualiza histórico-socialmente as diferentes manifestações das modalidades artísticas, entendidas como manifestações culturais de caráter antropológico;
- f. utiliza vocabulário técnico na descrição dos elementos integrantes que compõem as linguagens e manifestações artísticas, considerando os períodos históricos em que se inserem;
- g. proporciona a construção de conceitos específicos nas diferentes linguagens;
- h. estimula a produção de material artístico (cênico, plástico e musical) para a construção do conhecimento no campo da Arte e exposição do resultado;
- i. inclui propostas de atividades intertextuais que dialoguem com as diferentes linguagens artísticas e as demais formas de linguagem;
- j. proporciona o trabalho com signos artísticos verbais (palavras), não verbais (gestos, sonoros, desenhos, pinturas, espacial, corporal), dentre outros;
- k. apresenta diversidade de textos formais e não formais, abrangendo diferentes manifestações e registros das linguagens artísticas;

- l. oferece referências para o ensino das linguagens artísticas, especialmente em suas expressões e manifestações e expressões regionais, de forma diversificada, sendo a Música conteúdo obrigatório, porém não exclusivo;
- m. promove uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos e habilidades desenvolvidos pela prática artística, em suas diferentes formas, inclusive as regionais;
- n. desenvolve os sentidos, revisitando obras consagradas e de valor artístico relevante nas linguagens artísticas cênica, plástica e musical;
- o. articula a construção de significados por meio da apreensão de sentidos, sinais e recursos verbais e não verbais, favorecendo experiências significativas no ensino/aprendizagem das linguagens artísticas;
- p. incentiva a busca e a integração de informações em uma diversidade de fontes;
- q. proporciona experiências produtivas de aprendizagem da Arte;
- r. contempla, de forma articulada, os conteúdos pertinentes às diferentes modalidades de manifestações artísticas, com ênfase para o teatro, as artes plásticas, a dança e a música;
- s. promove o desenvolvimento cultural dos estudantes.

O primeiro critério segue as normativas da LDB de 1996 e PCNs de 1997, de contemplar as quatro tradicionais linguagens da Arte, bem como a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que determina a presença do ensino de música nas escolas de educação básica. A partir daí pode-se refletir sobre duas questões: o caráter polivalente da disciplina Arte e a música sobrepondo-se a todas as outras modalidades. Sobre a primeira, esse caráter, que se expressa nos livros didáticos em que as quatro linguagens são apresentadas juntas, mas geralmente é um único professor que ministra a disciplina, já pressupõe uma incoerência, pois nenhum curso de formação de professores na atualidade contempla todas essas áreas de conhecimento, que têm especificidades complexas. Nesse contexto, o único professor que, talvez, tenha formação em uma das linguagens, se vê diante da “obrigação” de lecionar todas as linguagens da Arte, como comentam Schlichta, Romanelli e Tauber (2018, p. 314): “essa política acaba também pressionando as equipes pedagógicas e ou direção das escolas, que jogam para o professor a responsabilidade pelo ensino das demais linguagens, mesmo que isso se traduza na simplificação e inadequação dos conhecimentos apresentados aos alunos”. E a obrigatoriedade do ensino da música pode levar as escolas, tanto públicas quanto particulares, a contratarem somente professores dessa área específica.

Todos os demais itens indicam uma concepção de ensino da Arte que pretende formar o pensamento estético do estudante de modo bastante abrangente, contemplando os ideais de fazer, apreciar e contextualizar. Mas tudo isso deve ser realizado em relação a quatro linguagens, em um único volume, sem especificações de “o que” ensinar em cada uma delas. A justificativa disso e, de certa forma, o direcionamento de quais conteúdos (ou tipo de Arte) ensinar, estão nos itens “m” e “r” que dizem, respectivamente:

- m. promove uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos e habilidades desenvolvidos pela prática artística, em suas diferentes formas, inclusive as regionais;
- r. contempla, de forma articulada, os conteúdos pertinentes às diferentes modalidades de manifestações artísticas, com ênfase para o teatro, as artes plásticas, a dança e a música;

Essas normativas exigem que os autores dos livros didáticos sejam capazes de sistematizar os conteúdos e organizá-los teórica e metodologicamente em conceitos/temáticas que articulem diferentes campos do saber, levando em consideração que o professor é especialista em apenas um desses campos. Assim sendo, não estariam fadadas à superficialidade as abordagens de conteúdos e metodologias, uma vez que o professor é leigo em algumas das linguagens? As diretrizes do PNLDArte não parecem aquelas da LDB de 1971<sup>54</sup>, cuja ideia de Arte na escola era apenas de atividades das distintas linguagens ministrada por um professor polivalente, sem necessidade de formação?

A interpretação daquela normativa (Lei 5.692/71) pelas escolas, no que se relaciona ao ensino da Arte, foi, conforme Maria José Subtil (2011, p. 247), a seguinte:

Nas séries iniciais a Educação Artística metodologicamente foi tratada como *atividade* o que decretou a simplificação da arte na escola. Nessa concepção houve a manutenção das práticas da livre-expressão individual, e o acento na criatividade e na comunicação como fator de desenvolvimento integral. No planejamento das escolas foi incorporado o enfoque tecnicista, através de um trabalho centrado no treinamento de habilidades e aptidões com o auxílio dos livros didáticos.

Segundo Barbosa (1989, p. 179), os professores naquela época deveriam lecionar durante cinquenta minutos por semana as distintas modalidades artísticas, a saber: artes cênicas, música, artes plásticas e desenho. Presumia, portanto, um profissional polivalente. Além disso, tal lei não instituiu a obrigatoriedade de que os professores que lecionassem educação artística fossem graduados na área. Isso é corroborado com a Resolução nº 23, de 1973, do Conselho Federal de Educação, que normatizou o caráter polivalente da atividade e do professor, bem como desconsidera relevante a necessidade de especialização do docente, como pode ser comprovado em seu texto (BRASIL, 1979):

O professor do ensino de 1º grau não tem que ser um especialista em determinadas divisões de arte. Conquanto, sem desconhecer essas divisões, cabe-lhe apresentar globalmente os recursos artísticos de expressão e comunicação, dentre os quais venham os estudantes a selecionar os que mais se ajustem às variáveis do seu mundo interior. O processo, no caso, é incomparavelmente mais importante que os resultados estéticos a obter.

Para evitar tais interpretações e críticas, o *Guia de Livros Didáticos do PNLDArte 2015* – Arte, expressa que os livros devem explicitar a interdisciplinaridade e a contextualização

<sup>54</sup> Em 1971 foi promulgada a segunda LDB, a Lei 5.692/71, na qual a Educação Artística foi inserida pela primeira vez no currículo do ensino de 1º e 2º graus, juntamente com o Ensino Religioso, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Educação Física. O Parecer 853/71 definiu a educação artística como “atividade” obrigatória.

dos elementos da proposta “com cuidado para não retornar ao incentivo da polivalência no ensino das artes” (BRASIL, 2014, p. 10).

Para o *Manual do Professor*, o edital elenca também alguns critérios específicos para que a obra didática de Arte seja aprovada, tais como (BRASIL, 2015, p. 41-42):

- a. explicita a organização da obra, os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos das linguagens artísticas; e, em particular, para o desenvolvimento de atividades vinculadas à música como conteúdo obrigatório, porém não exclusivo, e ao teatro, às artes plásticas e à dança.
- b. relaciona a proposta didática da obra aos documentos norteadores e organizadores do ensino médio;
- c. explicita a interdisciplinaridade e a contextualização das modalidades artísticas como elementos de sua proposta dentro da área de linguagens e na relação entre as demais áreas;
- d. sugere atividades complementares em função dos objetivos pretendidos;
- e. oferece referências suplementares para as atividades propostas no livro do estudante;
- f. apresenta relação clara entre as atividades propostas no livro e o CD, inclusive, dando suporte técnico para uso do professor da referida mídia;
- g. favorece a atividade do professor pela expansão de seu conhecimento;
- h. apresenta indicações de consulta à bibliografia especializada, considerando a diversidade de manifestações artísticas abordadas, que contribua para a reflexão do professor face ao seu trabalho em favor do ensino da Arte.

Para ser aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático, entre outros pré-requisitos anteriormente citados, o livro de Arte deveria ser em volume único para os três anos regulamentares do Ensino Médio, conter as quatro modalidades artísticas tradicionais e incluir material digital em formato de CD de áudio. Tais regras implicam tratar uma área tão plural, ampla e rica, de forma reducionista, pois não há espaço para os conteúdos específicos imprescindíveis de cada linguagem e eles igualmente ficam restritos ao papel e ao som, refletindo, novamente, o caráter de polivalência da disciplina.

Embora não fosse uma exigência para aprovação junto ao Programa, o exame da autoria das obras didáticas de Arte demonstra que em nenhuma delas há um conjunto de autores com formação acadêmica nas quatro principais modalidades artísticas exigidas. Na obra *Arte em Interação* (BOZZANO *et al.*, 2016) não há autor com formação acadêmica em dança, e em *Por toda pArte* e sua segunda edição, *Arte por Toda Parte* (FERRARI *et al.*, 2016), não há autor com formação acadêmica em teatro. No livro *Arte de Perto* (ROCHA *et al.*, 2016), não há autor com formação acadêmica em artes visuais; em *Percursos da Arte* (MEIRA *et al.*, 2016) falta a formação em música; no livro *Todas as Artes* (POUGY; VIVLELA, 2016) somente um dos dois autores tem formação em educação artística, mas não fica claro em qual modalidade, e o outro tem especialização em linguagens artísticas, mas formação em Comunicação Social. Essas e outras informações referentes às cinco obras aprovadas podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Dados gerais dos livros didáticos de Arte aprovados no PNLD 2018

Obras	Autores – Formação acadêmica <sup>55</sup>	Editora	Nº Ano edição	Nº de páginas (Livro aluno)	Nº de páginas (Manual Prof.)
<i>Arte por Toda Parte</i>	<p><b>Solange S. U. Ferrari</b> - Licenciada em Educação Artística, Especialização em Antropologia e em Arte-Educação, Mestre em Artes Visuais.</p> <p><b>Daniela L. Libâneo Sardo</b> - Licenciada em Pedagogia, Mestre em Artes.</p> <p><b>Fábio Sardo</b> - Bacharel em Música; Mestre em Artes (Processos de Criação Musical).</p> <p><b>Pascoal F. Ferrari</b> - Licenciado em Pedagogia e em Psicologia, Especialização em Sociologia, Mestre em Ensino de Ciências.</p>	FTD	2ª 2016	320	112
<i>Arte de Perto</i>	<p><b>Maurilio Andrade Rocha</b>: Curso técnico/profissionalizante Música, Especialização Estudos Avançados em Ciências Musicais, Doutorado em Ciência Animal, Pós-doutorado em Música Popular e em Música Para Teatro.</p> <p><b>Mariana Lima Muniz</b>: Licenciada em Interpretação Teatral e em Letras, Doutora em História, Teoria e Prática do Teatro.</p> <p><b>Rodrigo Vivas</b>: Licenciado em História, Mestre em História, Doutor em História.</p> <p><b>Juliana Amelia Paes Azoubel</b>: Graduada em Dança (bacharelado e licenciatura), Mestre em Artes da Cena.</p>	LEYA	1ª 2016	368	112
<i>Percursos da Arte</i>	<p><b>Beá Meira</b> – Bacharel em Arquitetura.</p> <p><b>Rafael Presto</b> (nome artístico) Rafael Vicente Ferreira – Bacharel em Artes Cênicas (Dramaturgia), Pós-graduando (especialização) em Roteiro para Cinema e Televisão, Mestrando em Arte-Educação.</p> <p><b>Silvia Soter</b> – Graduada em Comunicação Visual, licenciada em Dança, Mestrado em Artes Cênicas, Doutoranda em Educação.</p>	SCIPIONE	1ª 2016	376	104
<i>Todas as Artes</i>	<p><b>Eliana Pougy</b> – Bacharel em Comunicação Social, Especialista em Linguagens da Arte, Mestre em Educação, Doutoranda em Teoria Política com foco em Educação.</p> <p><b>André Vilela</b> – Licenciado em Educação Artística.</p>	ÁTICA	1ª 2016	400	111
<i>Arte em Interação</i>	<p><b>Hugo Bozzano</b> - Licenciado em Educação Musical, especialização em Atendimento Escolar Hospitalar.</p> <p><b>Perla Frenda</b> – Licenciada em Educação Artística (Artes Cênicas).</p> <p><b>Tatiane Cristina Gusmão</b> – Bacharel em Artes Plásticas.</p>	IBEP	2ª 2016	400	112

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

<sup>55</sup> Os currículos acadêmicos dos autores foram retirados da página inicial de cada obra didática e da Plataforma Lattes/CNPq.

Conforme dados estatísticos apresentados pelo INEP (BRASIL, 2017e), o PNLD 2018 beneficiou quase vinte mil escolas e mais de sete milhões de alunos, ao distribuir quase noventa milhões de exemplares de livros e gastando, com eles, o valor de R\$ 879.770.303,13. Em relação aos livros de Arte para o Ensino Médio, pode-se contabilizar, mediante os dados apresentados pelo mesmo órgão para o PNLD 2018, a tiragem de 7.152.662 exemplares de livros para os alunos e 85.603 livros do professor. O livro com maior tiragem foi *Arte por Toda Parte* (mais de dois milhões exemplares do livro do aluno e mais de 25 mil volumes destinados aos professores) e o livro com menos tiragem foi *Arte em Interação*, com 626.336 cópias para alunos e 7.406 exemplares para professores. Um resumo dos dados fornecidos pelo órgão pode ser apreciado na tabela a seguir.

Tabela 1 – Quantidade e valores por título: livros Arte (PNLD-EM-2018)

<b>Livros Didáticos Arte PNLD-2018/ Editora</b>	<b>Tiragem livro aluno</b>	<b>Tiragem livro do professor</b>	<b>Valor unitário Livro aluno R\$</b>	<b>Valor unitário Livro professor R\$</b>	<b>Valor total geral R\$</b>
<i>Arte por Toda Parte</i> (FTD)	2.097.888	25.247	11,50	14,85	24.500.629,95
<i>Arte de Perto</i> (LEYA)	1.827.369	21.893	12,96	16,32	24.039.996,00
<i>Percursos da Arte</i> (SCIPIONE)	1.551.551	18.444	13,33	16,48	20.986.131,95
<i>Todas as Artes</i> (ÁTICA)	1.049.518	12.613	14,29	17,74	15.221.466,84
<i>Arte em Interação</i> (IBEP)	626.336	7.406	15,19	18,85	9.653.646,94

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados estatísticos do INEP (BRASIL, 2017e), 2019.

Analisando os dados da tabela acima, é possível constatar que o PNLD é significativamente importante para o mercado editorial brasileiro, constituindo-se um segmento de mercado de grande interesse de grupos multinacionais. As pequenas editoras nacionais dificilmente conseguem concorrer com essas grandes empresas do ramo e, quando conseguem, logo são “engolidas” pelas grandes. A respeito disso, Beá Meira, autora de livros didáticos de Arte, em entrevista concedida a Pedro Bonfim Leal (2018, p. 11), comenta:

Por causa dessa compra de livros didáticos do PNLD, muitos grupos educacionais, inclusive internacionais, entraram no Brasil para produzir esses materiais. Os grandes grupos foram comendo as editoras menores. Virou esse grande negócio. Transformaram um programa voltado para a escola em uma fonte de lucro. São os fundos de investimento com seu poder ilimitado comandando os processos. Eles querem resultado de vendas.

Kazumi Munakata (1997, p. 57) relata que, “em 1986/1987, cinco editoras acumularam 85% da demanda do Programa, ficando 15% restantes distribuídos entre 40 editoras”. Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2007), que analisou em sua tese de doutorado o mercado do livro didático no Brasil, observou que desde o início do PNLD já havia recorrência das mesmas editoras como parceiras do MEC, que eram basicamente empresas familiares nacionais. Mas, “a partir do final da década de 1990 houve uma alteração significativa nesse quadro, com a formação e entrada de grandes grupos [internacionais] no segmento dos didáticos” (2007, p. 12). Cassiano chama a atenção de que, em 2007, somente uma editora era independente, já as demais passaram a fazer parte dos grandes grupos editoriais, que constituíram um oligopólio no setor, com forte presença de editoras espanholas.

Ao investigar o histórico das editoras dos livros didáticos de Arte aprovados no PNLD 2018, constatou-se que a Editora IBEP (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas) passou a ter suas coleções divulgadas, comercializadas e distribuídas pela FTD Educação, editora dos Irmãos Maristas. A Scipione e a Ática pertencem à Saber, holding de educação básica da Kroton Educacional, maior empresa privada do mundo no ramo da educação e, igualmente, maior empresa brasileira no segmento de ensino superior, no que diz respeito a número de alunos e de receita. A Leya, líder do mercado editorial português, angolano e moçambicano, se uniu ao Grupo Escala de publicações, no Brasil. Portanto, os livros de Arte que participaram do PNLD 2015 e 2018, aparentemente, são de cinco editoras diferentes, no entanto, são de apenas três grandes grupos editoriais.

Além de tudo isso, um ponto importante pode provocar indagações sobre a lisura do processo de aprovação das obras do PNLD, pois só são divulgados os dados referentes às obras aprovadas, não há acesso aos aspectos que levaram à reprovação outras obras que também participaram do edital de seleção. Mas, embora suscitem esses e outros questionamentos importantes, é preciso reconhecer que o PNLD, no contexto da América Latina e do Caribe, como conclui Cassiano (2007, p. 204), é “o mais democrático no que diz respeito à participação do professorado na escolha do livro (mesmo considerando a avaliação governamental que incide sobre os livros adquiridos)”. Ademais de ser absolutamente positiva sua abrangência nacional e distribuição universal gratuita para todos os alunos da educação pública do país, nos níveis Fundamental e Médio.

## 3.2 DESCRIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE PNLD-2018: OBJETIVOS, CONTEÚDOS E METODOLOGIAS

### 3.2.1 Livro 1 – *Arte por Toda pArte*

A segunda edição do livro *Por toda pArte*, que recebeu alteração no título para *Arte por Toda Parte*, aborda as quatro linguagens tradicionais (teatro, música, artes visuais e dança) em seis capítulos. Conforme Solange dos Santos Utuari Ferrari, Daniela Leonardi Libâneo, Fábio Sardo e Pascoal Fernando Ferrari (2016, p. 322), “com a intenção de proporcionar estudos de campos conceituais, momentos de apreciação artística, diálogos interdisciplinares, conexões com os temas transversais e projetos de experimentação artística em várias linguagens”. No “Diálogo com o professor”, é explicado que os capítulos são independentes, podendo o docente escolher quais deles quer trabalhar, não sendo necessário obedecer à sequência do livro. A ideia de priorizar os campos conceituais da Arte, com sua história servindo para contextualizar os temas abordados, não necessariamente de forma linear, estabelece conexões com as produções artísticas contemporâneas. Os autores explicam que cada capítulo apresenta conteúdos que podem ser trabalhados durante um semestre. A visão da arte no âmbito escolar e o objetivo desse material didático são expostos nos seguintes termos (FERRARI *et al.*, 2016, p. 323):

Esse material trata a arte como área do conhecimento e linguagem expressiva, explorando conceitos, obras e experiências em percursos poéticos, estéticos, artísticos e educativos. O objetivo é proporcionar a construção de conhecimento em arte de forma significativa, dando a oportunidade de o jovem criar e descobrir sua poética, seu jeito singular de se expressar. Assim, nosso desejo é oferecer aos alunos e professores um leque amplo de ações educativas e assuntos a serem explorados no ensino de Arte, pensando o currículo como algo em construção e em conexões múltiplas.

Os escritores da obra ressaltam que, embora nela haja os conhecimentos básicos de cada linguagem artística, “que podem se manifestar por meio das formas visuais, musicais, cênicas ou híbridas, em que todas podem existir em simbiose, buscando as suas interligações e demonstrando como as linguagens artísticas se integram em conceitos, materialidades e poéticas” (FERRARI *et al.*, 2016, p. 332), não se trata de um ensino polivalente. “A proposta é instigar um trabalho interdisciplinar (e não polivalente) entre as diversas linguagens artísticas” (2016, p. 332). Assim, cada professor deverá utilizar o livro conforme sua formação e especialidade, mas como os alunos têm direito de experienciar as diferentes linguagens, os autores sugerem que os professores criem projetos “que ampliem repertórios

e vivências tanto dos alunos como de si próprios” (2016, p. 332). Tais projetos podem ser através de: “apreciação artística, da experimentação de processos de criação ou por meio de rodas de conversas, pesquisas e outras dinâmicas que facilitem a construção de um currículo rico e gerador de conhecimento em arte” (2016, p. 332).

Em relação aos estudantes do Ensino Médio, para os quais o livro é direcionado, os autores comentam o seguinte: “o jovem aluno do Ensino Médio é uma pessoa contemporânea, que nasceu em uma sociedade caracterizada pela multiplicidade de informações e conexões” (2016, p. 323). Nessa perspectiva, os autores priorizam uma educação não apenas voltada para o futuro, mas na atualidade, nos interesses da juventude contemporânea que os levariam a entregar-se ao mundo do saber. “Nesse sentido, a preocupação não está focada apenas no futuro, mas também no presente, pois o tempo do jovem é o agora, e ele vive sua juventude com aspectos inerentes a esse tempo” (2016, p. 322). Trata-se de dar protagonismo ao jovem. Portanto, o livro apresenta os conceitos e obras artísticas sem impor uma leitura, pois são os jovens que devem construir suas reflexões sobre elas.

O manual do professor, intitulado *Diálogo com o Professor* (FERRARI *et al.*, 2016, p. 321-432), especifica os fundamentos para o ensino de cada uma das linguagens abordadas. Em relação às artes cênicas, é esclarecido que, no livro, “os conceitos estão propondo uma aprendizagem sobre movimento, corpo, gesto, comunicabilidade, recursos cênicos, jogos teatrais, improvisação com foco em processo de criação e compreensão das linguagens artísticas do teatro e da dança” (2016, p. 334). Em relação ao teatro, especificamente, os autores explicam que a natureza dessa arte é sincrética, agregando outras tantas linguagens artísticas, “como a dança, música, artes visuais, arquitetura, circo, entre outras” (2016, p. 334). Além disso, é explicitado que o teatro se concretiza mediante a composição de elementos como a cenografia, iluminação, figurinos, adereços e acessórios cênicos, maquiagem, sonoplastia e dramaturgia, sendo que, “mesmo abrindo mão de alguns deles, um espetáculo teatral pode acontecer” (2016, p. 334).

Conforme os autores, em relação ao ensino de teatro escolar, é importante conhecer certos princípios dos jogos teatrais. Baseado na metodologia de ensino de teatro pela improvisação a partir de jogos, concebido por Viola Spolin, os autores recomendam: “Um bom início para a criação no teatro é investigarmos três perguntas básicas para o fazer teatral: *Onde?* *O quê?* e *Quem?* são perguntas que fazemos durante o processo de criação de uma cena ou de um jogo teatral” (2016, p. 335, grifo dos autores). Essas questões são explicadas desta maneira (FERRARI *et al.*, 2016, p. 335):

- **Onde:** É o lugar da realização do jogo teatral. É um espaço cênico definido e proposto pelos jogadores, podendo ter ou não ter objetos na cena. É o ambiente onde ocorre o jogo ou cena e o seu entorno. Refere-se ao espaço cênico, é o lugar, imaginário ou real, onde a cena ou jogo teatral acontece. É um espaço marcado pela ação dos personagens e pelos objetos do cenário que compõem esse espaço.
- **O quê:** Refere-se à ação dramática do jogo teatral ou de uma peça, é a atividade do ator-aluno, que mostrará o que ele faz no aqui/agora da cena teatral, em certo espaço e tempo cênicos que existem dentro do *onde*. Refere-se à ação teatral, é a atividade do personagem em cena.
- **Quem:** São os personagens que compõem uma cena ou jogo teatral. É quando mostramos quem somos para a plateia. São os papéis do jogo teatral que devemos desenvolver. Um personagem que está inserido no *onde*.

Os autores destacam o jogo como fundamento para a aprendizagem de teatro, ressaltando seu aspecto lúdico e de promotor do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor dos alunos. Além disso, afirmam que “é por meio de jogos em grupos que crianças e jovens desenvolvem o senso de coletividade e cooperação” (2016, p. 335). Segundo os autores, a criação e a expressão teatral estão vinculadas ao desenvolvimento “das noções do lúdico, de jogos teatrais, da improvisação e dramatização”, assim explicadas (2016, p. 335-336):

[...] nos jogos teatrais os alunos criam personagens e situações imaginárias que permitem explorar sua fantasia e possibilitam experimentar e descobrir os signos de seu cotidiano, o que proporciona ao aprendiz vivências culturais significativas; a improvisação permite aos alunos desencadear o processo de criação, imaginação e expressão pessoal ou em grupo; a dramatização é um exercício que explora tanto a memória como a imaginação; os alunos desenvolvem a capacidade de narrar histórias e mostrar ideias e pensamentos.

Algo ressaltado pelos autores é que o ensino de teatro não visa apresentar espetáculos temáticos para datas comemorativas e o papel do professor deve ser o de proponente. “A ação proponente é aquela que abre diálogos entre jovens, artistas, obras e apreciadores, entre arte e vida” (2016, p. 340). Pensando na prática artística contemporânea, em que tende a existir uma interação entre a obra e os apreciadores, bem como esses se tornam coautores daquela, os autores explicam: “Ser proponente inclui ouvir, querer saber o que o outro pensa, sente, intui. Em obras de arte propositivas, para que se completem, é fundamental que haja um movimento entre criação, interação e poética” (2016, p. 340). Essa ideia do professor proponente é desenvolvida da seguinte maneira (FERRARI *et al.*, 2016, p. 341):

Ser professor proponente implica abrir espaço para a voz do outro, escolher caminhos nos quais os jovens possam estar presentes de forma ativa, sendo protagonistas de seu processo de construção de saberes e ampliação de repertórios culturais. Um professor proponente é pesquisador, porque tem

sede de saberes, e sensível, porque tem vontade de beleza. Ser propositor é pensar e permitir que o outro pense. Não é explicar, mas saber perguntar, provocar pensamento. O estado de dúvida são ventos para pensamentos moventes.

Dentro do contexto do professor propositor, as “situações de aprendizagem” substituem a ideia, muitas vezes empobrecedora, de atividades de arte. [...] [Trata-se] de uma nova concepção a respeito do processo de fazer e pensar a arte.

Assim como um artista passa por vários processos/situações/etapas até chegar à sua obra de arte, os autores explicam que, do mesmo modo, “o ensino da Arte também precisa ser construído por várias situações de aprendizagem, entre olhar, experimentar, pesquisar, anotar, dialogar e compartilhar experiências” (2016, p. 341). Essas situações incluem vários momentos, dentre os quais são sugeridos que o professor apresente obras de arte das distintas linguagens aos estudantes para que eles, na observação/fruição, formulem hipóteses, façam relações e percebam soluções técnicas e estéticas para alimentarem seu próprio processo artístico. A apreciação de obras de certos autores deve ser no sentido de enriquecer o repertório artístico-cultural do estudante, e não o de que eles façam releituras dessas obras em suas criações. É o que os autores chamam de “nutrição estética”.

Há igualmente a sugestão de que as situações de aprendizagem incluam estímulos sensoriais, tal como muitas obras de arte contemporâneas os vêm provocando no público (aromas, sensações). Para os autores, “estimular essas experiências nos alunos é propor uma entrada provocadora no território da mediação cultural e do processo de criação” (2016, p. 341). A mediação cultural é explicada como “uma conversa a respeito do que se vê, ouve ou sente” (2016, p. 341). Como cada estudante terá sua própria interpretação da obra, pautado em suas experiências de vida, os autores ressaltam a importância de que eles tenham espaço para suas opiniões, nesses momentos de conversa sobre o objeto artístico. A ideia da mediação cultural é “compreender as manifestações artísticas e que diálogos elas podem provocar no público, estudar as escolhas feitas pelos jovens e como formam as concepções a respeito do belo, do estranho, e das relações entre arte e vida cotidiana” (2016, p. 341).

As situações de aprendizagem da Arte incluem, também, “expedições culturais”, que significa fruir a arte em seus espaços consagrados, como museus, galerias, teatros, centros culturais, bem como na rua, onde há uma série de obras de arte que podem ser apreciadas, como grafites, esculturas e apresentações de teatro, música e dança em praças ou outros espaços abertos da cidade.

Os autores usam o conceito de pensamento rizomático, proposto por Deleuze e Guattari, para explicar que o pensamento em arte é como num rizoma, complexo e múltiplo,

com distintas linhas que se conectam, se enredam e se entrecruzam. Para construir o pensamento artístico nessa concepção, “não se trata de explicar a arte ou apresentar certezas, mas de abrir espaços para conversar, trocar ideias e experiências” (2016, p. 342). Porém existem diversos conceitos que devem ser incluídos nas situações de aprendizagem artística, com o objetivo de potencializar a experiência com a arte. São, por exemplo, os conceitos de forma e conteúdo, que auxiliam “a examinar como a arte é construída em seus elementos de linguagem e temas, revelando que existem maneiras de articular os elementos de linguagem que criam estilos, discursos e poéticas” (2016, p. 342), o entendimento das materialidades das distintas linguagens artísticas, bem como o reconhecimento do patrimônio cultural para entender a produção artística dos diferentes tempos e espaços.

Em relação ao planejamento de ensino, os autores concebem que ele diz respeito ao percurso, à trajetória do ensinar e aprender escolhida pelo professor, no qual devem ser traçados os objetivos, estratégias, ações didáticas, conceitos e conteúdos. Além disso, o docente deve conhecer seus alunos, a fase de desenvolvimento em que se encontram e seus interesses. Precisa, também, ter repertório cultural e conhecimentos sobre como ensinar. Finalmente, deve pensar, no seu planejamento, em como avaliar o percurso, observando como os alunos se sentiram durante o projeto, bem como refletir sobre o processo. “Avaliar é olhar para a aprendizagem, para os trajetos, é um exercício de análise do outro, como também de autoanálise” (2016, p. 343).

O livro sugere a realização de diários “de bordo” e portfólios, tanto pelos alunos quanto pelo docente, como recursos para a avaliação em Arte. Além disso, planilhas em que são registrados os conhecimentos e comportamentos esperados dos estudantes em cada etapa do processo também podem ser instrumentos para avaliações. Todas essas formas de avaliar devem ser de consentimento e conhecimento de todos, assim como “em todo o processo de ensino e aprendizagem, os ‘por quês’ e ‘para quês’ da abordagem de determinado assunto são premissas, principalmente no trato com adolescentes” (2016, p. 343).

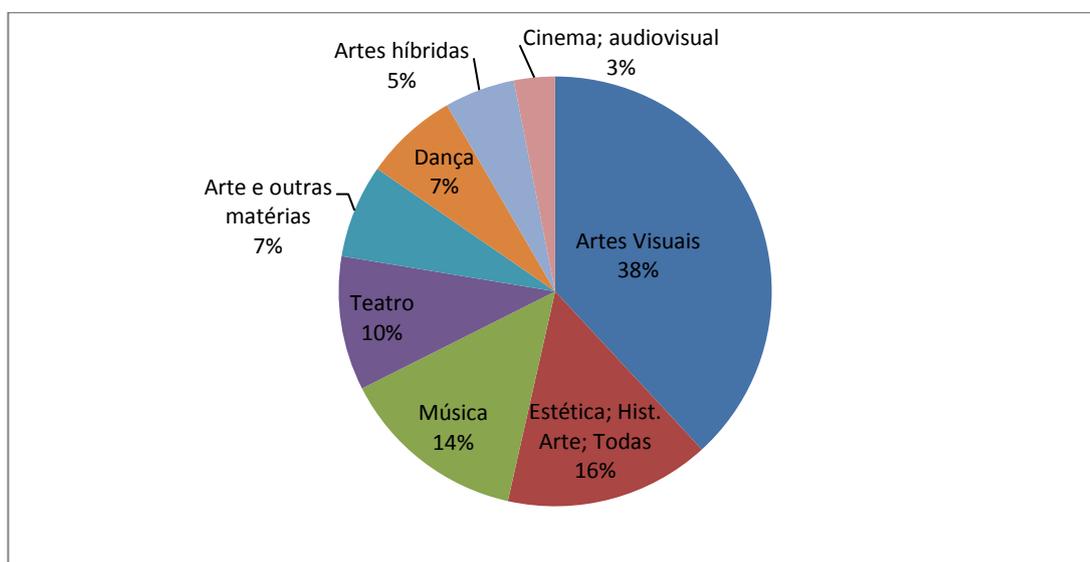
No diálogo com o professor é ainda explicado que cada capítulo engloba quatro temas e o título do capítulo diz respeito ao conteúdo central, “que se desdobra em textos de apoio e imagens que apresentam os conceitos pertinentes aos assuntos e territórios abordados” (2016, p. 344). Conforme os autores, os textos incluem princípios norteadores que privilegiam:

- Uma aprendizagem da Arte em rede, na perspectiva dos territórios da arte e da cultura (mediação cultural, linguagens artísticas, processo de criação, materialidade, forma e conteúdo e, por fim, patrimônio cultural);

- Uma abordagem conceitual envolvendo as artes visuais, a música, o teatro, a dança, e linguagens híbridas (em que se misturam várias linguagens);
- A arte e as relações com as profissões que envolvem ou permeiam a produção da arte;
- A fundamentação de elementos conceituais, poéticos e históricos que compõem as linguagens da arte;
- Possibilidades de gerar experiências poéticas significativas com base na problematização e na conexão entre conceitos;
- Relações entre Arte e outras áreas do saber, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Biologia, Química e outras.

Em relação ao inventário de conceitos e conteúdos, com base no mencionado pelos autores no *Diálogo com o Professor*, o livro apresenta aproximadamente oitenta conceitos das áreas artísticas teatro, dança, música, artes visuais, artes híbridas (dança-teatro, festas populares, práticas integradas de música e artes visuais etc.), temas transversais e interdisciplinares. O percentual aproximado de conteúdos de cada uma dessas modalidades de Arte pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Divisão percentual aproximada dos conteúdos das distintas modalidades artísticas no livro *Arte por Toda Parte*



Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Foram encontrados vinte conceitos específicos da arte teatral, localizados em quatro dos seis capítulos do livro, principalmente em parte do capítulo 2, que aborda a técnica teatral segundo o brasileiro Augusto Boal, e parte do capítulo 5, que trabalha a questão do “lugar” teatral e de alguns estilos (temáticas iniciadas no capítulo 3), como a comédia, o teatro musical e os Autos, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Conteúdos específicos de teatro no livro *Arte por Toda Parte*

Capítulo	Conteúdos específicos de teatro
Capítulo 1 <i>O que é arte?</i>	
Capítulo 2: <i>Por línguas e línguas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de Espect-atores (Augusto Boal)</li> <li>- Teatro do Oprimido (Augusto Boal)</li> <li>- Dramaturgo</li> <li>- Teatro-Fórum (Augusto Boal)</li> <li>- Teatro de rua</li> <li>- Teatro Jornal (Augusto Boal)</li> <li>- Dramaturgia simultânea (Augusto Boal)</li> <li>- Mímica</li> </ul>
Capítulo 3 <i>A criação</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Improvisação teatral</li> <li>- Pantomima</li> <li>- Espaço Teatral</li> </ul>
Capítulo 4 <i>Matérias da arte</i>	
Capítulo 5 <i>A arte em sua forma, a forma em seu conteúdo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O teatro na história</li> <li>- Espaço Cênico</li> <li>- Espaço Teatral; Arquitetura Teatral</li> <li>- <i>Commedia dell'arte</i></li> <li>- Catarse</li> <li>- Autos</li> <li>- Dramaturgia da luz e do gesto</li> <li>- Teatro de Sombras</li> <li>- Orfeu da Conceição</li> <li>- Glossário teatral</li> </ul>
Capítulo 6 <i>Bagagem cultural</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura dramática</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

O conteúdo tragédia, nessa obra, foi observado como parte integrante do Tema 3: *O conjunto da obra*, no quinto capítulo, quando trata da história do teatro, o espaço cênico, o edifício teatral (arquitetura), a catarse, Orfeu da Conceição e o glossário teatral.

### 3.2.2 Livro 2 – *Arte de Perto*

A obra aborda as quatro linguagens tradicionais da arte na educação brasileira em uma introdução e cinco unidades temáticas, cada qual com vários capítulos, que totalizam 21. Conforme os autores, na página de apresentação dirigida aos estudantes, o objetivo do livro é que eles conheçam as práticas artísticas da contemporaneidade, as relações dessas com a história e os diálogos com a sociedade atual. “Como o mundo, a arte contemporânea também é plural. Desejamos que o conhecimento e a experiência com a pluralidade das formas artísticas possibilitem uma percepção igualmente plural da sociedade contemporânea”

(ROCHA *et al.*, 2016, p. 3). Além disso, nas palavras dos escritores, “esse conhecimento passa também por experienciar artisticamente os materiais, suportes e temas das práticas artísticas analisadas, bem como pesquisar e reconhecer a presença dessas artes em seu dia a dia” (2016, p. 3).

Ainda em relação aos objetivos do livro, é registrado o seguinte: “Queremos proporcionar uma aprendizagem na área de Arte para jovens do Ensino Médio, contemplando a contextualização histórica, a fruição e a produção de obras artísticas nos quatro campos artísticos: artes visuais, dança, música e teatro” (2016, p. 383). Especialmente sobre o objetivo do ensino-aprendizagem da Arte no Ensino Médio do livro, Maurilio Andrade Rocha, Mariana Lima Muniz, Rodrigo Vivas e Juliana Azoubel, afirmam que “é possibilitar, aos estudantes, o acesso a modos específicos de se comunicar, expressar, entender, explicar, levantar dúvidas e se relacionar com o mundo que só são possíveis por meio das artes, de suas formas, procedimentos, etc.” (2016, p. 389).

Isso porque, segundo os autores, o mundo contemporâneo demanda a interação e o diálogo entre as distintas áreas do conhecimento, incluindo as artes, para atuar frente aos problemas e questionamentos. Portanto, na disciplina Arte, o estudante deve ser levado a “experienciar, contextualizar, fruir e produzir obras artísticas relacionando-se com a arte em todas as suas dimensões: histórica, filosófica, cotidiana e convival, estética, procedimental, lúdica, política, etc.” (2016, p. 389), e isso se dá mediante a experiência contextualizada em arte, na qual é possível “desconstruir e reconstruir poeticamente a matéria, o corpo, o som, as relações entre as pessoas” (2016, p. 389). A capacidade/habilidade de ação poética sobre as coisas é algo próprio das artes e “é fundamental para um pensamento plural, integrador e interdisciplinar que nosso tempo demanda” (2016, p. 389).

A concepção de Arte expressa na apresentação da obra é posta nos seguintes termos: “uma área do conhecimento humano específica que se expressa e comunica de maneira diversa por meio da experiência e sensações com imagens, sons, texturas, cores, luz e/ou sombras, texto escrito e/ou oral e com movimento”; em outro parágrafo, os autores registram que “a arte faz parte da cultura e envolve vários aspectos da vida contemporânea: a tradição com expressões da cultura popular, a inter-relação de diversos campos do conhecimento e as inovações tecnológicas” (2016, p. 3). O que é esperado dos estudantes, no contato com o livro, é que conheçam, pratiquem e reflitam sobre a arte, para que ampliem suas experiências em relação ao cotidiano e a ela, bem como “contribuir para a construção de um futuro melhor, em que as pessoas e linguagens possam conviver sem hierarquias estáveis que valorizam umas em detrimento de outras” (2016, p. 3). E concluem com o que almejam com os temas abordados no livro:

[que] fomentem [no aluno(a)] boas discussões e sejam capazes de envolvê-lo(a) no universo artístico e em suas relações com a sociedade com o seu dia a dia. Ao final dessa jornada, esperamos que a Arte, como disciplina escolar, contribua para uma formação em que os conhecimentos se encontrem integrados e possibilitem a inovação e a criação de soluções e novas reflexões sobre o presente e o futuro do país (2016, p. 3).

No manual para o professor, chamado de *Assessoria Pedagógica* (ROCHA *et al.*, 2016, p. 369-480), constam as seguintes informações sobre a abordagem metodológica da obra: “nosso livro não contém um único método, ou seja, uma série de etapas e procedimentos a serem seguidos de forma rígida para alcançar um resultado” (2016, p. 383). Em seguida, os autores comentam que a metodologia que fundamenta a obra é a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, proposta na década de 1980: “a concepção de que o ensino-aprendizagem de Arte tem de dialogar com a prática (a produção de arte), com a fruição (o convívio com arte como espectador, ouvinte, etc.) e com a contextualização (a compreensão da arte em seus contextos históricos, teóricos etc.)” (2016, p. 383). E, embora essa abordagem tenha sido idealizada para o ensino das artes visuais, eles acreditam que “o diálogo entre os três vértices do triângulo sejam importantes para os demais campos artísticos, como a música, o teatro e a dança” (2016, p. 383). Sobre os pressupostos teóricos utilizados, explicam:

Utilizamos como pressupostos teóricos algumas abordagens metodológicas que trazem uma perspectiva interdisciplinar no ensino de Arte e, portanto, apontam possibilidades para o trabalho interartes e contextualizado que buscamos.

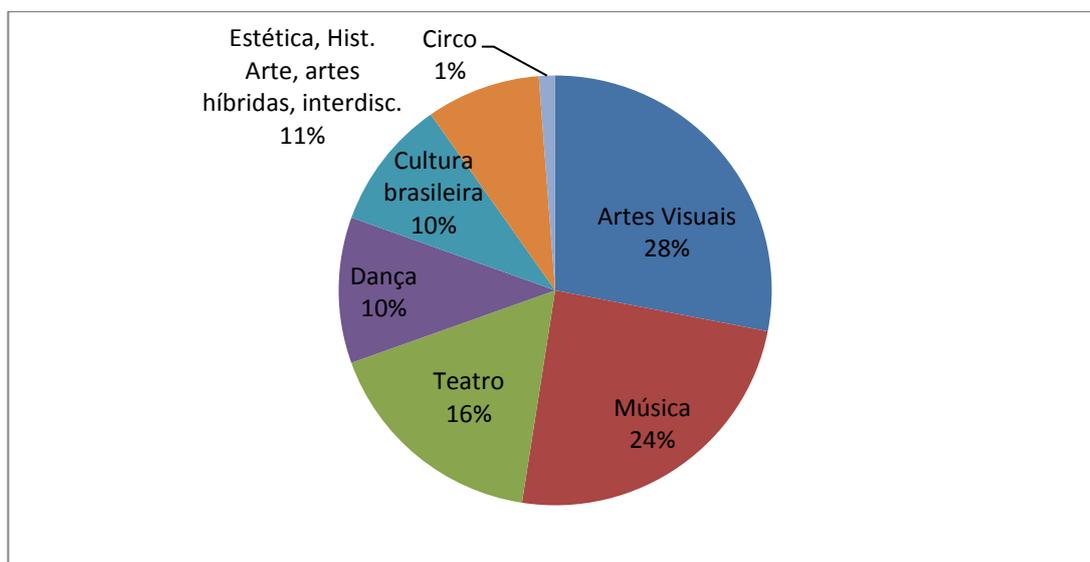
[...]

Inicialmente, apresentaremos uma abordagem conhecida na área da Educação como metodologia de ensino por projetos. Inspirada na proposta de John Dewey – denominada *problem solving methodology* –, a abordagem de ensino por projetos foi ressignificada para o contexto brasileiro por Paulo Freire [...]. Essa abordagem prevê o uso de temas geradores do conhecimento na construção de projetos que motivem os estudantes a adquirirem e a desenvolverem os saberes necessários para a sua construção (2016, p. 389-90).

Embora ressaltem que o livro utiliza várias metodologias, os autores não explicitam nenhuma específica para o ensino de teatro. Mas sugerem duas obras para a formação continuada do professor nessa modalidade, quais sejam: “[1] SOARES, Carmela. *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero. O ensino de teatro na escola pública*. São Paulo: Hucitec, 2010; [2] TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson. *Cartografias do ensino do teatro*. Uberlândia: UFU, 2009” (ROCHA *et al.*, 2016, p. 403).

Na *Assessoria Pedagógica*, os autores expõem um quadro com 82 conteúdos gerais, das quatro linguagens tradicionais, além do circo, artes híbridas, interdisciplinaridade da arte e outras matérias de ensino, estética e história geral da Arte. Ademais, dedicam uma unidade sobre a cultura brasileira, na qual as artes aparecem misturadas. O percentual aproximado de conteúdos de cada uma dessas modalidades de Arte pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Divisão porcentual aproximada dos conteúdos das distintas modalidades artísticas no livro *Arte de Perto*



Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Dos 82 conteúdos, aproximadamente treze são específicos de teatro, que estão distribuídos em alguns capítulos, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 3 – Conteúdos específicos de teatro no livro *Arte de Perto*

Capítulo	Conteúdos específicos de teatro
Introdução <i>Arte: conhecimento e experiência</i>	
Unidade 1 <i>Arte, tempo, espaço e movimento</i>	Cap. 2 - O tempo e o espaço nas artes cênicas - O espaço para o teatro e a dança Cap. 6 - Teatro gestual, o teatro para além da palavra
Unidade 2 <i>Arte e sociedade</i>	Cap. 7 - O teatro como uma arte política e social - A origem do teatro na Grécia - A história do teatro no Brasil e a resistência à opressão - O Teatro do Oprimido, de Augusto Boal - O teatro como ação político-social, Bertold Brecht e grupo Zona de Arte da periferia
Unidade 3 <i>Arte e as cidades</i>	Cap. 11 - Os lugares do teatro: palco, rua, circo - A arte teatral e o direito de ocupação dos espaços na cidade
Unidade 4 <i>Culturas brasileiras</i>	
Unidade 5 <i>Arte em conexão</i>	Cap. 19 - O Teatro Documentário e a visão crítica dos acontecimentos históricos - O Teatro Documentário no Brasil - A questão da violência contra a mulher no Teatro Documentário

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

O conteúdo tragédia figura na Unidade 2, capítulo 7, que tem como objetivo “traçar um estudo e desenvolver uma prática do teatro a partir de sua relação com a sociedade” (2016, p. 427). O termo “tragédia” é empregado especialmente na parte que versa sobre o teatro na Grécia e seu surgimento durante a formação das cidades-estados. Conforme os autores, essa parte do capítulo não pretende “traçar uma história do teatro no Ocidente, mas sim evidenciar as relações entre teatro e sociedade existentes desde o surgimento dessa arte no Ocidente” (2016, p. 429). Em seguida, deixam claro que “o texto que apresenta a *Poética* de Aristóteles e alguns conceitos fundamentais, como o de catarse, pretendem esclarecer o contexto histórico e cultural do surgimento do teatro na Grécia e sua relação com a política” (2016, p. 429).

### 3.2.3 Livro 3 – *Percursos da Arte*

O livro é composto por três unidades, três grandes temas culturais ou eixos, sendo cada um deles composto por três capítulos que estruturam os diferentes saberes artísticos. A primeira unidade, *Matrizes Culturais*, aborda as culturas indígenas no primeiro capítulo, as culturas africanas no segundo e a cultura da Grécia Antiga no terceiro. A segunda unidade, *Arte Brasileira*, trata da arte na colonização no capítulo quatro, modernismo no Brasil no quinto e arte tropical no capítulo seis. A terceira e última unidade, *Arte Contemporânea*, engloba os capítulos sete, oito e nove, que têm como títulos *Multiculturalismo*, *Arte de Nosso Tempo* e *Arte Urbana*, respectivamente. O livro apresenta, também, uma *Introdução* de cinco páginas, com a seguinte pergunta: “O que é cultura e o que é arte?” (MEIRA *et al.*, 2016, p. 9). Essa foi a forma encontrada para explorar as diferentes linguagens artísticas, como exposto na abertura do livro, “examinando as nossas matrizes estéticas, a história da arte brasileira e as manifestações culturais contemporâneas” (2016, p. 5). Segundo os autores:

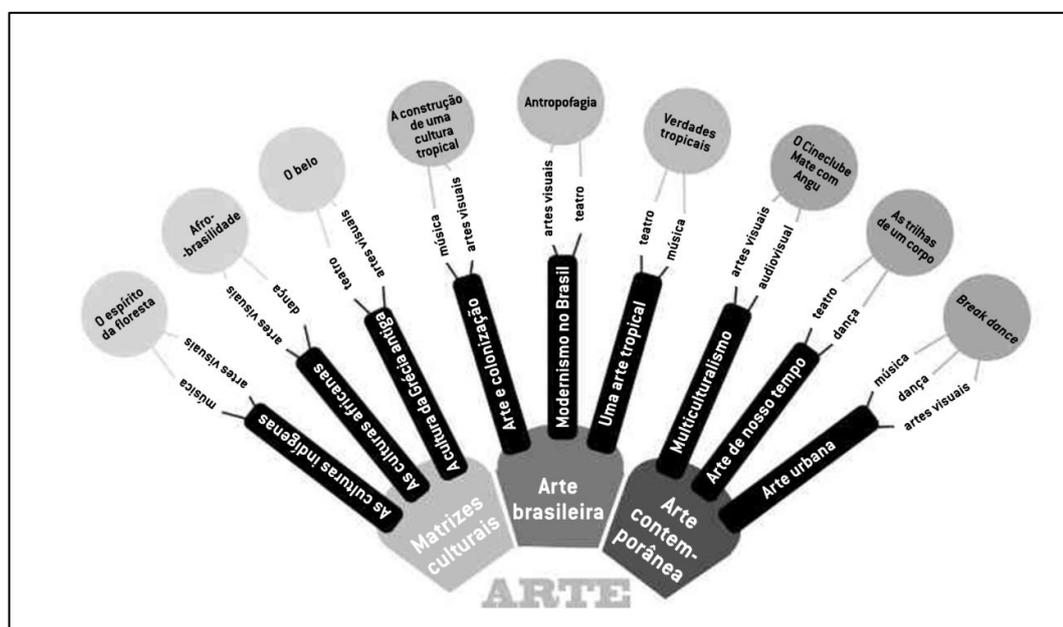
Esses eixos são desenvolvidos por meio de painéis de contextualização e criação, pesquisas, teorias, técnicas e experimentações práticas, o que garante uma abordagem multifacetada e plural para a produção de conhecimentos relativos às linguagens que compõem a disciplina Arte no Ensino Médio (2016, p. 5).

As três unidades podem ser trabalhadas de forma autônoma, porém elas compõem um todo articulado que, “apesar de não ser estritamente cronológico, propõe um caminho descontínuo do passado em direção ao presente” (2016, p. 387). Cada um dos nove capítulos do livro trata de duas modalidades artísticas, dentre teatro, dança, artes visuais, música e

audiovisual, com exceção do último capítulo, que engloba três. A escolha das duas modalidades se justifica pela proximidade que elas estabelecem com o tema abordado, por exemplo, “se o tema é Grécia Antiga, as linguagens tratadas são teatro e artes visuais, dada a relevância dessas linguagens naquele contexto” (2016, p. 388). Essa estrutura também foi pensada para que o professor licenciado em uma das linguagens específicas tenha, no livro, um roteiro de como trabalhar sua área.

A obra foi composta para o ensino de Arte nos três anos do Ensino Médio, porém, cientes que a carga horária dessa disciplina pode variar, dependendo da escola, Beá Meira, Sílvia Soter e Rafael Presto sugerem que o professor se aproprie do livro “aprofundando-se nos conteúdos teóricos e práticos de determinada linguagem, abordando contextos socioculturais que acompanhem os temas das três unidades e trazendo exemplos locais relacionados com os temas apresentados” (2016, p. 388). Um diagrama (figura 5) é apresentado no *Manual do Professor*, com a relação entre os conteúdos do livro e cada linguagem artística, como exemplo de caminho a seguir.

Figura 5 – Relação dos conteúdos com as linguagens artísticas no livro *Percursos da Arte*



Fonte: MEIRA *et al.*, 2016, p. 388.

O *Manual do professor* também apresenta orientações pedagógicas gerais da Arte, comentando, igualmente, as particularidades de cada linguagem artística e orientações específicas dos conteúdos/temas tratados em cada capítulo. Os autores explicam que, para auxiliar a atividade didática do professor, o livro foi estruturado em temas relacionados à disciplina e suas quatro principais modalidades, “a partir de um olhar generoso para a

diversidade cultural brasileira” (2016, p. 379). Para tanto, o livro inclui imagens, textos, músicas e sugestões de materiais para o aprofundamento dos conteúdos tratados. De acordo com a introdução, a preocupação dos autores é proporcionar aos estudantes “a experiência de pensar, interpretar, formular hipóteses e produzir discursos nas linguagens variadas” (2016, p. 379) e, por esse motivo, a obra fornece “uma formação mais abrangente dos estudantes, que envolva, entre outros aspectos, a capacidade de analisar criticamente a realidade” (2016, p. 379). A busca do conhecimento em Arte, nessa visão, se dá por meio da experiência estética. Assim, o professor deve ter o papel de mediador no diálogo entre o estudante e a obra, “acompanhando os debates, orientando as atividades e trazendo sua bagagem cultural para enriquecer a troca de saberes que deve ocorrer na escola” (2016, p. 379).

Características do teatro, como uma arte da presença, artesanal e coletiva são apontadas, em *Percursos da Arte* (2016, p. 385), como importantes de serem destacadas, pois, no mundo contemporâneo, as relações estão cada vez mais mediadas por contatos virtuais e distantes, a sociedade está regida pela produção industrial e a superação e prosperidade individuais se tornaram valores hegemônicos. Além disso, os autores comentam que a efemeridade do teatro e sua impossibilidade de registro “total” colocam seu estudo como em permanente estado investigativo. Suas contribuições para o aluno do Ensino Médio, que se encontra numa etapa de transição entre o Ensino Fundamental e Ensino Superior, são as de auxiliá-lo a apreender os processos simbólicos do mundo, entendendo a realidade circundante.

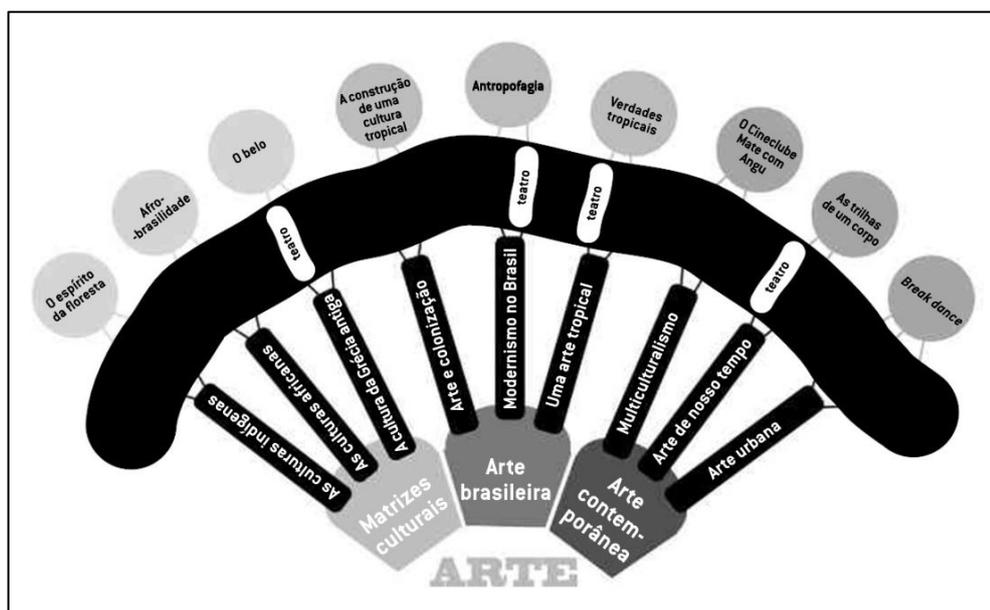
A perspectiva histórica da arte teatral não é apresentada em uma visão evolucionista, de que o espetáculo cênico foi uma tecnologia aperfeiçoada no decorrer do tempo, nas palavras dos autores, mas sim de uma arte que se transformou com o desenrolar da história. Portanto, cada lugar e cada tempo produzirão seus conceitos de arte, não sendo nenhum superior ao outro.

Sobre a abordagem metodológica do teatro na escola, o livro destaca as atividades que exploram o acontecimento teatral, com seus elementos concretos e, nesse sentido, os autores entendem que a perspectiva pedagógica do jogo teatral cumpre essa meta. Trata-se de um princípio lúdico, no qual todos os estudantes participam, de forma engajada e dinâmica, com um objetivo artístico comum. Para tanto, “é necessário se colocar em estado de jogo, um estado extracotidiano de concentração e expressão” (201, p. 385). Tal princípio deve ser mantido nas atividades de leituras dramáticas, como de improvisação: “o objetivo dos jogos é sempre a matéria teatral, isto é, testar as regras e os limites da composição

cênica” (2016, p. 385). Assim, no *Manual do Professor*, são sugeridos, para cada capítulo em que a linguagem teatral for tratada, dois jogos teatrais complementares. A partir daí percebe-se que o entendimento do ensino de teatro pelos autores é que esse pode ocorrer de forma teórica, prática ou combinando-as. Mas não necessariamente uma depende da outra, podendo o professor adotar “a tônica pedagógica que julgar conveniente”. Se ela for apoiada em uma abordagem teórica, será “com base na explanação e na discussão dos temas e debates propostos”; se for prática “será a dos jogos teatrais” (2016, p. 385).

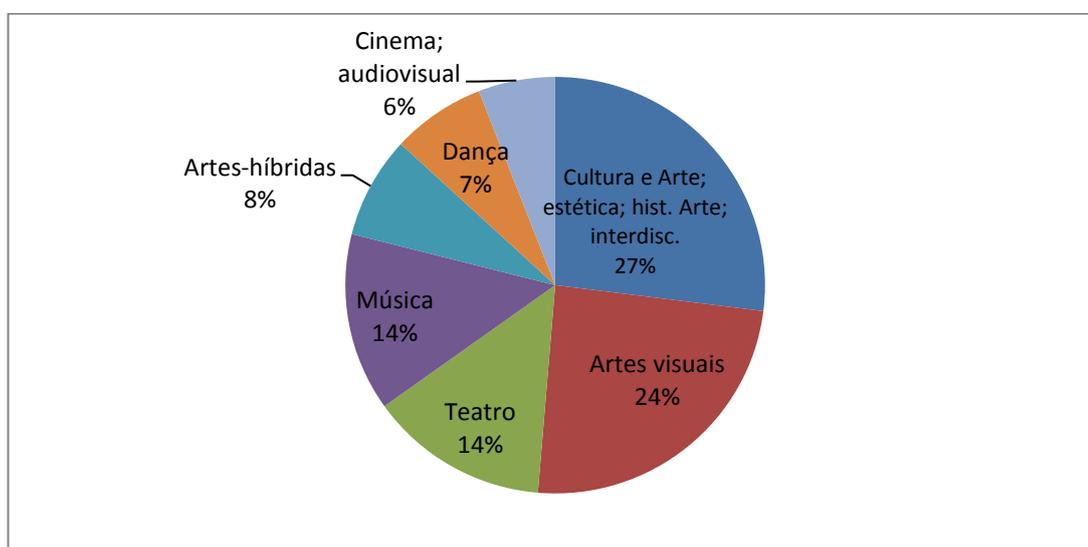
Ponto positivo a destacar dessa obra é que, em todos os capítulos com conteúdos teatrais há exemplo de dramaturgia segundo o tema/contexto abordado. Conforme os autores, esse procedimento é importante porque supre uma lacuna na educação brasileira, que é a leitura e a encenação de dramaturgias. Assim, no eixo “Matrizes culturais”, no capítulo dedicado à cultura da Grécia Antiga, o teatro é abordado em sua relação com a religião, com a mitologia e educação social, com foco também no coro cênico, “e se explora a dramaturgia *Édipo Rei*, de Sófocles, por meio de uma leitura encenada” (2016, p. 390). No segundo eixo ou unidade temática, “Arte brasileira”, a linguagem teatral é abordada no capítulo *Modernismo no Brasil*, “em que se traça um panorama do teatro brasileiro na década de 1930 e se abordam as tentativas modernizantes de Oswald de Andrade e a efetiva modernização da linguagem teatral da década de 1940” (2016, p. 390-391). São sugeridas atividades como pesquisa sobre teatro de revista e um jogo teatral sobre esse estilo, “além da exploração da função e do surgimento do conceito de encenação teatral, experimentada por meio de um trecho da dramaturgia de *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues” (2016, p. 391). Ainda nesse eixo, o capítulo *Uma Arte Tropical* trata do Teatro Brasileiro de Comédia, como modernização burguesa do teatro, e a experiência do engajamento político do Teatro de Arena, explorando conceitos de teatro épico e teatro dramático. Como atividades, uma pesquisa sobre o Teatro do Oprimido e uma experimentação de encenação épica, “com base em um trecho da dramaturgia de *Arena conta Tiradentes*” (2016, p. 391). O último eixo, “Arte contemporânea”, no capítulo *Arte de Nosso Tempo*, aborda as tendências teatrais atuais, como teatro de grupo, teatro pós-dramático, musicais, teatro de rua e teatro de formas animadas. São sugeridas pesquisas sobre os grupos teatrais, jogos teatrais de Viola Spolin, “além de uma encenação, com base no conceito de processo colaborativo, de um trecho da dramaturgia *O Errante*, da Brava Companhia” (2016, p. 391).

Assim, o percurso sugerido para trabalhar durante três anos os conteúdos teatrais está disposto no seguinte diagrama (Figura 6):

Figura 6 – Localização de conteúdos teatrais no livro *Percursos da Arte*

Fonte: MEIRA *et al.*, 2016, p. 390.

No total, contabilizou-se aproximadamente 152 conteúdos sobre cultura e arte nessa obra didática. O livro apresenta, em todos os capítulos, a contextualização das artes, conceitos estéticos, temáticas interdisciplinares entre as linguagens artísticas e outras disciplinas. A obra também contém temas transdisciplinares, conceitos e conteúdos específicos de cada uma das modalidades mais tradicionais da Arte, tais como teatro, dança, música, artes visuais, cinema e audiovisual, artes-híbridas (performance, dança-teatro etc.), cujo percentual de cada uma dessas áreas pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Divisão porcentual dos conteúdos das distintas modalidades artísticas no livro *Percursos da Arte*

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Especificamente da linguagem teatro, os conteúdos trabalhados já foram mencionados de maneira geral e no quadro abaixo se observa, de forma mais específica, 21 conteúdos, como consta no *Sumário* do livro:

Quadro 4 – Conteúdos específicos de teatro no livro *Percursos da Arte*

Capítulo	Conteúdos específicos de teatro
Introdução	
Unidade 1 - <i>Matrizes culturais</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deuses e heróis na origem do teatro</li> <li>- A encenação na Grécia Antiga</li> <li>- Elementos da dramaturgia grega</li> <li>- O mito e o teatro</li> <li>- Teatro grego clássico</li> </ul>
Unidade 2 - <i>Arte brasileira</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatro dos anos 1950</li> <li>- Os amadores e a modernização do teatro</li> <li>- Surgimento do conceito de encenação</li> <li>- Teatro de revista</li> <li>- Improviso e encenação</li> <li>- Renovação estética e profissionalização teatral</li> <li>- Realismo em cena</li> <li>- Teatro dramático e teatro épico</li> <li>- Centro Popular de Cultura (CPT)</li> <li>- Jogo teatral e encenação</li> </ul>
Unidade 3 - <i>Arte contemporânea</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatro de grupo</li> <li>- Tendências do teatro contemporâneo</li> <li>- Teatro de rua</li> <li>- Processo colaborativo</li> <li>- Grupos de teatro no Brasil</li> <li>- Jogos teatrais e encenação colaborativa</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Um ponto a destacar da obra em análise é que, embora nenhum dos autores tenha formação em música – linguagem artística que é obrigatória para a aprovação do livro no PNLD –, em seus dados editoriais consta a colaboração de Taiana Machado na “elaboração das atividades de música” (2016, p. 2). Assim sendo, se incluir essa colaboradora, a obra *Percursos da Arte* é a única que apresentaria especialistas nas quatro áreas tradicionais da Arte que são exigidas pela legislação brasileira e para a aprovação no PNLD de 2018.

### 3.2.4 Livro 4 – *Todas as Artes*

O livro *Todas as Artes*, de autoria de Eliana Pougy e André Vilela (2016), aborda cinco linguagens artísticas – dança, teatro, música, artes visuais e audiovisuais – em três

unidades. A primeira, intitulada *O Que é Arte?*, propõe uma reflexão sobre o conceito de Arte e suas formas de manifestação e rupturas nas distintas épocas, até a arte contemporânea; a segunda unidade, *Arte Para Quê?*, problematiza os diversos papéis sociais que a Arte assume, dependendo do contexto cultural; e a última parte, *Onde Encontrar a Arte?*, apresenta o conceito de circulação e democratização do acesso à Arte.

Para os autores, Arte é uma “forma de conhecimento ou um modo de pensar, ler e interpretar o mundo que se dá por meio da experiência e do prazer estético” (2016, p. 403); “É dessa forma que definimos arte neste livro: uma experiência estética e cultural” (2016, p. 404). Por esse motivo, o livro objetiva auxiliar o trabalho docente e proporcionar aos estudantes “o desenvolvimento da capacidade de interpretação e de expressão artística, a faculdade criadora, o conhecimento estético e o senso crítico, além de conhecer melhor a cultura em que estão inseridos e de poder se posicionar criticamente a respeito dela” (2016, p. 403). Na apresentação da obra para os estudantes, consta que, por meio dela, eles irão (2016, p. 3):

...ler obras de arte, estudar conceitos artísticos, conhecer movimentos da História da Arte e experimentar a produção artística, utilizando diferentes materiais e técnicas para desvelar os diversos conceitos da arte que surgiram no decorrer do tempo e os papéis sociais que as manifestações artísticas podem assumir, a fim de compreender as relações que a arte desenvolve em contextos distintos.

Para tanto, os autores organizaram o livro em três questionamentos iniciais, para guiar o estudo, apresentando obras de arte e artistas para ampliar o repertório artístico e os conhecimentos em Arte dos estudantes. Segundo os autores, as obras das cinco linguagens artísticas foram escolhidas pensando no universo do jovem e relacionadas a valores como “ética, justiça, liberdade, respeito, entre outros, que são importantes na construção da cidadania” (2016, p. 3). Além disso, que o aluno possa compreender a arte de forma ampla, crítica e autônoma.

No *Manual do Professor* (2016, p. 401-512), Pougy e Vilela comentam que “como o princípio educativo do Ensino Médio é o trabalho, a obra busca proporcionar a compreensão do processo histórico das produções artística e tecnológica, entendendo-as como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente” (2016, p. 408). O livro está de acordo com os PCNs para o Ensino Médio, pois aponta que o objetivo das aulas de Arte deve ser o de promover experiências estéticas e culturais, “a fim de desenvolver a capacidade de expressão e de interpretação artística dos estudantes nas diversas linguagens e ampliar

seu repertório acadêmico e cultural para que eles possam intervir de forma consciente na vida social e profissional” (2016, p. 408). Para cumprir essas metas e ampliar o repertório acadêmico e cultural dos estudantes e para que eles se reconheçam como “integrantes de uma comunidade de artistas, apreciadores e críticos de arte”, o livro adota, no dizer dos autores, uma concepção crítica da educação, “e uma metodologia de ensino pós-moderna” (2016, p. 409).

A orientação pedagógica do livro é a “arte-educação baseada na cultura visual” (2016, p. 405), que é explicada, em nota, como aquela que:

[...] busca suas referências em projetos como estudos afro-brasileiros, sociologia crítica, estudos culturais, de filme e de mídia, nova História da Arte, estudos pós-coloniais, antropologia visual, estudos sobre a mulher e teorias como semiótica crítica, teoria crítica, desconstrução, feminismo, hiper-realidade, crítica literária, fenomenologia, pós-estruturalismo, teoria psicanalítica e teoria *queer*.

Nessa perspectiva, a concepção da obra se insere nos estudos culturais, que compreende as manifestações artísticas como discursos, e a arte-educação deve se preocupar em não reforçar preconceitos, estereótipos, lugares-comuns, superioridade de uma cultura em detrimento de outra. Assim, artes erudita e acadêmica devem estar lado a lado com as artes regionais, populares e midiáticas. Os autores ressaltam que estão de acordo com as ideias de Kerry Freedman e Arthur Efland para uma organização do currículo de arte, que “destacam a possibilidade de um *conteúdo expandido* nas aulas de Arte, que trabalha a cultura visual, ou seja, todas as expressões que nos atingem visualmente por meio de vídeo, das pinturas, do cinema, dos espetáculos de teatro, de dança, etc.” (2016, p. 406, grifo dos autores).

Além dessa orientação crítica da educação baseada na cultura visual, os autores destacam que os estudantes devem, nas aulas de Arte, assimilar os procedimentos artísticos, historicamente constituídos, para (re)criarem procedimentos expressivos das distintas linguagens artísticas e interagirem com fenômenos “que mobilizam seus próprios afetos e percepções, constituindo um conhecimento de si e do mundo” (2016, p. 407). Em suas palavras (2016, p. 407):

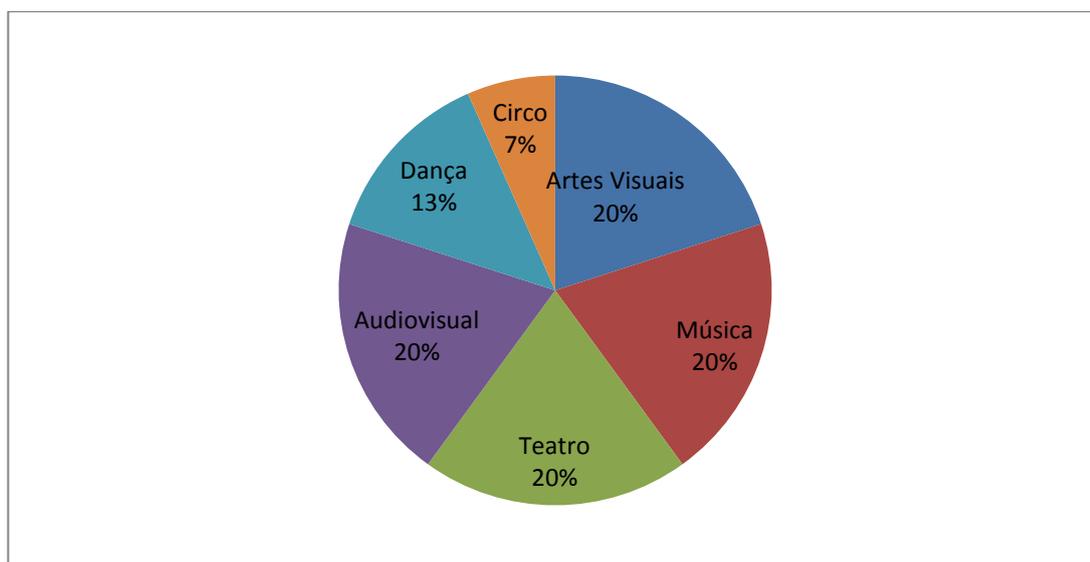
Aqui propomos, então, que os estudantes vivenciem momentos de experimentação artística de forma reflexiva, além de dedicar momentos à apreciação da arte e de seu questionamento. Os conteúdos conceituais, como elementos das linguagens, os conceitos estéticos e os fatos antropológicos e sociais aparecem, portanto, articulados aos conteúdos procedimentais.

Conforme os autores (2016, p. 407-408), há várias metodologias de ensino de Arte disseminadas no Brasil, especialmente nas últimas quatro décadas, mas aquela que está de acordo com a tendência pedagógica crítica escolhida por eles, e consegue embasar a proposta didática dos capítulos que compõem o livro, é a Abordagem Triangular, desenvolvida por Ana Mae Barbosa. Tal abordagem guiou os escritores nas propostas para o ensino de todas as linguagens, e não apenas de artes visuais, como a concepção original de Ana Mae. Em relação ao teatro, por exemplo, os autores explicam o seguinte (2016, p. 416): “entendemos o teatro como uma das expressões que nos atinge visualmente; portanto, passível de análise e crítica. Por isso, os eixos de ensino que estruturam os capítulos dessa linguagem são os mesmos das artes visuais: ler, contextualizar e fazer arte”.

Especificamente sobre a linguagem teatral, os escritores apresentam o sistema dos jogos teatrais de Viola Spolin, porém não se restringem a ele, sublinhando que é importante não apenas a improvisação teatral, na qual se desenvolvem capacidades como atenção, concentração e observação, mas igualmente as aulas devem trabalhar a dramatização. Isto porque, enquanto a improvisação é caracterizada como uma experimentação livre, a dramatização “se caracteriza pela construção intencional de uma peça de teatro, com todos os elementos que lhe são próprios: espaço cênico (cenário, figurino, maquiagem, iluminação etc.), personagem e ação teatral” (2016, p. 416). Na elaboração da dramatização, os estudantes articulam “o discurso falado e escrito, a expressão corporal, as expressões plástica, visual e sonora”, contribuindo para o desenvolvimento da comunicação e expressão (2016, p. 416). Além disso, o processo criativo da dramatização, “ajuda os estudantes a desenvolver suas próprias potencialidades, coloca-os em contato com um novo gênero literário e favorece a produção coletiva de conhecimento da cultura” (2016, p. 416).

Em relação à distribuição quantitativa de conteúdos de cada linguagem artística, essa é a obra que apresenta maior equilíbrio, pois cada capítulo aborda uma linguagem específica. Num total de quinze capítulos, as artes visuais, a música, o teatro e o audiovisual são abordados em três capítulos cada, a dança em dois capítulos e há um capítulo específico para o circo. Embora a dança tenha o menor porcentual dentre as linguagens obrigatórias, cedendo ao circo um capítulo, este contempla o trabalho expressivo, corporal e coreográfico que são conteúdos igualmente da dança.

Gráfico 4 – Divisão percentual dos conteúdos das distintas modalidades artísticas no livro *Todas as Artes*



Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Os conteúdos específicos de teatro, como mencionado, estão distribuídos em três capítulos da obra, cada um em uma das unidades, conforme pode ser visto no quadro a seguir, realizado a partir do explicitado no *Manual do Professor*:

Quadro 5 – Conteúdos específicos de teatro no livro *Todas as Artes*

Unidade	Capítulo/Conteúdos específicos de teatro
Unidade 1 - <i>O que é arte?</i>	Cap. 4 – Teatro e reflexão - Personagem, ação teatral, espaço cênico e texto teatral - Transformação social - Teatro do Oprimido e algumas de suas modalidades; como teatro-jornal, teatro-fórum e teatro legislativo - Jogos teatrais - Teatro de Arena, texto expressionista, teatro futurista, teatro da crueldade, teatro épico, teatro do absurdo
Unidade 2 - <i>Arte para quê?</i>	Cap. 9 – Teatro e afirmação - Personagem, ação teatral, espaço cênico e texto teatral - Aspectos da cultura do povo ioruba e banto - Elementos do teatro, como o palco e sua estrutura - Conceito sobre o Teatro Negro
Unidade 3 - <i>Onde encontrar a arte?</i>	Cap. 14 – Teatro e rua - Personagem e cenário - Teatro de animação e mamulengos - O teatro popular no Brasil - O teatro da Idade Média, da Era Moderna, o teatro elisabetano, o Teatro Épico, o Teatro de Arena, o Grupo Oficina e o próprio teatro de rua - Técnicas de manipulação de bonecos, com propostas de vivências artísticas

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

A rede conceitual da tragédia é mencionada de forma indireta no capítulo 4, que aborda o teatro de Augusto Boal e, para fundamentar as teses desse teatrólogo, inclui um texto que inicia com a teoria da catarse, segundo Aristóteles. No *Manual do Professor*, os autores fornecem indicações de mediação didática e subsídios teóricos para o trabalho com esse conteúdo, havendo duas citações vinculadas (de forma implícita) à tragédia, quando se refere a Shakespeare. Ademais, para estudar o Teatro do Oprimido, os autores apresentam, nas páginas 100 e 101, alguns movimentos teatrais do século XX, como o teatro expressionista, o teatro futurista, o teatro épico e o teatro do absurdo. Para trabalhar com esse conteúdo, o professor recebe “informações complementares” (2016, p. 457), que versam, de forma breve, sobre a história do teatro, sua origem na Grécia, lugar onde foi criado o gênero trágico.

### 3.2.5 Livro 5 – *Arte em Interação*

A segunda edição do livro *Arte em Interação* tem como autores Hugo B. Bozzano, Perla Frenda e Tatiane Cristina Gusmão (2016). Os pressupostos teórico-metodológicos do livro, segundo os próprios autores, pautam-se na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino das distintas linguagens artísticas. Em relação ao ensino de teatro, são utilizados, igualmente, o Sistema de Jogos Teatrais, de Viola Spolin, e os métodos do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal. Conforme os autores, o princípio norteador da obra, que vincularia esses distintos métodos, é aprender pela interação. No *Manual do Professor* (2016, p. 401-510), os autores explicam que o livro propõe articulações metodológicas sempre no intuito de mobilizar ações que levam às experiências significativas. Nas palavras dos autores (2016, p. 405):

[...] [Interação] só se concretiza por meio da ação pedagógica que encaminha o processo para dar significado àquilo que se estuda, àquilo que se fala e que se faz por quem realiza a ação. Nesse contexto, a interação é protagonista, pois dá voz a todos. Essa ação pedagógica desconstrói a aprendizagem tradicional na qual prevalecem informações e os sujeitos como meros espectadores.

Essas articulações metodológicas se orientam e se complementam na Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa. As propostas de Ana Mae foram sistematizadas com base em três pilares: fruir a obra de arte, contextualizar e fazer. São pressupostos que não ocorrem linear nem separadamente. A abordagem triangular enfatiza a importância do fazer junto ao fruir (ler<sup>56</sup>) e ao contextualizar arte, tanto a produção dos artistas em seus contextos socioculturais como nas práticas artísticas dos próprios estudantes. O conhecimento em arte se dá, então, na interseção desses três pilares.

---

<sup>56</sup> Os autores explicam que, neste caso, o ler, ou a leitura “é um conceito que abarca a percepção daquilo que nos chega pelos sentidos, e que em arte refere-se à fruição estética das diferentes linguagens” (BOZZANO *et al.*, 2016, p. 405).

Na primeira edição da obra, os autores explicitavam os preceitos de uma educação para autonomia e crítica, conforme Paulo Freire. Nas suas palavras (BOZZANO *et al.*, 2013, p. 10, grifos nossos):

O entendimento de *arte como forma de conhecimento* é pressuposto básico para o Ensino de Arte. *Aprender arte vai além de identificar artistas e obras em suas estéticas particulares. A construção desse conhecimento pelo aluno ocorre no desenvolvimento de um pensamento crítico, que envolve a capacidade de relacionar os conteúdos próprios da arte com as outras instâncias da existência humana.* Nesta obra, utilizam-se como apoio teórico autores que possuem como ponto principal e comum de trabalho *o estímulo à autonomia crítica e expressiva dos alunos. Em consonância com as ideias de Paulo Freire, são especialmente consideradas as reflexões de Ana Mae Barbosa e seus desdobramentos no Ensino da Arte no Brasil.*

O nome de Paulo Freire é suprimido na segunda edição do livro, mas os autores mantêm algumas de suas ideias, como o uso de tema gerador, a crítica ao ensino tradicional “bancário” e o estudante como sujeito histórico. Porém tais pressupostos são observados por meio do discurso dos próprios autores e citações de Ana Mae, tais como: “A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma ‘educação bancária’” (BOZZANO *et al.*, 2016, p. 405). Além disso, os autores explicam no *Manual do Professor* (2016, p. 406, grifo nosso) que:

[...] os capítulos se desenrolam com base em um tema gerador, em torno do qual os conteúdos específicos da arte e suas linguagens são desenvolvidos na teoria e na prática, propondo *relações com as vivências dos estudantes, individual e coletivamente, e com manifestações artísticas de tempos e culturas diversas.*

A metodologia de Augusto Boal foi muito influenciada por Freire, este sendo homenageado por Boal com o título de sua obra (e de sua estética-pedagógica teatral) *Teatro do Oprimido*, numa referência à *Pedagogia do Oprimido*, do educador brasileiro. Além disso, os autores, novamente mediante de uma citação de Ana Mae, apresentam sua concepção pedagógica como pertencente ao pós-modernismo e ao multiculturalismo – embora Freire, Boal e a própria arte-educadora sejam correntemente incluídos como autores da pedagogia moderna crítica.

A Proposta Triangular é *construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna* por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino de arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade (BARBOSA, 1998, p. 40 apud BOZZANO *et al.*, 2016, p. 405, grifo nosso).

Mesmo que Ana Mae conceitue sua proposta como um amálgama de várias teorias pedagógicas, é conhecido que sua linha teórico-metodológica tem raiz no “aprender

fazendo” de John Dewey, e foi essa concepção de educação que chegou fortemente nas escolas e nos parâmetros curriculares em relação ao ensino da Arte. Além disso, uma proposta construtivista não se relaciona aos preceitos pós-modernos. Tal citação não foi uma boa escolha para os autores, pois demonstra falta de compreensão de sua própria proposta, no caso de Ana Mae, e a concordância deles com esse posicionamento. Outro trecho do livro explicita melhor qual o sentido de experiência para os autores: “o papel da experiência, compreendida como a participação ativa do educando em seus processos de fruição, prática e reflexão crítica, é essencial” (BOZZANO *et al.*, 2016, p. 406).

Em relação ao estudante do Ensino Médio, o *Manual do Professor* o concebe no processo pedagógico como “sujeito histórico ativo, em busca da conquista do espaço da cidadania, que faz escolhas e, muitas vezes, já está inserido no mercado de trabalho” (2016, p. 403). Ademais, reconhece que, na atualidade, existe um contexto de “múltiplas juventudes”, bem como o jovem “está, em maior ou menor grau, integrado ao mundo globalizado, identificado tecnologicamente e atento à permanência da revolução técnico-científica” (2016, p. 403). O papel do jovem no processo de aprendizagem é posto pelos autores da seguinte maneira (2016, p. 405, grifo nosso):

Consideramos que *não há aprendizagem sem o interesse do estudante em aprender* e, para que esse processo ocorra, é fundamental que ele se mobilize em direção ao conhecimento em arte com duas finalidades estruturais: a primeira, de conhecer o desconhecido; a segunda, de ampliar o que se conhece, conquistando autonomia nos modos de perceber e interferir na realidade.

Para tanto, os autores consideram que “é fundamental levar em conta os conhecimentos prévios dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem” (2016, p. 406). Assim sendo, sugerem, em todas as seções do livro, a integração da percepção individual do estudante com a construção coletiva do conhecimento dos conteúdos do livro. Portanto, o papel do professor de Arte, para os autores, deve ser o de um mediador e propositor, sendo uma figura-chave na interlocução dos saberes e repertório artístico dos estudantes com os conteúdos do livro didático e seu próprio repertório de propostas. Para os autores (2016, p. 406-407), “é papel do professor interlocutor e propositor articular esses dois repertórios [conteúdo universal da Arte e repertório artístico do aluno] por meio da linguagem da arte, estimulando a leitura e a produção de outros trabalhos artísticos”. Além disso, pontuam que, em alguns momentos, a participação do professor deve ser de observação e orientação, “estimulando que os estudantes tomem decisões de forma autônoma”, porém, em outras situações, o professor tem papel de condutor, “em práticas coletivas que necessitam de sua condução para serem realizadas, como os jogos teatrais”.

A figura abaixo, que é um recorte do *Manual do Professor*, apresenta os objetivos da proposta didático-pedagógica do livro que, igualmente, estão de acordo, segundo os autores, com as diretrizes curriculares para essa etapa de ensino.

Figura 7 – Objetivos de aprendizagens artísticas

**OBJETIVOS DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

Os pressupostos teórico-metodológicos apresentados anteriormente justificam os objetivos da nossa proposta didático-pedagógica que está de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, com o objetivo de proporcionar condições para que os estudantes possam:

1. Compreender a arte em suas diferentes linguagens: artes visuais, dança, música e teatro, por meio de práticas artístico-pedagógicas que contemplem sua diversidade.
2. Aprender, de maneira articulada e integrada, os conteúdos pertinentes às diferentes formas de manifestações artísticas (com ênfase no teatro, nas artes visuais, na dança e na música) por meio de estudos de obras e propostas práticas que relacionem as linguagens artísticas entre si e com outras áreas do conhecimento.
3. Participar de experiências de produção, fruição e reflexão artística de modo contextualizado na cultura e na sociedade.
4. Compreender diferentes manifestações artísticas, contextualizando-as histórico-socialmente, com a finalidade de que se percebam como agentes culturais, integrantes e participativos nos seus próprios percursos históricos. Dessa forma, reconhecer a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, considerando-a elemento fundamental da estrutura da sociedade.
5. Perceber inter-relações possíveis, estéticas ou temáticas, explícitas ou implícitas, entre manifestações artísticas de origens, épocas e contextos socioculturais diversos.
6. Ter experiências produtivas de aprendizagem da arte, por meio de vivências significativas de forma individual e coletiva, proporcionando o trabalho de criação, análise e reflexão em grupo, de modo colaborativo.
7. Construir conhecimento por meio da realização de pesquisas, incentivando a busca e a integração de informações em diversas fontes.
8. Compreender as formas de produção de obras de arte no âmbito da sociedade brasileira e mundial, pelo acesso tanto às obras já consagradas como às outras produções e manifestações, inclusive indígenas, afrodescendentes e expressões regionais de diferentes grupos culturais, propondo ações de contextualização, análise e reflexão sobre essas obras, respeitando-se, por consequência, as produções presentes no entorno, assim como o patrimônio cultural material e imaterial.
9. Articular a construção de significados pelo estudo e apreensão de signos artísticos verbais e não verbais, como gestos, sons, desenhos, pinturas, movimento corporal, entre outros.
10. Conhecer e saber utilizar diferentes procedimentos artísticos, nas especificidades e materialidades de cada linguagem, para a construção do conhecimento no campo da arte; desenvolvendo uma relação de autoconfiança com a própria produção artística.
11. Apropriar-se de conceitos específicos das diferentes linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro, bem como audiovisuais; por meio da apresentação de vocabulário técnico na descrição dos elementos componentes de cada linguagem e manifestação artísticas.
12. Compreender a importância da interdisciplinaridade.

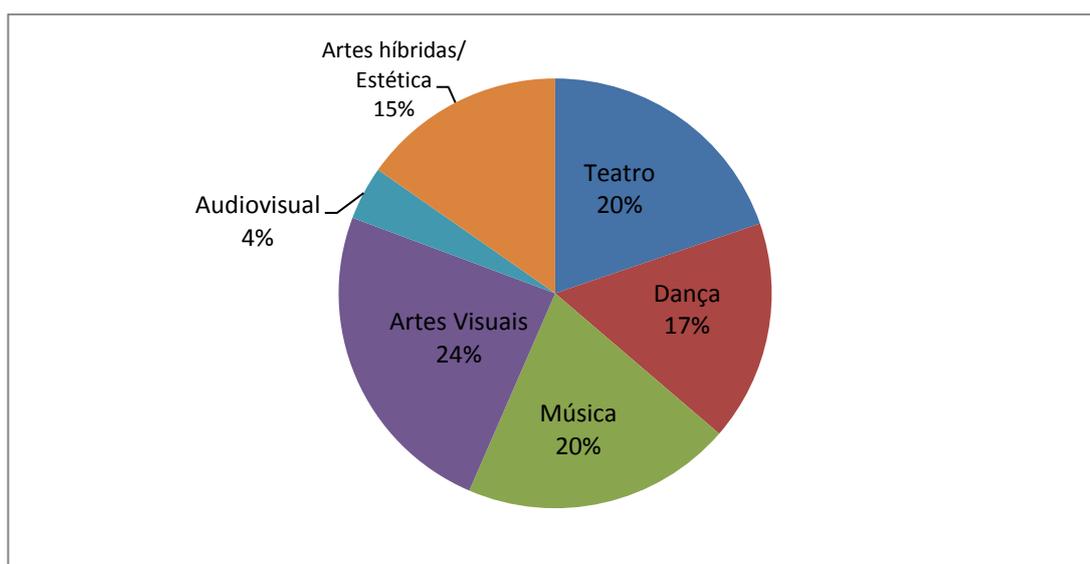
Fonte: BOZZANO *et al.*, 2016, p. 411.

Para cumprir seus objetivos, a obra é constituída de seis capítulos de textos conceituais, imagens, atividades práticas, leituras complementares e ícones com as faixas de áudio musicais referentes a cada temática trabalhada no capítulo, que abordam as quatro tradicionais linguagens artísticas: teatro, dança, música e artes visuais. Partindo da ideia de que é impossível uma definição de Arte, pois seu conceito varia conforme o contexto, a sociedade e a interpretação, os autores explicam que estudá-la “implica em [sic] conhecer e experimentar as especificidades de cada manifestação estética das diferentes linguagens artísticas e das conexões entre elas, interagindo com suas variadas concepções e contextos” (2016, p. 403). Ressaltam, ainda, em várias passagens do *Manual do Professor*,

que cada uma das linguagens tem suas especificidades. Argumentam que a natureza da Arte é a interdisciplinaridade, subentendendo que, ao estudar uma delas, todas as outras são estudadas. Assim, cada capítulo apresenta um tema gerador que promove a interdisciplinaridade, conforme os elaboradores do livro.

Em relação ao inventário de conteúdos, o livro contabiliza, conforme os quadros apresentados no *Manual do Professor*, um total de 223 conteúdos, sendo eles das áreas artísticas teatro, dança, música, artes visuais, arte audiovisual (cinema e vídeo), artes híbridas (dança-teatro, festas populares, práticas integradas de música e artes visuais etc.). O percentual aproximado de conteúdos de cada uma dessas modalidades de Arte pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Divisão percentual dos conteúdos das distintas modalidades artísticas no livro *Arte em Interação*



Fonte: elaborado pela autora, 2019.

No percentual das artes híbridas estão incluídos, também, os conteúdos de teoria geral da Arte e estética. Ainda a partir dos quadros de conteúdos apresentados no *Manual do Professor*, pode-se listar 44 que são específicos da arte teatral, distribuídos nos seis capítulos do livro, conforme o quadro seguinte:

Quadro 6 – Conteúdos específicos de teatro no livro *Arte em Interação*

Capítulo	Conteúdos específicos de teatro
Capítulo 1 – <i>As muitas faces da Arte</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características gerais da linguagem teatral</li> <li>- Jogos teatrais: elemento espaço</li> <li>- Introdução aos elementos de cena: espaço, personagem e ação</li> <li>- Introdução aos gêneros teatrais</li> <li>- <b>Comédia e tragédia</b></li> <li>- Teatro na Grécia antiga</li> <li>- Leitura e interpretação de textos teatrais</li> <li>- O teatro contemporâneo: apropriação de espaços não convencionais e participação do público</li> <li>- Jogos teatrais: elemento ação</li> </ul>
Capítulo 2 – <i>Identidades na Arte</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos teatrais: aprofundamento em ação cênica</li> <li>- Jogos teatrais: introdução ao personagem</li> <li>- Jogos teatrais: criação narrativa</li> <li>- Gênero teatral auto</li> <li>- Leitura dramática</li> <li>- Teatro da crueldade</li> <li>- Jogos teatrais: trabalho em grupo e corporal</li> <li>- Demonstrações de trabalho e abertura de processo no teatro</li> </ul>
Capítulo 3 – <i>Linguagens do corpo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Commedia dell'arte</li> <li>- Teatro Kathakali</li> <li>- Pesquisa e criação de personagens</li> <li>- Improvisação de canovaccio</li> </ul>
Capítulo 4 – <i>Ser humano, ser político</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatro como forma de discussão e ação social</li> <li>- Teatro épico</li> <li>- Teatro realista</li> <li>- Teatro-imagem e teatro do oprimido</li> <li>- Teatro contemporâneo</li> <li>- Criação de cena a partir da forma épica</li> <li>- Teatro do absurdo</li> <li>- Jogos teatrais: observação</li> <li>- Jogo teatral: espaço, personagem e ação</li> <li>- Pesquisa de autores do teatro do absurdo e criação de cena</li> </ul>
Capítulo 5 – <i>Manifestações antropofágicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antropofagia e o teatro contemporâneo</li> <li>- Prática teatral: criação de cenas</li> <li>- Teatro da experiência</li> <li>- Relação entre teatro e tropicalismo</li> <li>- O ofício do diretor teatral em diferentes processos de criação</li> <li>- Processo colaborativo no teatro</li> <li>- Prática teatral: direção de cenas</li> </ul>
Capítulo 6 – <i>Arte, tecnologia e transformação</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatro de sombras: manifestações tradicionais e contemporâneas</li> <li>- Prática de experimentação de sombras</li> <li>- Prática de confecção de bonecos e criação de teatro de sombras</li> <li>- Teatro de bonecos: manifestações tradicionais e contemporâneas</li> <li>- Prática teatral: manipulação e animação de objetos cotidianos</li> <li>- Prática teatral: confecção de fantoches e criação de cenas</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Esse é o único livro a abordar o conteúdo tragédia de forma explícita e direta em seu primeiro capítulo, intitulado *As Muitas Faces da Arte*. Nele são apresentadas as linguagens artísticas, dentre elas, a dramática. Após questionarem se os estudantes já foram ao teatro, se assistiram a alguma peça e se já participaram de algum grupo teatral, os autores exibem um texto com definições sucintas sobre elementos teatrais, como espaço, personagens, ação e conflito. Há, também, um jogo teatral com foco no elemento espaço teatral e uma tira (quadrinho) em que a personagem diz que fará uma “grande peça dramática”, para introduzir a definição de drama, arte dramática e gênero teatral. Nesse contexto, a tragédia é apresentada como gênero do teatro.

### 3.3 ANÁLISE DO CONTEÚDO TRAGÉDIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE (PNLD-2018)

Como já explicitado no início deste capítulo, para cumprir os objetivos e responder às questões de pesquisa, delineou-se, de forma apriorística, as seguintes categorias para análise dos livros didáticos: (1) concepções de tragédia; (2) modos de estruturação das tarefas para os alunos (objetivos, conteúdos, metodologia e ensino de teatro). No entanto, no avanço do trabalho analítico e interpretativo, o movimento entre totalidade e a singularidade, realizado por meio do mapeamento lógico-histórico da rede conceitual do conteúdo tragédia e do exame das tarefas propostas pelos livros, levou a constatar as seguintes categorias de conteúdo: 1) Indicativos da concepção clássica de tragédia; 2) Tarefas que apontam para formas de generalização empírica da concepção clássica de tragédia; 3) Tarefas que sinalizam possibilidades de generalização teórica da concepção clássica de tragédia. Nos itens que seguem são apresentados os resultados do trabalho analítico e interpretativo dessas categorias.

#### 3.3.1 Indicativos da concepção clássica de tragédia

O primeiro capítulo desta tese apontou que, tradicionalmente, há duas amplas vertentes teóricas que conceituam tragédia: uma clássica e outra moderna. A primeira corrente teórica, mais conservadora, entende que não há tragédias modernas e contemporâneas, já que as premissas estéticas (formais) do trágico foram abandonadas. Trata-se de uma concepção literária e artística do trágico, cuja principal referência é Aristóteles. A outra corrente, ao alargar o sentido do trágico, deu a possibilidade de classificar uma série de dramas e outros gêneros literários como tragédias, do mesmo modo que abriu precedentes para denominar como trágicos eventos não artísticos, mas da vida

cotidiana. É, em termos gerais, uma concepção antropológica, metafísica e essencial do trágico, que faz decorrer a arte trágica da situação trágica da existência humana – concepção cujos principais representantes são Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Scheler, Lukács e Unamundo.

Segundo Williams (2002), essas duas vertentes tornaram-se visíveis em nossa cultura, sendo que a da tradição clássica tem sido defendida por acadêmicos conservadores, sustentando que tragédia diz respeito a um tipo específico de dramaturgia (grega e elisabetana), e a outra, que é a da experiência da tragédia, surgiu a partir das teorias do trágico do século XIX e pela ampla utilização e vulgarização da palavra no cotidiano, referindo-se a desastres com mortes, derrotas de todos os tipos e acidentes. O autor observa que “a coexistência de sentidos parece-me natural, e não há nenhuma dificuldade fundamental tanto em ver a relação entre eles quanto em distinguir um do outro” (2002, p. 30).

Nesta pesquisa, buscou-se compreender a tragédia em sua totalidade, historicidade e contradições, isto é, não desconsiderando nenhuma dessas concepções, incluindo a própria obra de arte como objeto de compreensão do conceito, tanto quanto o pensamento a respeito dela. Assim sendo, chegou-se à generalização de tragédia, que foi apresentada no primeiro capítulo; aqui reproduzida de forma resumida, da seguinte maneira:

No teatro, tragédia significa um tipo específico de espetáculo cênico, cuja temática e estrutura da trama, formas de encenação e fruição dependerão de aspectos culturais, sociais e ideológicos dos diferentes momentos históricos em que sucede. Tais momentos que conceberam e apresentaram tragédias artisticamente significativas foram: a Grécia do século V a.C. (único consenso entre os teóricos), a Inglaterra elisabetana, a França dos anos 1640 a 1660, a época barroca espanhola e alemã e, durante os séculos XX e XXI, em todo o Ocidente. O que há em comum é que todos os espetáculos trágicos são realizados por meio de atores/atrizes, em determinado espaço, diante de um público, com a finalidade de suscitar nele sentimentos/emoções/sensações/ideias, a partir da apresentação do trágico (conflitos/tensões/paradoxos de valores da vida humana), do ponto de vista da dor, da miséria, da violência, da morte, do sofrimento, do terrível. A rede conceitual da tragédia compreende: *trágico; conflito; ação e espetáculo*. Nesse sentido, pode-se deduzir que o núcleo do teatro trágico é a relação entre esses elementos. Mas a relação mais geral, universal e básica da tragédia é o conflito trágico. E este conflito pode ser entendido como a dialética. Isto é, a tragédia apresenta um modo dialético trágico.

Já a análise dos livros didáticos de Arte aprovados no PNLD-2018 apontou para uma concepção desvinculada da totalidade, pois os autores apenas tratam o conteúdo tragédia do ponto de vista clássico, especialmente o grego. Isso revela uma abordagem do

conteúdo tragédia destituído de sua dimensão lógico-histórica, que tem por pressuposto a possibilidade do estudo do pensamento no sentido da apreensão do objeto. No entanto, os livros evidenciam uma preocupação com a apreensão do conteúdo tragédia, considerando-o fundamental para o ensino-aprendizagem de teatro.

Somente uma das obras apresenta o histórico da tragédia grega e aponta suas contradições, mas não faz referência a outros períodos em que o trágico prosperou na forma teatral. Consequentemente, a tragédia figura como algo da história, do passado primitivo da arte dramática, empoeirado e quase morto. Quase, mas não totalmente, pois é mencionado que ainda hoje são representadas aquelas antigas lendas. A forma de ensino desse conteúdo, do mesmo modo, parece empoeirada na maioria dos livros, ainda que a concepção pedagógica dos autores, em seus discursos direcionados ao professor, prometa romper com perspectivas tradicionais do ensino da Arte.

A concepção clássica de tragédia grega nos livros didáticos de Arte pode ser apreendida por meio de indicativos como: exemplos de obras trágicas restritas à antiguidade grega e, em alguns casos, de Shakespeare; atrelar a finalidade da tragédia à catarse; citar Aristóteles como principal ou único autor que conceituou tragédia e/ou catarse; a ideia de que a tragédia tem um caráter elevado; a tragédia apenas como gênero teatral, sem vínculo com a vida cotidiana, entre outros fatores que são exemplificados a seguir.

Em dois dos cinco livros didáticos analisados, o conteúdo tragédia fica unicamente circunscrito à tragédia grega. Os outros três livros<sup>57</sup> acrescentam alguma peça de Shakespeare e explicitam que o bardo é um autor representativo desse gênero teatral. Assim, eles não desenvolvem a ideia de movimento e transformações da tragédia em épocas e culturas posteriores. Existe, sim, em algumas obras didáticas, a menção de que as tragédias gregas e as de Shakespeare continuam a ser encenadas até os dias atuais, destas formas: “[Shakespeare] consagrou-se como um dos mais célebres dramaturgos mundiais, deixando como acervo tragédias e comédias que são encenadas até os dias atuais, como peças teatrais e adaptações para o cinema e para a televisão” (FERRARI *et al.*, 2016, p. 250). No livro *Percursos da Arte*, uma fotografia da montagem teatral de *Hamlet*, pela Cia do Teatro Popular do Sesi, em São Paulo, em 2002, ilustra esse comentário: “O dramaturgo inglês William Shakespeare é um dos maiores expoentes da história do teatro. Escreveu e dirigiu tragédias, comédias e dramas históricos contando passagens não só do passado da Inglaterra, mas também da Grécia Clássica” (MEIRA *et al.*, 2016, p. 10). O livro *Arte em Interação*

---

<sup>57</sup> *Arte por Toda Parte* (FERRARI *et al.*, 2016); *Arte em Interação* (BOZZANO *et al.*, 2016); e *Percursos da Arte* (MEIRA *et al.*, 2016).

(BOZZANO *et al.*, 2016, p. 28) igualmente inclui uma fotografia, mas do ensaio da peça *Hécuba*, tragédia de Eurípides encenada em São Paulo em 2012. O que os livros mostram são exemplos de montagens de tragédias gregas ou shakesperianas nos últimos anos, no Brasil, ou os títulos de algumas tragédias para exemplificar o teatro clássico daqueles dois contextos.

O livro *Arte por Toda Parte* (FERRARI *et al.*, 2016) cita *Medéia*, de Eurípides, como exemplo de dramaturgia que é patrimônio cultural da humanidade (2016, p. 301), além de uma imagem da tela do pintor Delacroix, intitulada *Hamlet e Horácio com os Dois Rústicos*, e a famosa frase “Ser ou não ser, eis a questão” (2016, p. 238) – tudo isso para abordar o conceito de catarse e, finalmente, o mesmo livro cita *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, para um jogo teatral. O livro *Arte de Perto* (ROCHA *et al.*, 2016) apresenta duas imagens fotográficas que exemplificam tragédias gregas. A primeira, um vaso grego, com a legenda: “[...] vaso grego representando Dionísio com uma mênade, pintado por Syriskos, 470-460 d.C. As mênades são adoradoras de Dionísio e foram representadas no teatro grego de Eurípides na peça *As Bacantes*, nome pelo qual foram conhecidas na mitologia romana” (2016, p. 111). A segunda imagem é uma fotografia que abre o capítulo 11 (2016, p. 170) da performance *Medea de Barro*, baseada na tragédia grega, da Companhia teatral D’Moron, durante um festival de teatro em Cuba, em 2010. *Arte em Interação*, além da fotografia já comentada, expõe trechos de *Édipo Rei*, de Sófocles (BOZZANO *et al.*, 2016, p. 29-30), um artigo sobre a montagem brasileira, pelo Grupo Galpão, da tragédia *Romeu e Julieta*, de Shakespeare (2016, p. 107). Este último dramaturgo é citado, igualmente, no livro *Percursos da Arte* (MEIRA *et al.*, 2016), mas com sua obra *Hamlet*. Tal livro didático é o único a mencionar os títulos de todas as tragédias gregas remanescentes de Ésquilo, Sófocles e Eurípides (2016, p. 94). Além disso, apresenta trechos de *Édipo rei*, de Sófocles (2016, p. 100-101). O livro *Todas as Artes* (POUGY; VILELA, 2016) não faz referência a nenhuma peça trágica. Assim sendo, nota-se que a produção artística trágica, quando abordada, é restrita a dois contextos históricos e poucos exemplos em todos os materiais didáticos.

Em relação à definição de tragédia, três livros a caracterizam como *gênero teatral*, este sendo vinculado a um tipo de texto (literário) destinado à representação cênica. Em *Todas as Artes* (POUGY; VILELA, 2016, p. 458) isso é constatado no fragmento: “Começaram a surgir *textos escritos especialmente para ser encenados nos teatros*, espaços próprios para encenações. *Os principais gêneros teatrais eram a tragédia e a comédia*”. Em *Arte por Toda Parte* (FERRARI *et al.*, 2016, p. 250, grifos nossos), é expresso no infográfico *Dramaturgia*: “*arte de escrever textos destinados à representação feita por atores*. Como tradição do teatro grego, a dramaturgia nasce inspirada nas histórias da mitologia grega.

Inicialmente, aparece *em dois diferentes estilos: a tragédia [...] e a comédia*”. Em *Arte em Interação* (BOZZANO *et al.*, 2016, p. 25, grifo nosso), no seguinte texto:

*A tragédia é um gênero em que a história tem uma sequência de acontecimentos que resultam em um final associado à morte ou a alguma desgraça inevitável.*

*É um gênero que preservou, ao longo do tempo, muitas de suas características originais. Por isso, com relação ao gênero tragédia, costuma-se estudar principalmente a tragédia grega.*

*No século VII a.C., a produção de peças na Grécia foi muito intensa e os textos trágicos foram os mais preservados. Isso favoreceu que suas características se mantivessem ao longo do tempo e que fossem bastante estudadas.*

Porém esse último livro também define tragédia como *experiência da vida cotidiana*, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes e corroborando o concebido pelo senso comum, que entende tragédia como “uma sequência de acontecimentos que resultam em um final associado à morte ou a alguma desgraça inevitável” (BOZZANO *et al.*, 2016, p. 25). Já o livro *Arte de perto* (ROCHA *et al.*, 2016) deixa implícito que se trata de uma *prática teatral*: “Aristóteles descreveu e analisou a tragédia grega em um texto chamado *Poética*. Nele propõe diversos conceitos que até hoje ajudam a entender a prática teatral” (2016, p. 110). Na sequência do mesmo texto, a ideia de prática é reafirmada: “As festas dionisíacas eram rituais sagrados que contemplavam danças, músicas, procissões e, a partir do século V a.C., festivais de tragédias, comédias e sátiras” (2016, p. 110). O livro *Percursos da Arte* (MEIRA *et al.*, 2016) traz o sentido de gênero teatral de forma implícita, com o termo “modalidade”, assim como inclui a ideia de tragédia como uma prática espetacular, pois, primeiramente, os autores definem a tragédia como “*modalidade teatral que surge na Grécia antiga, caracterizada pela presença do Coro e de um herói (ou heroína) mítico que confronta um destino trágico, ou seja, um embate entre os desígnios dos deuses, as leis da cidade e a desmedida do herói*” (2016, p. 90, grifo nosso). Em outra parte do livro, é incluída a seguinte definição: “As tragédias e comédias gregas eram *encenações espetaculares*, apresentadas para um público de milhares de cidadãos. Constituíam *um acontecimento de muita expressividade* que foi se sofisticando com o passar dos anos” (2016, p. 92, grifos nossos).

Os autores dos cinco livros didáticos explicam a tragédia (grega) enfatizando seu efeito catártico sobre o espectador. Assim, tal como a concepção da teoria clássica, eles sustentam a tragédia aos moldes aristotélicos. Este filósofo se preocupou com apresentar as características das tragédias áticas e procurou defini-las como peculiaridades de um gênero, distinguindo-as das características de outros gêneros miméticos, sendo essa uma visão empírica da obra de arte. Além disso, ele se interessou no efeito específico da poesia, em

particular da tragédia, sobre o espectador. Nos livros didáticos, os autores se atêm a esse último aspecto.

Conforme Szondi (2004b), os teóricos das poéticas do Renascimento, do Barroco e Classicismo seguiam os preceitos aristotélicos, porém incluíam palavras e normas em seus manuais como se fossem perspectivas do estagirita. Isso influenciou a ideia, na modernidade, de que a poética de Aristóteles era uma poética normativa, e não descritiva e analítica. Os autores dos livros didáticos de Arte seguem essa mesma “tradição”, de vincular termos e conceitos a Aristóteles, mesmo que esses não estejam expressos na obra do filósofo grego.

O livro *Arte por Toda Parte* (FERRARI *et al.*, 2016, p. 238) dá sua versão sobre o efeito da tragédia, “segundo Aristóteles”, nos seguintes termos:

O teatro na Grécia antiga já era considerado arte fundamental na educação das pessoas. Para o filósofo Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), a atuação de um ator na interpretação de um texto dramático pode provocar *catarse*. É como viver as emoções dos personagens ao assistir a uma peça teatral ou a um filme. Esse tipo de experiência, segundo Aristóteles, podia levar o público a refletir sobre suas próprias vidas, emoções e desejos.

[...]

*Catarse*: nome dado pelos gregos antigos para se referir a uma experiência em sentimentos e emoções vividas pelo público ao assistir a uma peça teatral. O público pode se identificar com as situações vividas pelos personagens do texto no teatro, cinema, televisão, texto literário e outras linguagens e refletir sobre sua própria vida.

Nota-se que os autores escrevem que, para Aristóteles, “a atuação de um ator na interpretação de um texto dramático pode provocar *catarse*” (2016, p. 238). Um texto dramático pode ser uma comédia, uma farsa, uma sátira; e o filósofo grego fala da *catarse* como consequência apenas da tragédia. O texto continua com mais imprecisões quando diz que a *catarse* é como “viver as emoções dos personagens ao assistir a uma peça teatral ou a um filme. Esse tipo de experiência, segundo Aristóteles, poderia levar o público a refletir sobre suas próprias vidas, emoções e desejos” (2016, p. 238). Viver as emoções dos personagens é a *identificação*, e não a *catarse*, embora aquela seja um passo para que essa ocorra. Esse tipo de experiência, segundo Aristóteles, pode provocar o terror e a piedade, e não todo o tipo de emoção, como fica subentendido no livro didático. Não é citado o vínculo com o terrível, com o trágico, que está na definição grega aristotélica.

Ademais, a opção pela peça *Hamlet* e sua famosa frase “*Ser ou não ser, eis a questão?*” não são as melhores escolhas para tratar da *catarse*, pois *Hamlet* é uma peça que não tem potencial catártico e a frase, se descontextualizada, não causa nenhuma comoção ao leitor. O “dilema” de Hamlet é exposto como o daquele que “vive as contradições da alma humana entre ser bom, ruim, justo ou cruel” (2016, p. 238), e que, por ser esse um dilema

vivido por muitas pessoas, essa peça continua atual. O termo *conflito* seria mais adequado que *dilema*, por ser um termo técnico e que ajudaria a compreender o núcleo dessa peça que, como visto no primeiro capítulo da pesquisa, é muito mais profundo do que ser bom, ruim, justo ou cruel.

Em *Todas as Artes* (POUGY; VILELA, 2016, p. 90), consta a seguinte referência a Aristóteles:

Os personagens e as histórias encenadas no teatro também podem nos causar sensações diversas, como medo, piedade, etc., que, segundo o filósofo Aristóteles (384a.C.-322a.C.), são resultado do processo de purificação do corpo chamado *catarse*. De acordo com o filósofo, ao se identificar com tais emoções, o espectador é capaz de refletir sobre sua própria realidade e os conflitos que a constituem, libertando-se de suas emoções. Por isso, para ele, os temas de uma obra não podem ser totalmente distantes da vida do espectador: eles devem tratar dos sentimentos e das experiências comuns a todas as pessoas, de maneira a aproximar o teatro das nossas vivências...

Há muita discussão em torno das peças nos moldes “aristotélicos”, se elas promovem a reflexão do espectador ou não, e o mais comum é considerá-las mais como propícias à emoção estética do que feitas para ensinar/pensar. O que Aristóteles chama a atenção é para o aspecto pedagógico da poesia mimética, pois defende que é no ato de imitar que se aprende, porém, ao observar a imitação, o observador se deleita. Assim, acredita-se que a tragédia possa despertar emoções pela identificação, bem como reflexão pelo distanciamento, como foi aventado na análise lógico-histórica desta tese, mas essa não é exatamente a teoria de Aristóteles. Por esse motivo, é errôneo quando os autores escrevem que “De acordo com o filósofo, ao se identificar com tais emoções, o espectador é capaz de refletir sobre sua própria realidade e os conflitos que as constituem” (POUGY; VILELA, 2016, p. 90). Outra falha desse livro, em particular, é citar Aristóteles, mas não constar nenhuma de suas obras nas referências bibliográficas.

No livro *Arte de Perto* (ROCHA *et al.*, 2016, p. 110), os autores registram:

Aristóteles descreveu e analisou a tragédia grega em um texto chamado *Poética*. Nele propõe diversos conceitos que até hoje ajudam a entender a prática teatral. Um deles é a *catarse*, que, resumidamente, refere-se à reação do público tomado por paixão e terror diante do destino trágico do herói. Segundo Aristóteles, ao conhecer o destino nefasto dos heróis trágicos, a sociedade grega expurga os erros representados em cena. Sendo assim, a emoção catártica, que só pode acontecer coletivamente, é uma ação realizada pela sociedade com o fim de expurgar e corrigir seus possíveis erros. Isto é, por meio da *catarse*, uma comunidade reconhece seus limites e se distancia das desmedidas de seus heróis trágicos.

Essa noção parece mais coerente, porém, novamente, segundo Szondi (2004b, p. 47-48), não há, na *Poética* de Aristóteles, palavras que relacionam a tragédia a ensinamento,

preparação (dos espectadores), demonstração (de exemplos ao público). Essas noções são de autores posteriores que reinterpretaram o texto do filósofo grego. A ideia de catarse como emoção especificamente coletiva também não é expressa por ele. Eudoro de Sousa (1998) lembra que as palavras de Aristóteles na *Poética* se prestam a várias interpretações e à catarse, em especial, o filósofo se refere apenas uma vez. Para esse tradutor e comentador, é insensato entender a catarse como expurgação. O autor comenta que a tese de que a tragédia teria por finalidade o aprendizado é bastante comum, uma vez que o filósofo grego explica que é pela imitação que o homem aprende suas primeiras lições e que a poesia imitativa (tragédia) é mais filosófica do que a História. Porém, “o texto de Aristóteles, tanto o da *Poética* como o da *Política* (VIII, 7), não permite que dele se extraiam documentos e nele se baseiem argumentos de quaisquer virtudes docentes da arte” (1988, p. 101).

Em *Percursos da Arte* (MEIRA *et al.*, 2016), sobre a tragédia grega, é afirmado que possuíam “o objetivo de levar à catarse, um afeto que atravessava o público e expurgava os maus humores” (2016, p. 433). Mas a catarse, segundo Aristóteles (1998), era o efeito da tragédia, e não seu objetivo, pois esse era apresentar a imitação de ações (trágicas). No item sobre “dramaturgia encenada” consta: “Para este capítulo, selecionamos um trecho de *Édipo Rei*, de Sófocles, dramaturgia modelar da tragédia grega” (2016, p. 434), ideia que remete a Aristóteles e à concepção clássica, que consideram esse texto o exemplar mais perfeito de tragédia.

*Arte em Interação* (BOZZANO *et al.*, 2016, p. 26, grifo dos autores) também vincula a tragédia à catarse. Porém, nesse livro, os autores não citam Aristóteles e privilegiam o entendimento do conceito pela experiência do aluno nos seguintes termos:

[Nas tragédias] o público acompanha a trajetória do herói e vive com ele todos os momentos da história, culminando com a **catarse**, do grego *Kátharsis*, que pode ser traduzida como “purificação” ou “purgação”. É o nome dado à sensação que o desfecho da peça desperta no espectador, uma descarga emocional, decorrente da empatia com o personagem e a história. Você já se emocionou ao assistir a um filme ou ler um livro? Já teve a sensação de estar dentro da história, vivenciando com o personagem sua tensão? É essa sensação que na tragédia se chama catarse.

Esta é uma exceção, pois, nas outras obras didáticas, a visão de tragédia (grega) associada a seu efeito catártico parece ser algo que apenas foi discutido por Aristóteles. Igualmente, todos os livros apresentam a tragédia como um tipo de dramaturgia grega (em alguns casos, romana e de Shakespeare), omitindo a existência de autores de outros períodos e lugares. Isso caracteriza uma visão conservadora que, como observado no estudo do lógico e histórico da tragédia, diz respeito a uma concepção de que não existe tragédia escrita na contemporaneidade, bem como que o termo “tragédia” só pode ser usado em relação ao

teatro greco-romano e, com algumas ressalvas, às peças desse gênero escritas por Shakespeare – na visão de Steiner (2006), especialmente.

Outra característica que remete a uma visão clássica de tragédia é a ênfase no caráter “elevado” desse gênero, tal como explicitam os autores do livro *Arte por Toda Parte* (FERRARI *et al.*, 2016, p. 250) quando escrevem que “a tragédia (era considerada o mais nobre dos gêneros, pois falava de personagens elevados e era capaz de suscitar os sentimentos mais elevados)”. Da mesma forma, os autores de *Percursos da Arte* (MEIRA *et al.*, 2016, p. 433) o fazem ao informar que “As tragédias retratavam temas elevados a partir de mitos e heróis conhecidos da população grega”.

Alguns autores dos livros didáticos também definem a tragédia grega em comparação com a comédia, algo observado no primeiro capítulo da tese como uma tradição, a qual iniciou com Aristóteles e seguiu sendo o modelo da maioria das poéticas posteriores. Em *Arte por Toda Parte* (FERRARI *et al.*, 2016, p. 250), a tragédia grega é mencionada como “(o mais nobre dos gêneros, pois falava de personagens elevados e era capaz de suscitar os sentimentos mais elevados) e a comédia (era considerada um gênero menor, pois falava de pessoas comuns e tinha caráter satírico)”. No livro *Todas as Artes* (POUGY; VILELA, 2016), “A tragédia [grega] expressava o desespero humano; já a comédia, que a princípio tratava de temas políticos, gradualmente passou a abordar também temas ligados às relações humanas e às intrigas amorosas” (2016, p. 458). Em *Percursos da Arte* (MEIRA *et al.*, 2016, p. 433): “Se as tragédias se apoiavam nos assuntos elevados, as comédias retratavam os aspectos do dia a dia comum da pólis”. *Arte em Interação* (BOZZANO *et al.*, 2016, p. 28): “Ao contrário da tragédia, na comédia geralmente não há grandes conflitos morais que geram acontecimentos sem saída ou irreversíveis”. Já no livro *Arte de Perto* (ROCHA *et al.*, 2016, p. 115), os autores não identificam as especificidades de cada gênero, mas comentam, de forma equivocada, que tragédia e comédia têm o mesmo objetivo: “Diferentemente das tragédias e comédias gregas, que pretendem expurgar os males da sociedade por meio da catarse, o Teatro do Oprimido expõe os problemas sociais e discute alternativas de mudança da realidade”. O erro está em vincular a catarse à comédia.

Williams (2002) assinala que o sistema moderno (atual) se equivoca na interpretação das peças gregas, pois “tendo abstraído uma Necessidade universal, posiciona, em seu interior e contra ela, indivíduos que experimentam o sofrimento e que resumem a figura do herói trágico. O motivo principal da ação é visto então como o isolamento desse herói” (2002, p. 36-37). Essa perspectiva é constatada no livro *Percursos da Arte* (MEIRA *et al.*,

2016, p. 90), quando explica a tragédia como “modalidade teatral que surge na Grécia antiga, caracterizada pela presença do Coro e de um herói (ou heroína) mítico que confronta um destino trágico, ou seja, um embate entre os desígnios dos deuses, as leis da cidade e a desmedida do herói”. Também é verificado em *Arte em Interação* (BOZZANO *et al.*, 2016, p. 26, grifo dos autores), no seguinte texto:

Uma das principais características das peças trágicas é a presença do **herói**. Nas tragédias ele aparece não como um semideus, como na mitologia, mas como um personagem humano, que desencadeia a história. Na maioria das vezes, ele é o personagem principal. Ele quem sofre a **falha trágica**, situação em que o personagem faz alguma coisa errada sem saber, inconscientemente, e depois sofre as consequências desse ato. O erro do **herói trágico** não é uma falha de caráter, mas uma falha por engano. O conflito na tragédia se dá entre a vontade do herói e seu destino inevitável.

Assim como em *Percursos da Arte* (MEIRA *et al.*, 2016), o livro *Arte em Interação* (BOZZANO *et al.*, 2016) ressalta a importância do coro no teatro grego. Suas características e funções são expostas desta forma (2016, p. 28):

Nas peças trágicas gregas, além dos personagens individuais, um elemento importante era o coro – personagem coletivo, formado por muitas pessoas. O coro discordava e comentava o enredo, sem interferir nele. Ao coro cabiam comentários e reflexões, além de explicações de acontecimentos anteriores à história da peça. O coro representa a voz do cidadão comum e servia para difundir os pontos de vista oficiais, ou seja, passar a mensagem moral dentro da história. A função do coro era contribuir com o objetivo maior das peças trágicas: mostrar como os humanos estavam condicionados à vontade dos deuses e como qualquer deslize, por menos intencional que fosse, levaria o personagem à desgraça inevitável, a situação sem saída.

É absolutamente positiva a ação desse livro em demonstrar o vínculo da tragédia grega com a mitologia, bem como a importância do coro naquele contexto. Porém o papel e a função do coro não era exatamente essa posta pelos autores do livro, uma vez que o coro poderia ou não interferir no enredo e nem sempre era a representação do cidadão comum. O texto é concluído com a ideia contemporânea, e não dos gregos, de que a tragédia apresenta desgraças inevitáveis, situações sem saída, e que o herói é uma vítima, predestinada pelos deuses. Essa ideia se repete em outra parte do livro, quando os autores comparam tragédia e comédia: “Ao contrário da tragédia, na comédia geralmente não há grandes conflitos morais que gerem acontecimentos sem saída ou irreversíveis” (2016, p. 28). Ademais, percebe-se uma contradição no livro que, a princípio, registra que existe uma continuidade das características da tragédia grega até as peças contemporâneas, bem como há relação de sentido com o conceito cotidiano de tragédia. Porém é conhecido que o coro era um dos elementos principais apenas nas tragédias gregas, assim como as distintas épocas, com suas especificidades sociais, políticas e culturais, produziram tragédias particulares, diferentes.

Observou-se que a forma de contextualizar, ou a tentativa de historicizar o teatro ocidental (e, por consequência, a origem da tragédia), nos livros *Arte por Toda Parte* (FERRARI *et al.*, 2016) e *Todas as Artes* (POUGY; VILELA, 2016), é apresentando informações como datas, nomes e situações concretas de ocorrência, mas eles não relacionam as condições socioculturais, técnicas e artísticas de surgimento do fenômeno teatral trágico. Isso se expressa da seguinte maneira, na primeira obra:

Embora o teatro já existisse desde a Pré-história em forma ritualística e em cerimônias ao deus Dionísio na Grécia, foi na época de Psístrato (600a.C.-528a.C.) que foram criados os concursos de teatro em Atenas. Dois gêneros surgiram como os mais importantes: a comédia e a tragédia. Vários autores despontaram, tornando-se conhecidos na posteridade, como Sófocles, Eurípides e Aristófanes.

[...]

Na Grécia antiga, as manifestações em homenagem ao deus do vinho, Dionísio, eram apresentadas a céu aberto. As tragédias e comédias gregas aconteciam em palcos inicialmente muito simples (FERRARI *et al.*, 2016, p. 234).

Ainda nessa mesma obra, especificamente para o professor, é apresentado o seguinte texto sobre a história do teatro, citando novamente a origem da tragédia:

Convide a turma a ampliar seus conhecimentos sobre a história do teatro. Na pré-história, o teatro configurava-se como forma ritualística, depois religiosa e mitológica, vindo a se firmar muito tempo depois como arte na concepção estética e artística. Converse com os alunos sobre essa trajetória.

Na antiguidade, os rituais ao deus Dionísio, na Grécia, e ao deus Baco, em Roma, marcaram o teatro com temas que tinham temáticas religiosas.

A criação do teatro na Grécia foi estabelecida por Psístrato, que criou concursos de teatro em Atenas. Três autores do período ganharam importância: Ésquilo, considerado o criador da tragédia, Sófocles e Aristófanes, que se destacaram na criação de comédias. A comédia e o drama são estilos teatrais que permanecem até hoje.

Conforme já comentamos no livro, a poética de Aristóteles (384-322 a.C.) fundamentou o teatro ocidental e sua teoria sobre a linguagem da dramaturgia influenciou o teatro até nossa época. Para o filósofo, a poética, que compreende a poesia épica, lírica e dramática, é imitação ou mimese (estudo da imitação da vida na arte).

No entanto, o teatro, assim como todas as linguagens da arte, foi se desenvolvendo em cada época e lugar seguindo as transformações das sociedades e das culturas. Para compreender essa história, é preciso compreender os contextos de cada época, estilo, universo de artistas, movimentos estilísticos e outras particularidades (FERRARI *et al.*, 2016, p. 405).

Trata-se de um resumo bastante superficial e desnecessário para o professor graduado em arte dramática, de tal modo que parece ser dirigido aos professores com formação em outra área. Há erro de conteúdo quando os autores afirmam que “Três autores do período ganharam importância: Ésquilo, considerado o criador da tragédia, Sófocles e Aristófanes,

que se destacaram na criação de comédias” (2016, p. 405), pois não há nenhum vestígio de que Sófocles tenha escrito comédias, sendo ele autor apenas de tragédias e dramas satíricos. Além disso, consta que a comédia e o drama são estilos teatrais que permanecem até hoje. No entanto, o drama que existia na antiguidade grega era o satírico, estilo que não tem relação com o que hoje é denominado drama.

No outro livro, *Todas as Artes* (POUGY; VILELA, 2016, p. 457-458), verifica-se a apresentação do conteúdo por meio do seguinte texto:

O teatro ocidental teve sua origem no século VI a.C. na Grécia, com os rituais em homenagem ao deus Dioniso. Nesses rituais, também chamados Ditirambos, que ocorriam durante a primavera, os participantes formavam o coro, entoando cânticos e dançando coreografias que duravam dias seguidos. Com o passar do tempo, os Ditirambos foram ficando cada vez mais elaborados. Assim, surgiram os organizadores de Ditirambos ou os “diretores de coro”. O primeiro diretor de coro foi Téspis. Um dia, Téspis pôs uma máscara enfeitada com cachos de uva, subiu em um tablado e disse: “Eu sou Dioniso!”. Todos ficaram espantados com a ousadia de Téspis em fingir ser um deus, mas ele não teve medo e transformou o ritual em uma dramatização, ou naquilo que chamamos de teatro. Por isso, ele é considerado o primeiro ator da história do teatro ocidental.

É por causa dele que os atores da Grécia antiga, em geral homens, usavam máscaras para expressar os sentimentos, como a alegria e a tristeza. A partir de então, começaram a surgir textos escritos especialmente para ser encenados nos teatros, espaços próprios para encenações.

Os principais gêneros teatrais eram a tragédia e a comédia. A tragédia expressava o desespero humano; já a comédia, que a princípio tratava de temas políticos, gradualmente passou a abordar também temas ligados às relações humanas e às intrigas amorosas.

Há informação incorreta nesse trecho, pois, os atores na Grécia eram *sempre* homens, e *não geralmente*; além disso, foi demonstrado no estudo lógico-histórico que as máscaras no teatro grego não tinham a função de expressar alegria ou tristeza, mas funções de caracterização visual de personagens, ampliação do tamanho do ator, amplificação da voz e recurso para que um ator representasse mais de um papel.

Em *Arte de Perto* (ROCHA *et al.*, 2016), os autores expressam textualmente que o teatro grego surge na praça pública, “como uma forma de refletir sobre as relações entre os seres humanos e entre estes e os deuses, expurgando coletivamente os males da sociedade através do que o filósofo grego Aristóteles chamou de catarse em suas reflexões” (2016, p. 110). Em outro momento, a tragédia é citada no contexto das festas em homenagem ao deus grego Dionísio, “deus do vinho e da fertilidade”, que ocorriam na primavera, “período da colheita do vinho naquela região. As festas dionisíacas eram rituais sagrados que contemplavam danças, músicas, procissões e, a partir do século V a.C., festivais de tragédias, comédias e sátiras” (2016, p. 110). Há um lapso dos autores quando escrevem colheita “do vinho” e não “da uva”. Na conclusão do texto, os autores comentam a importância da

máscara na criação do teatro grego, pontuando que ela se tornou um dos grandes símbolos da arte dramática. Nesse livro é possível notar que o conteúdo se desenvolve de forma mais contextualizada, para além de datas e nomes. Há preocupação em relacionar o surgimento do teatro com a situação política da Grécia. Mesmo em questões periféricas e externas, como o uso da máscara, é igualmente visível que, nesse livro, existe mais apuro para expressar o assunto.

A contextualização do teatro grego, em *Arte em Interação* (BOZZANO *et al.*, 2016) se verifica, principalmente, na página reproduzida abaixo:

Figura 8 – Conteúdo tragédia no livro *Arte em Interação*

TANTAS HISTÓRIAS

Na Grécia Antiga, os mitos estavam na base da formação social. Todos os cidadãos, desde cedo, aprendiam sobre os deuses, suas relações com os mortais e todas as decorrências de se enfrentar ou desobedecer às regras divinas. Não eram simples histórias, faziam parte da cultura como uma crença real, ditada por normas e regras que deveriam ser seguidas.

Por meio de histórias que continham essas regras divinas, as peças trágicas serviam para ensinar a moral, pelo exemplo, mostrando ao cidadão grego uma situação com a qual ele poderia se identificar. O teatro era a possibilidade de fazer o público vivenciar a história e, assim, apreendê-la de forma mais completa.

Dada sua importância, a tragédia era muito mais do que uma manifestação teatral: representava uma instituição social, patrocinada pelo Estado e por cidadãos de poder. Patrocinar o teatro era um dever cívico. E a participação da população nas apresentações muitas vezes era obrigatória.

Nas peças trágicas gregas, além dos personagens individuais, um elemento importante era o **coro** – personagem coletivo, formado por muitas pessoas. O coro discordava e comentava o enredo, sem interferir nele.

Ao coro cabiam comentários e reflexões, além de explicações de acontecimentos anteriores à história da peça. O coro representava a voz do cidadão comum e servia para difundir os pontos de vista oficiais, ou seja, passar a mensagem moral dentro da história. A função do coro era contribuir com o objetivo maior das peças trágicas: mostrar como os humanos estavam condicionados à vontade dos deuses e como qualquer deslize, por menos intencional que fosse, levaria o personagem à desgraça inevitável, a situações sem saída.

Enquanto as tragédias gregas cultuavam os deuses e suas regras sociais, as comédias celebravam a vida e os assuntos mundanos. A estrutura das comédias era flexível, os personagens eram inventados livremente, as histórias falavam de zombaria, defeitos, vícios, críticas sociais, sempre de forma divertida e improvisada. Assim, costumava-se dizer que a tragédia era digna dos deuses, e a comédia, digna dos homens.

Atores populares – conhecidos como **mimos** – iam de cidade em cidade levando histórias cômicas. Esses atores, segundo dados históricos, ao longo do tempo foram desenvolvendo uma linguagem gestual, originando o que conhecemos hoje como mímica.



As tragédias gregas continuam sendo montadas por companhias pelo mundo. Ensaio da peça teatral *Hécuba*, do escritor grego Eurípides (480-406 a.C.), dirigida por Gabriel Vilela. Teatro Vivo, São Paulo (SP), 2012. A foto mostra a atriz Walderez de Barros como a personagem principal Hécuba e o coro na tragédia grega.

A seção *Tantas Histórias* é recorrente nesse livro e serve, de acordo com os autores, para relacionar “as manifestações artísticas abordadas no capítulo ao seu contexto histórico, social e cultural” (BOZZANO *et al.*, 2016, p. 416). Vê-se, aí, maior preocupação em contextualizar os conteúdos em relação aos outros três livros mencionados. Entretanto é no livro *Percursos da Arte* (MEIRA *et al.*, 2016) que se constatou maior importância à historicidade dos conteúdos, especialmente do teatro grego antigo.

No capítulo 3, *A Cultura na Grécia Antiga*, a tragédia é apontada como uma das expressões máximas no contexto da formação das cidades-estados gregas e da democracia. No decorrer desse item do livro, são estudadas suas características estéticas e sua ocorrência em relação às condições políticas e sociais. No texto intitulado *Deuses e Heróis nas Origens do Teatro* (2016, p. 90), os autores informam que o mundo grego foi, durante vários séculos, organizado em comunidades rurais “formadas por grandes famílias chefiadas por um patriarca” e, somente a partir do século VII a.C., as aglomerações urbanas começaram a ter importância, ganhando uma nova forma de organização social, as quais foram chamadas de pólis ou cidade-Estado. Por meio dessas cidades, especialmente a de Atenas, com a criação de instituições geridas por conselhos de cidadãos, foi possível, conforme os autores, a criação da democracia. Nesse contexto, surgem o teatro e a tragédia. Isto é, os autores contextualizam a origem do teatro e da tragédia durante a formação das cidades e da democracia, por motivos políticos (educar e doutrinar). Ainda na página 90 (MEIRA *et al.*, 2016) há definições de termos que são citados no decorrer do texto, como *pólis*, democracia, ode, tragédia, comédia e drama satírico. Tais definições auxiliam a compreensão da contextualização histórica, política e social da arte. No final da página há uma fotografia de um vaso grego (Figura 9), chamado de *Pronomos*, datado do século V a.C., que é um dos principais documentos iconográficos para o conhecimento de como eram visualmente os figurinos dos atores, as máscaras e os instrumentos musicais de um drama satírico da época áurea do teatro grego.

Figura 8 – Vaso *Pronomos* no livro *Percursos da Arte*.



Fonte: MEIRA *et al.*, 2016, p. 90 (detalhe).

Outros textos e imagens, nas páginas seguintes, explicam as funções e características do coro no teatro grego e as particularidades das encenações dramáticas daquele período. Sobre este último tema, há riqueza de informações sobre como eram apresentadas as peças, desde a quantidade de espectadores, as especificidades dos espaços teatrais e cênicos, os tipos de máquinas e cenários usados e quais eram suas funções, o número de atores e como eram seus figurinos e máscaras, além de como deveria atuar o coro nos grandes espaços que eram os anfiteatros gregos. Finalizam com a assertiva de que as apresentações teatrais envolviam a música, o canto e a dança. Outro ponto positivo é que o texto usa termos técnicos contextualizados, como *skene* e *deus ex machina*. Na sequência, outro texto intitulado *Representação* (MEIRA *et al.*, 2016, p. 93), seguido de uma fotografia do teatro de Epidauro, explica:

A palavra “teatro” vem do grego *théatron*, que significa “lugar de onde se vê”. Encenadas ao ar livre, as tragédias e comédias precisam ser vistas e ouvidas por todo o imenso público que ocupava as arquibancadas. Assim, ao projetar esses espaços, os arquitetos tinham como preocupação central garantir aos espectadores as melhores condições possíveis de visibilidade e acústica.

O livro aborda a dramaturgia grega da seguinte maneira:

Figura 9 – Dramaturgia grega no livro *Percursos da Arte*.

## Abordagem *elementos da dramaturgia grega*

### Aspectos da tragédia e da comédia

As tragédias tinham como protagonistas os personagens épicos da mitologia, como Édipo, Prometeu e Medeia. Embora centradas no passado mítico, os temas eram atualizados para serem vistos segundo a perspectiva do cidadão grego de seu tempo, refletindo a realidade da pólis.

Por representar um mito, o enredo das tragédias era previamente conhecido do público: um herói, por uma desmedida de seu caráter, caminha em direção a seu destino, determinado pelos deuses. Essa dupla motivação do herói é a base da tragédia. Embora portador de um destino inevitavelmente trágico, o herói não é vítima dele, mas seu agente. É ele que, lúcido e consciente, por meio de suas próprias ações, vai ao encontro de seu destino.

Essa trajetória do herói provocava no público, por meio do terror e da piedade da cena dramática de extrema intensidade, a *catarse*, palavra que significa ‘purificação’. Aristóteles (384-322 a.C.), filósofo grego, atribuía à tragédia a capacidade de produzir uma descarga de humores da *catarse*, fenômeno ético que permitia a formação de cidadãos bem-comportados e conformados.

Se as tragédias se apoiavam nos assuntos elevados, as comédias retratavam os aspectos do dia a dia comum da pólis. Gênero teatral também consolidado na Grécia antiga, a comédia situava seus enredos no cotidiano, abordando problemas da cidade por meio de críticas e conselhos explícitos.

Fonte: MEIRA *et al.*, 2016, p. 94.

Esse excerto apresenta algumas interpretações da tragédia grega que não estão corretas. A primeira delas é afirmar que o enredo da tragédia era de conhecimento do público, por representar um mito. Essa é uma visão bastante comum, porém equivocada. A propósito desse conhecimento, Aristóteles (1988, p. 116) ensina:

[...] em algumas tragédias são conhecidos os nomes de uma ou duas personagens, sendo os outros inventados; em outras tragédias nenhum nome é conhecido, como no *Anteu* de Agatão, em que são fictícios tanto os nomes como os factos, o que não impede que igualmente agrade. Pelo que não é necessário seguir à risca os mitos tradicionais, donde são extraídas as nossas tragédias; pois seria ridícula fidelidade tal, quando é certo que ainda as coisas conhecidas são conhecidas de poucos e, contudo, agradam elas a todos igualmente.

É igualmente incorreta a afirmação de que o herói é lúcido e consciente de suas próprias ações. Em algumas tragédias gregas, a personagem age sem saber, porque ignora as consequências trágicas de suas ações. Como Édipo, que desconhecia o fato de Jocasta ser sua mãe. Outros, como Ajax e Hércules, por exemplo, cometem erros porque são tomados por uma loucura momentânea (geralmente provocada por vingança de alguma divindade). Portanto, não estão lúcidos. Além disso, o herói trágico geralmente comete uma ação desmedida, mas não por falha de caráter, tal como se entende nas palavras dos autores do livro didático. E, finalmente, como já mencionado na análise dos outros livros, Aristóteles não deixou documentado que a catarse era um fenômeno ético para formar “cidadãos bem-comportados e conformados”. Essa parece ser uma ideia reversa daquilo que Platão considerava da tragédia e que Aristóteles refutou, especialmente quando afirma que o homem aprende pela imitação. Porém esse último filósofo não utiliza tais termos para as consequências educativas da imitação ou poesia imitativa, sugerindo comportamento e conformidade.

Em seguida, na mesma página, há destaque para os autores e os textos teatrais que remanesceram aos nossos dias. “Dos inúmeros tragediógrafos que existiram na Grécia antiga, apenas três deles tiveram obras que chegaram integralmente aos dias de hoje: Sófocles, Eurípides e Ésquilo (525-456a.C.)” (MEIRA *et al.*, 2016, p. 94). Após, são citados os títulos de todas as tragédias desses três dramaturgos, além de Aristófanes e suas obras, como único representante da comédia clássica grega.

A partir daí, o livro apresenta textos, imagens e tarefas que visam dar a compreender os aspectos técnicos gerais da dramaturgia (incluindo a trágica) e a função do coro no teatro grego. Informam a existência de montagens teatrais contemporâneas de tragédias gregas, bem como a ideia do coro em outros estilos de peças atuais (MEIRA *et al.*, 2016). Da mesma forma, o livro traz uma série de atividades de pesquisa sobre as relações entre mito e teatro,

indicando fontes para embasar a investigação do aluno, como o artigo *O Mito na Tragédia Grega*, publicado na revista *Cult*, e o vídeo *Mito: o Nada que é Tudo* do programa televisivo *Café Filosófico*, disponível na internet (2016, p. 95). Para estudar as encenações teatrais gregas, os autores indicam o filme *Oedipus Rex*, de 1957, dirigido por Tyrone Guthrie, e o vídeo do espetáculo teatral *A Trilogia Grega*, do diretor romeno Andrei Serban (2016, p. 96). Para investigar sobre as tragédias e comédias gregas encenadas no Brasil, indicam um filme, um artigo e um site com programação cultural (2016, p. 97). Há, também, nas páginas 115 e 116, várias obras de arte e artistas que receberam influência da cultura grega de forma direta ou indireta, como Shakespeare, que escreveu tragédias com temáticas históricas e mitológicas baseadas em Sêneca, autor romano que se inspirou diretamente nas tragédias e mitos gregos.

A tragédia, na parte do livro destinada ao professor, é, igualmente, citada em diversas oportunidades. No item *Abordagem – Elementos da Dramaturgia Grega* (2016, p. 433), os autores esclarecem (2016, p. 433):

Procura-se aprofundar os temas e assuntos abordados pelo teatro grego clássico por meio de uma análise das dramaturgias que chegaram até os dias de hoje. As tragédias retratavam temas elevados a partir de mitos e heróis conhecidos da população grega. Tinham o objetivo de levar à catarse, um afeto que atravessava o público e expurgava os maus humores. [...]. Também se discute o papel do Coro na dramaturgia grega clássica, elemento fundamental das comédias e tragédias.

Ainda para o professor, os autores citam um trecho do livro *História Social da Arte e da Literatura*, de Arnold Hauser, que analisa o contexto das tragédias gregas, para refletir sobre o teatro grego clássico. Também sugerem a leitura das seguintes obras: *Mito e Tragédia na Grécia Antiga*, de Jean-Pierre Vernant e Pierre Vidal Naquet, e *Édipo em Tebas*, de Bernard Knox, incluindo um resumo de cada uma delas.

Tudo isso demonstra que tal livro se preocupa em revelar a historicidade da tragédia grega. Porém a tragédia não é vista em seu movimento e transformações; apenas em sua manifestação particular (grega). O que se entende, a partir daquilo que os autores apresentam, é que a tragédia grega chegou aos dias de hoje de forma direta, e que não existem tragédias (modernas e contemporâneas) que se distanciem absolutamente delas.

Todos os livros têm essa característica de enfatizar ou permanecer apenas na origem da tragédia, e não em seu movimento lógico-histórico. Nesse sentido, a concepção de tragédia neles veiculada expressa princípios que caracterizam a lógica formal. Ou seja, fundamentada em um entendimento segundo o qual a essência da concepção de tragédia, no tempo e no espaço, expressa a sua naturalidade ou aparência perante o todo e em relação a

si mesmo. Em outras palavras, como explica Davidov (1982), se encontram em relação às condições espaciais, temporais e causais que determinam a forma do seu reflexo ou sensibilidade, haja vista que o processo cognitivo é centrado no objeto, na exterioridade, e não no sujeito ou na relação de interdependência entre sujeito e objeto.

Isso se observa pelo fato de os livros *Todas as Artes* (POUGY; VILELA, 2016) e *Arte por Toda Parte* (FERRARI *et al.*, 2016) conceberem a tragédia como um tipo específico de literatura para o teatro, mas não apresentarem nenhum texto ou fragmento de dramaturgia trágica para os estudantes lerem, o que poderia dar a noção de tragédia segundo suas perspectivas. Tampouco no livro *Arte de Perto* (ROCHA *et al.*, 2016), que entende a tragédia como uma prática, mas não propõe alguma atividade para que os alunos fruam ou atuem numa tragédia. Portanto, a apresentação do conteúdo desconsidera a relação do estudante com a obra de arte (literária e/ou cênica), que é essencial para o entendimento da totalidade do gênero. *Arte em Interação* (BOZZANO *et al.*, 2016) e *Percursos da Arte* (MEIRA, 2016), embora digam que apresentam em seus livros uma relação ativa do aluno com o conteúdo, efetivamente a sugerem em poucos momentos, somente relativa à tragédia grega e, ainda assim, está em segundo plano, como se observará na análise das tarefas, no próximo item da pesquisa.

Como visto, em todos os livros, o conteúdo é contextualizado na Grécia Antiga, em maior ou menor grau, apresentando esse lugar específico como determinante do fenômeno teatral trágico. Assim, com relação à compreensão da tragédia como um todo e suas articulações com suas partes constituintes, essa concepção clássica aborda a tragédia de forma limitada e isolada. O todo é entendido a partir de informações pontuais e fragmentadas e exemplos de títulos de peças gregas e shakespearianas. O núcleo do conceito de tragédia (a relação entre o trágico, o conflito, a ação e o espetáculo) não é enfatizado. Há ênfase na catarse, elemento periférico da rede conceitual de tragédia, muitas vezes lembrado e citado como essencial, mas que não está presente em todas as peças trágicas, especialmente nas modernas e contemporâneas.

Conclui-se, a partir das observações aqui apresentadas, que, em todos os livros analisados, há uma desarticulação entre teoria e prática, quando tratam da tragédia no contexto grego antigo, dando a entender que a história do teatro é informativa e sem movimento, não interpretativa, é dada, não transcorrendo como se observa na perspectiva histórico-cultural, em que ela é vivencial, formada pelo estudante na atividade prática.

### 3.3.2 Tarefas que apontam para formas de generalização empírica da concepção clássica de tragédia

Na análise das atividades propostas nos livros didáticos de Arte (PNLD-2018), buscou-se apreender o caminho lógico e teórico das formas principais de pensamento: a generalização, a abstração e a formação de conceitos que, como explica Davidov (1982), estão ligadas a dois aspectos: o imediato, direto e externo, que se refere à existência empírica do objeto; o mediatizado, interno, ligado à essência do objeto. O primeiro aspecto é buscado pelo pensamento empírico; o segundo pelo pensamento teórico.

Nessa perspectiva, o exame e interpretação das tarefas para os estudantes nas obras *Arte em Interação* (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2016); *Arte de Perto* (ROCHA; MUNIZ; VIVAS; AZOUBEL, 2016), *Arte por toda parte* (FERRARI; LIBÂNEO; SARDO; FERRARI, 2016), *Percursos da Arte* (MEIRA; SOTER; PRESTO, 2016) e *Todas as Artes* (POUGY; VILELA, 2016) revelou que as ações mentais contempladas possibilitam a formação do conceito tragédia a partir de processos de pensamento focados nos seus aspectos empíricos dados de imediato.

Para a teoria empirista, os conhecimentos adquiridos pelo ser humano se constituem, primeiramente, pela experiência, por meio dos sentidos. Na relação com um objeto, o sujeito ativa seus órgãos sensoriais (audição, visão, tato, paladar, olfato) e, pelas inúmeras sensações despertadas, agrupando-as em uma unidade (por semelhança, proximidade ou contiguidade espacial e/ou por sucessão temporal), desenvolve a percepção geral do objeto. Portanto, tal como explica Kopnin (1978), os conceitos que se formam nessa relação entre sujeito e objeto provém de uma base de interação prática.

Todo esse processo que surge diretamente da atividade objetiva e sensorial do homem e se baseia no princípio da identidade puramente formal e abstrata, pode ser resumido no movimento que tem como ponto de partida a comparação, passa pela análise, pressupõe uma síntese e leva, posteriormente, à generalização. Consequentemente, as abstrações e generalizações conduzem a formar conceitos que se limitam a captar e expressar os aspectos empíricos dos objetos, isto é, suas características sensoriais, aparentes e imediatas, classificáveis e quantificáveis, as quais resultam em um conhecimento parcial do objeto de estudo. Diante disso, não fornece elementos para que o sujeito possa gerar novos conhecimentos, uma vez que, segundo Davidov (1982, p. 95), “[...] a essência de um ou outro objeto, ou nexos internos de sua propriedade, distingue-se dos fenômenos observáveis e

diretamente perceptíveis”. No entanto, segundo o autor, a formação deste pensamento tem sua importância e deve ser assegurada no ensino escolar porque possibilita desenvolver nos alunos certas capacidades no âmbito empírico. Mas não deve, jamais, ser o tipo dominante de pensamento, e sim ser considerado como um degrau para o desenvolvimento mais amplo do aluno, que é a conquista do pensamento teórico.

As pistas que apontam para formas de generalização empírica da concepção clássica de tragédia nas tarefas propostas nos livros foram percebidas em circunstâncias como: sugestão de leitura de textos informativos (não teatrais) com definições prontas e questões cujas respostas estão explícitas nos textos, para que os estudantes respondam verbalmente ou por escrito. São tarefas a serem realizadas, geralmente, de forma individual e sem a necessidade de usar os meios e materiais próprios da arte dramática para compreender o objeto de estudo. O livro transmite os conhecimentos – por meio de informação, explicação e exemplificação. O aluno é receptor e decodificador de informação; sua aprendizagem forma-se a partir da percepção literal e semântica. O *Manual do Professor* orienta a comunicar informações e definições. Seu papel é, nessas tarefas, transmitir conhecimento, promover conversas e discussões, pois valoriza a linguagem, a oralidade na relação entre professor-aluno. Nessas ações, o corpo do aluno (seu movimento e expressividade) é contido. As generalizações que o estudante pode formar são empíricas, tal como explicou Davidov (1987, p. 144):

[essas generalizações] tem um caráter classificador, catalisador e assegura a orientação da pessoa no sistema de conhecimentos já acumulados sobre as particularidades e traços externos de objetos e fenômenos isolados da natureza e da sociedade. Tal orientação é indispensável para fazeres cotidianos, durante o cumprimento de ações laborais rotineiras, porém é absolutamente insuficiente para assimilar o espírito autêntico da ciência contemporânea e os princípios de uma relação criativa, ativa e de profundo conteúdo face à realidade.

Os autores dos livros didáticos de Arte organizam as tarefas para os alunos de modo que o conceito de tragédia (grega) seja aprendido lendo definições, observando alguns exemplos particulares e respondendo o “entendido” via discurso oral ou escrito, ou seja, desvinculado de uma prática artística criadora. Assim, o que pode se formar é o pensamento discursivo empírico. Segundo Davidov (1988, p. 113-114), os conceitos desvinculados de sua gênese e rede conceitual não promovem uma generalização mais elaborada:

O divórcio entre o ensino dos conceitos e o exame das condições nas quais se originam se deriva legitimamente da teoria da generalização empírica, segundo a qual o conteúdo dos conceitos é idêntico ao que inicialmente se

dá na percepção. Nela se examina somente a transformação da forma subjetiva deste conteúdo: a passagem de sua percepção imediata ao “subentendido” nas descrições verbais. Nesta teoria está ausente o problema da origem do conteúdo dos conceitos.

Exemplo disso pode ser observado em tarefas do livro *Arte por Toda Parte* (FERRARI *et al.*, 2016), em que, para os estudantes aprenderem sobre a história do teatro e sua origem na Grécia Antiga, a partir da ótica do espaço cênico, é indicada a leitura de um texto e, após, uma conversa com o professor. O texto, para os estudantes, é apresentado da seguinte maneira:

Figura 10 – Atividade para o aluno no livro *Arte por Toda Parte*

## O teatro na história

Embora o teatro já existisse desde a Pré-História em forma ritualística e em cerimônias ao deus Dionísio na Grécia, foi na época do imperador grego Pisístrato (600 a.C.-528 a.C.) que foram criados os concursos de teatro em Atenas. Dois gêneros surgiram como os mais importantes: a comédia e a tragédia. Vários autores despontaram, tornando-se conhecidos na posteridade, como Sófocles, Eurípedes e Aristófanes.

O estudo do filósofo grego Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), sobre as artes ficou conhecido como **Poética**. Sua teoria legitimou a importância da linguagem teatral na Antiguidade e atravessou os tempos, sendo estudada ainda hoje.

Os estudos dos filósofos e artistas gregos sobre os gêneros dramáticos contribuíram para a sistematização do estudo da arte. Antes a arte estava a serviço da religião. Com base nesses estudos, a arte firma-se como produção do espírito humano com o objetivo de levar à reflexão sobre a vida e o mundo. A estética passa a ser um ramo da filosofia.

A cultura dos povos que ajudaram a formar o que conhecemos como “povo grego” era rica em rituais religiosos com dança, poesia, cânticos e encenações sobre a trajetória dos deuses. Com o tempo, as histórias dos deuses passaram a ser contadas como expressão da cultura mitológica. Assim, nascia uma arte em função da arte, não mais ligada apenas à religião, embora ainda tivesse relações diretas com ela. O que hoje conhecemos como teatro e dança nasceu dessas tradições.

Fonte: FERRARI *et al.*, 2016, p. 234.

Especificamente para o professor, os autores apresentam um pequeno texto sobre a história do teatro, seguido das seguintes orientações: “Convide a turma a ampliar seus conhecimentos sobre a história do teatro. [...] Converse com os alunos sobre essa trajetória” (FERRARI *et al.*, 2016, p. 405). Conversar parece ser a tônica dominante desse livro em relação ao ensino da Arte, como se pode observar nas considerações dos autores: “Convidamos você, então, para uma *conversa* sobre arte. Vamos?” (FERRARI *et al.*, 2016, p. 3, grifo nosso); “a intenção desta obra é *iniciar uma conversa* que pode e deve ser ampliada pelo educador” (2016, p. 323, grifo nosso). Por conseguinte, alguns conteúdos, como o espaço cênico e a tragédia, são estruturados para serem apreendidos pelo discurso, pela oralidade.

Na sequência do livro, outro texto é apresentado para subsidiar o ensino do conteúdo espaço cênico, no qual os gêneros e estilos teatrais, como a tragédia, comédia, jogos cênicos e dramas litúrgicos são mencionados para contextualizar a evolução dos espaços destinados aos espetáculos teatrais.

Figura 11a – Atividade para o aluno no livro *Arte por Toda Parte* (início)

## O espaço cênico no teatro

Os lugares onde acontecem o teatro e outras linguagens cênicas (como dança, circo e outras manifestações) são conhecidos como "espaços cênicos". Estes podem acontecer em lugares abertos ou fechados, tradicionais ou inovadores, locais preparados especialmente para este fim ou totalmente inusitados. Enfim qualquer lugar pode ser transformado em um espaço cênico, até mesmo o pátio da sua escola!

Na Grécia antiga, as manifestações em homenagem ao deus do vinho, Dionísio, eram apresentadas a céu aberto. As tragédias e comédias gregas aconteciam em palcos inicialmente muito simples. Para o público, arquibancadas de madeira, degraus nos barrancos e degraus de pedra em volta do palco. As forças naturais exerciam papel vital. O céu e a trajetória do Sol conferiam vida e dramaticidade aos espetáculos.

Com o passar do tempo, os teatros, criados para abrigar manifestações culturais, começaram a ser construídos nas encostas de montanhas, pois existia uma preocupação com a acústica: era necessário que o público não só visse como ouvisse a encenação dos atores. Para uma boa visualização do espetáculo, os assentos eram dispostos em degraus. Ainda hoje se constroem teatros com essa disposição de lugares.




Os teatros romanos eram construções colossais. A disposição dos assentos em degraus é usada até os dias atuais.

234

Fonte: FERRARI *et al.*, 2016, p. 234.

Figura 11b – Atividade para o aluno no livro *Arte por Toda Parte* (continuação)

Os romanos também criaram locais para entretenimento, e eram construções colossais. As representações teatrais em Roma tiveram seu auge no século III a.C. A obra arquitetônica mais famosa é sem dúvida o Coliseu, cuja construção foi concluída no ano 80 d.C., no governo de Tito, filho do imperador Vespasiano.

Uma das construções mais fascinantes dos romanos, o Coliseu abrigou tanto a arte quanto os esportes sangüinários e os jogos de diversão. A cultura dos jogos romanos como entretenimento para o povo fez nascer o circo.

Em Roma, havia os *ludi scaenici* (jogos cênicos). Nos palcos, onde antes havia apenas espetáculos de circo, corridas de cavalo e lutas, passaram a acontecer os jogos cênicos com atores, músicos e dançarinos.

Na Europa medieval, entre os séculos V e XV, o teatro ganha vida no interior das igrejas com encenações de temas religiosos. Para as peças mais elaboradas, o espaço escolhido são as praças, inicialmente em frente às igrejas, e depois nas praças centrais. Para a igreja, o teatro se torna um instrumento de disseminação ideológica, obediência e submissão aos valores da época. A partir do século XII, pequenas casas montadas lado a lado eram chamadas de mansões e usadas como cenário. Usavam-se também os "carros-palco", que se moviam diante de um público que, por sua vez, permanecia estático. No Brasil colonial, procissões encenadas ao ar livre para catequizar os indígenas utilizavam elementos como a dança e o canto.

Na Inglaterra, assuntos sobre a história do país eram trazidos à cena em pátios de hospedarias e prédios teatrais simples de madeira ou pedra, em formato circular ou hexagonal, com balcões e galerias. Na Itália, a *commedia dell'arte* exerceu papel importante no teatro itinerante que teve início no século XV com características de um teatro popular apresentado nas ruas e praças públicas, em carroças ou em pequenos palcos improvisados.

Na virada do século XV para o século XVI, nasce um novo modelo de espaço teatral: o palco italiano. Evoluções cênicas permitem a mobilidade de cenários, portanto maior versatilidade nas apresentações. Neste novo espaço cênico a boca de cena é arredonda e há luzes na ribalta. Mais uma inovação: uma cortina esconde o cenário. Telões pintados agregam perspectiva e são manipulados por mecanismos próprios. Plateia e camarotes estão dispostos em forma de ferradura. Abandona-se a luz à vela. Vem o gás e, então, a energia elétrica.

Na Rússia, a busca por novas concepções arquitetônicas teatrais é parte do espaço cênico realista. Há melhores condições visuais e acústicas e os cenários realistas aproximam o público da encenação, e a encenação da vida.

Apoiando-se ao conceito de teatro clássico e tradicional, o dramaturgo alemão Bertold Brecht (1898-1956) propõe um teatro narrativo que leva o espectador a refletir com atitude crítica. Espaço e tempo são indeterminados. A peça acontece no palco, na plateia, no corredor, na rua... Em sua própria companhia teatral, o *Berliner Ensemble*, não se faz necessário haver coxias. Os equipamentos técnicos estão à mostra, e os elementos cenográficos são poucos e têm uma função específica que não é apenas decorativa.

Na segunda metade do século XX o Brasil vive o regime militar e ouve-se também pelo teatro as vozes de protesto contra esse sistema de governo. Formam-se teatros em espaços populares, teatros de rua, se apresentando em locais abandonados ou não utilizados pela sociedade. Em espaços como esses, busca-se a maior interação e identificação com o público. Destacam-se o Teatro Oficina, no bairro do Bixiga, em São Paulo; o Grupo Balcão, nas ruas de Belo Horizonte; e o Teatro da Vertigem, que intriga com as locações inusitadas de seus espetáculos.

Na arte contemporânea, os espaços cênicos são os mais variados e as escolhas dependem do projeto, da poética e da intenção de cada grupo de teatro.

Maiores anfitriões do mundo, o Coliseu de Roma tinha capacidade para 45 mil pessoas.



Fonte: FERRARI *et al.*, 2016, p. 235.

As indicações para o professor orientar a atividade são as seguintes (2016, p. 405-406, grifo nosso):

*Promova uma apreciação da imagem do Coliseu de Roma* apresentada no livro, *revelando suas características* e a capacidade de abrigar um público de 45 mil pessoas. *Explique para a turma* que esse teatro em forma de arena existe até hoje e pode ser visitado, como atração turística. *Incentive a pesquisa de outras imagens* desse e de outros teatros romanos da época.

[...]

*Proponha uma conversa* com a turma sobre a história do teatro falando sobre o espaço cênico. *É importante lembrar que*, além dos espaços criados especificamente para essa arte, espaços alternativos passaram a abrigar esse tipo de evento, como ruas e praças. *Faça-os perceber* que a própria escola pode se transformar em espaço cênico e abrigar espetáculos teatrais.

Nota-se que, outra vez, o professor deve ser quem “explica” e “relewa” para os estudantes, de forma discursiva, o conhecimento. Ademais, são destacadas, pelos autores, apenas características externas, superficiais e informativas, não abordando a essência do conteúdo. Assim, o docente tem o papel de propositor de conversas e pesquisas sem objetivos claros. O primeiro momento, de apresentação do Coliseu, não mobiliza a atividade pensante dos alunos, pois as tarefas não os conduzem a realizarem ações envolvendo o objeto de estudo. Davidov (1999) explica que quando aos alunos é proposto aprender conhecimentos já formulados, já prontos para eles, não existe atividade de estudo, embora possam até executar certo trabalho escolar.

O destaque no Coliseu, como exemplo de espaço cênico teatral, não foi uma boa escolha, ainda mais quando as especificidades de sua utilização não são abordadas. Uma vez que o Coliseu foi pouco utilizado para apresentações artísticas, ele poderia ser estudado em relação a seu valor arquitetônico, político e sociológico, dentre outros temas interdisciplinares. Edifícios como ele eram destinados aos jogos e lutas de gladiadores, não abrigando nenhum tipo de espetáculo teatral importante, como explica Berthold (2001, p. 140):

O anfiteatro não pertencia aos poetas. Servia de palco aos jogos de gladiadores e às lutas de animais, para combates navais, espetáculos acrobáticos e de variedades. Quando a perseguição aos cristãos se iniciou com Domiciano, o sangue humano correu aos borbotões no Coliseu, mesmo lugar onde multidões de cinquenta mil pessoas aplaudiam os atletas campeões ou os atores de mimos e de pantomimas. Seu teatro era o espelho do *imperium romanum* – para melhor ou para pior, e era muito mais um *show business* organizado do que um lugar dedicado às artes.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e do ensino desenvolvimental, os autores do livro poderiam indicar aos professores que o aluno, ao final desse estudo, deve pensar teatralmente e, portanto, ter formado o conceito teórico de teatro, a partir do conteúdo

“espaço teatral”, pois esse faz parte de sua rede conceitual. Segundo Jacó Guinsburg (2001, p. 9, grifo nosso), o “espetáculo teatral se consubstancia em ato pela conjugação, *em dado espaço*, de três fatores principais – ator, texto e público”. Em outras palavras, o teatro é uma atividade humana que, com intenção artística, representa um texto, uma história, ideias, argumentos, *em determinado lugar*, por meio de atores diante de espectadores.

Para que essa atividade resultasse na generalização teórica de espaço teatral, ela deveria ser organizada de outra maneira. Uma opção seria apresentar fotografias de outras construções de teatros, ou tipos de palcos, de variadas épocas e lugares, além das romanas. Como aquelas que são citadas no próprio texto para o aluno: anfiteatros gregos, mansões medievais, carroções dos comediantes *dell'arte*, palco elisabetano, palco italiano, palcos contemporâneos etc. Em seguida, os estudantes deveriam ser orientados a comparar esses espaços, analisando o material concreto para descobrir certa relação geral, isto é, uma regularidade em distintas manifestações. Nessa ação, os estudantes poderiam construir uma abstração e generalização substancial (empírica) e isto seria o primeiro passo para a formação do conceito de espaço teatral, pois, conforme Rosa, Moraes e Cedro (2010, p. 73), no processo de abstrações e generalizações na formação de conceitos, “todo esse processo pode ser resumido no movimento que tem como ponto de partida a comparação, passa pela análise, pressupõe uma síntese e leva, posteriormente, à generalização”.

Os autores do livro em análise sugerem, porém, ao professor, que insista apenas no teatro romano: “Incentive a pesquisa de outras imagens desse e de outros teatros romanos da época” (FERRARI *et al.*, 2016, p. 405), tarefa que não gera entendimento da evolução da arquitetura teatral no Ocidente. Faltou, igualmente, advertir que a pesquisa deve ser orientada com objetivos claros, com questões a serem investigadas, como por exemplo: por que os teatros romanos eram construídos assim? Há critérios políticos implicados na configuração arquitetônica dos teatros? Esses espaços gigantescos influenciavam no tipo de espetáculo que ali se realizava? Enfim, problematizar o conteúdo. Colocar o aluno em atividade de pensamento.

O professor pode sugerir que cada grupo de alunos apresente uma maquete de um tipo específico de edifício teatral, após realizar uma pesquisa sobre suas características gerais externas, seu contexto histórico, social e artístico de criação. Ao apresentar os resultados encontrados e o material construído, o professor verifica se, nessa modelação do entendido, faltam elementos relacionados à rede de conceitos do conteúdo, que os alunos não mencionaram ou ainda não entenderam. A partir daí o docente pode *provocar conflitos*

*cognitivos* nos estudantes. Por exemplo, questionar por que determinado edifício teatral não seria possível em contextos anteriores. Qual dos modelos se parece mais ao(s) teatro(s) da cidade onde eles vivem? A apresentação de uma peça teatral cômica ou trágica seria, hoje, mais adequada em qual desses espaços?

Uma vez observada a relação geral evidenciada nos edifícios teatrais, o próprio modelo deve ser transformado, para estudar as propriedades dessa relação. Tarefas como atuar e assistir aos colegas atuarem em diferentes espaços da escola que simulem as mesmas relações entre atores e público de suas maquetes (frontal, arena, passarela etc.) pode ser uma possibilidade de evidenciar o que os alunos entenderam, assim como formar a ideia de que qualquer espaço pode ser transformado em lugar teatral, mas suas características interferem na relação entre cena e público, bem como nas qualidades estéticas da encenação. Construir novas maquetes, ou desenhar/escrever como seria um “teatro ideal” para a cidade, é outra tarefa em que conceitos teatrais são utilizados, além de despertar nos estudantes focos de atenção para os espaços culturais já existentes na cidade, antes não percebidos.

Nesses tipos de tarefas *formam-se ações mentais* necessárias para compreender e operar o objeto de estudo. Observação, atenção, comparação, análise, imaginação criativa, tudo isso que implica na aprendizagem desse conteúdo teatral, mas que, também, são ferramentas necessárias para o sucesso da aprendizagem de todas as disciplinas escolares. Dessa forma, fica claro que “proponha uma conversa com a turma sobre a história do teatro falando sobre o espaço cênico” (FERRARI *et al.*, 2016, p. 406) não é suficiente para formar conceitos teóricos.

Na página 236 do livro *Arte por toda parte* (FERRARI *et al.*, 2016), o texto *Um Lugar Para se Ver* informa a função da tragédia. O trabalho escolar do aluno consiste na leitura do texto e o professor é orientado, novamente, a organizar o ensino mediante “bate-papo”: “Inicie uma conversa com sua turma sobre a origem da palavra teatro, explicando que vem do grego *théatron*... [...] Amplie a reflexão dos alunos, trazendo para a conversa os diferentes sentidos que a palavra teatro pode ter...” (2016, p. 406). O texto específico para o professor, sobre o conceito de teatro (2016, p. 406) é desnecessário para quem tem formação na área e superficial para os que têm outras formações. Para os estudantes, consta:

Figura 12 – Atividade para o aluno no livro *Arte por Toda Parte*

## Um lugar para se ver

Teatro é a arte em que um ator, ou conjunto de atores, interpreta uma história cujo objetivo é apresentar uma situação e despertar sentimentos, sensações e reflexões no público. Que sentimentos seriam esses? Os mais variados possíveis. Na comédia, o teatro nos faz rir. Na tragédia, nos faz entrar em contato com dramas humanos profundos.

Em geral, o teatro está ligado a uma narrativa, a uma história com começo, meio e fim. Como a arte de contar histórias por meio da ação e do diálogo, o teatro tem uma extensa história na produção cultural da humanidade.

Um espetáculo de teatro pode originar-se de um texto em forma de monólogo, diálogo ou musical, e é interpretado por um ator ou por um elenco de atores. Além do texto, dos atores e da equipe de montagem (que envolve profissionais de direção, figurinos, maquiagem, iluminação, sonoplastia, cenografia, maquinaria etc.), para o espetáculo acontecer é primordial a presença do público. É para ele que tudo isso é criado. É a plateia que vai receber toda a informação e a beleza do espetáculo.

A palavra **teatro** vem do grego *théatron*, que significa “lugar aonde se vai para ver”. O teatro era um importante meio de educar os cidadãos que iam fazer as escolhas políticas que determinariam o futuro da cidade. Assim, ele nasceu também ligado à política. Alguns estudiosos apontam a origem do teatro ligada aos rituais sagrados dedicados ao deus grego Dionísio, considerado, por isso, o protetor do teatro e dos atores.

No Brasil, o teatro teve início na época da colonização, organizado pelos padres jesuítas. Eles usavam as encenações para catequizar os indígenas. Nelas misturavam aspectos da vida local com o evangelho e a vida dos santos.

A Comédia e a Tragédia desencadearam, ao longo dos tempos, muitos gêneros e concepções teatrais. Cada gênero tem sua própria maneira de ser e de se expressar.

Fonte: FERRARI *et al.*, 2016, p. 236.

Abordar os principais conceitos da arte dramática a partir do elemento “espaço teatral” é, sem dúvida, uma excelente opção para que o docente crie tarefas nas quais o estudante desenvolva conceitos estéticos teatrais, inclusive o de tragédia. Porém os alunos devem desenvolvê-los na resolução de problemas teatrais, por meio de tarefas que os coloquem em atividade. Os próprios autores dizem que a metodologia dos jogos teatrais é a maneira ideal de aprender teatro, mas isso não está presente, de fato, na maioria das tarefas desse livro.

De acordo com Vigotski (2007a), as interações são a base para que o indivíduo consiga compreender (por meio da internalização) as representações mentais de seu grupo social, pois o processo do aprender ocorre primeiro no plano externo e social (interpessoal), para depois ocorrer no plano interno e individual (intrapessoal). Nesse sentido, a sociedade e, principalmente, seus integrantes mais experientes (adultos, em geral, e professores, em particular) são fundamentais para a estruturação de o que e como aprender. Tradicionalmente, nas escolas, isso ocorre com o professor falando

(explicando) e, portanto, “ensinando”; enquanto o estudante “aprende” escutando. Todavia, isso não é interação. Nem mesmo as “conversas” propostas pelos autores dos livros didáticos são interações suficientes para que os estudantes formem conceitos teatrais. Embora, tais conversas, se efetivamente consistirem em diálogos, em certos momentos, possam colaborar no processo das abstrações e generalizações teóricas, quando organizadas nos moldes do ensino por problemas, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Isto é, quando o estudante é provocado a pensar e argumentar com conceitos teóricos, com os termos científicos (artísticos) próprios do conteúdo, com a capacidade de resolver os problemas relacionando conceitos, apresentando exemplos e, acima de tudo, operando com a essência do conceito.

O ensino por problemas parte de questões que envolvem, necessariamente, conceitos (teatrais), mas, igualmente, prescindem da reflexão interdisciplinar e transdisciplinar, pois nos conteúdos (estéticos) há implicações de ordem política, ética, religiosa, sociológica, histórica, técnica etc. O livro poderia sugerir os seguintes questionamentos: a arquitetura do teatro pode influenciar a estética do espetáculo? A arquitetura do teatro pode pressupor um determinado tipo de espectador (segundo classe social/econômica)? Existe um espaço ideal para que ocorra um espetáculo? Se um município resolve construir um teatro com verba pública, a arquitetura teatral pode variar segundo a orientação política do governo em questão? É possível “teatralizar” um lugar cuja arquitetura foi pré-concebida para outra função, como por exemplo, uma prisão, um hospital, um banco? A encenação perderá valor, em termos estéticos, pelas características físicas desses espaços? O que é necessário modificar em um espetáculo teatral quando ele foi concebido para o palco italiano e deve ser apresentado no pátio da escola, por exemplo? Cada época criou um espaço especial para a atividade teatral, qual é o da nossa época, em nossa cidade, e em que época/sociedade/arquitetura ele foi inspirado? Trata-se de propor problemas, “conversas”, que exijam reflexão, análise, comparação, imaginação, memória, pensamento dialético.

Na página 238 do mesmo livro consta uma atividade com o objetivo de aprender o significado de catarse. Trata-se de um texto, uma imagem, uma definição, algumas perguntas para o estudante responder individualmente e uma proposta de pesquisa que pode culminar na montagem de uma peça de teatro, como pode ser visto na reprodução da página, a seguir:

Figura 13 – Conteúdo Catarse – Atividade para o aluno no livro *Arte por Toda Parte*

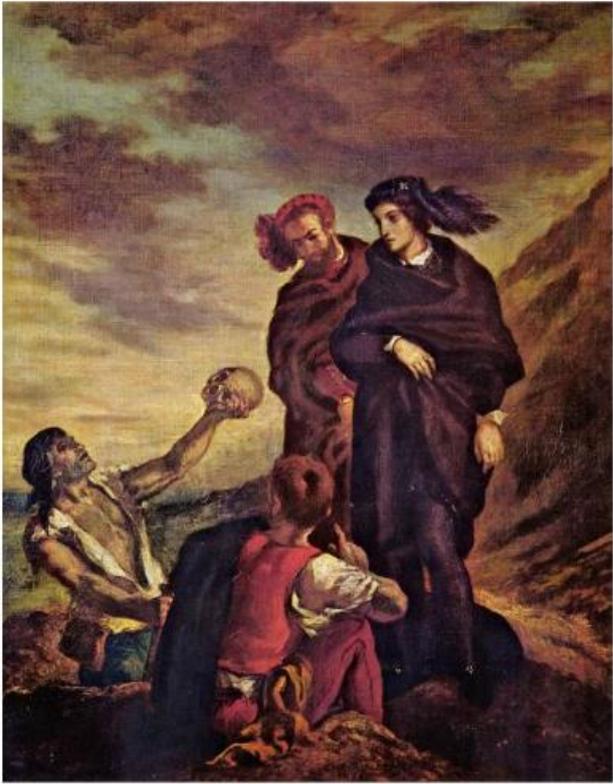


**Giro de Idelas: A catarse**

Quem já não ouviu a célebre frase:  
“Ser ou não ser, eis a questão!”?

Na imagem ao lado, a representação do personagem Hamlet, do texto dramático escrito pelo inglês William Shakespeare (1564-1616), é criada na pintura **Hamlet e Horácio com os dois rústicos** (1839), do pintor francês Eugène Delacroix (1798-1863). Na peça **Hamlet**, escrita entre 1599 e 1601, o protagonista, príncipe Hamlet, vive as contradições da alma humana entre ser bom, ruim, justo ou cruel. Dilemas também vividos por muitas pessoas, razão de a peça continuar atual e ser montada em todo o mundo até hoje e ter várias adaptações para o cinema.

O teatro na Grécia antiga já era considerado arte fundamental na educação das pessoas. Para o filósofo Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), a atuação de um ator na interpretação de um texto dramático pode provocar **catarse**. É como viver as emoções dos personagens ao assistir a uma peça teatral ou a um filme. Esse tipo de experiência, segundo Aristóteles, podia levar o público a refletir sobre suas próprias vidas, emoções e desejos.



*Eugène Delacroix, 1839. Óleo sobre tela. Museu do Louvre, Paris*

**Hamlet e Horácio com os dois rústicos, de Eugène Delacroix, 1839. Óleo sobre tela, 81,5 cm × 65,5 cm.**

**■ Catarse:** nome dado pelos gregos antigos para se referir a uma experiência em sentimentos e emoções vivida pelo público ao assistir a uma peça teatral. O público pode se identificar com as situações vividas pelos personagens do texto no teatro, cinema, televisão, texto literário e outras linguagens e refletir sobre sua própria vida.

Você já viveu uma catarse ao assistir a uma peça de teatro ou a um filme? Se a sua resposta for sim, descreva o que você sentiu.

---

Professor, sobre as *performances* que envolvem dança e teatro busque a obra de Pina Bausch, já estudada neste livro.

---

Quem era o personagem com o qual você se identificou?

---

Professor, provoque um debate entre os alunos sobre o conceito de catarse e sobre as experiências significativas que tiveram assistindo a um filme, teatro, dança e/ou em contato com outras linguagens (leitura de texto literário, programas de televisão...).

---

Para ampliar seus estudos sobre os gestos e as artes cênicas, faça uma pesquisa em livros, revistas ou na internet sobre outras formas expressivas de teatro, como:

- teatro de formas animadas (sombra, fantoches, bonecos...)
- *performances* (dança, teatro...)
- monólogo ou diálogo

Que tal combinar com seus colegas e professor a montagem de uma peça teatral escolhendo uma dessas formas?

Fonte: FERRARI *et al.*, 2016, p. 238.

É dada uma definição (de catarse) ao aluno, não é o aluno que constrói o conceito. Além disso, não há indicação da leitura da peça *Hamlet*, a partir da qual os alunos poderiam

tirar suas próprias conclusões sobre o conflito do protagonista. Existem várias versões dessa peça de Shakespeare, caso o professor não tenha condições de trabalhar com o texto original na íntegra. A tela de Delacroix não é bem aproveitada, pois os alunos poderiam buscar no texto teatral a cena que ela representa – a dos coveiros. Essa é uma situação muito interessante da tragédia, de crítica e reflexão sobre a vida e a morte. É, igualmente, considerada uma cena cômica, que poderia ser lida, assistida, encenada pelos estudantes. Nesse tipo de tarefa se cria um conflito cognitivo: pode haver cenas e personagens cômicas em uma tragédia? Uma pintura consegue traduzir a essência de uma peça ou cena teatral?

No livro, as perguntas que os alunos devem responder valorizam sua experiência pessoal, o que é algo positivo, porém não levam ao desenvolvimento de um pensamento mais elaborado, teórico-teatral. Na estruturação da tarefa, tal como ali se expressa, o conceito de *catarse* possível de formar é o mesmo do senso comum. Embora esse conceito seja relevante, ele precisa ser processado e compreendido cognitivamente. Portanto, o início do processo não ocorre com abstrações, mas com o concreto, que deve ser levado às abstrações iniciais mediante ações especiais e situações específicas, e delas ao concreto pensado. Todo esse ciclo cognitivo se move a partir do concreto ainda não compreendido para um entendimento consciente, cada vez mais diferenciado e profundo da complexidade dos objetos e fenômenos.

A sugestão ao professor, na primeira pergunta, de que ele busque as performances de Pina Baush, não faz sentido para mediar a questão “Você já viveu uma *catarse* ao assistir a uma peça de teatro ou filme? Se a sua resposta for sim, descreva o que sentiu” (FERRARI *et al.*, 2016, p. 238). Assistirem, em conjunto, uma peça trágica ou filme desse gênero e, após, discutirem o que sentiram, seria mais coerente, pois, nessa experiência estética, os estudantes poderiam desenvolver a crítica como espectadores, entender que a recepção de uma mesma obra pode gerar reações diferentes em cada pessoa, que aquilo que chamou atenção para determinado aluno pode ser insignificante para outro. Do mesmo modo, há algo na essência da obra que provoca sensações e interpretações semelhantes em todos os espectadores. A turma pode investigar, numa “conversa” posterior ao assistido, quais os momentos da peça/ vídeo/filme foram emocionantes e por quais motivos; quais foram os mecanismos utilizados pelo autor/diretor/atores para fazer emocionar o espectador; quais reações físicas foram experimentadas pelos alunos; quais sentimentos suscitaram e como eles se sentiram após essa experiência. Assim, o conteúdo *catarse* é vivenciado pelos estudantes, que interagem com o material de aprendizagem, analisando esse material, resolvendo problemas nesse contexto, identificando relações e contradições, tirando suas próprias conclusões.

Portanto, é valoroso quando, especialmente ao professor, os autores sugerem:

Hoje, os jovens podem ter experiências com muitas formas de fazer teatral. Pesquise e apresente aos alunos espetáculos gravados em vídeos ou presenciais (se possível, leve os alunos ao teatro e solicite que assistam a espetáculos) com vários tipos de montagens e converse com eles sobre as diferentes experiências como público ou como atores (FERRARI *et al.*, 2016, p. 406).

Também especificamente para o professor, os autores (FERRARI *et al.*, 2016, p. 406) apresentam um texto explicativo para aprofundar o conhecimento sobre catarse e orientam que o mesmo “diga” aos alunos a diferença entre as montagens teatrais contemporâneas, que não se preocupam em provocar catarse, comparando-as com as da tradição grega, que têm esse objetivo. A melhor sugestão seria assistir a um espetáculo do tipo pós-dramático que provoca “outras sensações e experiências estéticas”, bem como uma tragédia grega, para que os estudantes possam comparar tais propósitos, explicar as características observadas, ser colocado em situações-problema para refletir sobre esse tema e concluir seu entendimento pela dedução.

A estrutura da atividade de estudo, conforme Davidov e Márkova (1987) é, também, composta de ações de controle e avaliação, que ocorrem durante todo processo de ensino-aprendizagem, de forma conjunta entre professor-alunos, aluno-colegas, bem como de forma individual. No livro *Arte por Toda Parte* (FERRARI *et al.*, 2016), a avaliação da aprendizagem é comentada pelos autores nestes termos: “O trabalho com arte envolve sentimentos e processos que vão além da simples execução das tarefas, portanto, os alunos poderão se sentir prejudicados se perceberem que sua criação foi avaliada com base em critérios indefinidos ou no gosto pessoal do avaliador” (2016, p. 410). Seguem com argumentações pautadas na legislação para o Ensino Médio, de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos (2016, p. 410):

Além dos objetivos específicos de cada tema, é fundamental que o professor perceba como os alunos se apropriam dos conhecimentos adquiridos em arte e os transformam. A cada novo exercício de apreciação estética, espera-se que os alunos utilizem o repertório já adquirido, assim como demonstrem maior habilidade em lidar com materiais e com os recursos expressivos de cada nova criação.

Trata-se de uma orientação muito pertinente, uma vez que uma das maiores dificuldades do professor de teatro é avaliar. Muitos docentes criam critérios de avaliação que são subjetivos ou que estão desarticulados dos objetivos de aprendizagem, como por exemplo, pedem trabalhos de pesquisa que vale nota, desconsiderando todo o processo de desenvolvimento dos estudantes. Porém é um discurso que contradiz a maior parte das

atividades teatrais propostas no livro, como as discutidas anteriormente, pois não há tarefas que promovam a transformação do conhecimento já assimilado, tampouco que partam do repertório do estudante. Em outro momento, os autores indicam como avaliar os trabalhos coletivos: “A melhor estratégia de avaliação de trabalhos coletivos ocorre por meio das discussões compartilhadas” (2016, p. 410). Conforme os autores, essas discussões devem ocorrer “com base nos critérios definidos antes do início do trabalho, os alunos avaliam se os objetivos foram alcançados e como ocorreu o desenvolvimento de cada parte do trabalho, do lançamento da proposta até sua finalização” (2016, p. 410).

Sem dúvida, as discussões podem ser um bom modo de avaliar em todo o processo, a cada atividade, pois os alunos devem ter consciência daquilo que sabem e do que ainda precisam de auxílio para aprender. Entretanto apenas através de discussões não se avalia o nível de desenvolvimento teatral do estudante. Essa zona de desenvolvimento real (ZDR) pode ser observada de forma mais eficaz durante o fazer artístico ou prática artística do estudante e, nessa atividade, ele se depara com as dificuldades em sua relação com o objeto do conhecimento, que podem ser de ordem cognitiva ou de habilidades e competências técnicas/artísticas. Portanto, segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental, o professor precisa diagnosticar, na atividade de estudo do aluno, a sua ZDR e, a partir daí, criar tarefas que promovam novas zonas de desenvolvimento.

*Arte em Interação* (BOZZANO *et al.*, 2016) também sugere tarefas que apontam para a possibilidade de formar noções e conceitos empíricos, isto é, concretizando-se em generalizações empíricas, dando ênfase especial ao raciocínio verbal dos alunos. Nessa obra, os trabalhos escolares sugeridos para aprender o conceito de tragédia partem do conhecimento já constituído pelo estudante, valorizando a prática realizada por ele, especialmente aquelas da vida cotidiana fora do contexto escolar. Isso se verifica pelas perguntas que introduzem o conteúdo: “Você usa a palavra ‘tragédia’ no cotidiano? De que maneira?” (BOZZANO *et al.*, 2016, p. 25). Especialmente para o professor, o livro destaca: “Professor, levante os conhecimentos prévios dos alunos. Eles associam a palavra ‘tragédia’ ao teatro ou a utilizam apenas em outros contextos? Deixe que falem a respeito livremente antes de estudarem o conceito” (2016, p. 25).

Iniciar o estudo do conteúdo com perguntas aos estudantes é uma ação positiva, pois faz com que eles reflitam e verbalizem o tema, sintam-se partícipes da aula, bem como auxilia no diagnóstico do professor em relação ao nível de compreensão do objeto de estudo pelos alunos (a ZDR). No entanto, no livro referido, não há sugestão de perguntas que possam aumentar o grau de dificuldade do pensamento, como, por exemplo, havendo um

gênero artístico trágico, quais são as especificidades que eles observam em tal gênero, e se há relações entre as tragédias do cotidiano com as artísticas. Os próprios autores já respondem a essa pergunta quando dizem, logo após os questionamentos, que o termo “tragédia” é, geralmente, “usado para se referir a acontecimentos catastróficos, de grandes proporções ou associados à morte” (2016, p. 25) e, em seguida, escrevem que “no teatro, também há essa relação de sentido. A tragédia é um gênero em que a história tem uma sequência de acontecimentos que resultam em um final associado à morte ou a alguma desgraça inevitável” (2016, p. 25). Não há orientação para que o professor instigue os estudantes a pensarem nas diferenças entre o conceito cotidiano e teórico/artístico de tragédia, para que superem o pensamento concreto não elaborado.

Como sugestão para que uma atividade de estudo se concretize numa aprendizagem dialética, é possível, a partir das “tragédias da vida”, introduzir o tema com questões do tipo: toda catástrofe é uma tragédia? Uma tragédia pode ter um final reconciliador, ou mesmo feliz? Toda morte é trágica? Para que um fato seja considerado como uma tragédia, existe alguma característica especial em relação à circunstância e ao tipo de protagonistas, como ser da elite de uma sociedade, por exemplo? Só é trágica a perda da vida ou da liberdade de um grupo restrito de pessoas?

Questões dessa natureza podem introduzir a temática da arte trágica em contraponto com as tragédias “da vida”. Trata-se de pensar nas personagens trágicas (os heróis), no desfecho trágico (que muitas vezes reconcilia), na forma de apresentação do horror e da violência, nas diferenças entre acidente, catástrofe e tragédia. Além disso, abre-se a discussão da temática trágica e do teor social das tragédias. O próximo momento da atividade deveria se encaminhar a uma vivência estética: assistir peças e/ou ter de dramatizar, em grupos, uma cena trágica “real”, aos moldes das apresentadas pelos meios de comunicação, e outra cena trágica conforme o teatro. Outras tantas ações formariam um conceito de tragédia mais elaborado do que aquele apresentado pelo livro, dado “pronto” para o estudante, bem como lhes daria consciência do uso excessivo e sensacionalista do termo “tragédia” na atualidade.

Ficam igualmente no conhecimento cotidiano outras questões apresentadas nesse livro: “Você gosta de histórias de super-heróis? Como são os personagens dessas histórias? Que características os super-heróis costumam ter? Que relação você acha que há entre os super-heróis e o teatro grego?” (BOZZANO *et al.*, 2016, p. 26). Em paralelo, ao professor é orientado: “Estimule os estudantes a registrar e relatar seus interesses sobre o tema e a estabelecer possíveis relações entre os assuntos, mesmo que sejam suposições” (2016, p. 26).

Após, não são indicadas situações de aprendizagem nas quais tais suposições poderiam ser confirmadas ou superadas.

Na página 28 dessa obra, há um texto sobre as especificidades da tragédia e da comédia na Grécia Antiga, incluindo uma fotografia do ensaio da peça *Hécuba*, tragédia de Eurípidés, encenada em São Paulo em 2012. Na sequência, o livro apresenta uma atividade que consiste na leitura em voz alta de dois trechos de peças teatrais da antiguidade grega: a comédia *Lisístrata*, de Aristófanes, e *Édipo Rei*, tragédia de Sófocles para, posteriormente, o aluno responder a algumas questões. “O objetivo desta prática é a identificação dos gêneros tragédia e comédia que foram abordados. Antes dos trechos originais das peças, há breves sinopses para facilitar o entendimento de cada peça” (2016, p. 29). O professor é orientado desta maneira (2016, p. 29):

Faça uma leitura em voz alta com os estudantes. Distribua os personagens entre eles. Ao longo da leitura, você pode alternar os estudantes que leem cada personagem para possibilitar a participação de todos. Leia as duas peças na íntegra, se possível. A leitura dos textos completos ampliará o entendimento das histórias, dos gêneros abordados e suas características.

Além dos trechos das duas peças, as sinopses permitem compreender bem seus enredos. *Lisístrata* e *Édipo Rei* são, sem dúvida, ótimas escolhas para exemplificar os gêneros trágico e cômico. São peças representativas do teatro grego antigo, bem como receberam, ao longo dos séculos, estudos, montagens teatrais, discussões etc. São, igualmente, considerados dois clássicos da dramaturgia ocidental. É válida, também, a inclusão da fotografia da montagem da tragédia *Hécuba*, de Eurípidés, dirigida pelo brasileiro Gabriel Vilela.

Logo após a leitura das sinopses e dos trechos das peças em voz alta, os estudantes devem responder, de forma individual, a duas questões diretas: “1. Qual é o gênero de cada uma das peças? Justifique sua resposta com características observadas no texto. 2. Qual é a função do coro no trecho lido de Édipo rei?” (BOZZANO *et al.*, 2016, p. 30). A sugestão de ler os textos na íntegra, ou mesmo as partes deles contidas no livro, em conjunto com toda turma, é uma ação muito favorável para iniciar a atividade teatral com dramaturgia, haja vista que muitas companhias profissionais ainda hoje iniciam seus ensaios pela leitura conjunta da peça, o que é chamado “ensaio de mesa”. Porém as questões que seguem não desenvolvem o pensamento estético nem habilidades e destrezas artísticas, pois o objetivo da tarefa se cumpre apenas com a leitura dos textos, não necessitando que os estudantes utilizem conceitos teatrais para solucioná-la. As perguntas não apresentam um nível de dificuldade desafiador, para mobilizar a imaginação criativa e desenvolver o pensamento estético.

Por outro lado, se os estudantes realizarem a leitura dramática dos dois textos completos, essa ação de aprendizagem poderá ultrapassar o conhecimento empírico se seguir outras etapas. A primeira delas é, justamente, a sugestão dos autores de leitura dramática: atividade coletiva, objetiva prática, de contato com o patrimônio artístico, na qual os estudantes são agentes (atores-leitores) e ouvintes dos colegas. As outras etapas poderiam ser: cada grupo de alunos escolhe outros textos (uns trágicos, outros cômicos) para dramatizar e apresentar aos colegas. Isso ampliaria seu repertório artístico e seria uma atividade cênica que, na prática teatral, leva o estudante a entender as diferenças entre os gêneros e a função do coro. Se o docente mencionasse que, na antiguidade grega, somente homens poderiam ser atores e sugerisse um exercício em que apenas os rapazes da turma representassem as personagens femininas e as moças as masculinas, seriam compreendidas que tais ações proporcionam um teor caricato às peças e são, ainda hoje, um recurso muito utilizado para a comicidade – embora não fosse por esse motivo que os gregos permitissem somente atores do sexo masculino. Essa característica da cena teatral grega antiga, e de outros períodos, se discutida em aula, seguramente instigaria a participação dos estudantes, fazendo-os perceber que a arte também colaborou para o processo histórico de desigualdade social entre homens e mulheres.

Essas tarefas propiciam, também, a experiência na atuação e na recepção teatral. Além disso, desenvolvem o pensamento estético quando os estudantes, em seus grupos de trabalho, em parceria/orientados pelo professor, planejam como dar forma teatral ao texto literário. Isso considerando que, na preparação da apresentação, os estudantes devem dividir as personagens e caracterizá-las uma a uma, selecionar as cenas, resolver a utilização ou não de figurinos, cenários e adereços; primeiro imaginando, em seguida, verbalizando/compartilhando com o grupo e, finalmente, criando a situação dramática concreta. Esse processo inclui a modelação do conceito, momento em que a imaginação se transforma em criação e o pensamento abstrato ascende ao concreto. Após a apresentação, pode ser discutido aquilo que foi interessante, o que eles sentiram ao atuarem e ao assistirem. Assim, tomam consciência daquilo que aprenderam, daquilo que viram e criaram, constituindo-se em um momento de avaliação do aprendido.

Sobre a importância do coro, explicada como uma personagem coletiva (2016, p. 28), os autores poderiam sugerir uma série de atividades práticas nas quais os alunos experimentaríamos fazer parte de um coro cênico. Tanto Augusto Boal quanto Viola Spolin, autores referenciados nesse livro didático, apresentam, em suas obras, jogos teatrais em que

os participantes criam personagens coletivas, que devem falar e mover-se em conjunto e que exigem muita percepção de si mesmo e dos outros. Como, em geral, o número de estudantes em cada turma é bastante grande, há aí uma oportunidade de eles aprenderem a se organizar, escutar e observar os demais, na atividade de prática teatral, que é sempre coletiva.

Além disso, a imagem fotográfica do ensaio da tragédia *Hécuba* (2016, p. 28) mostra os atores com máscaras. É notório o quanto esse adereço cênico era relevante no contexto teatral grego, mas isso não foi abordado pelos autores. Fabricar máscaras com os estudantes, para que sejam utilizadas em cenas, é igualmente uma atividade de estudo com mais potencial de aprendizagem teatral e que levaria ao pensamento estético. Ademais, exige criatividade e trabalho artesanal para, em seguida, aprender necessariamente a técnica de atuação com máscaras, que tem uma série de especificidades e diferenças em relação à atuação sem elas. Ao mesmo tempo, ainda combina a atividade de estudo com a atividade de trabalho (artesão e ator), o que, segundo Davidov (1999, p. 5) é extremamente valoroso, pois “a união da experimentação escolar com a laboral cria novas fontes de desenvolvimento do potencial criativo dos alunos, isto é, de sua personalidade”.

No mesmo livro, no capítulo 2, *Identidades na Arte*, na parte que versa sobre a arte barroca brasileira, consta uma reportagem sobre a peça *Romeu e Julieta*, encenada pelo Grupo Galpão, de Minas Gerais. Segundo os autores da obra didática, a leitura e observação de elementos presentes no texto e numa imagem fotográfica contida na matéria jornalística têm como objetivo demonstrar “como um trabalho contemporâneo pode dialogar com estéticas e autores de outras épocas, combinando elementos e gerando novas possibilidades” (2016, p. 107). Ao professor é sugerido que converse com os alunos e trace relações entre essa tragédia e a tragédia grega da seguinte maneira: “Observe também que a peça pertence ao gênero tragédia, conteúdo estudado no capítulo anterior. Se possível, retome-o para estabelecer relações entre as características do gênero e a peça em questão” (2016, p. 107). No livro do aluno, a orientação para a tarefa encontra-se nestes termos (BOZZANO *et al.*, 2016, p. 107, grifo nosso):

A reportagem a seguir trata da montagem da peça *Romeu e Julieta* pelo grupo teatral mineiro Galpão, que traz elementos da estética barroca em alguns de seus espetáculos. A peça é uma tragédia do autor inglês William Shakespeare (1564-1616), gênero que você estudou no capítulo 1. Influências da estética barroca mineira são perceptíveis principalmente nos elementos visuais da peça, como cenários e figurinos. As cores, estampas e ornamentos remetem a essa atmosfera e, em conjunto com as músicas, contribuem para a ampliação da carga lírica e emotiva do espetáculo. *Leia o texto procurando perceber esses elementos.*

Em seguida, é apresentada a reportagem e uma fotografia da peça:

Figura 14 – *Romeu e Julieta* do Grupo Galpão, no livro *Arte em Interação*

**Grupo Galpão reestrea *Romeu e Julieta* em Londres**

[...]

*Cultura popular*

A montagem do Galpão é baseada numa tradução clássica de Shakespeare para o português, mas buscou elementos na cultura barroca mineira – evidentes mais do que tudo nos figurinos e na música – para trazer uma história universal de amor a um contexto da cultura popular brasileira.

Aliás, o Galpão é originalmente um grupo de teatro de rua e é para esse espaço que a peça foi inicialmente concebida. O grupo já se apresentou ao ar livre para plateias de mais de 4 mil pessoas.

[...] Os próprios ensaios da montagem original da peça do Grupo Galpão foram feitos em praça pública, em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais. “Fazíamos nossos ensaios na praça da cidade, e as pessoas que voltavam do trabalho no fim da tarde, paravam para nos ver. E as reações do público também nos ajudavam a encontrar o tom da peça”, explica o ator Eduardo Moreira, o intérprete de Romeu e um dos fundadores do Grupo Galpão.

[...]

*Pernas de pau*

Um dos aspectos mais marcantes da peça é a interpretação em cima de pernas de pau. “O Galpão sempre teve muita experiência com isso, por conta de sua característica de ser um grupo de teatro de rua onde pernas de pau são muito úteis para que o público possa ver os atores”, diz Eduardo Moreira.

Mas, além dessa razão, há também uma intenção simbólica por trás do uso do adereço. Moreira explica que *Romeu e Julieta* é uma tragédia de “precipitação”, em que os personagens agem muito mais do que pensam. “A perna de pau dá muito bem essa ideia de uma certa falta de equilíbrio. Você está lá em cima, mas pode cair a qualquer momento.”

Outra marca registrada do espetáculo é a perua Veraneio 1974, que faz as vezes de balcão onde Romeu e Julieta trocavam suas juras de amor. “Mas fizemos uma inversão: Romeu fica em cima (numa plataforma de madeira montada sobre o carro) e Julieta fica embaixo, sentada ao volante da Veraneio.”

[...]

GRUPO Galpão reestrea *Romeu e Julieta* em Londres. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 20 abr. 2012. Disponível em: <[www1.folha.uol.com.br/bbc/1079356-grupo-galpao-reestrea-romeu-e-julieta-em-londres.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/bbc/1079356-grupo-galpao-reestrea-romeu-e-julieta-em-londres.shtml)>. Acesso em: 7 abr. 2016.



ANDRÉ FOSBATO/TEMPOFUTURO PRESS

Fonte: BOZZANO *et al.*, 2016, p. 107.

Nota-se que o estudante já recebe pronta a resposta de seu estudo, quando os autores dizem que as influências da estética barroca mineira “são perceptíveis principalmente nos elementos visuais da peça, como cenários e figurinos. As cores, estampas e ornamentos remetem a essa atmosfera e, em conjunto com as músicas, contribuem para a ampliação da carga lírica e emotiva do espetáculo” (2016, p. 107). Entender a estética de um espetáculo e identificar seus elementos sem assisti-lo é pouco coerente, além de ser uma atividade cujo processo não é interessante, não motiva, nem faz desejar aprender. Assistir a um vídeo desse espetáculo seria uma opção mais adequada para cumprir o objetivo do estudo, já que existe a dificuldade enfrentada na maioria das escolas brasileiras, por inúmeros motivos, de assistir

a espetáculos teatrais ao vivo. Por essa razão, os livros deveriam ser acompanhados de um DVD com trechos de peças teatrais, espetáculos de dança, concertos etc., e não um CD de áudio, que limita a fruição ao som. Uma solução rápida e prática poderia ser apresentar várias imagens dessa montagem, como se fosse uma história em quadrinhos, para que os estudantes observassem os elementos visuais que remetem à estética barroca e, ao mesmo tempo, escutassem trechos da peça e suas músicas no CD de áudio.

Portanto, embora os autores desse livro assumam a importância de uma metodologia valorizando a interação, bem como dizem ter uma postura pedagógica crítica, que “desconstrói a aprendizagem tradicional, na qual prevalecem informações e os sujeitos como meros espectadores” (2016, p. 405), as atividades apresentadas, muitas vezes, contradizem esse discurso, pois os conceitos são dados nos textos, não proporcionando que sejam construídos pelos alunos. Assim sendo, não formam generalizações teóricas de teatro, especialmente de tragédia, mas cultivam os pensamentos cotidiano e empírico.

No livro *Arte de Perto* (ROCHA *et al.*, 2016), a tragédia (grega) está presente no capítulo 7, cujo objetivo é “traçar um estudo e desenvolver uma prática do teatro a partir de sua relação com a sociedade” (2016, p. 427). Para tanto, os conteúdos selecionados pelos autores foram: “o teatro como uma arte política e social; origem do teatro na Grécia; o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal; o teatro como expressão política; a Zona de Arte da Periferia – ZAP 18” (2016, p. 108). O termo “tragédia” é empregado especialmente na parte que versa sobre o teatro na Grécia e seu surgimento relacionado à formação das cidades gregas. Conforme os autores, essa parte do capítulo não pretende “traçar uma história do teatro no Ocidente, mas sim evidenciar as relações entre teatro e sociedade existentes desde o surgimento dessa arte no Ocidente” (2016, p. 429). Entretanto, tais relações são apresentadas de forma descritiva, com definições prontas, sem que o aluno se relacione ativamente com o objeto da aprendizagem. Isso significa que dificilmente o pensamento teórico estético-teatral será formado, pois, para que ele se desenvolva, o conceito não pode ser dado pelo professor (ou pelo livro), mas construído pelo aluno, por meio de sua própria atividade prática e cognitiva, embora sob a orientação do professor (e auxílio do livro).

Após os textos e imagens sobre o teatro na Grécia, algumas tarefas são apresentadas aos estudantes, sendo a última delas a única que pode, de alguma maneira, formar o conceito de tragédia grega. Trata-se da atividade 3, orientando que, em grupos de três ou quatro alunos, as diferentes máscaras usadas artisticamente na atualidade sejam pesquisadas em jornais, revistas, livros ou internet. Essa tarefa pressupõe responder a questões, de forma escrita, e não promover uma prática artística (com máscaras), como consequência das investigações dos estudantes. As questões são as seguintes (ROCHA *et al.*, 2016, p. 113):

- a. Atualmente, em que formas de expressão cênica são utilizadas máscaras? Quem as utiliza? Cite três exemplos.
- b. Além das artes cênicas, pode-se observar a utilização de máscaras em outras situações do cotidiano. Citem pelo menos três dessas situações e qual a função da máscara nesses casos.
- c. As máscaras atuais têm a mesma função que as utilizadas na época de Téspis, na Grécia? Descreva brevemente as semelhanças e as diferenças.

Para que essa tarefa fosse capaz de formar conceitos teatrais, ela teria de incluir vivência teatral, uso de materiais, procedimentos e conceitos da arte dramática. O primeiro passo poderia ser confeccionar uma máscara teatral e, com a mediação do professor, aprender a técnica exigida para atuar com esse objeto (através de práticas cênicas), tal como sugerido anteriormente (como tarefa do livro *Arte em interação*). Um grupo cria máscaras nos moldes gregos e deve escolher um texto daquele período para “inspirar” uma cena ou esquete a ser apresentada para o restante da turma. Outro grupo faz máscaras *dell'arte*, tendo que criar um *canovacchio* (roteiro) para sua encenação, por exemplo. Os que assistem também podem se dirigir aos que atuam, sugerindo modos de melhorar a relação ator-espectador, novas formas de gestualidade e usos da voz etc.

Quando o conteúdo é assimilado mediante atividades como jogos, situações problemas, simulações de episódios em que o objeto do conhecimento se constituiu, os estudantes tendem a ter mais facilidade em generalizar o conteúdo, usando o conceito teórico em situações concretas. Além de serem mais interessantes, essas atividades despertam motivos dos estudantes em aprender.

O livro *Todas as Artes* (POUGY; VILELA, 2016) utiliza o mesmo recurso para tratar da história do teatro: um breve texto informativo, intitulado *Teatro e Transformação* (2016, p. 90-91). Nele está a definição de catarse, já examinada nesta tese. Porém é importante ressaltar que esse livro apenas menciona a tragédia de forma indireta, no capítulo que aborda o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal. Para entender a poética desse artista brasileiro e outros conteúdos teatrais, há uma série de tarefas que podem levar à generalização teórica por meio da vivência teatral, considerando que elas colocam os estudantes em atividade de leitores de dramaturgia, atores, dramaturgos e espectadores. Portanto, a participação do aluno mescla situações em que ele atua de forma ativa e, noutras, de forma passiva (recebe o conteúdo pronto do livro ou do professor). Assim sendo, algumas tarefas sinalizam possibilidades de generalizações teóricas e outras empíricas.

Na introdução do livro *Percursos da Arte* (MEIRA *et al.*, 2016), que parte da pergunta “O que é cultura e o que é arte?” (2016, p. 9), os autores, após definirem o que é cultura, explicam as dificuldades em definir Arte e, nessa elocução, mencionam o teatro trágico (com uma imagem da peça *Hamlet* dirigida por Francisco Medeiros) por meio de seu maior expoente: Shakespeare. São apresentadas, igualmente, fotografias de outras obras e

artistas, como Van Gogh e Villa-Lobos, com breves informações sobre eles. Em seguida, comentam que, atualmente, é mais interessante refletir sobre a arte do que tentar uma definição única, tal como o fez o artista pernambucano Paulo Bruscky, em 1978, em sua *performance*, que consistia em carregar no corpo uma placa com as seguintes indagações: “O que é arte? Para que serve?” (2016, p. 11).

Tais questões podem gerar um interessante debate em sala de aula que, mediado pelo docente apto a trabalhar o tema, propicia o aprofundamento sobre ele, bem como demonstra o conhecimento atual de cada um dos estudantes e da turma como um todo. Ainda na página 11, os autores apresentam outras questões que pouco ou nada contribuem para a construção do pensamento estético, como é o caso das perguntas 2, 3 e 4, que são sugeridas como reflexão, após observar as imagens sobre Shakespeare, Villa-Lobos, Van Gogh e Paulo Bruscky. São elas: “2. Em que linguagens artísticas eles se expressaram? 3. De que cultura esses artistas são provenientes? 4. Em que época eles produziram essas obras?” (2016, p. 11). As respostas para tais indagações são retiradas de forma imediata dos textos apresentados pelos autores, não havendo nenhuma exigência reflexiva, nem uso de instrumentos da arte teatral para resolvê-las.

Nessa mesma atividade, há outras perguntas que identificam os conhecimentos prévios dos estudantes e valorizam seus gostos e preferências artísticas, tais como: “1. Você já conhecia esses artistas e essas obras? [...] 5. Que exemplos de obras de arte na linguagem corporal, plástica e musical você apontaria para caracterizar a arte brasileira? 6. Quem são os artistas e quais são as obras de que você mais gosta?” (2016, p. 11). Essas perguntas (1, 5 e 6) são justificadas pelos autores ao professor desta forma: “É importante verificar quem são os artistas que pertencem ao universo cultural da turma; [...] Se você ainda não [os] conhece, procure conhecer [...]. Reconhecer a cultura juvenil é fundamental para tornar a escola um espaço legítimo de troca” (2016, p. 11). Mas não há indicações de como o docente poderia fazer proveito dessas informações apresentadas pelos discentes, além de ser uma troca. O ideal seria que o docente pudesse partir dos artistas, obras e estilos de preferência dos estudantes para abordar os conteúdos fundamentais do teatro, pois isso geraria motivos e desejos de aprendizagem e evitaria permanecer nesses exemplos, que fazem parte do repertório artístico já consolidado.

Percebe-se que, na realização das tarefas até aqui expostas, o estudante poderá formar apenas as primeiras abstrações sobre a tragédia, concluindo seu pensamento com noções e conceitos empíricos, levando em conta que os livros, em diversas situações, substitui a figura do professor que tudo sabe, trazendo ele mesmo as definições, bem como conceitos prontos para o aluno. Nesse quadro, o estudante é um sujeito que assimila conhecimentos artísticos desvinculados de uma prática artística, o que contradiz a concepção pedagógica que todos

os autores dos livros dizem se orientar: o aprender pelo jogo ou pelo fazer, apreciar e contextualizar a Arte.

As tarefas até aqui analisadas não dão espaço para atividade teatral que desenvolve a expressividade do corpo, não formam a imaginação criativa que precisa da vivência, da experiência coletiva, da experimentação prática em que não há certo e errado, mas infinitas possibilidades. Existem apenas conceitos e definições, e as atividades visam à transmissão de um patrimônio que os estudantes devem assimilar – patrimônio esse sempre ligado a alguma tradição. Nisso consiste outra contradição em livros como *Arte por Toda Parte* (FERRARI *et al.*, 2016) e *Arte de Perto* (ROCHA *et al.*, 2016), que apresentam tarefas “tradicionais” (da lógica formal, que produz generalizações empíricas), mas desvinculadas daquilo que é o patrimônio mais tradicional e erudito do teatro: a dramaturgia. Ao omitir os textos teatrais, desde os mais tradicionais aos contemporâneos, os autores desses livros parecem querer fugir de uma concepção clássica de teatro, do teatro dramático, para dar ênfase à prática contemporânea do teatro pós-dramático. Como se na contemporaneidade existisse apenas esse modo de fazer artístico e como se essa concepção não tivesse de assimilar o texto para, em outro movimento, reescrevê-lo ou transcendê-lo.

### **3.3.3 Tarefas que sinalizam possibilidades de generalização teórica da concepção clássica de tragédia**

Conforme o discutido no segundo capítulo desta tese, a Teoria do Ensino Desenvolvimental prioriza uma organização da atividade de estudo de forma especial, tendo em sua unidade básica as tarefas de estudo, e, no caso específico da aprendizagem de teatro, enfatizou-se que essas dizem respeito à vivência artística. Viu-se que tal atividade objetiva desenvolver o pensamento teórico do estudante, que se forma quando ele é capaz de atuar conforme o *modus operandi* da arte dramática, utilizando ferramentas e conceitos próprios do teatro em situações concretas. Na vivência teatral, o aluno é sujeito ativo que interage com o objeto do conhecimento sistematizado e mediado pelo professor, que é o principal responsável por propor situações criativas de aprendizagem. Trata-se de atividades coletivas que atuam nos motivos e desejos de aprender teatro.

O pensamento teórico exige uma mediação entre o sujeito e o objeto, para que a pessoa reproduza mentalmente os aspectos essenciais e universais desse objeto. Tal reprodução mental, conforme Davidov (1988, p. 125, tradução nossa), tem lugar “na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetual-sensorial. Logo, este experimento adquire cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passarem, com o tempo, aos experimentos realizados mentalmente”.

Segundo Davidov (2017), o pensamento humano é caracterizado pelo processo de abstrações e generalizações na formação de conceitos. Quando as abstrações se tornam sistematizadas, o sujeito consegue pensar e atuar conforme o *modus operandi* daquele conteúdo. Assim, os livros devem sugerir tarefas que revelem e sirvam de fonte para as abstrações, generalizações e conceitos teóricos. Essas ações possibilitarão aos estudantes reproduzirem o objeto “pela revelação das condições gerais de sua origem (esses objetos podem ser reais e ideais, fixados em diferentes signos e palavras)” (2017, p. 219), pois, conforme o autor, “Os conhecimentos adquiridos no processo da atividade [de estudo], em forma de verdadeiros conceitos científicos, refletem, essencialmente, as qualidades internas dos objetos e garantem que o indivíduo se oriente por eles durante a solução de tarefas práticas” (2017, p. 219-220).

Nas tarefas que indicam a possibilidade de generalização teórica da concepção clássica de tragédia, o estudante é entendido como um sujeito histórico-social que traz um conhecimento artístico já formado, mas cabe à escola (e ao professor) promover, mediante atividades de estudo, a passagem desse conhecimento cotidiano, menos elaborado, para um plano do saber mais criativo e crítico – mais elaborado. O estudante, nas atividades do tipo teórico-vivenciais, aprende ao interagir de forma ativa com o objeto do conhecimento sistematizado e mediado. Ele deve pensar e atuar com os elementos da arte dramática. São trabalhos realizados coletivamente, com planejamento conjunto e consultas a diversos tipos de materiais. O aluno seleciona e gera informação de maneira controlada. É objeto das influências pedagógicas e sujeito da atividade de estudo. A aprendizagem acontece por ações como a solução de problemas teatrais, a avaliação crítica das obras de arte, as experimentações cênicas e a fruição teatral, pela eleição e aplicação de princípios gerais e conceitos. O professor é quem medeia a relação do aluno com a arte dramática, cria situações de aprendizagem interessantes e desafiadoras que visam, prioritariamente, ao desenvolvimento do pensamento teórico estético-teatral.

Como nenhum dos livros é concebido a partir da perspectiva pedagógica da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental, não se esperava encontrar atividades que contivessem o esquema de ações sugerido por Davidov (1988, p. 181), que segue as etapas de orientação (compreensão das tarefas de estudo), ações de estudo e ações de controle e avaliação em uma ordem específica. Mas constatou-se que algumas atividades são apresentadas de tal forma que cumprem parcialmente os pressupostos dessa teoria, sendo mais propensas para a formação do pensamento por conceitos teatrais, especificamente o de tragédia. Essas tarefas foram classificadas como aquelas que sinalizam possibilidade de generalização teórica de tragédia (grega).

Em *Arte por Toda Parte* (FERRARI, 2016), por exemplo, a tragédia *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, é utilizada como ponto de partida para os estudantes experimentarem um processo de criação teatral proposto por Augusto Boal. A tarefa “Dramaturgia simultânea” é apresentada da seguinte maneira aos estudantes:

Figura 15 – Atividade para o aluno no livro *Arte por toda Parte*

#### **Dramaturgia simultânea**

Na dramaturgia simultânea, a proposta de jogo explora a interação do público. A atividade requer que se escolha um trecho de um texto teatral de autores conhecidos, como Ariano Suassuna, Gianfrancesco Guarnieri, Chico Buarque de Holanda, Shakespeare, ou outro texto de algum autor que vocês possam pesquisar e estudar. No caso de *Romeu e Julieta*, dois amigos devem realizar a cena em que os jovens namorados morrem, o ponto alto da tragédia. Contudo, no momento da “decisão”, a cena deve ser interrompida, e outra dupla, que esteja assistindo à cena, decide com os atores da primeira dupla se esse é o melhor final. Assim, espectadores e atores podem sugerir outras soluções para o drama de amor impossível do casal.

Nesse tipo de técnica, o público participa do espetáculo, podendo dar palpites e sugerir soluções, debatendo a situação e exercitando a compreensão e a argumentação sobre a história desenvolvida.

Fonte: FERRARI *et al.*, 2016, p. 62.

O primeiro passo da atividade é que os estudantes escolham um texto teatral conhecido, como *Romeu e Julieta*. Para isso, é necessária uma pesquisa sobre diferentes dramaturgias até que a turma, ou grupos de alunos, decidam qual texto utilizar no jogo. Isso vai depender da mediação do professor, que pode ser: solicitar que os estudantes pesquisem as obras desses autores na internet; levar tais textos impressos para leitura em aula; apresentar trechos de filmes e/ou vídeos das peças indicadas para tal trabalho; apresentar, de forma escrita ou oral, as sinopses de algumas peças. Contudo não são feitas indicações e, ao dar o exemplo de *Romeu e Julieta*, é possível que os estudantes e o professor já optem por esse texto em específico, dispensando a pesquisa e o contato com diversos textos dramáticos.

Embora o objetivo desse jogo de improvisação não seja formar o conceito de tragédia, ele pode ser muito favorável para tal, pois, se os estudantes pesquisarem os textos desses autores, conhecerão diferentes dramaturgias, poderão formar um repertório de peças teatrais, entenderão quais são os conflitos de cada uma delas (são os conflitos que interessam nesse jogo); sendo assim, já poderiam, potencialmente, formar abstrações iniciais substantivas sobre o conflito trágico, que faz parte do conceito nuclear de tragédia. Caso fique no exemplo dos autores, a atividade se cumpre apenas como um experimento de improvisação teatral, que não deixa de ser importante, mas é apenas o início do processo para a formação de conceitos, no caso, de criação teatral na qual os espectadores são participantes ativos e passam a ser coautores da cena. A tragédia ficaria somente como exemplo ou pré-texto.

No mesmo livro também consta um infográfico, espécie de glossário de termos e conceitos teatrais, partindo da pergunta “O que tem na mala do teatro?” (FERRARI *et al.*, 2016, p. 250). A partir dessa pergunta e da fotografia do musical infanto-juvenil *Três Marias*, que mostra os atores da Cia. Teatral Crias da Casa abrindo uma mala cujo interior é iluminado, uma série de setas levam aos títulos daquilo que estaria “na mala” e, em seguida, à definição desses itens. Com textos sintéticos, muitas cores e imagens, essas páginas tornam-se atrativas, pois apresentam um belo *layout*, além de haver uma boa seleção de itens/temas relacionados à arte dramática.

Figura 16a – Infográfico (parte 1) – Atividade para o aluno no livro *Arte por Toda Parte*

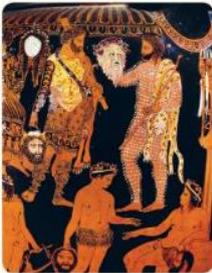
TEATRO: FORMA DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA

Os primeiros teatros gregos datam dos séculos VII e VI a.C. Essas construções surgiram para receber os ritos de **DIONISO** (deus dos ciclos vitais, da alegria e do vinho, na mitologia grega), relacionados, principalmente, à comemoração das colheitas de uva para produção de vinho. As apresentações teatrais eram públicas e tinham um caráter mais religioso do que artístico. Com o passar do tempo, as comemorações ritualísticas dionisíacas foram se transformando, e o teatro grego se desenvolveu como forma de expressão artística.



Teatro de Epidauro, localizado no sítio arqueológico do Santuário de Asclépio, na região do Peloponeso, Grécia.

OS ATORES E O CORO



Pintura localizada sobre uma cratera grega (século IV a.C.). A imagem encontra-se no Museu arqueológico nacional, Nápoles, Itália, e retrata um ator segurando uma máscara e vestindo o figurino.

Tépsis (século VI a.C.) é considerado o criador do ofício de **ator**. Ele vestiu uma túnica e usou uma máscara para interpretar o deus Dioniso, criando assim a arte da dramaturgia. Conta-se que ele viajou pela Grécia com uma trupe, apresentando-se em cima de uma carroça, que ficou conhecida como “carro de Tépsis”, dando origem às **companhias teatrais**. A figura do **protagonista** (personagem principal de uma peça) também surgiu graças a Tépsis. Nos dias atuais, a palavra é utilizada para designar o ator ou atriz principal de uma peça teatral ou de uma produção audiovisual (TV, cinema, internet).



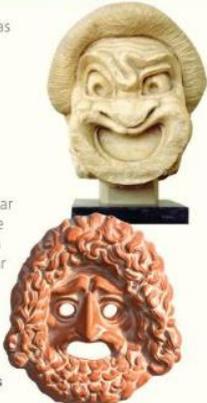
O QUE TEM NA MALA DO TEATRO?

Grupo de teatro Cia. Teatral Crias da Casa no musical infantojuvenil “Três Marias”.

MÁSCARAS

Adereço presente em várias culturas como parte de rituais. No teatro grego, as **máscaras** eram usadas por atores e pelos participantes dos coros. Quando um mesmo ator (protagonista) fazia dois personagens, a máscara era um recurso de diferenciação entre os personagens. Esses acessórios possibilitavam à plateia acompanhar a ação cênica pelas expressões que mostravam. A boca da máscara era um recurso acústico para amplificar a voz do ator, fazendo-a alcançar toda a plateia. Já os lábios da máscara eram feitos para ampliar o alcance da voz do ator.

**Máscaras** (feminina e masculina, respectivamente) usadas nas tragédias e comédias clássicas gregas.



O teatro é uma linguagem composta por inúmeros elementos expressivos. Os “lugares” do teatro são chamados de **ESPAÇOS CÊNICOS** e podem ser: praças, ruas ou prédios, também conhecidos como **TEATRO**. A palavra teatro vem do grego *theatron*, que significa “lugar onde se vai para ver”; assim, essa palavra reporta-se tanto à linguagem quanto ao lugar em que essa arte acontece. O teatro é **PATRIMÔNIO** e faz parte da **BAGAGEM CULTURAL** da humanidade. Pode ser classificado como bem **MATERIAL** (espaços construídos e destinados ao fazer teatral) e bem **IMATERIAL** (a linguagem cênica, os gêneros de dramaturgia e as tradições teatrais herdadas ou específicas de uma comunidade).

Figura 16b – Infográfico (parte 2) – Atividade para o aluno no livro *Arte por Toda Parte*

### A FACE E O GESTO



O teatro pode ter diálogos ou monólogos e também pode ser feito apenas com gestos e expressões faciais. O teatro de mimica nasceu da pantomima, que tinha como característica personagens com o rosto pintado de branco, histórias sem fala, gestos ilustrativos e fins cômicos. Atualmente, podemos encontrar a mimica como expressão corporal e cênica em apresentações de rua, em programas de televisão, no cinema e em espetáculos de teatro e dança contemporâneos.

Grandes artistas, como **Charles Chaplin** (1889-1977) e **Marcel Marceau** (1923-2007), destacaram-se nessa arte não verbal.

### PEÇAS TEATRAIS

No acervo da dramaturgia em língua portuguesa, temos grandes obras como o **Auto da Barca do Inferno** (1517), escrita pelo português **Gil Vicente** (1465-1537), e o **Auto da Compadecida** (1955), escrita pelo brasileiro **Ariano Suassuna** (1927-2014). Os textos teatrais também podem ser adaptados e transformados em filmes, novelas e outras linguagens.



O escritor **Ariano Suassuna**, homenageado pelo Galo da Madrugada. Foto de 2014.

### DRAMATURGIA



É a arte de escrever textos destinados à representação feita por atores. Como tradição do teatro grego, a dramaturgia nasce inspirada nas histórias da mitologia grega. Inicialmente, aparece em dois diferentes estilos: a **tragédia** (era considerada o mais nobre dos gêneros, pois falava de personagens elevados e era capaz de suscitar os sentimentos mais elevados) e a **comédia** (era considerada um gênero menor, pois falava de pessoas comuns e tinha caráter satírico). Todavia, a importância da comédia era a possibilidade democrática que ela criava de se criticarem as situações ou fatos da época por meio das **sátiras**.

**Edipo e a Esfinge**. Pintura em vaso grego. Século V.

### DRAMATURGO



**William Shakespeare** (1564-1616) consagrou-se como um dos mais célebres dramaturgos mundiais, deixando como acervo tragédias e comédias que são encenadas até os dias atuais, como peças teatrais e adaptações para o cinema e para a televisão.

**William Shakespeare** (1847), de Louis Coblitz (1814-1863). Óleo sobre tela.

### O CONJUNTO DA OBRA

No teatro, encontramos ainda outros elementos teatrais como: o cenário composto por móveis, objetos, efeitos e maquinários que constroem uma cena; figurino, o conjunto das roupas e acessórios de uma peça teatral; a maquiagem, pintura facial ou corporal dos atores; a iluminação, as luzes que iluminam o palco e os atores, os efeitos luminosos de uma cena e a sonoplastia, os efeitos sonoros e as músicas que compõem o espetáculo.



O tradicional teatro japonês **Kabuki**, apresentando sua riqueza em forma de cenário e figurino. Performance de agosto/2015.

### O PÚBLICO

Quem atua representa para uma plateia, para o grupo de pessoas que assistem ao espetáculo. O teatro é feito de muitas ações e de vários elementos, mas há um que se destaca: **VOCE, O PÚBLICO!**



Fonte: FERRARI *et al.*, 2016, p. 251.

Praticamente todos os elementos mencionados na “mala do teatro” têm relação com a tragédia e sua evolução na história do teatro ocidental. Entretanto, algumas definições mencionam explicitamente o vínculo, como os itens “máscaras, dramaturgia e dramaturgo”. Para trabalhar com o infográfico, os autores indicam ao professor o seguinte (2016, p. 409):

Converse com os alunos a partir da apreciação dos infográficos sobre as diversas maneiras de fazer teatro e seus vários elementos. Você pode fazer questionamentos como estes:

- Você sabe como é a montagem de uma peça teatral?
- A arte do teatro é construída por quantos profissionais?

- Ao assistir a um espetáculo teatral, o que chama a sua atenção primeiro? É a atuação dos atores? Os efeitos de iluminação? O cenário ou figurino? O texto e os diálogos? Ou será o conjunto da obra?

Uma pesquisa sobre cada profissional que atua no teatro ou de algum modo contribui para a montagem da peça pode ser um bom caminho para compreender a complexidade e o fascínio em montar um espetáculo teatral. Por exemplo: dramaturgo, figurinista, iluminador, cenógrafo, produtor teatral, sonoplasta, técnico de palco, ator, diretor e outros. Você pode retomar com os alunos algumas profissões apresentadas na seção *Ofício da arte*. Se houver um teatro próximo à escola, que tal entrevistar um desses profissionais e, se possível, convidá-lo para uma conversa com a turma na escola?

A tarefa inicia com o reconhecimento do nível cognitivo atual dos alunos sobre esse conteúdo e segue com outras etapas que permitem formar novas zonas de desenvolvimento. Assim, partem do real, da experiência do estudante em direção a novos conhecimentos, que serão elaborados por eles, quando mediados pelo docente na atividade de pesquisa e entrevista com os profissionais do teatro. Dependendo do profissional entrevistado, é possível que o conteúdo tragédia seja abordado de forma direta ou indireta. Mas, mesmo que esse não seja o objetivo central da atividade, é preciso reconhecê-la como extremamente válida e adequada, pois, uma vez que os estudantes do ensino médio têm como sua atividade principal o estudo voltado para o trabalho, conhecer os profissionais e as especificidades laborais vinculadas à arte teatral está de acordo com sua fase de desenvolvimento psíquico. Tais tarefas são mais propensas a interessar e motivar aos alunos a se relacionarem com a matéria.

O livro *Arte em Interação* (BOZZANO *et al.*, 2016, p. 26) indica ao professor a seguinte atividade complementar: o estudante deve pesquisar as peças de Shakespeare e Nelson Rodrigues, para encontrar as semelhanças entre as obras desses autores. Tarefa extremamente difícil, exigindo a mediação de um professor que conheça profundamente a obra de ambos os autores, que possuem um repertório amplo e variado de peças, bem como muito diferente em seus estilos. Essa tarefa tem um interessante ponto de partida, mas não apresenta encaminhamentos (os passos seguintes que o docente poderia propor e mediar) para que o estudante consiga formar essa relação.

Como sugestão, os autores do livro poderiam ajudar o processo de ensino-aprendizagem, orientando que os estudantes leiam peças específicas de cada autor, para realizar a comparação (semelhanças e diferenças). Isso poderia levar a uma abstração inicial importante para a generalização empírica do conceito de tragédia. Em seguida, mediadas pelo professor, outras tarefas poderiam ser sugeridas (pesquisas em livros, revistas, sites; fruição de filmes e vídeos etc.), no intuito de compreender o contexto histórico-cultural em que foram criadas tais obras, além dos aspectos técnicos e artísticos do teatro de tais autores, entre outras características. Escolher um texto para que a turma toda inicie um processo de

montagem teatral, na qual alguns alunos atuam, outros criam os cenários e figurinos, outros trabalham como técnicos e demais profissionais necessários para dar vida a um espetáculo teatral culminaria na vivência artística necessária para ter consciência do aprendido e seguir aprendendo nesse processo criativo.

Por esse motivo, a pesquisa sobre a tragédia de Shakespeare e Nelson Rodrigues pode ser o primeiro momento, a fim de que o professor observe quais peças chamaram a atenção dos estudantes para levar a cabo uma experiência cênica. Dessa maneira, os interesses dos alunos são levados em consideração, oportunizando ao docente entender seus motivos e desejos para aprender. O objetivo da atividade, tal como o livro apresenta, é que o aluno consiga entender as semelhanças entre as diversas obras dos dois autores. A partir daí, o que fazer com essas informações? Como transformá-las no conceito de tragédia? Analisando sob a perspectiva do ensino desenvolvimental, esta tese advoga que faltou o encaminhamento posterior, para que ela não seja uma tarefa destituída de sentido, que não se cumpra em uma situação concreta.

Assim, nesses exemplos dos livros *Arte por Toda Parte* (FERRARI *et al.*, 2016) e *Arte em Interação* (BOZZANO *et al.*, 2016), as atividades iniciam bem, mas não apresentam tarefas subsequentes que provavelmente completariam o ciclo para a formação dos conceitos teóricos teatrais. A assessoria pedagógica de tais obras tampouco oferece subsídios (indicação de livros, textos, vídeos) para que o professor possa embasar-se teórico-metodologicamente e crie outras ações para o ensino do gênero trágico.

É somente no livro *Percursos da Arte* (MEIRA *et al.*, 2016) que as atividades para os estudantes, e as indicações de mediação didática ao professor, sinalizam um modo mais provável a contribuir para a formação do conceito teórico de tragédia, embora somente da tragédia grega. Esse livro didático, que dedica um capítulo inteiro à arte grega, apresenta vários textos com teor crítico, fundamentados numa concepção sociológica do teatro, expressando para os estudantes que essa arte tem um motivo social e político de surgimento histórico. O livro inclui termos técnicos e algumas definições prontas, sem que o estudante precise construí-las. Entretanto não permanece nisso: há um apuro nas imagens fotográficas, que ilustram o capítulo com o que é mais representativo da Arte grega. Especialmente do teatro antigo, entre outras imagens, estão: o Vaso *Pronomos*, já comentado anteriormente; a imagem de uma ânfora grega, cuja pintura representa um coro cômico de Aristófanes; uma fotografia do teatro de Epidauro e outra de uma estatueta esculpida em marfim, datada do século I a.C., que representa um ator trágico. Em meio aos textos e imagens, o livro traz a seguinte atividade para o estudante:

Figura 17 – Atividade para o aluno no livro *Percursos da Arte*

3. Institucionalizar o teatro é uma atitude política da pólis, que compreendia as encenações como uma ferramenta de educação e doutrina da população ateniense. Isso acontece quando o Estado se apodera de uma celebração popular e cria as Grandes Dionísias, passando a promover concursos trágicos. Uma comissão escolhia anualmente os autores que participariam dos concursos e a pólis os pagava. Era um serviço público financiado pelo Estado, que julgava e selecionava as tragédias que seriam representadas.

**Refleta sobre os documentos visuais e as informações aqui apresentadas relativas ao teatro na Grécia antiga e responda:**

Resposta pessoal. Incentive os alunos a descrever como imaginam as máscaras, os figurinos, os gestos e os movimentos dos atores e do Coro grego. Se julgar conveniente, proponha outras cenas teatrais como base para o mesmo exercício. Esse esforço imaginativo é muito importante para a pedagogia da linguagem teatral, contribuindo ainda para mobilizar o interesse do aluno para o conteúdo desenvolvido a seguir.

1. Como você imagina a encenação grega clássica?
2. De que maneira a religião se relaciona com o surgimento do teatro na Grécia antiga?
3. Por que o teatro grego foi institucionalizado pela pólis? Como isso aconteceu?
4. Você já participou de algum grupo que buscava se expressar coletivamente, como uma torcida organizada, um coral ou um conjunto de pessoas em manifestação pública? Como essas experiências podem ser relacionadas a um Coro? Resposta pessoal. Incentive a turma a recordar os momentos de expressividade em grupo de que participaram. O Coro grego respondia por essa instância, a prática de uma voz coletiva.

Fonte: MEIRA *et al.*, 2016, p. 91

As questões 1 e 4 são mais interessantes que as questões 2 e 3, uma vez que, para respondê-las, os estudantes devem mobilizar funções mentais como a imaginação (na questão 1), e a memória e comparação entre uma vivência pessoal e as especificidades de um Coro (questão 4). As perguntas 2 e 3 exigem apenas que os estudantes leiam os textos, encontrando neles essas temáticas. As orientações destinadas ao docente são pertinentes, pois justificam que o esforço imaginativo é importante para mobilizar o interesse do aluno no próximo conteúdo. Isso significa que essas tarefas fazem parte de um processo mais amplo para a apropriação do conhecimento.

Assim, na página seguinte (MEIRA, 2016, p. 92), segue o estudo do teatro grego com informações interessantes para imaginar a cena teatral: a quantidade de atores e espectadores, as especificidades dos espaços teatrais e cênicos, os tipos e funções das máquinas e cenários utilizados em cena, como eram os figurinos e máscaras, como deveria atuar o Coro nos anfiteatros gregos. O texto conclui, acertadamente, que as apresentações teatrais gregas envolviam, também, a música, o canto e a dança. Outro ponto positivo é a utilização de termos técnicos contextualizados, como *skene* e *deus ex machina*. Um dado importante não apresentado nessa escrita, que chamaria atenção dos alunos, despertando motivos para a discussão, é o fato de que somente homens eram os atores nas peças.

Ainda nesse texto, os autores indicam ao professor: “Comente com os alunos que as máscaras do teatro grego tinham de ser leves e práticas para o uso em cena” (2016, p. 92). Seria mais adequado que o professor questionasse, primeiro, quais os materiais usados nas máscaras que os estudantes conhecem e quais materiais poderiam ter sido usados pelos gregos da antiguidade. Nessa reflexão, eles terão de levar em consideração que técnicas industriais para fabricar máscaras de plástico ou borracha ainda não existiam, bem como outros materiais da época, como metais, pedras e argila, seriam muito pesados para o uso em cena, portanto, eram necessárias as combinações de materiais leves nas máscaras teatrais (linho, folhas, algum tipo de madeira leve, uma espécie de gesso).

Na próxima página há o complemento do estudo sobre o teatro grego com um pequeno texto intitulado *Representação*, que explica o termo *théatron*, e pontua algumas características da arquitetura teatral. É seguido da imagem do teatro de Epidauro e algumas questões para os estudantes. A imagem e as perguntas podem ser visualizadas na figura abaixo:

Figura 18 – Atividades livro *Percursos da Arte*.



Ruínas do teatro de Epidauro, construído na primeira metade do século IV a.C., Peloponeso, Grécia.

Situado no litoral do mar Egeu, o teatro de Epidauro, um dos maiores da Grécia antiga, acomodava até 14 mil espectadores. A disposição natural do teatro com a encosta privilegiava tanto a visibilidade quanto a acústica.

**1. Resposta pessoal.** Incentive a turma a imaginar a encenação de uma peça no teatro retratado, o possível comportamento do público e as emoções e reações despertadas. Esse exercício poderá contribuir para o estabelecimento de relações entre a grandiosidade do espaço físico, o caráter espetacular das encenações e as funções educativas e formativas a elas atribuídas.

**Refleta sobre a encenação na Grécia antiga e responda:**

1. Você consegue imaginar a encenação de uma tragédia ou comédia no teatro apresentado na imagem desta página? Como você imagina?
2. Com base nas imagens e nas informações a que teve acesso, como você imagina a atuação dos atores e do Coro em uma encenação? Resposta pessoal. Incentive os alunos a descrever como imaginam a ocupação do espaço cênico pelos atores e pelo Coro: onde se posicionavam, como se movimentavam, como interagiam entre si e com o público, se em seus deslocamentos utilizavam todo o espaço da orquestra. Esse esforço imaginativo é muito importante para a pedagogia da linguagem teatral.
3. Qual é a relação entre o teatro grego e a formação dos cidadãos da pólis?

MATRIZES CULTURAIS | CAPÍTULO 3 | A CULTURA DA GRÉCIA ANTIGA | 93

Fonte: MEIRA *et al.*, 2016, p. 93.

As perguntas são muito parecidas àquelas realizadas anteriormente, na página 91, portanto, poderiam ter sido concentradas só agora, para que o exercício imaginativo fosse a partir de mais dados. O passo seguinte deveria ser um exercício para modelar o aprendido e imaginado – por meio de uma cena teatral ou criação e construção de maquetes, desenhos, colagens. A criação de esquetes teatrais por grupos de alunos, para apresentar aos colegas, demandaria dos estudantes a necessidade de pesquisar as temáticas e conflitos trágicos ou cômicos, para serem capazes de recriar uma encenação grega antiga. Isso despertaria motivos de aprendizagem para o próximo conteúdo abordado no livro, que é a dramaturgia

grega. Porém, o livro insiste em uma atividade de imaginação, sem ação e criação por parte dos estudantes, desperdiçando a oportunidade de atuar com o objeto do conhecimento com as ferramentas teatrais, que formam habilidades e competências artísticas nos estudantes. Ademais, os autores sugerem as mesmas mediações didáticas apresentadas na página 91: “Incentive a turma a imaginar a encenação de uma peça no teatro retratado” (2016, p. 93, relativa à pergunta 1); “Incentive os alunos a descrever como imaginam a ocupação do espaço cênico pelos atores...” (2016, p. 93, referente à pergunta 2).

Em seguida, o livro destaca os dramaturgos e suas respectivas obras. Na página seguinte (2016, p. 95), textos breves explicam os aspectos gerais da dramaturgia, destacando o diálogo como elemento fundamental, e o significado de “rubrica”, bem como a função do coro – que é ilustrado com uma fotografia do ensaio da peça *Hécuba*, dirigida por Gabriel Vilela, apresentada em São Paulo, em 2011. Dessa maneira, o estudante pode constatar que existem montagens teatrais contemporâneas de tragédias gregas, bem como a utilização do Coro no teatro da atualidade. Para essa imagem, os autores indicam ao professor: “Explore a imagem com os alunos, pedindo que apontem os aspectos que mais chamam sua atenção na cena retratada” (2016, p. 95). Ainda nesse contexto, o livro apresenta a seguinte tarefa para os estudantes: “Com base nas informações a que teve acesso, reflita sobre as características da dramaturgia grega e seus possíveis reflexos no teatro contemporâneo. Compartilhe opiniões com os colegas” (2016, p. 95). Logo, algumas questões são propostas para subsidiar as reflexões. São elas (2016, p. 95):

- Na Grécia antiga, atribuíam-se ao teatro uma função importante na formação dos cidadãos. Como a catarse podia contribuir para isso?
- Você já teve algum tipo de contato com alguma dramaturgia, antiga ou contemporânea? Já experimentou a leitura desse tipo de texto?
- Se tivesse de encenar um Coro para debater questões atuais, como ele seria? Que assunto abordaria?

São questões interessantes, mas nos mesmos moldes das anteriores, que provocam uma reflexão sem a necessidade de uma atividade de prática artística. O professor é advertido, quando a pergunta é se os alunos já leram algum texto teatral (2016, p. 95, grifo nosso):

*Incentive a turma a descrever como foi a experiência de ler ou encenar uma dramaturgia e a contar quais foram as singularidades dessa experiência. É frequente que muitos estudantes não tenham tido a oportunidade de ler uma dramaturgia ou roteiro. Caso isso aconteça, debata sobre essa ausência na formação de nossos hábitos culturais. Por que não temos o hábito de lermos peças de teatro? Outra dificuldade comum é de ler textos em voz alta – procure valorizar essa prática.*

Assim como as tarefas que foram apontadas como prováveis de promoverem uma generalização empírica de tragédia grega, o mesmo ocorre na primeira questão, na qual os estudantes devem formar o conhecimento por meio de informações e definições dadas pelo

livro. As outras duas perguntas enfatizam os conhecimentos e preferências já formadas pelos estudantes, apenas para conhecê-las. Para que fossem mais interessantes, e propiciassem a formação do pensamento estético-teatral, mobilizando a imaginação criadora, tais perguntas deveriam conduzir à criação e a apresentação de coros cênicos, especialmente a partir da quarta questão. Essa pergunta incentiva uma performance cujo assunto interessa aos estudantes. Para modelar e tornar concreto o conhecimento requerido na primeira questão, o professor poderia solicitar a apresentação de um coro que fosse potencialmente capaz de suscitar a catarse no espectador.

Após citar todos os títulos das tragédias e comédias remanescentes, os autores escrevem para o professor: “Incentive uma investigação prática da dramaturgia por parte dos estudantes, propondo a leitura de um dos textos teatrais citados” (2016, p. 95). Essa proposta poderia ser mais objetiva e encaminhar para uma tarefa teatral concreta. Por exemplo: cada dupla ou trio de alunos deve buscar a sinopse de uma dessas peças, entender qual o tema e conflito principal e apresentar brevemente (de forma oral aos colegas) na próxima aula. Em seguida, os estudantes devem formar grupos de aproximadamente oito integrantes e cada grupo escolhe uma dessas peças para criar e apresentar (de forma teatral) para o restante da turma. Três alunos representam as personagens individuais e o restante forma o coro da peça. Ao final, podem discutir cada performance, bem como decidir se querem encenar de forma completa alguma dessas obras. Em caso afirmativo, com auxílio do professor, podem buscar o texto completo, lê-lo de forma dramática (em voz alta com toda turma), imaginar e criar de forma coletiva como será representada e, para as próximas aulas, o professor organiza tarefas de ensaios, construção de personagens, de adereços de cena, cenários e figurinos, para a apresentação.

As próximas páginas sugerem uma série de atividades de pesquisa sobre as relações entre mito e teatro. O objetivo da primeira tarefa é responder “qual é o significado de mitologia?” (2016, p. 96):

- Pesquise o significado de mitologia em uma publicação impressa (como dicionários, enciclopédias, etc.) ou mesmo em fontes disponibilizadas na internet.
- Leia o artigo “O mito na tragédia grega”, da revista *Cult*. Disponível em [...].
- Assista à discussão “Mito: o nada que é tudo”, com Demétrio Magnoli, Antonio Medina Rodrigues e José de Paula Ramos Jr., no programa *Café Filosófico*. Disponível em [...].

A segunda atividade gira em torno da pergunta “como eram as encenações no teatro grego?” (2016, p. 96). Para solucioná-la, os autores propõem:

Figura 19 – Atividade 2, livro *Percursos da Arte*

go "U mito na trage-ega" integra o dossiê e verdade na frag-ega", tema de capa revista.

2. Como eram as encenações no teatro grego?



Cena de *Dedipus rex*, filme de Tyrone Guthrie, Canadá, 1957 (87 min), com Douglas Campbell no papel-fítulo, cercado pelos membros do coro.

primeira vez que seja em inglês, as referências do teatro são muitas, como o cenário, a disposição da maquiagem e disposição de alguns elementos, da Companhia Nacional de Bucarest, talvez elementos práticos e encenações clássicas e futuramente pela classe.

- Pesquise trechos de *Dedipus rex* [*Édipo rei*], filme dirigido pelo diretor e ator britânico Tyrone Guthrie, em 1957. Nele temos um exemplo de uma encenação do teatro clássico grego. Repare nas máscaras, vestimentas, gestual e, em especial, no papel do Coro.
- O diretor romeno Andrei Serban realizou uma montagem, que chamou *A trilogia grega*, reunindo três tragédias: *Medeia*, *As troianas* e *Electra*. Nesses espetáculos os atores romenos da Companhia Nacional de Bucarest falavam os textos em grego antigo e latim. A trilogia foi apresentada no Brasil na 21ª Bienal Internacional de Arte de São Paulo, em 1991. Procure na internet um trecho desse espetáculo emocionante.

Fonte: MEIRA *et al.*, 2016, p. 96.

A página seguinte apresenta as atividades 3 e 4, que devem ser realizadas a partir das seguintes ações:

Figura 20 – Atividade 3, livro *Percursos da Arte*

3. O que você conhece sobre a encenação de tragédias ou comédias gregas no Brasil?



- No Brasil, muitas companhias teatrais realizaram adaptações de tragédias e comédias gregas. Nos últimos anos tivemos algumas muito importantes, como *Hécuba*, com direção de Gabriel Villela e Walderez de Barros no papel da rainha de Troia, em 2011. Também para televisão e cinema houve adaptações que merecem destaque, como *Orfeu negro*, do diretor Marcel Camus, de 1959. Investigue sobre as principais adaptações do teatro grego feitas no Brasil.
- Leia o artigo "A tragédia no Brasil: uma abordagem sobre a encenação", de Gustavo Machado de Araujo e do grupo gaúcho Tribo de Atuadores Ôi Nóis Aqui Traveiz. Nele você encontra um amplo panorama das encenações das tragédias gregas no Brasil. Disponível em: <<https://sagradoacete.wordpress.com/2010/06/12/a-tragedia-no-brasil-%E2%80%93-uma-abordagem-sobre-a-encenacao/>>. Acesso em: 2 jun. 2016.
- Pesquise no site *Catraca Livre*, que divulga a programação cultural de várias regiões do Brasil, se há adaptações de teatro grego em cartaz. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

4. Em casa, procure um texto que aborde um mito e selecione um trecho dele para ser utilizado em uma ação na sala de aula.

- Pode ser uma frase retirada de um livro, um poema, uma letra de música, uma notícia de jornal, um artigo de revista, um texto de *blog* ou um trecho de filme. O importante é que se relacione de alguma forma com o mito: um trecho de uma narrativa, uma definição, um exemplo. Esse texto será usado em uma das ações propostas na sequência.

relato com a turma a respeito da encenação dessa atividade. Sem ela, a experimentação teatral prática do presente encenar ficará prejudicada.

Coro, ao fundo, na montagem de *Antígona*, feita pelo Centro de Pesquisa Teatral (CPT), com direção de Antunes Filho, São Paulo, 2005.

Pela alta resoluções e imagens de qualidade do material disponibilizado, foram duas encenações, (Oedipus, descrição de como aconteceu a peça) foram montados e exibidos sobre o Instagram Teatral (veja o campo de busca, anexo 01), a fim de que a turma se relacionasse com o conteúdo do texto proposto para sua pesquisa, para a sequência de teatro.

ATIVIDADES CULTURAIS | CAPÍTULO 3 | A CULTURA DA GRÉCIA ANTIGA | 97

Fonte: MEIRA *et al.*, 2016, p. 97.

Finalmente, as próximas atividades são aquelas que envolvem ações teatrais para resolvê-las. Trata-se de criar um coro cênico e realizar uma leitura dramática, chamada pelos atores de leitura encenada. Além disso, na parte destinada ao professor, “são sugeridos jogos de coralidade que poderão ser realizados como exercícios de aquecimento, motivação e prática da linguagem teatral” (2016, p. 98). A atividade “Coro cênico” é assim exposta:

Figura 21 – Atividade Coro cênico, livro *Percursos da Arte*.

realizados como exercícios de aquecimento, motivação e prática da linguagem teatral. Se julgar interessante, dedique um tempo a esses jogos antes de realizar a ação a seguir com a turma.

**Proposição**

- Vamos realizar um coro cênico partindo do material sobre mito que cada um trouxe de casa. O que faremos é uma cena de teatro, ou seja, uma representação que precisa ser planejada e ensaiada antes de ser apresentada.
- Trabalhe de acordo com as orientações a seguir e as diretrizes do professor. Lembre-se de que uma boa cena é fruto de dedicação, energia e ensaio. Faça tudo de maneira ampla e expressiva – no teatro é sempre melhor pecar pelo excesso do que pela falta.

**Passo a passo**

- Cada integrante do grupo deve ler para os colegas de equipe o trecho que trouxe de casa. Depois, o grupo deve escolher um deles para trabalhar – esse será o texto da cena que o grupo vai realizar.
- Eleito o trecho, cada grupo terá cinco minutos para ensaiar uma leitura coral do trecho ou de um texto composto a partir dele. A ideia é que cada equipe compartilhe com o restante da classe o trecho escolhido. O texto deve ser dito em coro, de maneira expressiva e com o maior volume de voz possível – mas nunca deve ser gritando.
- Uma vez apresentados os textos, cada grupo deve pensar na caracterização de seu coro. Que personagem coletivo melhor representaria a ideia de mito contida no texto? Vale tudo: Coro de Jogadores de Futebol, Coro de Mendigos, Coro de Gatos.
- Decidido o perfil do coro, todos devem ensaiar uma nova apresentação do trecho para a turma, agora devidamente caracterizados. O foco está na construção corporal e vocal, que deve ser a mesma para todos os integrantes. Cada grupo terá cinco minutos para se preparar.
- Em seguida, o grupo deve definir um espaço da sala para ser o palco e combinar onde se localizarão as coxias, ou seja, a área considerada fora de cena, na qual o coro fica antes e depois de sua apresentação. Para finalizar a cena, o coro deve ensaiar:
  - a. a entrada no espaço de cena, isto é, a forma mais expressiva de chegar;
  - b. os gestos e as ações que serão realizados enquanto o trecho está sendo dito;
  - c. a saída, ou seja, a maneira de deixar o espaço de cena.
- Depois de ensaiar, cada grupo deve escolher como deseja ser apresentado. A apresentação do professor em voz alta é a marca para que a cena comece.

**3. Avaliação coletiva**

- Apresentadas as cenas, converse com os colegas e o professor sobre como o texto trazido de casa foi representado pelos coros. Busque compreender como cada escolha dos elementos da cena produziu um significado diferente. Reflita coletivamente acerca dos elementos utilizados na caracterização de cada trecho e de outras possibilidades de caracterização para eles. Identifique também quais foram os momentos mais marcantes das cenas. Por fim, compartilhe a sensação que teve ao agir em coro e as dificuldades que encontrou.

Tudo os direitos dos materiais de *Arte* reservados ao seu autor.

Para o trabalho com essa atividade, no livro do professor, é indicado:

Figura 22 – Indicação de mediação didática Coro cênico, livro *Percursos da Arte*

Incentive os grupos a seguir o passo a passo da ação com rigor. Peça-lhes que usem como critério de escolha da frase o entendimento do que está sendo dito. A caracterização do Coro deve instigar a imaginação do grupo. Reforce a importância de colocar no corpo e na voz as características do tipo escolhido pelo grupo para configurar o Coro. É importante que todos os integrantes se apropriem da construção corporal e vocal e que exista um combinado coletivo bem marcado para essa interpretação.

As entradas e saídas bem marcadas são um porto seguro nos improvisos. Dão segurança para o grupo na hora da realização da cena. Lembre à turma, em todas as etapas do processo, que os participantes devem sentir prazer enquanto ensaiam e apresentam a cena. Por fim, proponha uma avaliação: que Coro é tão instigante a ponto de ser levado para o restante da turma e que questões ele levanta para ser debatidas coletivamente.

Fonte: MEIRA *et al.*, 2016, p. 433.

A atividade teatral “Leitura encenada” é apresentada ao professor, assim: “Para este capítulo, selecionamos um trecho de *Édipo rei*, de Sófocles, dramaturgia modelar da tragédia grega” (2016, p. 434). Para o estudante, consta desta forma:

Figura 23a – Atividade Leitura Encenada, livro *Percursos da Arte*

1. Proposição

- Vamos preparar agora uma leitura encenada de um trecho da peça *Édipo rei*, de Sófocles. Esse texto teatral exemplifica bem o esquema complexo da tragédia grega, o embate entre os designios dos deuses, as leis da cidade e a desmedida do herói.



*Édipo rei*, direção de Eduardo Wotzik, São Paulo, 2013.

Cena de montagem contemporânea de *Édipo rei*. Na imagem, Gustavo Gasparani (1967) no papel de Édipo e Amir Haddad (1937) como Tíresias.

2. Sinopse de *Édipo rei*, de Sófocles

- Édipo é rei de Tebas. Em tempos passados derrotou a Esfinge que fazia a cidade refém e, com sua atitude heroica, foi declarado rei pelos cidadãos tebanos, casando-se com a rainha, viúva do antigo monarca. Mas agora a cidade passa por uma agonia: a peste assola sua população. O oráculo, porta-voz dos deuses, avisa o povo de Tebas que o assassino do rei Laio, antecessor de Édipo, ainda está em Tebas; enquanto a morte do antigo rei não for vingada, a cidade sofrerá com a peste. O Coro de cidadãos pede então a Édipo que descubra quem matou Laio. Édipo jura aos deuses que encontrará o assassino do antigo rei – está anunciada a trama. Durante sua investigação, Édipo descobre ser ele o assassino do rei. E mais: que o antigo rei era na verdade seu pai. Assim, sem o saber, Édipo tinha se casado com a própria mãe. Sua busca levou-o ao desvelamento do destino trágico vaticinado pelos deuses, de que mataria o pai e se casaria com a mãe.

Fonte: MEIRA *et al.*, 2016, p. 99.

Figura 23b – Atividade Leitura Encenada, livro *Percursos da Arte*

**3. Dramaturgia**

**Édipo rei**

*Praça fronteiriça ao palácio real em Tebas. Ao fundo, no horizonte, o monte Citéron. [...]*

*Estão em cena Édipo, Mensageiro, mais o Corifeu e o Coro de anciãos tebanos. [...]*

*Vê-se a distância, aproximando-se, o velho pastor de Laio, entre serviçais de Édipo.*

**Édipo** – Se é lícito conjecturar, anciãos tebanos, sobre um mortal que vejo pela vez primeira, eis o pastor cuja presença desejávamos. Sua velhice extrema o assemelha muito a este mensageiro. [...]

**Corifeu** – Posso reconhecê-lo, se queres saber; ele servia a Laio e lhe era mais fiel, como pastor, que todos os demais campônios.

**Édipo** – Dize-me agora, forasteiro de Corinto: é este mesmo o homem de quem nos falaste?

**Mensageiro** – É ele; aqui o tens diante de teus olhos.

**Édipo** [*Dirigindo-se ao pastor recém-chegado.*] – Olha-me bem, ancião; responde a umas perguntas que te farei: Serviste antigamente a Laio?

**Pastor** – Eu era seu escravo; ele não me comprou; desde pequeno fui criado em casa dele. [...]

**Édipo** [*Indicando o Mensageiro.*] – Podes dizer se te recordas deste homem? [...]

**Pastor** – Não posso responder de súbito... Não lembro...

**Mensageiro** – Não é surpreendente a sua hesitação; ele esqueceu, mas vou reavivar depressa sua memória. É certo que nos conhecemos no monte Citéron; seu rebanho era duplo, [...] durou três anos essa nossa convivência [...].

**Pastor** – É bem verdade, mas passaram tantos anos...

**Mensageiro** – Vamos adiante. Lembra-te de que me deste uma criança um dia para eu tratar como se fosse um filho meu? Ou esqueceste? [...] [*Indicando Édipo.*] Aqui está a frágil criancinha, amigo.

**Pastor** – Queres a tua perdição? Não calarás?

**Édipo** – Não deves irritar-te, ancião; tuas palavras, não as deste estrangeiro, podem agastar-nos.

**Pastor** – Que falta cometi, meu amo generoso?

**Édipo** – Não respondeste à indagação sobre a criança.

**Pastor** – Esse homem fala sem saber; perde seu tempo.

**Édipo** – Preferes responder por bem ou constangido?

**Pastor** – Não deves maltratar um velho! Tem piedade!

**Édipo** – Não vamos amarrar-lhe logo as mãos às costas?

**Pastor** – Sou mesmo um desgraçado! Qual a tua dúvida?

**Édipo** – Levaste-lhe a criança a que ele se refere? [...]

**Pastor** – Será pior ainda se eu falar, senhor!

**Édipo** – Está amaranhando-te em rodeios vãos.

**Pastor** – Não, meu senhor! Entreguei-lhe o recém-nascido.

**Édipo** – De quem o recebeste? Ele era teu, ou de outrem?

**Pastor** – Não era meu; recebi-o das mãos de alguém...

**Édipo** – Das mãos de gente desta terra? De que casa?

**Pastor** – Não, pelos deuses, rei! Não me interrogues mais!

**Édipo** – Serás um homem morto se não responderes!

**Pastor** – Ele nascera... No palácio do rei Laio!

**Édipo** – Simples escravo, ou então... filho do próprio rei? [...]

**Pastor** – Seria filho dele, mas tua mulher que deve estar lá dentro sabe muito bem a origem da criança e pode esclarecer-nos.

**Édipo** – Foi ela mesma a portadora da criança?

**Pastor** – Sim, meu senhor; foi Jocasta, com as próprias mãos.

**Édipo** – Por que teria ela agido desse modo?

**Pastor** – Mandou-me exterminar a tenra criancinha.

**Édipo** – Sendo ela a própria mãe? Não te parece incrível?

**Pastor** – Tinha receios de uns oráculos funestos.

Fonte: MEIRA *et al.*, 2016, p. 100.

Figura 23c – Atividade Leitura Encenada, livro *Percursos da Arte*

**Édipo** – E quais seriam os oráculos? Tu sabes?

**Pastor** – Diziam que o menino mataria o pai.

**Édipo** [*Indicando o Mensageiro.*] – Por que deste o recém-nascido a este ancião?

**Pastor** – Por piedade, meu senhor; pensei, então, que ele o conduziria a um lugar distante de onde era originário; para nosso mal ele salvou-lhe a vida. Se és quem ele diz, julgo-te o mais infeliz dos mortais!

**Édipo** [*Transtornado.*] – Ai de mim! Ai de mim! As dúvidas desfazem-se! Ah! Luz do sol. Queiram os deuses que esta seja a derradeira vez que te contemplo! Hoje tornou-se claro a todos que eu não poderia nascer de quem nasci, nem viver com quem vivo e, mais ainda, assassinei quem não devia!

*Édipo sai correndo em direção ao palácio. O Mensageiro sai por um lado, o Pastor por outro.*

**Coro** [*Lento e triste.*] – Vossa existência, frágeis mortais, é aos meus olhos menos que nada. Felicidade só conheceis imaginada; vos- sa ilusão logo é seguida pela desdita. Com teu destino por paradigma, desventurado, mísero Édipo, julgo impossível que nesta vida qual- quer dos homens seja feliz! Ele atirava flechas mais longe que os outros homens e conquistou (assim pensava, Zeus poderoso) incomparável felicidade. [...] Quando ele veio de longes terras sua presença foi para nós aqui em Tebas um baluarte; graças a ele sobrevivemos. [...] O tempo eterno, que tudo vê, mostrou um dia, mal- grado teu, as tuas núpcias abomináveis que já duravam de longa data e te fizeram pai com a mulher de quem és filho, com tua mãe! [...] Gemo e soluço. Dos lábios meus só saem gritos, gritos de dor! E todavia graças a ti foi-nos pos- sível cerrar os olhos aliviados e respirar tran- quilamente por muito tempo.

Fragmento de SÓFOCLES. *A trilogia tebana*: Édipo rei, Édipo em Colono, Antígona. Tradução do grego, introdução e notas de Mário da Gama Cury. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

**4. Passos da leitura encenada**

- A turma deve se dividir em grupos de oito a dez estudantes. Cada equipe vai preparar uma leitura encenada da dramaturgia, que nada mais é do que a leitura do texto em voz alta, de maneira expressiva e cenicamente organizada.
- Combine com os colegas de grupo quem vai ler a fala de cada personagem. Além disso, alguém deve ficar responsável pela leitura das rubricas. O restante do grupo deve ler as falas do Coro. É importante lembrar que a leitura do Coro é feita em conjunto por todos os seus integrantes, compondo uma só voz.
- Ensaie a leitura pelo menos duas vezes com seus companheiros. Não tenha vergonha de experimentar. Aproveite esse momento para testar tipos de voz e maneiras diferentes de ler as falas. O Coro deve procurar dar o contorno mais expressivo possível a suas falas, a fim de que a leitura em uníssono não fique arrastada e monótona.
- Por fim, cada grupo deverá apresentar sua leitura encenada ao restante da turma. Concentre-se durante a apresentação de seu grupo, siga o combinado e deposite o máximo de energia nesse momento! Durante a exibição de outros grupos, atente para a variação de escolhas e intenções entre os grupos.

É comum que os grupos, sobrecarregados os primeiros a se apresentar, tenham um clima leve e descontraído durante a leitura, incentive as construções expressivas, o ritmo da leitura, o volume da voz. Experimente todos esses aspectos para uma experiência de prazer e descoberta.

**5. Avaliação coletiva**

- Terminada a apresentação, converse com a turma sobre como foi realizar a leitura encenada, procurando apontar os aspectos satisfatórios e as dificuldades encontradas. Avalie se a leitura encenada com seu grupo, ou a leitura de outros grupos, contribuiu para que pudesse compreender melhor o texto e fazer novas descobertas em relação a ele. Verifique também com os colegas se ficou claro para todos o modo como o destino trágico de Édipo aparece na cena e qual é a função do Coro.

**5. Estimule uma conversa sobre descobertas possibilitadas pela leitura do texto em voz alta, sobre informações e expressividades do texto teatral que não estavam aparentes antes da leitura com o grupo. Explore também as diferenças entre as leituras. Esse exercício de comparação contribui para a percepção de que cada montagem teatral pode ser completamente diferente da outra, revelando distintos significados, mesmo que a dramaturgia seja a mesma. A dupla motivação de Édipo está entre o dever de rei do protagonista, que precisa descobrir quem foi o assassino de seu antecessor a qualquer custo para salvar a população de Tebas, e a tragédia do destino que carrega, que é ser da família dos Labrádios, uma estirpe amaldiçoada. Por causa de seu destino trágico, Édipo assassinou seu pai e se casou com a mãe, desconhecendo esses laços sanguíneos. O desvelamento da desgraça que aflije a cidade é o desvelamento do próprio passado de Édipo, que caminha por seu próprio esforço rumo ao trágico destino. O Coro dá voz aos cidadãos de Tebas: lamenta o destino de Édipo e louva a coragem do governante que assegurou a sobrevivência da população.**

Fonte: MEIRA *et al.*, 2016, p. 101.

Na leitura da tragédia *Édipo rei*, os autores apresentam outras indicações ao professor: “manter um clima descontraído”, “incentivar construções expressivas” para usos da voz; “estimule uma conversa” (2016, p. 101). Há, igualmente, instruções para vencer as dificuldades de leitura e interpretação de um texto teatral. Os autores explicam a importância de os estudantes compreenderem o que estão lendo, sendo papel do professor promover o entendimento da sinopse do texto, uma vez que a leitura da peça não será na íntegra. Além disso, escrevem: “[professor] incentive os grupos a manter seu foco no texto, evitando conversas que não manifestem algum fundo prático na criação da leitura encenada. Lembre-os constantemente de se apoiar na materialidade da dramaturgia, naquilo que ela evoca” (2016, p. 434). Para o momento da apresentação, o professor é orientado a relembrar que “a sala de aula é um espaço de experimentação, que os atores e atrizes devem se sentir à vontade para arriscar em suas interpretações” (2016, p. 434).

São explícitos também os indicativos para a avaliação que, segundo os autores, é aconselhável que seja de forma coletiva. “É muito importante que durante a avaliação coletiva o estudante exponha suas impressões sobre o trabalho, desenvolvendo, assim, a habilidade de criar um discurso verbal sobre sua produção nas linguagens variadas” (2016, p. 421). Nessas avaliações, o professor pode “valorizar as qualidades do trabalho de um estudante que tem maior dificuldade e cobrar mais empenho de um aluno habilidoso que apresentou um trabalho descuidado” (2016, p. 421). Para a avaliação individual, o professor deve observar se o estudante (2016, p. 422):

- participa dos debates, discussões e conversas em sala de aula;
- faz os levantamentos sugeridos na seção Pesquisa;
- realiza as propostas com rigor e empenho, em conformidade com o que foi pedido;
- busca explorar todo o seu potencial nos trabalhos realizados.

Os autores reconhecem que a avaliação em Arte é muito difícil, por várias razões, dentre elas o caráter muitas vezes subjetivo dos trabalhos e as dificuldades em expor objetivos precisos para as atividades práticas. No entanto, acreditam que o professor que faz avaliações coletivas e individuais periódicas, para conhecer os alunos, “pode associar conceitos numéricos para quantificar sua participação, seu empenho e seu desenvolvimento durante as aulas” (2016, p. 422).

É valoroso o quanto esse livro subsidia o trabalho do professor, apresentando indicações bibliográficas para aprofundar os conhecimentos dos temas trabalhados. Especialmente sobre a tragédia grega, os autores incluem um trecho do livro *História Social da Arte e da Literatura*, de Arnold Hauser, que versa sobre a relação entre tragédia e democracia naquele contexto. Igualmente, há sugestões de atividades complementares, como jogos teatrais para trabalhar o coro cênico (2016, p. 437-438). Além dos artigos, filmes e programas sugeridos aos estudantes (2016, p. 96), no “Manual do professor” são mencionadas as seguintes obras, e suas respectivas sinopses (2016, p. 436-437):

- HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. [...]
- VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. *Mito e tragédia na Grécia antiga*. São Paulo: Perspectiva, 2011. [...]
- KNOX, Bernard. *Édipo em Tebas*. São Paulo: Perspectiva, 2012. [...]
- BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

Embora em diversas oportunidades as indicações de mediação didática sejam interessantes, ao apresentar atividades muito parecidas aos alunos (leitura de texto, observação de imagens e perguntas para imaginar), a orientação do professor é, por vezes, igualmente repetitiva. Contrariando o que os autores expressam no livro, que professor tem o papel de mediador no diálogo entre o estudante e a obra de arte, “acompanhando os

debates, orientando as atividades e trazendo sua bagagem cultural para enriquecer a troca de saberes que deve ocorrer na escola” (2016, p. 379), percebe-se, nas atividades examinadas, o professor como “motivador” e “incentivador”, tal como se espera em uma pedagogia escolanovista.

Ainda assim, há semelhanças na apresentação das atividades “Coro cênico” e “Leitura encenada” com a proposta de estruturação da atividade de estudo segundo Davidov, que inclui orientação (no livro didático chamado de “proposição”), controle (o passo a passo nesse livro) e a avaliação, que os autores recomendam serem coletivas. O que aproxima essas tarefas à atividade de estudo conforme a Teoria do Ensino Desenvolvimental é o uso de meios e materiais próprios da arte dramática para a relação aluno-objeto do conhecimento (tragédia), que propicia desenvolver habilidades como atuação coletiva, interpretação de personagens, recepção teatral, leitura de textos trágicos (principalmente *Édipo Rei*, de Sófocles), criação de cenas de coro cênico (que poderá ser trágico ou não), e apresentação de leitura encenada para a turma. O desenvolvimento de tais habilidades teatrais está diretamente relacionado ao desenvolvimento de habilidades mentais, como imaginação criadora, observação, comparação e memória mediada.

O exame das atividades desse livro leva a se verificar que é possível aprender termos técnicos e utilizá-los em situações concretas, como coro cênico, dramaturgia, leitura encenada, mito, encenação – que estão diretamente relacionados ao conteúdo tragédia.

O que distancia a concepção didática do livro *Percursos da arte* (MEIRA *et al.*, 2016) com a do ensino desenvolvimental é que as atividades iniciam, principalmente, com definições prontas, e o conteúdo tragédia permanece em sua condição particular de origem (grega). Embora haja atividades teatrais coletivas, contato com obras trágicas, tarefas que requerem imaginação e o pensamento por conceitos, poucas habilidades teatrais são desenvolvidas, as quais são essenciais para que a imaginação seja criativa, isto é, se materialize em uma vivência artística cênica e forme um pensamento dialético.

Conforme Davidov (1999), o pensamento dialético deve fazer parte e se formar em todas as etapas da educação, pois é por meio dele que se desenvolve nos alunos a capacidade criativa, o ativismo, a independência que, no fim das contas, é o desenvolvimento de sua personalidade. Para Davidov (1999, p. 5):

Tudo isto precisamente é que é favorecido por uma correta organização e realização da atividade de estudo dos alunos. O valor desenvolvente desta atividade cresce muitas vezes quando ela for combinada com a atividade de trabalho, com o trabalho produtivo dos alunos, com o qual estão ligadas as raízes da verdadeira transformação criativa das coisas, da experimentação com elas.

O mesmo autor questiona: “mas será que nos alunos que estudam pelos livros comumente usados também não se cria uma consciência e pensamento teóricos? Respondo de uma vez: sim se cria, mas de forma espontânea, não plenamente e nem de longe em todos os alunos” (DAVIDOV, 1999, p. 5). Corroborando o entendimento do psicólogo russo, percebe-se que os materiais didáticos de Arte disponibilizados às escolas públicas brasileiras de Ensino Médio igualmente podem criar um pensamento teórico (estético-teatral), mas muito pouco, muito menos do que poderiam aportar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda pesquisa envolve escolhas. Escolhas estas que são orientadas pelos motivos, experiências e filiações teóricas do pesquisador. Esta pesquisa, que teve como foco investigativo o conteúdo teatral tragédia nos livros didáticos de Arte aprovados pelo PNLD-2018, não foi diferente, tendo em vista a formação acadêmica e vivência profissional da pesquisadora. Os motivos para propor tal investigação surgiram dessa trajetória e se ampliaram no decorrer do curso de Doutorado em Educação, pelo estudo do legado teórico de autores como Vigotski e Davidov, que conduziram ao entendimento de que o ensino de teatro pode avançar nas discussões sobre a formação do pensamento do estudante, principalmente no que concerne ao pensamento estético.

Portanto, a tese aqui defendida é a de que a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e a teoria do ensino para o desenvolvimento humano de Davidov apontam caminhos para um modo de organização do ensino da arte dramática que assegura os meios para que os estudantes se apropriem da cultura e desenvolvam capacidades psíquicas – especialmente a imaginação artística criadora, a emoção estética e o pensamento teórico estético-teatral – a partir da vivência artística. Isto é, contribui para qualificar o pensamento estético dos jovens e, por consequência, melhorar sua forma de se relacionar com o universo artístico que a eles se lhe apresenta.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral examinar as abordagens teórico-metodológicas dos cinco livros didáticos de Arte indicados para o Ensino Médio (PNLD-2018), visando apreender as concepções de tragédia e as formas de estruturação das tarefas para os alunos com foco nesse conteúdo teatral específico. Ademais, foram objetivos secundários realizar o estudo da trajetória lógica e histórica do teatro trágico, em busca de sua rede de conceitos fundamentais, para subsidiar a análise das concepções de tragédia implícitas ou explícitas nos livros didáticos; apresentar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e a da Teoria do Ensino Desenvolvimental para o ensino de teatro que propicie a formação do pensamento teórico (estético), por meio da vivência teatral, e promova o desenvolvimento humano; identificar nos livros didáticos analisados indícios de uso da abordagem teórico-metodológica na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; sugerir tarefas de estudo e/ou outros modos de organização e mediação das atividades teatrais, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e a da Teoria do Ensino Desenvolvimental.

A análise lógico-histórica, realizada nos limites da pesquisa e desta pesquisadora, permitiu chegar a uma determinação da relação geral básica do conceito tragédia, um desafio

com o qual a autora não havia se deparado como professora e como pesquisadora. Uma vez apreendido que o núcleo geral básico desse conteúdo é o conflito (trágico), sendo esse histórico e cultural, um modo da dialética, foi possível compreender que cada obra desse gênero expressa o pensamento trágico de uma época, bem como apresenta uma nova forma de concepção do trágico. O estudo revelou, igualmente, duas amplas concepções teóricas: uma tradicional, que tem Aristóteles como principal referência; outra moderna, que, a partir do final do século XVIII, começou a dar um sentido filosófico ao trágico. Na modernidade a ideia de tragédia é mais pensada e discutida, enquanto Aristóteles e seus continuadores se preocuparam em idealizar ou defender como elaborar uma boa arte trágica, apresentando as características que ela deveria ter. Essa análise orientou a apreensão da concepção de tragédia expressa em cada livro didático, que revelou a tendência em priorizar a primeira concepção teórica, clássica, e circunscrever a tragédia como gênero teatral especificamente grego, entendendo que ele chegou praticamente igual até Shakespeare e à atualidade.

Mas a tragédia, da origem na Grécia Antiga aos dias de hoje, sofreu enormes modificações. O que permaneceu constante é ser uma arte pensada para a representação. É um tipo específico de dramaturgia para a cena, cujo conteúdo e forma, modos de encenação e fruição dependerão de aspectos culturais, sociais e ideológicos dos diferentes momentos históricos em que sucede. No entanto, todos os espetáculos trágicos são realizados por meio de atores/atrizes, em determinado espaço, diante de um público, com a finalidade de suscitar nele sentimentos/emoções/sensações/ideias (em especial, o terror e piedade), a partir da apresentação do trágico (erros/conflitos/tensões/paradoxos de valores da vida humana/temas sérios), do ponto de vista da dor, da miséria, da violência, da morte, do sofrimento, do terrível.

A pesquisa constatou que alguns elementos, como a relação entre o núcleo trágico, o conflito, a ação e o espetáculo são verificáveis nas distintas tragédias. Aventou-se, igualmente, que o conflito trágico pode ser entendido como dialética, isto é, que a tragédia apresenta um modo dialético trágico. Ela expõe um conflito entre dois polos, originados pela contradição, do mesmo modo que cada peça trágica é um todo sem lacunas e pertence a um tempo histórico. É a obra de arte que parte do movimento do abstrato (ideia do autor) ao concreto (objeto artístico); que se concretiza, em primeiro lugar, coletivamente (a encenação por atores diante do público) e, após, na imaginação e nas sensações individuais do espectador; que integra uma noção geral do trágico na forma particular de cada peça e, essa, gera outra/nova concepção de trágico, num movimento que só terminará quando o gênero deixar de existir.

A partir dessa compreensão da Arte como produto social, histórico e cultural da humanidade, vislumbrou-se que a análise lógico-histórica representa a constituição de um importante ponto de partida para outros pesquisadores e professores que estejam em busca de incorporar princípios teóricos de Davidov ao ensino do teatro. Outras contribuições das teorias de Davidov e Vigotski para o ensino-aprendizagem referem-se às ações de estudo a serem realizadas pelo aluno, que permitem a formação do pensamento teórico. No caso do teatro, essas ações consistem no fato de os alunos vivenciarem situações de aprendizagem que exijam deles não somente a representação pelo improviso, a expressividade física, a memorização sem apropriação do conteúdo do texto, mas o exercício do pensar. Por essa perspectiva, o ensino da tragédia permite colocar os alunos em atividade mental por meio das indagações e tarefas que oportunizem a eles vivenciar, como artistas e como espectadores, a arte dramática. Ou seja, que possibilite ao estudante percorrer o caminho que os atores, dramaturgos, cenógrafos, plateias de uma determinada época trilharam até chegarem a determinado resultado artístico.

Por conseguinte, a proposta de uma pedagogia teatral para o desenvolvimento humano é a de uma educação estética que não se aprende por meio da Arte, mas na Arte. Fazer teatro significa, muitas vezes, jogar (atuar), mas, com alunos adolescentes e jovens, esse jogo deve adquirir um status mais profissional (a atividade de estudo voltada para o trabalho). Deve ser tão importante e, ao mesmo tempo, tão prazeroso quanto o é para a criança, porém com um ingrediente a mais: a necessidade de formar conceitos teóricos e desenvolver habilidades que façam com que esse jogo resulte em um trabalho artístico, por meio do desenvolvimento da criatividade mediante a apropriação dos conhecimentos/conceitos historicamente produzidos. Nesse processo, a figura do professor é fundamental, visto que a aprendizagem ocorre nas interações *mediadas* entre o sujeito e o objeto de estudo. Nas teorias apresentadas, o professor tem a responsabilidade de planejar situações pedagógicas criativas, condizentes com os motivos e desejos dos alunos aprenderem, que levem ao desenvolvimento de conceitos científicos/teóricos. Assim, exige-se dele amplo conhecimento disciplinar e pedagógico.

Levando em consideração a situação do ensino da Arte na educação brasileira, com políticas públicas que desvalorizam a educação estética, a precária formação de professores e a difícil realidade do cotidiano escolar das instituições públicas de ensino, constatou-se que os conteúdos e modos de organização das atividades para os alunos, tal como se apresentam nos livros didáticos, podem se confirmar como uma tendência, e não apenas uma possibilidade. Por esse motivo, a análise foi acompanhada de sugestões de tarefas de estudo

embasadas na Teoria do Ensino Desenvolvimental, para que o professor de teatro (ou futuro professor) tenha conhecimento de alternativas que se mostrem mais efetivas para o desenvolvimento da personalidade (a totalidade do psiquismo) dos estudantes.

O fato de os livros precisarem, obrigatoriamente, conter as quatro linguagens artísticas tradicionais (teatro, dança, música e artes visuais) em uma única obra dá margem para pensar que o ensino de Arte pode ser ministrado por um único professor polivalente. Outra normativa para sua aprovação junto ao FNDE que contribui para a elaboração de um material precário para o ensino-aprendizagem de Arte é que as editoras apresentem apenas um volume para todos os anos do Ensino Médio, dispensando continuidade dos conteúdos e progresso em seu grau de dificuldade. Identificou-se outros pontos negativos, de responsabilidade das editoras, mas que não descumprem as normas do edital: alguns autores sem formação acadêmica em Arte, todas as obras sem um conjunto de autores especialistas em cada uma das modalidades artísticas exigidas e a falta de proporcionalidade entre os conteúdos de cada uma das linguagens, uma vez que Artes Visuais têm mais espaço – em quase todas as obras.

O teatro possui suas especificidades que não são as mesmas de outras modalidades artísticas, embora haja elementos que possam ser comuns entre uma e outra forma de Arte. Essa diferenciação já está estabelecida até mesmo pelo senso comum, em nossa sociedade. Jovens e adultos, com maior facilidade, mas igualmente crianças, são capazes de identificar que uma música não é uma pintura ou que uma peça de teatro não é uma escultura. Porém os conceitos teóricos, as especificidades de cada obra, suas leis e técnicas são do conhecimento de poucos. O caso da Arte é um bom exemplo para se entender como o saber cotidiano não é suficiente para apreender e explicar a complexidade de um objeto ou fenômeno. Portanto, é papel da escola oportunizar o desenvolvimento desse pensamento mais elaborado, partindo do conhecimento que os alunos já têm sobre as artes, mas não permanecendo nele. Logo, os livros deveriam ser o modo de os estudantes conhecerem as obras de arte e suas técnicas de produção, quase sempre inacessíveis em seu contexto sociocultural. Dominar a Arte “inacessível”, talvez a “erudita”, não quer dizer supervalorizar o que foi socialmente imposto como de melhor qualidade artística, mas ter subsídios teóricos suficientes para entendê-la estética e tecnicamente, em sua totalidade, historicidade e contradições, bem como ser capaz de valorizar e avaliar do mesmo modo o contexto artístico em que o estudante está inserido (sua própria Arte, de sua comunidade e da indústria cultural).

Apesar de o conteúdo tragédia estar restrito ao mundo grego, felizmente, foi possível perceber a preocupação dos autores de todos os livros em apresentar a riqueza artística que

a humanidade elaborou e acumulou no decorrer de sua história. As obras didáticas evidenciam o valor de expressões artísticas nacionais e locais, ressaltando o trabalho de artistas brasileiros, a importância de suas obras e de seus procedimentos dramaturgicos e cênicos para a transformação social, em busca de um país mais justo. Dentre eles destaca-se o carioca Augusto Boal (1931-2009), citado em todos os livros. Esse autor, diretor e teatrólogo, que ficou mundialmente conhecido pela técnica desenvolvida no Teatro do Oprimido, na qual deu corpo aos ideais de Brecht quanto à ruptura da estética do teatro convencional, criou uma linguagem que pudesse traduzir a realidade do país, uma maneira brasileira de falar, sentir e pensar. Essa preocupação, possivelmente inspirada em Paulo Freire, imprime ao seu trabalho uma dimensão política e social, concebendo o teatro como instrumento de transformação alicerçada na temática e na linguagem.

Os autores dos materiais didáticos analisados também se preocupam em apresentar aos jovens uma possibilidade de trabalho com a arte cênica, incentivando-os a conhecer e experimentar as distintas profissões que estão implicadas em um espetáculo teatral. Algo acertado, já que a atividade de estudo voltada para o trabalho, como já mencionado, é a atividade principal nessa etapa da vida, conforme a periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico.

Com exceção do livro *Arte de Perto* (ROCHA *et al.*, 2016), todas as demais obras analisadas trazem algum tipo de dramaturgia, seja indicação para leitura completa em sites ou trechos de peças transcritos diretamente nas obras didáticas. Esse é um ponto positivo que igualmente merece destaque, considerando que não se pode destituir a aprendizagem escolar do patrimônio artístico. Ainda que se queira priorizar um tipo de atividade cênica que despreza o texto literário, o ensino de teatro não pode privar os estudantes de conhecerem aquilo que faz parte da essência do teatro dramático tradicional e que, ainda hoje, está nos palcos do Brasil e do mundo. Ademais, num livro como o didático, o que melhor poderia oferecer ao estudante, para sua fruição e formação de repertório artístico-teatral, que um texto dramático? Na escola contemporânea não é possível *saber* teatro sem *fazer* teatro, mas também não haverá aprendizagem estética-teatral se o aluno ficar apenas na atividade de livre expressão do jogo, sem ter contato com as produções artísticas, textos teatrais, teorias do teatro e as normas específicas que os construíram (o patrimônio).

Esses são alguns dos vários atributos positivos das obras didáticas de Arte analisadas. Porém constatou-se que todos os livros têm muitos pontos a melhorar. Isso porque, embora com todas as condições impostas para sua aprovação, que limitam muito a qualidade que

poderiam ter, há uma série de ajustes possíveis que fariam dessas obras um aporte ainda mais valioso à educação estética na escola pública.

A partir da leitura e análise dos livros didáticos, especificamente as sessões e/ou capítulos que abordavam o conteúdo tragédia e/ou seus conceitos correlatos, algumas conclusões puderam ser extraídas. A principal delas é que quatro dos cinco livros apresentam atividades para os alunos que dificilmente possibilitariam a formação do conceito teórico de tragédia, mas, possivelmente apenas generalizações empíricas do conceito “tragédia grega”. Somente o livro *Percursos da Arte* (MEIRA *et al.*, 2016) oferece tarefas que, potencialmente, podem superar esse tipo de pensamento, embora igualmente restrito a forma inicial do gênero, na Grécia.

Em todas as obras os estudantes raramente precisam usar conceitos teatrais para resolver as tarefas, tampouco os meios e materiais próprios da arte dramática. A participação deles nas atividades se dá, prioritariamente, de forma individual e via oralidade, pelo comentário pessoal, após ler o texto do livro ou ouvir a explicação do professor (que entrega o conhecimento pronto). Portanto, o conceito não é desenvolvido no movimento que parte da atividade coletiva, social, externa, para se consolidar como individual e interna.

A vivência artística é pouco estimulada e a expressividade teatral do aluno, especialmente corporal, é quase sempre desprezada. Por esse motivo, é quase impossível formar habilidades/capacidades teatrais, como expressividade corporal e vocal, relação espacial, composição de personagens, interpretação de texto, escrita dramatúrgica, criação e confecção de cenários, figurinos, objetos de cena, técnicas de atuação etc. Quando o aluno é convidado a se “expressar artisticamente”, como na tarefa sobre a “relação entre realidade e ilusão no teatro”, no livro *Arte em Interação* (BOZZANO, 2016, p. 113, atividade 2), essa expressão deve ser concretizada em um texto, em verso ou prosa, ou “por meio de um desenho, de uma colagem, fotografia ou outra forma artística que tenha a folha como suporte” (2016, p. 113). Assim sendo, de forma literária (não dramatúrgica), ou por uma produção visual/plástica limitada à folha de papel (não extensiva ao corpo do estudante).

Em geral, as tarefas buscam reconhecer o conhecimento teatral já consolidado pelo estudante, seus gostos e preferências artísticas, mas em nenhum livro há indicações de como o professor pode, a partir desse conhecimento, criar tarefas de aprendizagem que sejam vinculadas aos seus gostos, desejos e motivos de aprender teatro. Igualmente, é possível conhecer termos técnicos em relação ao teatro trágico (principalmente o grego) em todos os livros, mas, com exceção de *Percursos da Arte* (MEIRA *et al.*, 2016), não são sugeridas atividades/tarefas nas quais os estudantes possam empregá-los em situações teatrais

concretas. As obras também apresentam poucos erros conceituais de teatro, a maioria deles estão no livro *Arte por Toda Parte* (FERRARI *et al.*, 2016), já tendo sido comentados nas análises. O motivo pode ser a falta de um autor com formação acadêmica específica nessa modalidade artística.

Os livros examinados, em sua maioria, explicitam o jogo como forma ideal do ensino-aprendizagem de teatro. Entretanto essa atividade é apresentada como conteúdo, e não como procedimento de ensino utilizado no processo de apropriação dos conceitos. Neles raramente se aprende teoria e técnica teatral por meio do jogo. Além disso, é importante ressaltar que o jogo não é, *per se*, formador de pensamento estético-teatral. Para que o seja, segundo a concepção histórico-cultural, o jogo não pode dissociar a teoria da prática. Conforme Gil (2013), isso implica que o aluno construa conceitos científicos a partir da maturação de conceitos cotidianos vivenciados nessa atividade protagonizada. A respeito disso, observou-se que o livro *Percursos da Arte* (MEIRA *et al.*, 2016) é o único que consegue incluir o jogo teatral como um modo de apropriação conceitual, especificamente na atividade que objetiva formar o conceito de coro cênico.

Em todas as obras analisadas, a ênfase no jogo teatral parece fundamentar-se especialmente no sistema de Viola Spolin (1906-1994), que chegou ao Brasil durante a década de 1970, por meio da professora Ingrid Koudela (1948 -), da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Koudela traduziu as obras de Spolin e as incluiu nas pesquisas sobre teatro-educação naquela universidade. Até hoje, essas pesquisas são consideradas materiais de referência para a pedagogia do teatro nos cursos de graduação e pós-graduação, portanto, influenciaram várias gerações de professores dessa arte. Isso é corroborado pelos autores dos livros didáticos de Arte (PNLD-2018) que, em sua maioria, dizem alinhar-se pedagogicamente com a proposta de Spolin para o ensino de teatro.

O sistema de Viola Spolin consiste em aprender teatro mediante o jogo teatral que, ao contrário do jogo dramático de Peter Slade, pressupõe que haja sempre observadores. Os alunos são chamados de jogadores, há regras explícitas, foco nas atividades, e os elementos da arte teatral – ator, personagem, público, conflito – são experienciados pela improvisação teatral. Nesse sentido, embora o sistema de Spolin diga romper com o espontaneísmo e a livre expressão, esbarra numa contradição de ser a improvisação teatral um tipo de comunicação que surge da espontaneidade das interações entre os sujeitos que estão engajados na solução cênica de um problema.

Em sua famosa obra *Improvisação para o Teatro*, Spolin (2000) revela o caráter espontaneísta e intuitivo de seu sistema, com frases do tipo:

Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém (2000, p. 3);

Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado (2000, p. 3);

É necessário um caminho para adquirir o conhecimento intuitivo. Ele requer um ambiente no qual a experiência se realize, uma pessoa livre para experienciar e uma atividade que faça a espontaneidade acontecer (2000, p. 4);

Pois é através da consciência direta e dinâmica de uma experiência de atuação que a experimentação e as técnicas são espontaneamente unidas, libertando o aluno para o padrão de comportamento fluente no palco. Os jogos teatrais fazem isso (2000, p. 13).

Charlot (2013, p. 216) levanta, sobre essas contradições, a hipótese de que, talvez, Viola Spolin fosse suficientemente capaz de superar a tensão entre espontaneidade e técnica, porém os professores de teatro para quem ela escreveu seus livros – “destinado a professores que tenham pouco ou nenhum treinamento em teatro, este livro é um guia...” – saberiam lidar com essa questão? Charlot pontua que os livros de referência utilizados para formar os professores de teatro, a partir de então, foram sempre determinantes quanto ao tipo de ensino: “não se ensina teatro, mas jogos teatrais” (2013, p. 212). E, em sua opinião, não há dúvida de que o jogo teatral educa, produz reflexão e é um modo eficaz de socialização, por meio da lógica dramática, porém, nas aulas que se restringem ao jogo teatral, se perde algo igualmente importante: a normatividade da atividade, “a própria obra teatral construída pelas gerações anteriores, que nem sequer aparece como um dos temas do debate pedagógico sobre o ensino de teatro” (2013, p. 217). O autor conclui suas ponderações com as seguintes palavras (2013, p. 217-218):

Livrado da objeção da técnica e da obra, o discurso sempre volta ao tema da expressão e da criatividade, apesar da crítica explícita à ideologia espontaneísta. E, quer na dança, quer no jogo teatral, vigora, como principal atividade, a improvisação, menina dos olhos da ideologia espontaneísta. Não condeno a preocupação com a “improvisação”, a “espontaneidade”, a “criatividade”, embora sejam noções pouco claras e bastante suspeitas em uma sociedade que [...] molda as nossas representações e os nossos gostos sem sequer que o percebamos. Mas defendo a ideia de que a educação à arte, a arte-educação, ou seja qual nome que se queira dar ao projeto, não pode ser apenas improvisação e espontaneidade e requer encontro com obras e trabalho reflexivo sobre a atividade.

O embasamento teórico-metodológico que forma os professores de teatro nessa linha são os de que essa arte, na escola, se constitui através da improvisação, do jogo teatral; tal

como reforça Ricardo Japiassu (2001, p. 49): “A espontaneidade dos jogadores enredados por práticas teatrais de caráter lúdico se configura na condição sem a qual não é possível a descoberta das muitas possibilidades de uso da linguagem teatral”. A concepção de que Arte não se ensina nem se aprende, aliadas à formação inicial precária do professor de teatro, só faz crescer a busca e o uso de guias, manuais, receitas de caráter eminentemente metodológico, modos de fazer acríticos, de soluções simples, com explicações teórico-metodológicas de caráter superficial, aos quais os professores, como forma de defesa, se apegam. O vazio teórico na formação, igualmente expresso nesses materiais didáticos, anulam a autonomia dos professores e suas possibilidades de crítica epistemológica. Nesse contexto, em concordância com o que pontuou Charlot (2013, p. 218), o ensino do teatro não cumpre sua principal tarefa, pois:

Não há educação se o educando não mobiliza a si mesmo, não faz uso de si mesmo como um recurso, isto é, não entra em atividade. Portanto, não há educação artística se a criança não faz arte: essa é a verdade da corrente contemporânea. Mas tampouco há educação se o educando não encontra um patrimônio, isto é, obras, práticas, normas da atividade, que foram criadas pelas gerações anteriores. Portanto, não há educação artística se o aluno fica trancado na sua própria atividade, sem contato com as obras de arte e com as normas específicas que as possibilitaram.

Há contradição entre a orientação pedagógica que os autores dos livros didáticos dizem embasar suas obras e aquelas que, de fato, se expressam nas tarefas de estudo. A ausência de sistematização observada nos volumes analisados, em sua maioria, demonstra que a aprendizagem de conceitos artísticos deve ser realizada de maneira espontânea e o espaço escolar se resume à valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Contraditoriamente, lado a lado com essa concepção pedagógica, está a sombra densa e poderosa da pedagogia tradicional, em correspondência com as exigências lógico-formais sobre o pensamento humano. As tarefas para os alunos, no modo como estão dispostas, em que o estudante recebe o conhecimento de forma passiva e assimila a informação que se oferece desde fora (do livro), indicam, quase exclusivamente, a possibilidade de generalizações empíricas: do particular para o geral, por vezes, nem isso, ficando no particular empírico (ou cotidiano).

Outro ponto a melhorar: o formato “livro” igualmente não atende totalmente às exigências artísticas e o formato “CD” de áudio dá mais importância à linguagem musical. No entanto, sabe-se que até essa modalidade artística vai além do escutar-ouvir. Ou seja, é insuficiente para aprender música e pouco utilizado para as outras áreas artísticas. E, naquilo que o formato livro poderia aportar, que é a presença de textos teatrais, na maioria das obras didáticas, esses são pouco explorados ou desprezados totalmente, como no caso de *Arte de*

*Perto* (ROCHA *et al.*, 2016). A exceção, mais uma vez, é o livro *Percursos da Arte* (MEIRA *et al.*, 2016), que enfatiza a importância da dramaturgia.

Além da análise crítica das obras didáticas, esta tese igualmente tentou expressar modos de defender o teatro na escola e fora dela, entendendo-o como resultado do trabalho de livre criação, não uma ação coercitiva do capital, de instituições religiosas, de partidos políticos ou de especialistas nessa arte. Uma criação humana que necessita de valor estético para ser fruída e produzir conhecimento sensível. Que é produto e produtor de saberes, que se configura como fonte de humanização e, portando, indispensável para todos. Ao fazer teatro, o estudante materializa suas ideias, fantasias, num processo social e coletivo que, ao mesmo tempo, é de muito protagonismo e pessoal. O aluno desenvolve a imaginação criadora ao conceber um objeto artístico e, na apreciação de uma peça de teatro, vivencia e canaliza uma série de emoções indispensáveis para a formação de sua personalidade, adquirindo, do mesmo modo, capacidades pensantes que a vida cotidiana não lhe proporcionaria formar.

A pesquisa tratou, também, da relevância dos livros didáticos de Arte considerarem a aprendizagem do conteúdo teatral tragédia em sua totalidade, historicidade e contradições, especialmente no Ensino Médio. Porque pensar teatralmente a tragédia não só qualificará o pensamento estético dos alunos, mas, também, lhes dará subsídios importantes para a análise e ação na própria vida – já que, definitivamente, a tragédia permanece atual e potencialmente significativa para a reflexão crítica do mundo contemporâneo.

Sob essa perspectiva, defendeu-se que o conteúdo tragédia é essencial para a organização do ensino do teatro que promova transformações psíquicas nos estudantes impossíveis de serem formadas por abordagens teóricas que desconsideram a unidade entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Em outras palavras, valorizou-se um ensino em que, por meio da mediação cultural, a aprendizagem se converta em desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral. Desse modo, ainda que os escritos de Vigotski enfatizem a importância da arte trágica para o homem constituir-se como humano, suas contribuições em relação a esse conteúdo específico e à educação estética (teatral) são pouco observadas nos campos da teoria da tragédia e pedagogia do teatro, mas se pode afirmar que agregam novas e promissoras abordagens ao ensino-aprendizagem dessas áreas, diferentemente daquilo que está expresso nos livros didáticos de Arte para o Ensino Médio (PNLD 2018). Quer dizer, uma didática teatral para além de um conjunto de procedimentos e técnicas como a atividade prática do jogo e da improvisação, cujos modos de mediação possam ajudar o aluno a pensar e atuar com os instrumentos conceituais do teatro. Diante disso, a pesquisa

sugere e motiva, aos professores da área, para os quais essa tese foi pensada, a possibilidade de ensinar o teatro e a arte trágica de forma vivencial e criativa, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Nessa mesma ótica, acredita-se que o conhecimento é um bem de todos, deve ser compartilhado e, para que haja uma mudança substancial na sociedade, em termos de justiça social, a classe trabalhadora, e seus filhos, devem se apropriar do patrimônio artístico e cultural. A função de uma tese sobre o ensino do teatro, nessa acepção, é a de investigar e apresentar estratégias artístico-pedagógicas para que esse patrimônio seja apropriado por todos os estudantes, independentemente de suas diferenças econômicas, sociais, culturais, físicas, cognitivas etc. Além de ter o direito de criar obras artísticas, fazer e exprimir-se na Arte, o educando deve ter acesso à fruição teatral que, mediada pelo professor e artistas, objetiva tocar sua sensibilidade e racionalidade mediante um deleite estético que o faça pensar, tal como explicou Vigotski (2008) sobre a emoção inteligente. Como consequência disso, almeja-se que o estudante-criador-espectador que vivenciou a arte dramática tenha condições de assumir a cena de sua vida como protagonista-autor-diretor de sua própria história.

Como possibilidades de desdobramentos desta tese em pesquisas futuras, visualiza-se a importância de experimentos didático-formativos, isto é, em situações de sala de aula colocar em prática os princípios do método genético experimental de Vigotski e da atividade de estudo de Davidov para o ensino-aprendizagem de teatro. Para tanto, não só o conteúdo tragédia pode ser focado, mas todos aqueles outros que fazem parte da rede conceitual básica de teatro. Isso demanda realizar estudos sobre o movimento lógico-histórico de distintos conceitos teatrais, o que constitui novas pesquisas. Ademais, em específico sobre os livros didáticos, é importante que se realize outras investigações, tanto para a análise de conteúdos e metodologias de ensino, com propostas de melhorias e outras perspectivas de mediação didática, quanto para verificar os impactos efetivos de tais materiais na formação estética dos estudantes.

Finalmente, ressalta-se, mais uma vez, que a vivência teatral organizada na forma de tarefas de estudo, conforme o ensino desenvolvimental, apresenta-se como uma perspectiva transformadora da educação, a qual ocorre vinculada a uma estrutura de atividade humana que reúne na ação pedagógica, de forma indissociável, o conhecimento, o estudante e o professor. Que integra razão e emoção em uma mesma atividade. Que permite ao estudante ser o que ele é, o que ele não é, o que gostaria de ser ou de não ser. Nessas vivências, ele vai constituindo seu caráter, sua moral, ao mesmo tempo que desenvolve novos processos

cognitivos. Exercita sentir o que é ser o outro, desenvolvendo a empatia. É instigado a analisar além das aparências externas, ampliando e qualificando seus conhecimentos. Do mesmo modo, experimenta como combinar distintos elementos, transformando-os em outras coisas, desenvolvendo, assim, a imaginação criadora. É convidado a distanciar-se da realidade concreta e mergulhar num oceano de infinitas possibilidades e, ao voltar dessa experiência, ele percebe que essa ação foi um ensaio para a vida, tornando-se, portanto, um ser humano com maior e melhor repertório para transformar seu entorno e estabelecer novas possibilidades de existência.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor A. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. São Paulo: Ática, 1998.

AMORIM, Andréa Alcântara; ABREU, Carla Luzia de. (In)visibilidades femininas nos livros didáticos de arte. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL, II*, 2018, Goiânia. *Anais [...]* Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2018. p. 669-678.

ANDRÉ, Carminda Mendes. *Teatro pós-dramático na escola: inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

AQUINO, Orlando Fernández. Concepção didática da tarefa de estudo: dois modelos de aplicação. 2015. Trabalho apresentado no GT04 – Didática. *Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd*. Florianópolis, Out. 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-3570.pdf> Acesso em: 10 out. 2018.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1998.

\_\_\_\_\_. *Retórica*. Prefácio e introdução de Manuel Alexandre Júnior. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior; Paulo Farmhouse Alberto; Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 12 jan. 1989. Recuperado de: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. Acesso em: 05 out. 2018.

BAYER, Raymond. Hegel e a arte. *In: \_\_\_\_\_*. *História da estética*. Tradução de José Saramago. Lisboa: Editorial Estampa, 1995. p. 305-311.

BECHARA, Márcia. Teatro: Milo Rau revê polifonia civilizatória de trilogia trágica com ‘Orestes em Mossul’. *rfi – As Vozes do Mundo*, 22 abr. 2019. Cultura. Disponível em: <http://br.rfi.fr/cultura/20190422-teatro-milo-rau-reve-polifonia-civilizatoria-de-trilogia-tragica-com-orestes-em-mos>. Acesso em: 25 abr. 2019.

BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BLOOM, Harold. *Shakespeare: a invenção do humano*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

BORNHEIM, Gerd. *O sentido e a máscara*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOZZANO, Hugo B.; FRENDA, Perla.; GUSMÃO, Tatiane Cristina. *Arte em Interação*. 1 ed. São Paulo: IBEP, 2013. [Livro Didático PNLD-EM-2015]

\_\_\_\_\_. *Arte em Interação*. 2 ed. São Paulo: IBEP, 2016. [Livro Didático PNLD-EM-2018]

BRANDÃO, Junito de Souza. *O teatro grego: origem e evolução*. Rio de Janeiro: Tarifa Aduaneira do Brasil, 1980.

\_\_\_\_\_. *Teatro grego: tragédia e comédia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: ÉSQUILO. *Os Persas*. Tradução inédita Junito Brandão. São Paulo: Mameluco, 2013a. p. 39-52.

\_\_\_\_\_. Notas. In: ÉSQUILO. *Os Persas*. Tradução inédita Junito Brandão. São Paulo: Mameluco, 2013b. p. 234-249.

\_\_\_\_\_. Breve análise de Os Persas. In: ÉSQUILO. *Os Persas*. Tradução inédita Junito Brandão. São Paulo: Mameluco, 2013c. p. 251-272.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. *Diário Oficial da União*: seção 1, Rio de Janeiro, 5 jan. 1939, p. 277.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 6377, 12 ago.1971, (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil – 1971[a], v. 5, p. 59 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 24 out 2018.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. In: Documenta nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971[b].

\_\_\_\_\_. CNE. *Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973*. Fixa normas de estruturação ao curso de Licenciatura em Educação Artística. Livro de Resoluções e Portarias do Conselho Federal de Educação nos anos de 1962 a 1978, Brasília: MEC/CFE, 1979, p. 90-93. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dominio-publico>. Acesso em: 07 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. D.O.U. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Dispõe sobre obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 18 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015 – Arte: Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 14 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD. Brasília, 14 dez. 2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>. Acesso em: 01 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. *Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, 23 set. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso: 10 fev. 2018.

BRASIL. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017[a].

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, SEB, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *PNLD 2018: Arte – guia de livros didáticos – ensino médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017[b]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11333-guia-pnld-2018-escolha-arte> Acesso em: 01 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas do Livro. *Histórico*. Brasília, DF: FNDE, 2017[c]. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518-historico?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==> Acesso em: 01 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 66 p.: il. Arquivo em PDF disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 28 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...] *Portal da*

*Legislação*, Brasília, 16 fev. 2017[f]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 15 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017*. 18 jul. 2017[g]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm). Acesso em: 01 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018[a].

BRECHT, Bertolt. *Teatro dialético*. Trad. Luiz Carlos Maciel. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

\_\_\_\_\_. Nada é impossível mudar. In: PENSAR CONTEMPORÂNEO. *119 anos de Bertolt Brecht, um dos maiores poetas do século XX*. Literatura. 11 fev. 2017. Disponível em: <https://www.pensarcontemporaneo.com/119-anos-de-bertolt-brecht-um-dos-maiores-poetas-do-seculo-xx/>. Acesso em: 22 abr. 2019.

CABRAL, Beatriz Angela V. O equilíbrio entre o fazer e o apreciar no processo de construção do conhecimento em artes. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, Salvador, BA, n. 4, 2000. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2938/2102>. Acesso em: 09 maio 2018.

CÁNOVAS, Suzana Yolanda M. Prefácio. As origens da tragédia grega. In: SÓFOCLES. *Antígona*. Tradução Sueli Maria Regino. São Paulo: Martin Claret, 2014. p. 7-19.

CARLSON, Marvin. *Teorias do teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Mercado de livro didático no Brasil. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, I. *Anais...* Rio de Janeiro, RJ, Fundação Casa de Rui Barbosa, Universidade Federal Fluminense, PPGCOM, 8-11 nov. 2004. Disponível em: <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/celiacristinacassiano.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade, Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10614>. Acesso em: 15 ago. 2017.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUCER, Geoffrey. *Os contos de Cantuária*. Apresentação e tradução Paulo Vizioli. São Paulo: T. A. Queiroz, 1988.

COSTA, Marta Morais da. Tragédias em paralelo: Nelson Rodrigues e a tradição renovada. *Letras*, Curitiba, n. 49, p. 61-75, 1998.

DAVIDOV, Vasili Vasilievitch. *Tipos de generalización en la enseñanza*. 3 ed. Tradução M. Shuare. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

\_\_\_\_\_. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M. *La psicología Evolutiva y pedagógica em la URSS*: Antología, Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 143-155.

\_\_\_\_\_. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Textos publicados na *Revista Soviet Education*, v. XXX, n. 8, Aug.1988[a], sob o título “Problems of Developmental Teaching. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.

\_\_\_\_\_. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988[b].

DAVIDOV, Vasili Vasilievitch. O que é a atividade de estudo. *Escola Inicial*, n. 7, 1999. Tradução do russo de Ermelinda Prestes. Texto para uso em sala de aula na disciplina Didática: Conceitos Básicos de Ensino Desenvolvimental, 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCGoiás. Professores José Carlos Libâneo, Raquel A. Marra da M. Freitas, Beatriz Aparecida Zanatta.

\_\_\_\_\_. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. In: LONGAREZZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). *Ensino Desenvolvimental*: antologia. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. Livro 1. p. 211-223.

DAVIDOV, Vasili Vasilievitch; ZINCHENKO, Vladimir P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, Harry. (org.). *Vygotsky em foco*: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus, 1994. p. 151-167.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. De la psicología del drama al drama de la psicología. La relación entre la vida y la obra de Lev S. Vygotski. *Estudios de Psicología*, n. 28, v. 3, p. 303-332, 2007.

DONKIN, Andrew. *William Shakespeare e seus atos dramáticos*. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

DORFLES, Gillo. *Para una nueva teoría de la tragedia*: sobre los valores estético-antropológicos de la tragedia. Valencia (España): Fernando Torres Editor, 1975.

EAGLETON, Terry. *Doce violência*: a ideia do trágico. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

EASTERLING, Pat; HALL, Edith (orgs.). *Atores gregos e romanos*. São Paulo: Odysseus, 2008.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: antologia - livro I*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 149-172.

\_\_\_\_\_. Las cuestiones psicológicas de formación por etapas de las acciones mentales. In: ILIASON, I. I.; LIAUDIS, V. Y. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación, 1986. p. 114-118.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ Cultural de Arte e Cultura Brasileiras: *Édipo Rei*. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento405748/edipo-rei>. Acesso em: 04 jun. 2019.

ÉSQUILO. *Os Persas*. Tradução Junito Brandão. São Paulo: Mameluco, 2013.

EURÍPIDES. *Medéia; As bacantes*. Tradução Miroel Silveira e Junia Silveira Gonçalves. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

EVÂNCIO. Sobre o teatro: prólogo, tradução e notas Bruno Vinicius Gonçalves Vieira. In: SANTOS, Fernando B.; OLIVEIRA, Jane K. (orgs.). *Estudos clássicos e seus desdobramentos: artigos em homenagem à professora Maria Celeste Consolin Dezotti*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 263-280.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari; LIBÂNEO, Daniela Leonardi; SARDO, Fábio; FERRARI, Pascoal Fernando. *Por toda pArte*. 1 ed. São Paulo: FTD, 2013. [Livro Didático PNLD-EM-2015]

\_\_\_\_\_. *Arte por toda parte*. 2 ed. São Paulo: FTD, 2016. [Livro Didático PNLD-EM-2018]

FERREIRA, Marília Mendes. Desafios e implicações de um ensino com foco no desenvolvimento: a pedagogia de V. V. Davydov. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa R.; LIMONTA, Sandra Valéria (orgs.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudanças: diferentes olhares para a didática*. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. p. 17-30.

FIALHO, Maria do Céu. Os persas de Ésquilo na Atenas do seu tempo. *Máthesis*, Coimbra, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Letras, v. 13. p. 209-225, 2004. Disponível em: [https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/23634/1/Mathesis13\\_artigo11.pdf?ln=pt-pt](https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/23634/1/Mathesis13_artigo11.pdf?ln=pt-pt). Acesso em: 15 maio 2017.

FRAGA, Eudinyr. *Nelson Rodrigues expressionista*. Cotia, SP: Ateliê Editorial/FAPESP, 1998.

FREIRE, António. *O teatro grego*. Braga: APPACDM Distrital de Braga, PT, 1997.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley F.; MOTTA, Valéria R. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Raquel Aparecida M. M. Aprendizagem e formação de conceitos na teoria de Vasili Davydov. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança*. Diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011, p. 71-84.

\_\_\_\_\_. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 388-418, maio/ago. 2016.

FREDA, Perla.; GUSMÃO, Tatiane Cristina; BOZZANO, Hugo. Luis Barbosa. *Arte em interação*. São Paulo: IBEP, 2013. [Livro Didático PNLD-EM-2015]

GASSNER, John. *Mestres do Teatro 1*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

GIEST, Hartmut; LOMPSCHER, Joachim. Formation of Learning Activity and Theoretical Thinking in Science Teaching. In: KOZULIN, Alex *et al* (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Tradução Raquel A. M. da Madeira Freitas. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 267-288, Cap. 13. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core>. Acesso em: 08 jun. 2018.

GIL, João Pedro de Alcântara. Da educação artística ao ensino de teatro: contribuição para crítica à cultura escolar. In: *Teatro: criação e construção de conhecimento*, v.1, n.1, Palmas/TO, jul./dez. 2013. p. 41-48.

GOOGLE IMAGENS. *Capa dos Livros didáticos de Arte (PNLD 2018)*. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=Capa+dos+Livros+did%C3%A1ticos+de+Arte+\(PNLD+2018\)&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiBk86jteDIAhV6H7kGHW5VA4MQ\\_AUIESgB&biw=1275&bih=565](https://www.google.com/search?q=Capa+dos+Livros+did%C3%A1ticos+de+Arte+(PNLD+2018)&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiBk86jteDIAhV6H7kGHW5VA4MQ_AUIESgB&biw=1275&bih=565). Acesso em: 15 maio 2018.

GUINSBURG, Jacó. *Da cena em cena*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

HALIO, Jay Leon. *Romeo and Juliet: a guide to the play*. Westport, CT and London: Greenwood Press, 1998.

HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HELIODORA, Barbara. Introdução. In: SHAKESPEARE, William. *Hamlet, Rei Lear, Macbeth*. Tradução Barbara Heliadora. São Paulo: Abril, 2010. p. 9-28.

HELIODORA, Barbara. Introdução. In: SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta*. Tradução e introdução Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1037432/mod\\_resource/content/1/William-Shakespeare-Romeu-e-Julieta.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1037432/mod_resource/content/1/William-Shakespeare-Romeu-e-Julieta.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. *Caminhos do teatro ocidental*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

HORÁCIO. Arte poética. In: ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética clássica*. Tradução Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2014. p. 55-68.

HUBERT, Marie-Claude. *As grandes teorias do teatro*. São Paulo: WMF, 2013.

IVIC, Ivan. *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

JAPIASSU, Ricardo O. Vaz. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

KOPNIN, Pavel V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de. (org.) *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, Escola de Teatro, 2015.

KURY, Mário da Gama. Introdução. In: EURÍPIDES. *Medéia; Hipólito; As troianas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 11-16.

LEAL, Pedro Bonfim. Preciso te fazer uma pergunta que só vai servir para você. Entrevista concedida por Beá Meira a Pedro Bonfim Leal. In: *Coleção digital PUC-Rio*, 03 abr. 2018. p. 1-12. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/33466/33466.PDFXXvmi=dB1kDH5gL5SHTwnlZlZla3RsQhRTsBShdU2RD78od167xtsxQ2h169uxrmSUxMCCIE4lMcL0eR8NmBleEDfLNKJf7Da6pMi8rmueAgfO9nDw0ZLFC2qpMbGUOQ2fEko6ITlibB8l0MT1LGGol8Pvjvr8mtn1OM8xHtRT61f6Na7zQOxAWN6gkzPH3OJSCRqjmiesjtA7FIHvwG7uudMPMcxQ1hJEaaZwtd1OIBVnjETRk1mQf9G3meTowE3HO2fj>. Acesso em: 05 mar. 2019.

LEHMANN, Hans-Thies. *Tragedy and dramatic theatre*. New York: Routledge, 2016.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. O homem e a cultura. In: \_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284.

\_\_\_\_\_. *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). *Ensino Desenvolvimental: antologia*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. Livro 1. p. 39-57.

LEONTIEV, Dimitri. Aproximación a la teoría de la actividad: Vigotsky en el presente. *Eclecta: Revista de Psicología General*, v. III, n. 9 y 10, p. 29-39, jul.-dic. 2005.

LESKY, Albin. *A tragédia grega*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: *Revista Brasileira de educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

\_\_\_\_\_. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. In: *educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: e escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. 3 ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 331-366.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. A elaboração de plano de ensino conforme a Teoria do Ensino Desenvolvimental. Goiânia, 2014. Texto didático usado na disciplina Didática e Ensino Desenvolvimental. Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/Goiás.

LIMA, Doris Munhoz de. A tragédia e o caos da Modernidade: aspectos do gênero trágico na obra de Nelson Rodrigues. In: *Estação Literária*, Londrina, v. 7, p. 80-92, set. 2011.

LORCA, Federico Garcia. *Bodas de sangre; Mariana Pineda*. Prólogo y presentación Frances LL. Cardona. Barcelona: Ediciones Brontes, 2017.

MALHADAS, Daisi. *Tragédia grega: o mito em cena*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. *Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação*. EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XIII. 2015. *Anais [...]*. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177\\_13444.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177_13444.pdf). Acesso em: 20 ago. 2018. P. 6774-6786.

MARQUES, Priscila Nascimento. *O Vygótski incógnito: escritos sobre arte (1915-1926)*. 2015. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa) – Departamento de Letras Orientais, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MEDEIROS, Dalva H.; SFORNI, Marta S. *(Im)possibilidades da organização do ensino: desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes*. Curitiba: Appris, 2016.

MEDEIROS, Elen de. Da construção de uma tragédia de Nelson Rodrigues: Senhora dos Afogados. In: *Síntesis*, Campinas, v. 14, p. 218-244, 2009.

MEIRA, Beá; SOTER, Sílvia; PRESTO, Rafael. *Percursos da arte*. São Paulo: Scipione. 2016. [Livro Didático PNLD-EM-2018]

MELLO, Suely. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org.). *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MILLER, Arthur. *As Bruxas de Salem*. Lisboa: Editorial Presença, 1961.

MOTTA, Gilson. A encenação da tragédia grega e do trágico na cena brasileira contemporânea. *Revista arte-filosofia*, Ouro Preto, Revista de Estética e Filosofia da Arte do Programa de Pós-graduação em Filosofia - UFOP, n. 1, p. 105-119, jul. 2006.

MOURA, Manoel A. de; ARAÚJO, Elaine S.; MORETTI, Vanessa; PONASSIAN, Maria; RIBEIRO, Flávia. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10559>. Acesso em: 10 mar. 2017.

OLIVEIRA, Elida. Aprovação da Base Curricular do ensino médio leva desafio a estados: veja análise de nove especialistas. *G1*, 05 dez. 2018. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/05/base-nacional-comum-curricular-bncc-do-ensino-medio-e-divulgada-pelo-cne-especialistas-comentam.ghtml>. Acesso em: 07 mar. 2019.

OLIVEIRA, Elinês de A. V. Romeu e Julieta na História da Literatura Ocidental. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA LITERATURA, 9, 2011, Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre: PUCRS, 2011. p. 995-1004. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0198-8/Trabalhos/29.pdf>. Acesso em: 12 jun. de 2019.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. Educação e arte: um nexos categórico. *Revista Planetária - ArtForum Internacional*, Brasil, 10 abr. 2013. Disponível em: <http://revistaartforumcultural.blogspot.com/2013/04/artigo-sobre-educacao-e-arte-por-maria.html> Acesso em: 21 mar. 2016.

PERGAMENSCHIK, Leonid A. A concepção de vivência em L. S. Vigotski: do conhecimento conjunto à superação da solidão. In: SOBKIN, Vladimir *et al.* *Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. Brasília: UniCEUB, 2017. Veresk – cadernos acadêmicos internacionais, v. 3. p. 35-46.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 24, p. 32-43, 1991.

PIXABAY. *Epidauro, Grécia, Teatro* [...]. [s. d.]. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/epidauro-grécia-teatro-grades-de-1502998/>. Acesso em: 15 maio 2019.

PLATÃO. *Diálogos III: A república*. Rio de Janeiro: Ediouro, [1964?].

\_\_\_\_\_. *Diálogos I: Mênon, Banquete, Fedro*. Tradução de Jorge Paleikat. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

\_\_\_\_\_. *Górgias*. Coimbra: Edições 70, 1991.

POUGY, Eliana; VILELA, André. *Todas as artes*. São Paulo: Ática, 2016. [Livro Didático PNLD-EM-2018]

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

REGINO, Sueli Maria de Oliveira. *Verde Luna*: o drama agro lunar na obra dramática de García Lorca. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). 2007. Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2007.

ROCHA, Maurilio Andrade; MUNIZ, Mariana Lima; VIVAS, Rodrigo; AZOUBEL, Juliana. *Arte de perto*. São Paulo: Leya, 2016. [Livro Didático PNLD-EM-2018]

RODRIGUES, Nelson. *Teatro completo*. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

ROLIM, José Henrique F. Investidas reflexivas em imagens impactantes. In: *arte/ref. Referência e notícia em arte contemporânea*, ago. 2017. Disponível em: <https://arteref.com/opiniaoinvestidas-reflexivas-em-imagens-impactantes/>. Acesso em: 21 mar. 2018.

ROMILLY, Jacqueline de. *A tragédia grega*. Lisboa: Edições 70, 1997.

ROSA, Josélia E. da; MORAES, Sílvia P. G. de; CEDRO, Wellington L. As particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do ensino. In: MOURA, Manoel O. de (org.). *A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Liber livro, 2010. p. 67-80.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A arte do ator*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

SAINT-VICTOR, Paul de. *As duas máscaras*. São Paulo: Germape, 2003.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetórias, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. *Sala Preta*, Revista do Departamento de Artes Cênicas, ECA – USP, São Paulo, n. 2, p. 247-252, 2002.

SANTORO, Fernando. Arte no pensamento de Aristóteles. *In: PESSOA, Fernando (org.). Arte no pensamento*. Vitória: Museu Vale do Rio Doce, 2006, p. 72-88.

SCHLICHTA, Consuelo Duarte; ROMANELLI, Guilherme Ballande; TEUBER, Mauren. Livros didáticos para o ensino da arte: não peça a eles o que eles não podem te dar. *In: Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 312-325, maio/ago. 2018.

SCLIAR, Moacyr. Entre o shtetl e o gulag: vozes do judaísmo russo. *In: Moacyr Scliar site oficial*. 2018. Textos. Disponível em: <http://www.moacyrscliar.com/textos/entre-o-shtetl-e-o-gulag-vozes-judaismo-russo/>. Acesso em: 16 out. 2018.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. *Interação entre didática e Teoria Histórico-Cultural. Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 1-23, abr./jun. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362015000200375&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200375&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 14 nov. 2017.

SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta*. Tradução e introdução Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1037432/mod\\_resource/content/1/William-Shakespeare-Romeu-e-Julieta.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1037432/mod_resource/content/1/William-Shakespeare-Romeu-e-Julieta.pdf). Acesso em: 10 abril 2019.

\_\_\_\_\_. *Hamlet, Rei Lear, Macbeth*. Tradução Barbara Heliodora. São Paulo: Abril, 2010.

SÓFOCLES; ÉSQUILO. *Rei Édipo; Antígone; Prometeu acorrentado* (tragédias gregas). Tradução J. B. Mello e Souza. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

SÓFOCLES. *Antígona*. Tradução Sueli Maria Regino. São Paulo: Martin Claret, 2014. p. 7-19.

SOUSA, Eudoro de. Introdução. *In: ARISTÓTELES. Poética*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1998. p. 13-101.

SOUZA, João Batista de Mello e. Rei Édipo (comentário). *In: SÓFOCLES; ÉSQUILO. Rei Édipo; Antígone; Prometeu acorrentado* (tragédias gregas). Tradução J. B. Mello e Souza. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997. p. 17-20.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

STEINER, George. *A morte da tragédia*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SUBTIL, Maria José Doza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 41, p. 241-254, mar. 2011. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjgsZmPtJviAhUiD7kGHQKHAgYQFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.histedbr.fe.unicamp.br%2Frevista%2Fedicoes%2F41%2Fart18\\_41.pdf&usq=AOvVaw30XByhFrUU4gErgB20Wngy](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjgsZmPtJviAhUiD7kGHQKHAgYQFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.histedbr.fe.unicamp.br%2Frevista%2Fedicoes%2F41%2Fart18_41.pdf&usq=AOvVaw30XByhFrUU4gErgB20Wngy). Acesso em: 20 mar 2016.

SUPERVESTIBULAR. *Livros para vestibulares*. [2019]. Disponível em: <https://vestibular.mundoeducacao.bol.uol.com.br/obras-literarias/>. Acesso em: 03 jun. 2019.

SZONDI, Peter. *Ensaio sobre o trágico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

\_\_\_\_\_. *Teoria do drama burguês* [século XVIII]. São Paulo: Cosac Naify, 2004b.

TERTULIAN, Nicolas. *Luckács e seus contemporâneos*: coletânea de textos. São Paulo: Perspectiva, 2016.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. *Dicionário de teatro*. Porto Alegre: LP&M, 1987.

VÁSSIMA, Elena. Encenação das obras clássicas no teatro russo. In: CAVALIERE, Arlete; VÁSSIMA, Elena (Orgs). *Teatro russo: literatura e espetáculo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011. p. 329-342.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *As ideias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VEER, René van der; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. Tradução Cecília C. Bartalotti. 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VERNANT, Jean-Pierre. O sujeito trágico: historicidade e transitoricidade. In: VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. *Mito e tragédia na Grécia Antiga I e II*. São Paulo: Perspectiva, 1999, p. 211-219.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7 ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.

\_\_\_\_\_. Paidologia del adolescente. In: \_\_\_\_\_. *Obras escogidas* - tomo IV. Madrid: Machado Libros, 2012. p. 9-248.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e criatividade na infância*. Tradução do russo e introdução João Pedro Fróis. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. Acerca de la psicología de la creatividad del actor. In: \_\_\_\_\_. *Obras escogidas* - tomo VI. Madrid: Machado Libros, 2017. p. 331-342.

VYGÓTSKI, Lev Semyonovich. Primeira andorinha. O dibuk na montagem de Rubin. In: MARQUES, Priscila Nascimento. *O Vygótski incógnito*: escritos sobre arte (1915-1926). 2015. 317 f. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015a. p. 243-245.

VYGÓTSKI, Lev Semyonovich. *Pensamento e linguagem*. E-Books Brasil: Edição eletrônica Ridento Castigat Mores. [s./d.]. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas* – tomo III. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

VYGÓTSKI, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Pensamiento y habla*. Traducción y notas Alejandro González. Buenos Aires: Colihue, 2007b.

\_\_\_\_\_. *Psicología del arte*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. Teatro e revolução. Tradução Priscila Nascimento Marques. *O percebejo online* – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas PPGAC/UNIRIO, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 191-206, jul./dez. 2015b.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Sobre o teatro infantil. In: MARQUES, Priscila Nascimento. *O Vygótski incógnito: escritos sobre arte (1915-1926)*. 2015. 317 f. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015c. p. 278-279.

WILLIAMS, Raymond. *Tragédia moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

ZANELLA, Andréa Vieira; CABRAL, Marcelo Grimm; DA ROS, Sílvia Zanatta *et al.* Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). *Caderno de Psicopedagogia*. v. 6, n.10, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cap/v6n10/v6n10a02.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

ZANELLI, Carmela Teresa. Formas e ideas de lo trágico en la Historia general del Perú del Inca Garcilaso. In: MARTÍNEZ, Teodoro Hampe. *La tradición clásica em el Perú Virreinal*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos, 1998. Disponível em: <http://www.comunidadandina.org/BDA/docs/PE-CA-0017.pdf>. Acesso em: 21 maio 2017.

## APÊNDICE A – REFERÊNCIAS SOBRE ENSINO DE TEATRO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL OU HISTÓRICO-CRÍTICA<sup>58</sup>

HAMED, Marcel Iucef. *A escola em seu duplo: a aquisição de ferramentas do teatro pela educação para a construção de uma escola democrática*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

HAUER, Rafael Maurício. *Linguagem teatral e aquisição de conteúdos escolares: uma perspectiva cultural e histórica*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

JAPIASSU, Ricardo O. V. Jogos teatrais na escola pública. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 nov. 2008.

MACHADO, Cleusa Joceleia. *Fazer teatro na escola... por que não?* Estudo sobre a produção teatral no espaço escolar. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

MARTINS, Guaraci da Silva. O teatro-educação: formação de alunos do ensino médio. *R.cient./FAP*, Curitiba, v.3, p. 9-24, jan./dez. 2008. Disponível em: [http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/06\\_Guaraci\\_Martins.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/06_Guaraci_Martins.pdf). Acesso em 23 set. 2016.

MEYER, Ana Maria. *O teatro como um recurso psicopedagógico alternativo para a criança na escola*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2002.

PINO, Angel *et al.* (orgs.). Educação estética do sentimento e processo civilizador: um ensaio sobre estética e semiótica. *In: Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. Florianópolis: Núcleo de Publicações, 2007. p. 101-115.

SANTOS, Marcio Silveira. *Tragédia em sala de aula: um estudo de práticas de teatro na Educação de jovens e Adultos*. 2010. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

---

<sup>58</sup> Além das diretamente citadas na tese.

## APÊNDICE B – REFERÊNCIAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS, EM GERAL, E ESPECÍFICOS DE ARTE, ENTRE OUTRAS

AMORIM, Andréa Alcântara; ABREU, Carla Luzia de. (In)visibilidades femininas nos livros didáticos de arte. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL, II*, 2018, Goiânia. *Anais [...]* Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2018. p. 669-678.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DOMINGOS FILHO, Doacir; RAUEN, Margarida G. Ensino de arte e pluralidade de gênero em materiais didáticos. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11; WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13th*, 2017, Florianópolis. *Anais Eletrônicos [...]* Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503882124\\_ARQUIVO\\_ENSINODEARTEEPLURALIDADEDEGENEROEMMATERIAISDIDATICO.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503882124_ARQUIVO_ENSINODEARTEEPLURALIDADEDEGENEROEMMATERIAISDIDATICO.pdf). Acesso em: 10 ago. 2019.

FREITAS, Hiannay Tupyara Jovem de. O livro didático de arte no PNLD 2017. Comunicação. ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: tempos de transição, XVI, 2018, Ponta Grossa, PR. *Anais eletrônicos [...]*. Disponível em: <http://www.encontro2018.pr.anpuh.org/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhc mFtcyI7czozNDoiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPIjtzOjM6IjQzOSI7fSI7czoxOiJoI jtzOjMyOiIwNTdiMGM1MWI1NTg5MDI5NmNjOTg1ZTI0YTdmYmJmOSI7fQ%3D%3D>. Acesso em: 10 ago. 2019.

GUIMARÃES, Leonardo Lessa. *Caderno de arte na escola: espaço simbólico na construção do conhecimento sensível*. 2016. 109f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. *In: CORACINI, Maria José Farias (org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

KODAMA, Katia Maria Roberto de Oliveira; SANTOS, F. A.; MENDONÇA, O. S. C.. Análise dos livros didáticos do PNLD-artes destinados ao Ensino Fundamental I. *In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, IV; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XIV. Anais [...]*. 2018, Águas de Lindóia, SP, 2018.

LAJOLO, Marisa Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto: Livro Didático e Qualidade de Ensino* (revista do MEC, SEDIAE/INEP), Brasília, a. 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

MARTINS, Isabel. Analisando os livros didáticos na perspectiva dos estudos do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. *Pró-posições*, Campinas, v. 17, n. 49, jan./abr., 2006, p. 117-136.

SANTOS, Daniel S.; PEREIRA, Marcus. V. M. “*Por toda Parte*”: um estudo do currículo apresentado aos professores de Arte do Ensino Médio. [s. d.]. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/semanaeducmusi/Marcus\\_Medeiros.pdf](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/semanaeducmusi/Marcus_Medeiros.pdf). Acesso em: 10 ago. 2019

SILVA, Carlos Francisco da. *Construção e realidade nas imagens dos livros didáticos de física: implicações e aplicações no ensino de física*. 2008. Dissertação (Mestrado em ensino de física) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

\_\_\_\_\_. *A política pública do livro didático na percepção de professores do ensino médio e suas implicações no processo de (des)qualificação do trabalho docente*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. *Em Aberto*, Brasília, v. 16, n. 69, jan./mar., 1996, p. 11-15.

SILVA, Juciane T.; RESENDE, Marilene R. Livro didático e apropriação de conceitos algébricos: uma análise na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. *Perspectivas da Educação Matemática. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS*, Santa Maria, RS, v. 10, n. 22, UFMS, 2017. p. 388-408.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 27-31.

TEUBER, Mauren. Materiais didáticos para ensinar Arte: questões para a docência e para a formação de professores. In: *IARTEM e-Journal* (International Association for Research on Textbooks and Educational Media), [s. l.], v. 9, n. 1, p. 103-12, July 2017. Disponível em: [http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume9.1/articles/article\\_5\\_teuber\\_iartem\\_ej\\_2017.pdf](http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume9.1/articles/article_5_teuber_iartem_ej_2017.pdf). Acesso: 09 ago. 2019.

THOMAS, Mariana Schnorr; BONIN, Iara Tatiana. O que ensinam livros didáticos de Artes do Ensino Médio sobre arte dos povos indígenas. *Roteiro*, Joaçaba, SP, v. 44, n. 2, p. 1-28, maio/ago. 2019.

TONINI, Ivaine Maria. Imagens nos livros didáticos de Geografia: seus ensinamentos sua pedagogia. *Mercator Revista de Geografia da Universidade Federal do Ceará*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 36-44, 2003. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/view/148/117>. Acesso em: 30 dez. 2015.