

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESPECIALIZAÇÃO EM LITERATURA BRASILEIRA E
HISTÓRIA NACIONAL

JULIA RAIZ DO NASCIMENTO

PLÍNIO MARCOS NA SALA DE AULA. PODE?

CURITIBA

2014

JULIA RAIZ DO NASCIMENTO

PLÍNIO MARCOS NA SALA DE AULA. PODE?

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Especialização em Literatura Brasileira e História Nacional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná para obtenção do título de “Especialista”.

Orientadora: Profa. Dra. Maurini de Souza.

CURITIBA

2014

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que sempre lutam pelo que acham certo e justo.

A todos os meus professores queridos que, desde o primário, foram exemplos de dedicação e amor à profissão.

Ao meu companheiro e melhor amigo André, pela paciência, sensibilidade e apoio durante esse e outros momentos importantes da minha vida.

À Professora Maurini de Souza pela troca de ideias que muito me norteou durante a pesquisa. Agradeço por me transmitir um pouco da sua admiração por esses grandes homens: Paulo Freire, Augusto Boal e Plínio Marcos.

A esperança do mundo

Bertolt Brecht

1

Seria a opressão tão antiga quanto o musgo dos lagos?
Não se pode evitar o musgo dos lagos.
Seria tudo o que vejo natural, e estaria eu doente,
ao desejar remover o irremovível?
Li canções dos egípcios, dos homens que construíram pirâmides.
Queixavam-se do seu fardo e perguntavam quando terminaria a opressão.
Isto há quatro mil anos.
A opressão é talvez como o musgo, inevitável.

2

Se uma criança surge diante de um carro, puxam-na para a calçada.
Não o homem bom, a quem erguem monumentos, faz isso.
Qualquer um retira a criança da frente do carro.
Mas aqui muitos estão sob o carro, e muitos passam e nada fazem.
Seria porque são tantos os que sofrem?
Não se deve mais ajudá-los, por serem tantos?
Ajudam-nos menos.
Também os bons passam,
e continuam sendo tão bons como eram antes de passarem.

3

Quanto mais numerosos os que sofrem,
mais naturais parecem seus sofrimentos, portanto.
Quem deseja impedir que se molhem os peixes do mar?
E os sofredores mesmos partilham dessa dureza contra si
e deixam que lhes falte bondade entre si.
É terrível que o homem se resigne tão facilmente com o existente,
não só com as dores alheias, mas também com as suas próprias.
Todos os que meditaram sobre o mau estado das coisas recusam-se
a apelar à compaixão de uns por outros.
Mas a compaixão dos oprimidos pelos oprimidos é indispensável.
Ela é a esperança do mundo.

RESUMO

NASCIMENTO, Julia Raiz. **Plínio Marcos na sala de aula. Pode?**. 2014. 36 f. Monografia (Especialização em Literatura Brasileira e História Nacional) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

Esta pesquisa tem como objetivo, a partir das teorias de Paulo Freire (2013) e Augusto Boal (2013), apresentar uma proposta pedagógica para o trabalho com a peça *Dois perdidos numa noite suja*, de Plínio Marcos (2003), no Ensino Médio. Para tanto, o trabalho dedicou-se a pensar a relevância de se trabalhar teatro na escola e refletir acerca dos procedimentos a serem utilizados no trato com o texto dramático. Dessa forma, tem-se a preocupação de assinalar a importância de incluir os discursos marginalizados no contexto pedagógico.

Palavras-chave: Literatura. Exercícios teatrais. *Dois perdidos numa noite suja*. Plínio Marcos.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Julia Raiz 2014. 36 p. **Plínio Marcos in the classroom. It's permitted?** Monograph (Specialization Course in Brazilian Literature and National History) – Graduate Program in Languages, Federal Technological University of Paraná (Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR). Curitiba, 2014

This research aims, from the theories of Paulo Freire (2013) and Augusto Boal (2013), present a pedagogical proposal to work with the piece *Two Lost in a Dirty Night*, Plínio Marcos (2003), in high school. To this end, the work was dedicated to thinking the relevance of working theater in school and reflect on the procedures to be used in dealing with the dramatic text. Therefore, there is the concern noted the importance of including marginalized discourses in teaching context.

Keywords: Literature. Drama exercises. *Two Lost in a Dirty Night*. Plinio Marcos.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	POR QUE PLÍNIO MARCOS?.....	10
3	CONSTRUINDO UMA PROPOSTA.....	20
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	3232
7	APÊNDICE.....	34

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho originou-se de uma proposta efetuada por esta pesquisadora para o 2º ano do Ensino Médio de uma escola particular em Curitiba. O trabalho consistia em discutir a temática da redução da maioria penal, a partir de textos jornalísticos e da leitura da peça *Querô – uma reportagem maldita*, de Plínio Marcos. No final, os alunos deveriam escrever um artigo opinativo posicionando-se em relação à polêmica. A proposta não foi efetivada devido a uma negativa do diretor da escola, que não considerou a leitura da peça propícia para o momento.

Entretanto, durante o planejamento da atividade, algumas questões foram levantadas: por que levar para uma classe de adolescentes textos de temáticas do submundo, dos marginalizados, dos “incultos”? Como trabalhar esse texto dramático? Da mesma maneira, algumas observações foram levadas em consideração: em sala de aula, tanto a escolha de textos quanto a sua abordagem ainda seguem padrões pré-estabelecidos¹ e que, nos casos mais comuns, omitem a parcela da população eleita por Plínio Marcos para basear seus personagens. Desta forma, no ensino de literatura, que obedece a esses padrões, aluno e professor ficam restringidos a temáticas e gêneros que garantam a segurança do educador.

Por outro lado, em 2009, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) adicionou à lista oficial de leituras solicitadas para o vestibular a peça *Anjo Negro*, de Nelson Rodrigues, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2013, incluiu trechos da peça *Querô – uma reportagem maldita*, de Plínio Marcos. Nelson Rodrigues e Plínio Marcos são autores incomuns aos programas tradicionais de educação, seja pela temática, seja pela linguagem. *O anjo negro*

¹ Observa-se que nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, documento formulado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em 2008, não existe orientação específica em relação às temáticas abordadas. Dedicar-se à disciplina de literatura, que aparece como subcapítulo de “Leitura” que por sua vez é subcapítulo de “Práticas discursivas: oralidade, leitura e escrita”, menos de quatro páginas. Nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), de 2000, também não existem prescrições. Entretanto, o próprio documento denuncia a realidade das aulas de literatura “O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível. Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto” (2000, p.16).

trata do racismo e *Navalha da carne*, de Marcos, apresenta como personagens principais uma prostituta, um cafetão e um travesti:

Você é uma trouxa mesmo. Entra sempre em canoa furada. Me divirto sempre às suas custas. Quer dizer que grudou essa onda de velha? Porra, está na zona há um cacetão de tempo e não aprendeu nada? Que paspalha! Quer dizer que você me acha o rei dos otários? Devia te bolachar por essa. Mas deixa pra lá. Você já está queimada. (MARCOS, 2003, p.168).

São, portanto, textos com qualidade estética reconhecida, além de possuírem relevância cultural que garante sua validade como objeto de estudos em sala de aula. Esse pressuposto, associado aos diferentes temas de interesse da indústria de entretenimento voltada aos adolescentes², aponta para um investimento na literatura dramática que aborda temas como violência e injustiça social, buscando, na linguagem do submundo, um ponto de interesse para as questões de sala de aula.

²Segundo a empresa de pesquisa GFK, o mercado de videogames cresce 43% no Brasil e atinge R\$ 1 bi. Disponível em <<http://www.gfk.com/br/news-and-events/press-room/press-releases/paginas/mercado-brasileiro-de-consoles-para-videogames-movimenta-cerca-de-1-bilhao-de-reais-em-2012.aspx>> Acesso em fev. 2014.

De acordo com a Revista Cultura, do Governo do Rio de Janeiro, um dos destaques de games online produzidos por brasileiros é o *Taikodom: Living Universe*, jogo que coloca facções rivais em conflito num cenário futurístico e espacial. Disponível em <<http://www.cultura.rj.gov.br/materias/videogames-made-in-brasil-1>> Acesso em fev. 2014.

2 POR QUE PLÍNIO MARCOS?

Em *Pedagogia da indignação*, Paulo Freire defende a reflexão crítica como competência fundamental para que o sujeito atue na sociedade:

A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental (FREIRE, 2000, p.17)

Cabe à escola proporcionar ao aluno a oportunidade de descobrir-se como sujeito que pode e deve ser agente no processo de transformação social. Assim, é importante que a escola se proponha a extrapolar o conteúdo curricular tradicional e invista em novas possibilidades:

É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história. Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo. É assumindo o risco, sua inevitabilidade, que me preparo ou me torno apto a assumir este risco que me desafia agora e a que devo responder. É fundamental que eu saiba não haver existência humana sem risco, de maior ou de menor perigo (FREIRE, 2000, p.16)

A partir da reflexão proposta por Freire, podemos afirmar que o trabalho com o texto dramático de Marcos se justifica como assunção de riscos. Faz-se necessário, por conseguinte, pensar na *forma* com que esse *corpus* pode ser trabalhado em sala de aula numa proposta que extrapole a aula expositiva tradicional e consiga abarcar o texto dramático em suas duas facetas: 1) como texto literário, com linguagem específica, partindo do trabalho com leitura, escrita, variação linguística e oralidade; 2) como texto dramático que só se completa na encenação, ou seja, considerando também os exercícios de encenação – corpo e voz. Tais atividades podem proporcionar experiências prazerosas que não deixem de estimular a reflexão crítica.

Como mediador do conhecimento, o professor estimula a participação dos alunos, incentivando a sensibilidade e a solidariedade com o outro. A solidariedade, pedra angular do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, incentiva a percepção não

só de suas opressões, mas também as sofridas pelo colega. Por conseguinte, o exercício pedagógico não se restringe aos limites da sala de aula, mas propõe mudanças de comportamento e ações “o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo” (BOAL, 2011, p.19).

Ademais, o teatro é uma ferramenta de transformação social, uma vez que oferece aos alunos a percepção do outro como ser complexo, capaz de questionamentos existenciais, mas limitado pela exploração de sua força de trabalho e/ou condenado pelas regras do Estado que, por outro lado, não o protege. O objetivo não é estabelecer discussões maniqueístas de bem *versus* mal, mas expor as relações entre opressor e oprimido. Dessa relação dialética e problemática entre opressor e oprimido é que deriva a qualidade estética de Plínio Marcos, já que o autor, mantendo o tom de denúncia social, não simplifica as relações humanas.

Os personagens de Plínio Marcos estão presos ao seu contexto de exclusão: são as prostitutas que precisam trabalhar para sobreviver, em *Abajur Lilás*, os presidiários convivendo sob a ameaça de violação sexual, em *Barrela*, o carregador de caixa impedido de ascender socialmente por falta de um par de sapatos, em *Dois perdidos numa noite suja*. Plínio Marcos, “o poeta marginal”³, vai escrever sobre os marginais, como os marginais, pelos marginais, da mesma forma que Boal idealiza e pratica o Teatro do Oprimido em favor dos oprimidos. Dialeticamente, os opressores se inserem nesse quadro – tanto na teoria de Boal, quanto na prática de Plínio Marcos: a aporia dos personagens tem raiz na exploração sofrida.

O teórico de teatro Bertolt Brecht estabelece as cinco dificuldades para escrever a verdade (BRECHT, 1982), a saber: coragem de dizer a verdade; inteligência de reconhecer a verdade; arte de tornar a verdade manejável como uma arma; discernimento suficiente para escolher os que tornarão a verdade eficaz; habilidade para difundir a verdade. Esse trabalho não pretende construir discussões teóricas acerca do que é “a verdade”, se é que esta existe, ou se podemos falar em “verdades”. O fato é que a desigualdade social, a miséria e a exploração do homem

³“Os marginalizados têm toda a minha simpatia, porque eu também sou marginalizado da sociedade brasileira e eu gosto de escrever em favor das maiorias perseguidas, esmagadas, e o povo brasileiro é marginalizado de sua própria história. O povo brasileiro não tem condições de influir nem no seu próprio destino.[...] Então é sobre eles que eu escrevo” (MARCOS apud FREITAS e ENEDINO, 2012, p.281).

pelo homem são as conclusões a que levam os relatórios de pesquisas internacionais⁴, e é sobre essa “verdade” – a da injustiça - que se debruça Plínio Marcos ao escrever suas peças.

O dramaturgo escolheu, para tratar dessas injustiças, uma linguagem própria das camadas excluídas. As suas peças, inclusive, sofreram repressão durante a ditadura civil-militar, por serem consideradas imorais

O dramaturgo brasileiro Plínio Marcos foi considerado pela crítica como “escritor maldito” e por ele mesmo como “repórter de um tempo mau”, uma vez que a maioria de suas obras retratava a realidade do país de forma “nua e crua”, as mazelas da sociedade e, por isso, muitas delas foram proibidas pela censura (FREITAS e ENEDINO, 2012, p.281)

É preciso compreender que a linguagem escolhida faz parte do “universo de sentidos”, nos termos de Maingueneau, próprio ao contexto que Marcos quis retratar: “há, além disso, uma infinidade de maneiras de escrever em ‘sua’ língua materna: cada obra mobiliza a língua da maneira que corresponde ao seu universo de sentidos” (MAINGUENEAU, 2005,p.22).

Ademais, a linguagem de Plínio Marcos é constituidora de um discurso que se pretende combativo, por isso é fundamental a manutenção das marcas de um discurso violento e marginalizado a fim de não comprometer a autenticidade da obra. Segundo Brecht, “se se pretende dizer eficazmente a verdade sobre um mau estado de coisas, é preciso dizê-la de maneira que permita reconhecer as suas causas evitáveis. Uma vez reconhecidas as causas evitáveis, o mau estado de coisas pode ser combatido” (BRECHT, 2005, p.5).

Defende-se, portanto nesta proposta, que a linguagem das peças não é, gratuitamente, “uma profusão de sequências obscenas, termos torpes, anomalias e morbidez explorados na peça”⁵, antes uma necessidade de expressar as tensões

⁴ De acordo com o relatório realizado pela ONU (Organizações das Nações Unidas) em 2010, o Brasil tem o terceiro pior índice de desigualdade do mundo, atrás de Bolívia, Haiti, Madagáscar, Camarões, Tailândia e África do Sul. Metade da renda nacional se concentra nas mãos de 10% da população. Disponível em http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod_Canal=53&cod_noticia=15576 Acesso em fev. 2014.

⁵ Portaria de 14 de Junho 1967, publicado no diário oficial da União do dia 19: “Compete à censura federal a seleção de espetáculos públicos, visando a preservar a sociedade de influências lesivas,

sociais: “o uso da língua que implica a obra é também a maneira pela qual é preciso enunciar, a única de acordo com universo de sentidos que ela instaura” (MAINGUENEAU, 2005, p.23). Sob este ponto de vista, a linguagem de Marcos é coerente ao universo de sentidos que pretende construir.

Afinal, é preciso aprofundar a questão: por que é tão chocante que Marcos utilize uma linguagem mais próxima dos seus personagens? A prostituição, um dos seus temas recorrentes, está presente na literatura brasileira⁶. Será que, para descrever angústias, conflitos e o cotidiano desses personagens, é possível utilizar linguagem mais formal, típica das camadas mais instruídas? Será que a prostituição nunca deve ser tratada a partir do discurso da própria prostituta? Igualmente, outro personagem encontra em Marcos a oportunidade de ser ouvido, o trabalhador:

Outro dia, me apresentei pra fazer um teste num banco que precisava de um funcionário. Tinha um monte de gente querendo o lugar. Nós entramos na sala para fazer o exame. O sujeito que parecia ser o chefe bateu os olhos em mim, me mediu de cima a baixo. Quando viu o sapato, deu uma risadinha, me invocou. Eu fiquei nervoso paca. Se não fosse isso, claro que eu seria aprovado. Mas, poxa, daquele jeito, encabulei e errei tudo. E era coisa fácil que caiu no exame. Eu sabia responder àqueles problemas. Só que, por causa do sapato, eu me afobei e entrei bem (*Dois perdidos numa noite suja*. MARCOS, p. 74).

A partir do relato da dificuldade de Tonho em conseguir emprego, não devido às suas capacidades para o cargo, mas pela impossibilidade econômica de adquirir novos sapatos, podemos observar que levar Plínio Marcos para escola é uma oportunidade de discutir, com o aluno, às causas das injustiças, conflitos, situações-limite em que vivem muitos brasileiros.

Às vezes invisível nos textos didáticos ou nos meios de comunicação de massa, as classes marginalizadas da sociedade restringem-se, para uma parcela de

ao consenso comum, tendentes a aviltar os padrões de valores morais e culturais coletivamente aceitos, os aspectos ofensivos ao decoro público inseridos em função do entretenimento popular tornam a representação anti-estética e conseqüentemente comprometem-lhe o mérito artístico; há uma profusão de seqüências obscenas, termos torpes, anomalias e morbidez explorados na peça. A qual é desprovida de mensagem construtiva, positiva, e de sanções a impulsos ilegítimos, o que a torna inadequada a platéia de qualquer nível etário”

⁶ Sobre o assunto, recomendamos o artigo “O espaço da prostituta na literatura brasileira do século XX”, de Ariágda dos Santos Moreira (UFMG) Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/viewFile/190/142>> Acesso em nov.2013.

estudantes, a objetos em um universo de tragédias e massacres televisivos, e não como sujeitos, capazes de interpretar, expressar e modificar sua realidade. Plínio Marcos não apresenta, na trama, uma solução para isso; pelo contrário, o assujeitamento das personagens que mal se reconhecem como “gente” – como no caso dos presidiários em *Barrela* “Atrás desses muros/ de tétrico amarelo/ atrás dessas grades/ de amarga ferrugem/ vivem os vivos/ que já estão mortos/ vivem os homens/ que já não são gente (...) E agora, atrás desses muros,/ são espectros famintos/ moralmente mutilados” (Prólogo de *Barrela*. MARCOS, p.26) é tão contundente e explícito que remete o espectador ao desconforto necessário para buscar a transformação social. É a questão da dialética brechtiana, que, combatendo a postura marxista tradicional de que o palco deveria apresentar a “dialética da sociedade” (LÛKACS, p. 110), propõe que apresente a dialética na sociedade⁷.

Trabalhar a linguagem das peças permite, ainda, uma reflexão entre variação linguística, não apenas em nível sintático, mas também em nível textual e escolha lexical. Observando, assim, como no teatro de Marcos a escolha das palavras é típica do contexto em que seus personagens estão inseridos e como, de maneira atenta, pode-se observar que, grande parte das vezes, essa seleção é conjugada com textos escritos na norma padrão do português brasileiro. Essa conjugação cria um aspecto de variação social e se apresenta como material ímpar para os estudos de linguagem.

Mas eu quero que tu, a Célia, todo mundo vá à **merda**. Eu juntei dinheiro. Tenho coisas. E todos aqui neste prédio dependem de mim. Todos. **Os** que não acreditam, é só se assanharem pra ver (*Abajur lilás*, MARCOS, 2003, p.185. Grifos de norma padrão e de palavras chula nossos)

Percebe-se, a partir da fala do cafetão Giro, que a linguagem e as temáticas escolhidas por Plínio Marcos buscam se aproximar, mesmo com a norma padrão, às camadas excluídas da sociedade e que, se são objetos da literatura há tempos, dificilmente encontram seu caminho dentro da sala de aula “Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se

⁷ Conf. em BRECHT, p. 99-100, 110-113. SOUZA, 2005. p. 41-47.

treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra” (FREIRE, 2013, p.96). De acordo com Freire, a escola, em muitos aspectos, permanece um espaço de pouca interação com a comunidade, no qual os problemas do mundo “exterior” teoricamente não podem interferir.

Essa posição, contudo, afasta a escola do contexto real dos alunos e negligencia suas problemáticas cotidianas. Nesse sentido, é possível dialogar, por meio desta proposta, com estudantes de diferentes contextos sociais, além de pensar em outras formas de opressão como a da própria escola sobre os alunos, dos alunos dentro de casa, dos alunos entre eles, em relação ao professor, entre outras.

Segundo o Teatro do Oprimido, de Boal (2011, p.30), oprimidos são “todos aqueles a quem se impõe o silêncio e de quem se retira o direito à existência plena”, são também oprimidos os opressores não antagônicos, que, muitas vezes, não tem consciência da exploração. Assim, a opressão tratada por Plínio Marcos está presente no contexto escolar. O trabalho de tais temáticas em sala, utilizando um autor que dialoga de perto com o contexto marginal, se mostra construtivo como proposta pedagógica. Brecht aponta para a importância da utilização exata das palavras na construção de um discurso que se pretenda mais verdadeiro:

Quando o texto dizia: "o senhor de Kun condenou à morte o filósofo Wan por ter dito frito e cozido", Confúcio substituíria "condenou à morte" por "assassinou". Quando o texto dizia que o Imperador Fulano tinha sucumbido a um atentado, escrevia "foi executado". Com este processo, Confúcio abriu caminho a uma nova concepção da história (BRECHT, 2005, p.6).

Desta forma, o teórico defende o investimento em substituir termos dos estílo de terra, por exemplo, por latifúndio. Sob esse ponto de vista, seria diferente a compreensão da fala do personagem Querô: “QUERÔ - Querosene é a puta que te pariu! Eu só quero ver essa merda. Seu cagueta nojento! Eu sou o Querô. Pra ti sou Seu Querô. Viu bem? Seu Querô” (MARCOS, 2003, p.266), se houver alteração na escolha lexical para a sala de aula.

No caso da fala da prostituta Neusa Sueli, em Navalha na Carne

O desgraçado ficou em cima de mim mais de duas horas. Bufou, bufou, babou, babou, bufou mais pra pagar, reclamou pacas. Desgraçado, filho-da-

puta. É isso que acaba com a gente...Isso que cansa a gente (...) Às vezes chego a pensar: Poxa será que sou gente? Será que eu, você, o Veludo, somos gente? Chego até a duvidar (...) Isso é uma bosta! Uma bosta! Um monte de bosta! Fedida! Fedida! Fedida! (MARCOS, p.164)

a linguagem composta por palavrões e expressões marginalizadas torna a opção de trabalho em sala de aula polêmico. Entretanto, ao desconsiderar esse *corpus*, perde-se a oportunidade de discutir o questionamento filosófico “será que sou gente?”, de alta complexidade, e a indignação da personagem diante da vida miserável de exploração, pode ser adequadamente expressada pela linguagem escolhida por Marcos.

Justamente ao aproveitar a indignação de Neusa Sueli para discutir sobre o contexto de injustiça e violência, o descaso do governo em relação às camadas populares e a atitude em frente à exploração, o professor exerce seu papel de orientador, mediador entre o texto e o aluno.

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade (FREIRE, 2013, p.41)

Assim, é possível que toda a “raiva”, de que fala Freire, depreendida dos textos de Marcos e devidamente trabalhada, transforme-se em combustível para refletir sobre a condição de pessoas que passam por situações análogas às dos personagens e mesmo das que nunca passarão, como proposta de vivência sociológica. Freire não acredita, ingenuamente, que a escola possa “mudar o mundo”, por outro lado, encara a prática pedagógica como um momento que precisa ser autenticamente vivido: trata-se de uma mudança de postura em relação a si e aos outros.

Baseando-se nas experiências de Boal com o Teatro do Oprimido, portanto, cabe ao professor fazer do momento em sala de aula ensaio para a ação. Importante ressaltar que a autonomia procurada por Boal se dá em amplos sentidos, inclusive sobre o próprio corpo. Exercício físico, segundo o teórico, importante para a desmecanização imposta pelo trabalho ou pela repetição de movimentos a que nos restringe o dia a dia “o importante é fazer com que todos os participantes se

esforcem para expressar-se através de seus corpos, coisa a que não estão acostumados” (BOAL, 2013, p.134).

Por conseguinte, trabalhar o teatro em sala de aula engloba: 1) autonomia sobre o próprio corpo; 2) aquisição do teatro como nova linguagem; 3) consciência da viabilidade de mudança social; 4) prática no empenho de transformação crítica. As experiências praticadas por Boal em favelas, espaços públicos, comunidades rurais, narradas em Teatro do Oprimido, aliam-se a esses preceitos e podem ser adaptadas à prática escolar.

É preciso reforçar que o objetivo de trabalhar Plínio Marcos em sala de aula não deve ser meramente catártico, de arrefecimento das emoções, mas, ao contrário, Boal ratifica a posição brechtiana de que o teatro deve incomodar, tirar o aluno da inerte posição de espectador aristotélico⁸ para que ele possa pensar sobre o seu posicionamento no mundo “O Espaço Estético é um Espelho de Aumento que revela comportamentos dissimulados, inconscientes ou ocultos” (BOAL, 2011. p.31). Assim, caminha-se para uma educação mais humanizada que, ao considerar o discurso do outro como interlocutor válido, alia sensibilidade e reflexão crítica. A educação, assim, deixa de ser sinônimo de transferência de conhecimentos – modelo que pouco estimula a autonomia e criatividade dos educandos.

Há pontos de confluência nas teorias preconizadas por Freire e Boal. Os dois teóricos atentam para a importância do cidadão – seja ele professor ou ator - comportar-se eticamente, abrindo espaço para que todos participem na experiência de “docência” - nas palavras de Freire, a docência não pode ser dissociada da discência, ou seja, ensinar é também aprender. Ao considerar que os alunos e espectadores também são agentes de sua história, respeita-se seus contextos e sua contribuição ao processo educativo/criativo “(...) nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em sujeitos reais da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2013, p.28). É dessa maneira que o aluno também deve se

⁸ Segundo Boal, no teatro Aristotélico, o ator atuava e pensava, enquanto o espectador sofria a catarse; no brechtiano, o ator atuava enquanto o espectador pensava. A proposta renovadora de Boal é a de entregar ao espectador as funções de, não só atuar e pensar, mas também interferir em todos os aspectos da obra teatral (BOAL, 2013, p. 124).

comportar como o “espect-ator”⁹ de Boal no sentido de opinar, escolher, decidir, enfim, construir a vivência pedagógica.

Fazer vir à tona o discurso colocado à margem é, portanto, latente nas propostas de Freire e Boal

O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar, ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real (BOAL, 2013, p.124)

Essa experiência inclusiva – de discursos e sujeitos – pode se fazer construtiva em sala de aula, já que estimula a coparticipação em vez da concorrência, tão comum na lógica atual de concursos em que o colega torna-se automaticamente concorrente e que acaba regendo algumas escolhas em sala de aula. A proposta relaciona-se, ideologicamente, com as escolhas estéticas e de conteúdo de Plínio Marcos, uma vez que o autor opta por reconstruir a voz dos próprios oprimidos, dá-lhes a chance de se expressar. A expressão ocorre mesmo se o oprimido reproduz, sobre os mais fracos, a opressão sofrida “Acho que tu e a Célia pensam que esse mocó caiu do céu pra mim. Mas aqui, ó! Dei duro. Trabalhei, trabalhei, trabalhei pra conseguir essa droga. Agora ele tem que render. Que é que tu e a Célia pensam? Me diz. O que tu e ela pensam?” (*Abajur lilás*. MARCOS, 2003, p.178).

Com base no cabedal teórico apresentado até então, na segunda parte deste trabalho haverá a proposta de atividades pedagógicas que, a partir da peça *Dois perdidos numa noite suja*, abarque oralidade, escrita, leitura e encenação. A professora Irandé Antunes (UFPE), na obra *Aula de português – encontro e interação* (2008) aponta para o tratamento inadequado que as áreas de oralidade, escrita e leitura sofrem em classe.

No que se refere ao trabalho com a oralidade em sala de aula, Antunes (2003, p. 24) atenta para “uma quase omissão da fala como objeto de exploração do trabalho escolar; essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser

⁹ O termo é recuperado por Julián Boal no posfácio *Um teatro subjuntivo* para a edição do Teatro do Oprimido (2013) utilizada neste trabalho.

matéria de sala de aula”. Além disso, a pesquisadora aponta para a necessidade de pensar a oralidade como fenômeno não homogêneo, ou seja, trabalhar os seus graus de variação. A obra de Plínio Marcos permite abordar as marcas da oralidade no texto escrito – principalmente gírias e palavrões – na construção do discurso do marginalizado, além de permitir exercícios que abordem as diferentes modalidades da língua falada a partir de contextos diferenciados – mais ou menos informais, por exemplo.

Ainda segundo Antunes, uma das principais críticas ao ensino de língua portuguesa é por se entender a escrita como “um processo de aquisição que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua” (ANTUNES, 2003, p.25). Nesse sentido, não existe valor interacional entre o escritor e o leitor do texto, já que a atividade não prioriza autoria ou recepção, restringindo-se a estimular o “exercício” da capacidade escrita. O trabalho com o texto dramático, entretanto, pode considerar, além da leitura e encenação, também a sua produção. Assim, se faz válido que o texto do aluno, produzido a partir de um planejamento coletivo, encontre na própria sala de aula, escola e/ou comunidade interlocutores reais. É possível que os alunos produzam textos dramáticos a partir de seus diálogos com as peças de Marcos se houver direcionamento adequado.

Por fim, a leitura em sala de aula, mesmo nas aulas de literatura ou produção textual, se mostram escassas, como se a escola não tivesse tempo para a leitura. Situação contraditória, porém real. Para Antunes, trata-se de “uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação, ou em oportunidade para futuras ‘cobranças’” (ANTUNES, 2003, p.28). O prazer estético, por outro lado, deve ser o primeiro objetivo do trabalho com a literatura (BRECHT, 1978. p. 101), Aos alunos deve-se oferecer a oportunidade de apreciação estética do texto dramático, primeiro com a leitura individual e silenciosa como experiência individual e, num segundo momento, em sala de aula, como prática coletiva e crítica.

É possível, baseando-se em Antunes (2003), observar que as principais críticas por ela observadas referem-se a pouca participação do aluno e de seu contexto no

exercício pedagógico – realidade combatida por Freire e Boal. O trabalho com a oralidade nos casos observados pela pesquisadora não considera os usos linguísticos reais dos alunos, a escrita é treino irrefletido, calcada na dinâmica de erros/acertos, e a leitura é desprovida de atrações.

3 CONSTRUINDO UMA PROPOSTA...

A partir das teorias expostas, construímos, nesta segunda parte, uma proposta de trabalho com a peça *Dois perdidos numa noite suja* (1966), de Plínio Marcos. A linguagem informal/marginalizada de São Paulo dos anos 60/70, com a utilização de gírias e palavrões, é forma que Marcos escolheu para representar a vida de Paco e Tonho, carregadores de caixa do mercado, que dividem um quarto miserável. A luta pela sobrevivência é o mote desses dois marginalizados em sua sobrevivência na cidade grande.

O verbo modal “poder” será constantemente utilizado nesta parte, demonstrando que tudo o que for incluído nesta seção deverá ser visto como possibilidade – o objetivo é que o conhecimento seja construído coletivamente no decorrer da prática e, por isso, em qualquer momento, esta proposta poderá ser direcionada para fazeres diferentes dos aqui elencados.

Atividade idealizada, originalmente, para a primeira série do Ensino Médio durante dez horas/aula¹⁰: exibição do vídeo, distribuição das cópias do texto e leitura dramática (2h/aula); preparo para encenação (2h/aula); encenação das cenas escolhidas (2h/aula); exibição do filme (2h/aula); encenação da produção escrita (2h/aula).

Com o objetivo de trabalhar em sala de aula a linguagem artística – no que concerne à literatura (texto dramático) e à prática teatral (encenação) – além de proporcionar momentos de apreciação estética, será aplicado o método de Augusto Boal, o qual, baseado em Paulo Freire, concebe a comunicação proporcionada pelo teatro como interação que não se dá de modo horizontal – e hierarquizada entre palco e plateia.

¹⁰ As demais atividades serão realizadas em casa, por isso não entram na contagem.

Por isso, o propósito deste trabalho é favorecer um ambiente de participação ativa em que o aluno poderia agir sobre a prática apresentada pelo professor. Logo, deve-se pensar como a ética da didascália pode ser expressa na prática utilizando como objeto estético o texto de Marcos. É válido ressaltar que o trabalho com a literatura dramática normalmente se restringe à aula de literatura, podendo ser profícuo no trato conjunto com outras disciplinas de língua portuguesa, como gramática e produção textual. O ideal seria que os professores das três matérias pudessem trabalhar a partir de um único planejamento.

A fim de construir uma proposta realizável, buscamos diálogo com a experiência concreta realizada por Dezotti (2006) com as turmas da 8ª série D e 1ª série A do Ensino Médio da E.E. Profª Wanda Helena Toppan Nogueira, uma vez que a estudiosa, a partir do exercício de *tableau*, chama a atenção dos alunos para as técnicas artísticas empregadas por pintores das mais variadas escolas.

Primeiramente, com a intenção de estimular o interesse da turma pela atividade, o professor poderá exibir um trecho, em vídeo, de uma encenação de *Dois perdidos numa noite suja*¹¹. O objetivo é que a utilização desse recurso visual desperte a curiosidade para o resto do enredo.

A seguir, propomos a distribuição de cópias da peça para que todos os alunos possam ter primeiro contato individual com o texto, preferencialmente em casa. Desta forma, evita-se que a leitura do professor se sobressaia às demais interpretações, o objetivo é que a turma não pense que exista apenas uma leitura “correta”, “única” – geralmente a do professor - mas que todas as leituras podem contribuir para a atividade e complementam umas às outras. Assim, o aluno poderá trazer às próximas discussões suas impressões, sentimentos e ideias primeiras em relação ao texto.

A seguir é interessante que o professor proponha uma discussão sobre como identificar um texto dramático, ou seja, quais elementos textuais o caracterizam e como podem ser identificados. Apontar essa diferenciação em relação ao gênero se faz essencial, uma vez que esta pode ser a primeira leitura de texto dramático realizada pelos alunos.

¹¹ Pela qualidade de imagem e áudio, recomendamos uma encenação profissional <<http://www.youtube.com/watch?v=mLf1PKYCeRE>>

Posteriormente, sugerimos a realização da leitura dramática, experiência coletiva. Uma vez que a dinâmica consiste na leitura em voz alta, é interessante que os alunos sentem em círculo. Assim, todos podem ouvir a leitura e a discussão, além de enxergar as expressões corporais e faciais dos colegas. A posição das cadeiras impede, ainda, que os alunos “do fundo” se sintam afastados da atividade, incentiva a participação igualitária de todos e aproxima espectador e ator. É a mesma disposição utilizada pela companhia Teatro de Arena (1953 – 1972), do qual participara ativamente Augusto Boal¹².

O professor poderá pedir que as falas de cada personagem sejam lidas por quatro alunos diferentes. A partir da entonação de voz e expressão corporal, os alunos contribuem, caracterizando os personagens. Cada leitura carrega sentidos diferentes. De acordo com Dezotti

(...) cada pessoa combina percepção, imaginação, repertório cultural e histórico para ler o mundo e o representa à sua maneira utilizando signos das mais diversas linguagens. Nesse sentido, podemos entender que a arte é conteúdo e forma, processos simultâneos onde o conteúdo está associado à temática e a forma de apresentá-lo está associado ao autor, a sua poética, o seu modo de fazer e de expressar o conteúdo. (DEZOTTI, 2006, p.51).

Assim, o resto da turma terá a oportunidade de enxergar aspectos que não percebeu e/ou discorda. É objetivo desta proposta, portanto, fazer com que o aluno comece a perceber a arte como linguagem de possibilidades e existem diferentes maneiras para retratar a mesma história. O embate entre pontos de vista diversos se mostra essencial nesse momento e prepara o terreno para as discussões seguintes. Importante que o professor não se posicione categoricamente, ou seja, deixe sua própria leitura em segundo plano.

Entretanto, como mediador, o professor deve estar atento às leituras superficiais e preconceituosas. Se, por exemplo, um aluno aponta que Paco é um “desocupado”, o professor poderá colocar a afirmação em discussão: será que o personagem é mesmo um desocupado? Ele trabalha? A sua vontade de conseguir

¹² “(...) na medida em que as ‘alterações de espaço provocam profundas alterações de significado’, é importante assinalar que o espaço pequeno e refratário à cenografia do Arena como que impunha um padrão ao mesmo tempo realista da atuação e anti-ilusionista da encenação (e nesse sentido épico) pela intimidade da relação entre palco e plateia e pela ausência de cenários figurativos” (RIBEIRO, 2011, p.144)

um emprego melhor aponta para a importância que ele dá para o trabalho? Assim, os próprios alunos poderão chegar a conclusões a partir da reflexão, o que é mais produtivo do que uma resposta taxativa vinda do professor. É importante, porém, deixar que prevaleça a postura do consenso, nem que, no caso dessa postura ser questionável sob o ponto de vista ético do professor, ele trabalhe o assunto em um momento posterior.

Durante a leitura dramática, os alunos poderão adicionar comentários e propor questionamentos, assim, não somente a compreensão do texto como código é realizada conjuntamente. A fim de aprofundar a reflexão, o professor poderia – em momentos determinados – fazer perguntas aos alunos, em uma atividade oral, que se configuraria como roteiro de leitura¹³.

Esse contato mais aprofundado com o texto objetiva a ampliação do horizonte de interpretação, já que o aluno poderá reavaliar e/ ou confirmar certos posicionamentos. Para tanto, é preciso que o professor consiga questionar seus próprios posicionamentos, a fim de mediar democraticamente as possíveis posturas polêmicas. Espera-se que, com esse exercício, os alunos possam enxergar a sociedade sob uma ótica mais crítica, característica de um leitor atento.

Após o trabalho inicial com o texto dramático, é importante que se discuta outro aspecto do gênero: a encenação. O texto só se concretiza no palco, o que justifica uma discussão sobre as experiências dos alunos com o teatro, a fim de que o professor possa, além de mapear os conhecimentos prévios dos alunos, incentivar experiência como espectador. A discussão poderá ser conduzida da seguinte maneira:

- 1) Vocês já leram um texto dramático anteriormente? Em caso positivo, qual? O que acharam?
- 2) Vocês já foram ao teatro? Se sim, qual foi a última peça assistida? O que acharam?
- 3) Vocês gostariam de ir mais ao teatro? Por quê?
- 4) Afinal, o que é teatro?

¹³ As sugestões de perguntas para o questionário encontram-se no apêndice.

A partir das respostas, o professor poderá, além de considerar o conhecimento prévio da turma nas próximas etapas da atividade, também mostrar que o teatro possibilita outras formas de interação entre quem o faz e quem o assiste, ou seja, palco e plateia.

Antes que o exercício comece, é interessante realizar aquecimento de corpo e voz. Um exercício estimulante, para o início das atividades seria a dinâmica Roda de Ritmo e Movimento: com a turma em círculo, um dos alunos se dirige ao centro e executa movimentos livremente, de acordo com o ritmo da música colocada pelo professor; o resto da turma tenta reproduzir os movimentos, até que o aluno do centro desafia outro para o seu lugar e assim sucessivamente. Para a voz, Augusto Boal propõe, dentre outros, um exercício no qual o professor separa a turma em dois grupos que procuram, emitindo um som diferente, forçar a outra equipe a segui-los. Essas estratégias¹⁴, além de mostrar à turma que a encenação exige dos participantes corpo e voz preparados, são simbólicas como exercício de controle sobre a realidade, a começar pelo próprio corpo.

O terceiro passo da proposta consiste em apresentar aos alunos a dinâmica do exercício de encenação de Augusto Boal. Dentre os exercícios elencados em Teatro do Oprimido, a Dramaturgia Simultânea é adequada a esta proposta porque releva a questão dialética do trabalho. O exercício consiste na representação de cenas curtas – no exemplo de Boal, retiradas do cotidiano dos moradores de uma favela em San Hilarión, em Lima - nas quais o “público-dramaturgo” sugere soluções para a problemática encenada. Todas as sugestões devem ser consideradas e estão sujeitas à crítica dos espectadores, no que se refere a todos os elementos teatrais possíveis. De acordo com Boal

Esta forma de teatro produz uma grande excitação entre os participantes: começa a demolir-se o muro que separa atores de espectadores (...) Os espectadores sentem que podem intervir na ação. A ação deixa de ser representada *deterministicamente*, como uma fatalidade, como o Destino. O *Homem é o Destino do Homem!* Pois então o *Homem-Espectador* é o criador do Destino do *Homem-Personagem*. Tudo está sujeito à crítica, à retificação (BOAL, 2013, p.139).

¹⁴ Essas técnicas encontram-se na obra *200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*, de Augusto Boal (p. 69-70 e 93).

Logo, os alunos possuem a responsabilidade de representar a ideia do coletivo, já que seus colegas poderão interferir na encenação e direcionar a ação para onde acreditam que ela deva ir. O teatro não é mais o produto acabado, já que se mostra *em processo*.

Nesta adaptação da proposta de Boal, o próximo passo consiste em selecionar as cenas que mais marcaram os alunos na peça, logo, sugere-se que o professor divida a sala em grupos de quatro alunos para que cada um faça a seleção. Para tanto, determinadas questões podem orientá-los - as respostas do questionário poderão ser entregues ao professor por escrito para que este conheça os argumentos que motivaram escolha dos alunos:

- 1) Por que escolher essa cena? O que há de relevante nela?
- 2) Quais são as atitudes e emoções dos dois personagens que devem ser expressos na encenação?
- 3) A qual classe social os personagens pertencem? Como isso pode ser percebido no texto e, por consequência, na encenação?
- 4) Esses traços devem permanecer na encenação? Por quê?

Para que o exercício de Dramaturgia Simultânea aconteça, é preciso que as cenas escolhidas sejam aquelas que expressem a relação conflituosa entre os personagens – é essencial que na cena exista uma problemática a ser resolvida. Temos como exemplos: a) Tonho pede o sapato de Paco emprestado e oferece ajuda para, depois que estiver empregado, comprar uma flauta em troca - oferta que Paco recusa; b) Tonho, nervoso com as provocações de Paco, carrega a arma e começa a ameaçá-lo; c) Tonho atira em Paco e se declara “Tonho Maluco, o Perigoso”. Por fim, as sugestões poderão ser escritas na lousa para que cada grupo escolha sua preferida. O professor poderá aceitar que mais de uma equipe escolha a mesma cena, o que estimulará a comparação entre dois pontos de vista sobre o objeto que, inicialmente, parecerá uno.

Após cada encenação, os outros grupos poderão propor soluções possíveis para a dissolução do problema. As soluções também são arroladas na lousa e o

grupo encenará uma a uma, enquanto o público pode interferir sugerindo alterações. Por exemplo, durante a encenação de uma das soluções propostas, se o aluno-ator que representa Paco estiver, incoerentemente, agressivo, é possível que algum colega aponte o que para ele parece inadequado e peça para que o colega reformule a encenação. Portanto, durante a encenação, a turma poderá parar a ação para discutir temática, linguagem, características do gênero dramático e da encenação. Vale ressaltar que o objetivo não é fazer com que a encenação seja cópia fiel do texto, mas sim discutir estratégias diferentes para encenar o mesmo texto.

O propósito é estimular a criatividade dos alunos, sua capacidade de avaliar as consequências das sugestões apresentadas, além de incentivar reflexão sobre a possibilidade de mudança, retificação, criar a noção de tudo poderia ser diferente. Por conseguinte, mostrar aos alunos que o teatro pode ser coletivo e não é um produto acabado – assim como a realidade. Uma vez que não existe “estado natural das coisas”, identificar uma situação-problema pressupõe resolvê-la.

Propõe-se, ainda, colocar em questão a possibilidade desses personagens – representantes da camada renegada da população – de insurgir-se contra o final trágico. Ademais, a turma reflete sobre os procedimentos estéticos do autor da peça, além de testar outras escolhas possíveis a partir da intenção que quer dar à cena, a turma reflete sobre a condição social/psicológica dos personagens. Temos, portanto, uma abordagem que pretende abarcar conteúdo e forma:

A parte semântica são as ideias, a filosofia, a intriga, o roteiro; a parte estética é a peça, a encenação, o jogo dos atores controlado pelo encenador. Ao utilizar o teatro como meio de comunicação no processo pedagógico, vamos obter a mesma situação, ou seja, a parte semântica, o conteúdo abordado, a informação que está relacionada ao contexto histórico e artístico e que deverá ser compartilhada entre o docente e o aluno, e a parte estética, com os signos da linguagem teatral, a ação dramática, os elementos sonoros e visuais da encenação. (DEZOTTI, 2006,p.53)

Sob essa ótica, alunos conseguem transpor o papel de simples espectador e agem sobre a peça, ora como ator ora como diretor da encenação. Isto é, não ficam limitados à discussão temática, têm a oportunidade de pensar quais os mecanismos que eles mesmos utilizariam para expressar o conteúdo pretendido. Manipulam, nas

palavras de Dezotti, ora a “parte semântica”, ora a “parte estética”. Logo, desenvolvem maior capacidade de perceber as inúmeras possibilidades do fazer teatral. Nesta etapa do processo, cabe propor aos alunos um novo questionamento:

- 1) A ideia do que é teatro continua sendo a mesma do começo da proposta?
- 2) Quais são as diferenças percebidas?

No início da atividade, o professor deve perguntar aos alunos “Afinal, o que é teatro?”, questão complexa e que não comporta somente uma resposta. O objetivo, neste momento, não é conceituar o teatro ou apresentar teorias, mas identificar a mudança – se houver – de perspectiva dos alunos. Antes eles possuíam uma visão unilateral do processo teatral, agora puderam vislumbrar os meandros internos da dinâmica e, naturalmente, poderão adicionar outras perspectivas, ideias, noções à definição original.

Partindo do texto e da sua encenação, pode-se agora apresentar aos alunos a obra de Plínio Marcos. Os conhecimentos a respeito de sua estética, adquiridos após o trabalho com *Dois perdidos numa noite suja*, proporciona aos alunos um primeiro passo para conhecer a obra do autor. O professor poderá apresentar outras peças, expondo a escolha de temática e linguagem. É válido pedir para que os próprios alunos pesquisem sobre o autor antes da aula, assim todo mundo participa na construção do conhecimento. O professor poderá, ainda, trazer informações biográficas curiosas para que os alunos tenham interesse em pesquisar. Vale ressaltar que as informações biográficas não são indispensáveis para a interpretação do texto, mas podem ser utilizadas para clarear a obra de Marcos.

Tentamos até aqui construir uma proposta que englobe, simultaneamente, conteúdo – discussão e reflexão sobre a temática – e forma – *como* Marcos decidiu expor as temáticas que para ele eram relevantes. Os alunos também puderam, a partir de sua intenção em relação à cena, testar outras direções para a peça. Para tanto, tiveram que fazer escolhas estéticas que julgaram mais adequadas. Esse debruçamento em relação aos mecanismos internos à peça contribui para a percepção de um agente criativo, ou seja, uma vontade que se expressa na manipulação de conteúdos desta maneira e não de outra. Essa noção é relevante se

nos propomos a formar leitores conscientes, já que todo texto tem um autor e esse autor possui uma intenção, mesmo que se pretenda neutralidade

Na verdade, toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira, em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de alguma coisa contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. Daí também o papel apurado que joga ideologia na comunicação, ocultando verdades, mas também a própria ideologização no processo comunicativo (FREIRE, 2000, p.49).

Logo, deve ficar claro para a turma que as escolhas de Plínio Marcos, assim como as opções empreendidas por eles mesmos no exercício dramático, são posicionamentos ideológicos, maneiras de se posicionar e agir no mundo.

Sob esta perspectiva, decidimos continuar a atividade propondo a exibição do filme¹⁵ homônimo à peça. Ao assistir a película, a turma poderá entrar em contato com o universo da adaptação ao perceber como outras mentes criativas enxergaram e quiserem expressar a história de Paco e Tonho.

A exibição do filme pode proporcionar uma fértil discussão sobre as mudanças da literatura para a linguagem cinematográfica. O que era palavra agora vira imagem e a equipe pode, inclusive, sintetizar, ampliar ou até mesmo retirar cenas da peça¹⁶. As questões a seguir são sugestões de como o professor poderá conduzir a discussão:

- 1) Você acredita que o filme deve manter-se fiel ao texto de Marcos? Por quê?
- 2) Quais foram as principais mudanças percebidas na adaptação?
- 3) Depois de assistir ao filme, quais outros sentidos foram adicionados a sua leitura?
- 4) Se você fosse responsável pelo filme, como seria a sua adaptação?

Para encerrar a proposta, resta que a turma se aproprie de outra função tão importante no processo criativo: a de escritor. A produção poderá ser coletiva, o que

15 *Dois perdidos numa noite suja* (Rio de Janeiro, 2002), direção de José Joffily. <<http://www.cinemateca.gov.br>>

16 Sugere-se que o professor abandone a ideia de “fidelidade” entre peça e filme e prefira “noções de ‘dialogismo’ e ‘intertextualidade’, então, nos ajudam a transcender as contradições insolúveis da ‘fidelidade’ e de um modelo diádico que exclui não apenas todos os tipos de textos suplementares, mas também a resposta dialógica do leitor/espectador” (STAM, 2008, p.28).

estimula a capacidade de trabalhar em grupo e incentiva comunicação com pontos de vista diferentes.

Sob a mesma perspectiva de *Dois perdidos numa noite suja*, os alunos construiriam personagens que vivem uma relação de exploração. Entretanto, esses novos textos dramáticos propõem soluções para o conflito. Logo, os personagens – diferentemente da peça de Plínio Marcos – conseguiriam libertar-se da situação opressora.

O objetivo central é estimular o gerenciamento de conflitos, uma vez que é mais comum que se destaque o problema – miséria, desemprego, falta de educação - enquanto a solução é deixada de lado. É a mesma estratégia utilizada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) o qual orienta que os candidatos proponham soluções para a problemática que dá origem à produção escrita. Em 2013, por exemplo, se exigia dos alunos refletir sobre os “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil” e propor soluções para as mortes no trânsito resultantes da embriaguez.

Por fim, cada equipe poderá realizar a leitura dramática de sua peça utilizando adereços e objetos cenográficos. Após a encenação, o grupo estaria aberto para debate com o resto da turma, os comentários poderão ser a respeito da escolha temática ou da capacidade de expressão do texto. Sugerimos que cada grupo distribua uma cópia de sua peça para que todos possam acompanhar a leitura. Após a primeira leitura, o professor poderá incentivar os alunos a interferirem nos textos, uns dos outros, refazendo a trama.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título do trabalho estabelece um questionamento: *Plínio Marcos na escola. Pode?*, levando-se em consideração a resistência, desde sua origem, à obra de Marcos, tanto como projeto cultural (todas as suas peças foram censuradas pela Ditadura Militar) quanto em sala de aula (resistência que se observa ainda hoje). A partir dessa pergunta tentamos demonstrar que a obra do autor não só pode ser levada em sala de aula como se configura numa oportunidade de, além do prazer estético proporcionado pelo texto literário, refletir sobre as mazelas dos personagens para, conseqüentemente, refletir sobre o contexto social presente.

A riqueza sociológica de situações, complexidade psicológica e linguagem expressa pelo discurso marginalizado, expressas pelo conteúdo e forma indissociáveis na peça, tornam *Dois perdidos numa noite suja* catalisador das atividades propostas e da produção dramática dos próprios alunos.

Ao escolher trabalhar Plínio Marcos sob a ótica de Freire, posicionamo-nos politicamente em relação a qual educação queremos construir e fortalecer. Essencialmente uma *Pedagogia da Indignação* – frente às injustiças sociais da qual somos também responsáveis – e da *Esperança* – já que acreditamos na possibilidade de mudança.

Desta forma, esta pesquisa não se pretende neutra, mas assume o “risco” – do qual trata Freire – uma vez que reconhece a necessidade de inovar e levar à sala de aula propostas que englobem diferentes contextos sociais e suas linguagens na tentativa de tornar a prática escolar mais democrática.

Desse pressuposto parte a importância do teatro como ferramenta de ensino a qual incentiva a atuação constante dos alunos no fazer pedagógico. A pesquisa preocupou-se em buscar, nas experiências concretas de Boal com o Teatro do Oprimido, uma prática de teatro que incentiva a participação direta da plateia, por acreditar que os alunos não são apenas espectadores, ou seja, receptáculos do saber, mas seres capazes de atuar em sua própria realidade, inclusive escolar.

O aluno posiciona-se como agente em sala de aula – propõe e participa das discussões; atua e opina durante a encenação; produz e critica o próprio texto em conjunto com os colegas – enquanto o professor se faz mediador e orientador desse

processo ao levantar questionamentos incentiva a construção coletiva das possíveis respostas.

Para tanto, é preciso que o professor esteja em contínua formação a fim de que coloque em prática o conhecimento teórico adquirido. Assim, esta proposta pedagógica aponta para a importância de valorizar teóricos do porte de Freire e Boal, os quais não podem, de forma alguma, serem desprezados em sala de aula, já que acreditam – cada qual ao seu modo - no valor da postura ética, competência científica e engajamento consciente para a realização de uma transformação social.

Por fim, a partir do pensamento dialético de Hegel, pode-se encontrar, nesta proposta: o singular, no trabalho com a peça de teatro *Dois perdidos numa noite suja*; o particular, uma vez que propõe trato com linguagem, história, sociologia e literatura inseridas nas ementas de Ensino Médio; e universal, já que se configura como proposta teleológica, em que se investe em um aluno capaz de influenciar positivamente a sociedade e o mundo.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas públicas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas públicas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

_____. **200 exercícios e jogos para o ator e não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

BRECHT, Bertolt. **As cinco dificuldades para escrever a verdade**. Disponível em < http://www.cecac.org.br/mat%E9rias/brecht_cinco_dificuldades.htm > Acesso em 20.novembro.2013.

_____. **Estudos sobre teatro**. Trad. F.P. Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

DEZOTTI, Clara Beatriz da Silva. **O teatro como meio de comunicação: um estudo sobre a utilização do *tableau* na proposta pedagógica de arte do ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino do estado de São Paulo**. Dissertação apresentada ao curso de Pós Graduação em Comunicação, Universidade de Marília. Marília, 2006.

ENEDINO, Wagner Corsino; FREITAS, Carin Cássia de Louro de. O palco brasileiro em questão: do romantismo à contemporaneidade. **Revista Raído**, Dourados, v.5, nº 10, p.275-286, jul./dez. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

LUKÁCS. G. **Ensaio sobre literatura**. Trad. Vários tradutores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MAINGUENEAU, Dominique. O discurso literário contra a literatura *in* **Análise do discurso e literatura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MARCOS, PLÍNIO. **Melhor teatro**. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, Paula Chagas Autran. Teoria e prática no seminário de dramaturgia do teatro de arena. **Revista “AspaS”**, São Paulo, nº 1, p.140-149, 2011.

SOUZA, Maurini. **O hibridismo de gêneros literários como procedimento dialético do fator de distanciamento no teatro de Bertolt Brecht**. Dissertação apresentada ao Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2005. Disponível em <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/4257/disserta%C3%A7%C3%A3o%20Maurini.pdf?sequence=1> Acesso em mar. 2014.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. **Revista Ilha do desterro**, Florianópolis, nº 51, p.019-53, jul./dez. 2006.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO 1

REFLEXÃO A RESPEITO DO CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO CULTURAL

1. O que as primeiras informações sobre cenário indicam sobre os personagens? Você acha que o ambiente influi em seus comportamentos?
2. Sabemos que os dois personagens vivem juntos. Qual é a relação entre os dois? De que maneira Tonho se impõe sobre Paco?
3. Qual é a profissão dos dois? Existe relação entre a profissão e a sua condição de vida atual?
4. Qual é o objeto que destoa do resto do cenário miserável? O que ele representa?
5. No universo da peça existe uma maneira de se impor sobre o outro. Qual é ela? O autor, ao construir esse tipo de relação, exprimiu qual atmosfera ao texto?
6. Tonho não quer brigar, por isso Paco afirma “homem de merda que você é”. Qual é a concepção de “homem” de Paco? Ela permanece atual nos dias atuais? (o professor deve informar que a peça foi escrita em 1966)
7. Em outra oportunidade Paco afirma “Você nunca vai ser ninguém”. O que é ser “alguém” na sociedade de hoje? Quem são as pessoas que conseguem ser “alguém”?
8. Por que Tonho teve que sair do interior para morar na cidade grande? O que isso diz sobre as diferenças entre o Brasil rural e o urbano?
9. “Ninguém me ajuda. Por que eu vou te ajudar?”. O que essa afirmação diz sobre os valores de Paco? Essa atitude é comum?

10. Em “Eles sempre pensam o pior de um cara mal vestido”, quem são “eles”? Você acredita que a afirmação seja verdadeira? Por quê? Você pensa o pior de uma pessoa mal vestida?
11. “Você deve ter levado uma vida desgraçada pra não acreditar em ninguém”. Você concorda com essa impressão de Tonho sobre Paco? Você acredita que a maneira que Paco se comporta tem a ver com algum acontecimento no passado?
12. A partir da sua leitura, o passado de Paco tem alguma coisa a ver com a maneira que ele trata Tonho?
13. No terceiro quadro, Tonho afirma “O crime não resolve”. Porém, é ele quem tem a ideia do assalto. Será que a opinião dele continua a mesma? Se não, o que será que o fez mudar de ideia?
14. Você concorda com a maneira com que Tonho tenta resolver seu problema? Como você faria para resolvê-lo?
15. Em sua opinião, por que Paco quer ser reconhecido como Paco Maluco, o Perigoso?
16. No primeiro ato, Paco fica nervoso quando Tonho insinua que o sapato é roubado. Porém, agora no segundo ato quer ser chefe de bando, assaltar e estuprar as vítimas. Quais seriam as causas dessa mudança?
17. O Tonho do primeiro ato é o do final da peça? O que causa essa mudança? Em sua opinião, por que o autor vai gradativamente modificando o temperamento desse personagem?
18. Tonho, além de ameaçar Paco com a arma, submete-o as mesmas provocações sofridas enquanto ri e repete a frase dita por Paco no começo da peça “Quem tem amigo é puta de zona”. Podemos afirmar que o Tonho do final da peça é mais parecido com Paco? Quais fatos acarretaram essa mudança?
19. Por que o autor, na penúltima página da peça, escolheu a rubrica com a palavra “Frio” para descrever a atitude de Tonho?

REFLEXÃO A RESPEITO DA LINGUAGEM

1. O que podemos observar a respeito da linguagem? Em quais situações essa linguagem é mais usual?
2. Qual é a velocidade que o diálogo do primeiro quadro exprime à peça? Quais são os elementos textuais que comprovam a sua resposta?
3. Ao longo da peça, Tonho repete várias vezes “Eu estudei...”. Qual é o efeito que essa repetição causa?
4. Quando Tonho e Paco voltam do assalto, o primeiro diz “Bancar o valente, o cacete! Dei pra valer. Sou mau paca. Pra mim, não tem bom. Você viu o parque. O cara se fez de besta, tomou o dele”. Já percebemos que o autor utiliza a linguagem típica dos personagens. Qual seria o efeito causado se nós retirássemos todas essas marcas textuais do texto? A peça continuaria a mesma?