

O teatro aplicado em questão: abrangência, teoria e o uso do termo.¹

MARINA HENRIQUES COUTINHO

■ 110

Doutora em Artes Cênicas (UNIRIO). Professora do Departamento de Ensino do Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

¹ Os temas abordados neste artigo estão aprofundados em minha tese de doutorado intitulada: *A favela como palco e personagem e o desafio da comunidade-sujeito*. Defendida em maio de 2010 no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Resende (UNIRIO); Coorientadora: Profa. Dra. Márcia Pompeo Nogueira (UDESC).

■ RESUMO

Um fenômeno constatado aqui no Brasil e em outras partes do mundo tem levado o teatro a inúmeros contextos. Uma grande diversidade de práticas teatrais alarga o campo da *Pedagogia do Teatro* e exige que as pesquisas acadêmicas ampliem seus focos de interesse. O artigo pretende refletir sobre a abrangência da área da pedagogia teatral hoje, além de trazer para discussão o termo que ganha destaque internacional – *applied theatre/ teatro aplicado*. Publicações recentes, em língua inglesa, revelam que a busca pela compreensão da pluralidade de iniciativas, nomenclaturas, métodos etc. é compartilhada por pesquisadores também de outros países. Em vários lugares do mundo, a academia tenta responder à emergência dessa grande diversidade de práticas.

■ PALAVRAS-CHAVE

Teatro e comunidade, teatro aplicado, pedagogia do teatro.

■ ABSTRACT

A phenomenon observed here in Brazil as well as other parts of the world is bringing the theatre to many new social situations. A large diversity of theatre practices is widening the field of *Theatre Pedagogy* requiring that academic research broadens its field of study. This article considers the scope of theatre pedagogy today and offers for discussion a term which is gaining international usage: *applied theatre*. Recent publications in English reveal that the search for understanding the wealth of initiatives, classification, methods etc. is shared by researchers from many countries. In many parts of the world, academic studies are responding to the emergence of this large diversity of practices.

111 ■

■ KEYWORDS

Theatre and community, applied theatre, theatre pedagogy.

Todo dia o teatro encontra um lugar diferente para acontecer. Um fenômeno constatado aqui no Brasil e também em outras partes do mundo tem levado o teatro aos mais variados contextos e ampliado o seu acesso a diversos segmentos da população. Uma grande diversidade de práticas teatrais cruza a fronteira das salas convencionais do teatro comercial, para alcançar e agir sob outras esferas, como em projetos comunitários realizados nas periferias e favelas das grandes cidades; em ações na área da educação não formal, fora dos muros das escolas; nas ações patrocinadas por empresas, pela igreja ou nos projetos das organizações não governamentais (ONGs). Apesar de se tratar de um universo que se amplia com grande velocidade, a reflexão teórica e crítica sobre este campo, entre nós, ainda é pouco sistematizada. Muito embora, recentemente, elas tenham começado a atrair a atenção do meio acadêmico e a despertar reflexões sobre o tema também aqui no Brasil.

Uma publicação de 2009 revela o crescente interesse da universidade em discutir experiências artísticas em contextos comunitários. *Teatro e Dança como experiência comunitária* reúne textos de professores de universidades brasileiras interessados em debater o tema ainda pouco visitado pelas pesquisas acadêmicas. Na apresentação do livro, Márcia Pompeo Nogueira afirma que: “Apesar de muito praticadas, essas experiências artísticas comunitárias tem pouca visibilidade, pois estão fora dos holofotes do teatro comercial e acontecem em regiões periféricas” (NOGUEIRA, 2009, p. 8). Como sugere a autora, o caráter periférico dessas experiências “talvez

explique a distância da academia, que só recentemente abriu espaço para discussão e reflexão sobre trabalho nessa linha” (NOGUEIRA, 2009, p.8). Até então, muitos estudos estiveram mais dedicados às manifestações do teatro em âmbito escolar.²

Em *Dentro ou fora da escola?* Maria Lucia de Barros Pupo reconhece a multiplicação das iniciativas no campo da educação não formal que têm levado o “fazer e fruir” teatral a espaços diversificados, além da escola:

Demandas de entidades as mais variadas, tanto ligadas à sociedade civil quanto as ONGs, quanto instituições ligadas ao poder público na área da cultura como é o caso de centros culturais, além de setores da área de saúde, constituem algumas das múltiplas esferas nas quais os processos de criação em teatro – e de modo mais abrangente, nas artes da cena – revelam uma área em plena expansão (PUPO, 2008, p. 59).

As experiências teatrais destacadas pela professora envolvem pessoas “comuns”, grupos de não atores, como atuantes e espectadores. De acordo com Pupo, essas iniciativas estão inseridas em uma noção ampla de educação “baseada no princípio de que as ações interativas entre os indivíduos promovem a construção de saberes” (PUPO, 2008, p. 60). A professora inclui neste quadro de ações, por exemplo, as desenvolvidas por alguns grupos teatrais, como o mineiro Galpão que inaugurou um núcleo pedagógico oferecendo cursos de teatro para crianças, jovens e adultos iniciantes, interessados em aprender teatro. Também o grupo Oi Nós aqui Traveiz, que criou uma escola na periferia de Porto Alegre “também voltada a um trabalho teatral com iniciantes, importante eixo da função social almejada pelo grupo” (PUPO, 2008, p. 60). São exemplos, que segundo ela, atestam um quadro singular, no qual coletivos teatrais revelam uma “notável capacidade de intervenção na vida social. [...] O teatro transborda das margens que até há pouco pareciam conter o seu percurso” (PUPO, 2008, p. 61). Por isso, se antes as atenções do meio acadêmico estiveram mais voltadas para as experiências do teatro dentro da escola, hoje investigar a parceria entre teatro e educação levando em consideração apenas esta perspectiva já não é mais suficiente. A variedade de iniciativas que incluem a relação entre teatro e educação obrigou uma resposta da academia à nova realidade; dilatou o foco de seus estudos teóricos, o que vem contribuindo, por exemplo, com a maior atenção à investigação de práticas artísticas comunitárias, bastante numerosas em nosso país hoje.

A constatação de que atualmente existem múltiplas esferas acolhendo as artes da cena redimensionou o campo que trata da relação teatro/educação e despertou entre professores e pesquisadores um debate sobre o uso de uma terminologia a ele mais adequada. Em *Pedagogia do Teatro*, Ingrid Koudela (2006) argumenta sobre a questão do uso de terminologias dentro da área de conhecimento que aborda as interações entre o teatro e a educação; questão que, como aponta a autora, sempre gerou muitas polêmicas entre os estudiosos da área. De acordo com Koudela (2006), aqui no Brasil o recente batismo do termo *Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação* pelo grupo de trabalho da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Gra-

² Como aponta Arão Paranaguá em *Teatro e formação de professores*, durante os anos 80 e 90 foram produzidas muitas pesquisas no Brasil sobre teatro na educação escolar. O autor cita, a título de exemplo, as pesquisas realizadas na ECA-USP por Ingrid Koudela, Maria Lúcia de Barros Pupo e Ricardo Japiassu, entre outros. Cf. (SANTANA, 2000, p. 28)

duação em Artes Cênicas buscou “incorporar as novas dimensões da pesquisa que vem sendo realizada na área” (KOUDELA, 2006, p. 124).

Em *Cartografias do Ensino do Teatro*, os professores Adilson Florentino e Narciso Telles (2009) nos oferecem a curiosa imagem de um caleidoscópio para ilustrar o universo cada vez mais plural desta área nomeada como *Pedagogia do Teatro*. O desafio de compreendê-la exige do observador a atitude de quem “olha” por meio de um caleidoscópio, que a cada “giro” ilumina um novo modo de ver, investigar, entender a área.

Estudos publicados em língua inglesa revelam que a tarefa de buscar uma compreensão sobre a pluralidade de nomenclaturas, abordagens, métodos, formulações teóricas e históricas é compartilhada por estudiosos também de outros países. Em vários lugares do mundo, pesquisas acadêmicas vêm tentando responder à emergência dessa diversidade de iniciativas.

Na Inglaterra, por exemplo, a literatura dedicada à área também acolhe diversos termos e “modalidades teatrais” tais como: *performance comunitária*, *teatro para mudança social*, *teatro popular*, *teatro de intervenção*, *teatro para o desenvolvimento*, *teatro comunidade* e *teatro para solução de conflitos*. Embora cada uma delas apresente formulações teóricas específicas, não é difícil identificar entre elas algumas características comuns: todas acontecem longe do âmbito das salas tradicionais de espetáculo, além do território do *mainstream*, ou do *teatro comercial*³; são iniciativas que levam o teatro a determinadas comunidades, que envolvem a participação de pessoas comuns, suas histórias, lugares, desejos, prioridades e que são motivadas pelo desejo político de transformar, por meio do teatro, realidades individuais e coletivas. Em recentes publicações em língua inglesa, como veremos mais adiante, essas práticas foram reunidas num termo abrangente e inclusivo que vem ganhando destaque pelo mundo – *applied theatre* (*teatro aplicado*).

No âmbito internacional, desde os anos noventa, cresceu o número de pesquisas dedicadas à atuação desses “segmentos” teatrais. As obras de autores como Eugene Van Erven, Helen Nicholson, Baz Kershaw, Zkes Mda, Kees Epskamp, Tim Prentki e Sheila Preston contribuem com importantes reflexões sobre este “universo”. Os autores optam pelo uso de diferentes termos e elaboram suas próprias definições para explicar as práticas que povoam a área.

Em *Defining the Territory* (Definindo o território), capítulo do livro *Popular Theatre in Political Culture* (*Teatro Popular na Cultura Política*), Prentki aponta para a necessidade de esclarecer a “linguagem neste campo e clarear o uso de termos. Embora algumas separações possam ser vistas apenas como diferenças semânticas, um preciso delineamento entre as atividades teatrais com interesse social parece ser necessária” (PRENTKI, 2000, p. 13).⁴

O autor afirma que o campo cresce com rapidez e que definições e a utilização cuidadosa de terminologias podem ajudar na compreensão dos trabalhos realizados na área, suas intenções, metodologias, processos e uso de formas teatrais. Assim como Prentki (2000), durante os últimos anos outros estudiosos se dedicaram à tarefa de procurar distinguir cada um desses segmentos e práticas interdisciplinares,

³ Optei pelo uso de *mainstream* como sinônimo de teatro comercial, noção que considero mais próxima da sugerida pela definição da palavra em inglês.

⁴ Todos os trechos deste artigo cujas publicações originárias estão em língua inglesa foram traduzidos por mim, com revisão de David Herman.

híbridas, que envolvem o teatro, a educação, a sociologia, os estudos culturais, a psicologia e a antropologia. De acordo com o autor, cada uma dessas linhas possui hoje, sua própria teoria, debate e prática especializada.

Entretanto, a necessidade de estabelecer categorias vem sendo questionada. O próprio Prentki (2000) opta por abordar o “universo” utilizando uma perspectiva mais abrangente e menos segmentária.⁵ Além do termo, *teatro aplicado*, outro também inclusivo, é encontrado nos estudos britânicos - o *drama aplicado*. Como esclarece Helen Nicholson:

Esses termos começaram a ser utilizados a partir dos anos noventa, e aceitos por acadêmicos, práticos do teatro e elaboradores de projetos como uma espécie de abreviação para descrever formas de atividades dramáticas que existem prioritariamente fora do *mainstream* convencional das instituições teatrais e que estão especificamente destinadas a beneficiar indivíduos, comunidades e sociedades (NICHOLSON, 2005, p. 2).

A autora enfatiza que: “Incluído nesta pasta de *drama/teatro aplicado* estão práticas diversas como, por exemplo, o *drama na educação* e o *teatro na educação*, *teatro e educação para saúde*, *teatro para o desenvolvimento*, *teatro nas prisões*, *teatro comunidade* [...]” (NICHOLSON, 2005, p. 2). Ainda segundo Nicholson, o drama aplicado seria o teatro que acontece “em lugares sem muito glamour” (2005), como nos asilos para velhos, abrigos para desempregados ou em prisões. A autora explica que práticos do teatro têm trabalhado em áreas da educação, da terapia e das comunidades por muitos anos, mas a emergência dos termos *teatro/drama aplicado* revela um interesse em encontrar uma teoria e uma motivação política comum a todas às práticas que se incluem neste campo. Nicholson também afirma que por se tratarem de termos relativamente novos ainda não existe um real consenso sobre como cada um deles deve ser usado. Ela assume o hibridismo dos termos e comenta:

Se o drama aplicado e o teatro aplicado são gêneros híbridos, minha escolha pelo drama aplicado como título deste livro, e a minha menção ao “teatro” no subtítulo, não tem a intenção de causar uma grande controvérsia. Eu estou tentando ser o mais inclusiva possível, oferecendo igual peso aos dois termos (NICHOLSON, 2005, p. 4).

A autora prossegue nos lembrando a etimologia das palavras drama e teatro. O *drama*⁶ derivado do grego *dran* guarda o sentido do *fazer*, enquanto que *teatro* (*theatron*) significa *lugar de assistir*. As duas palavras combinadas, segundo Nicholson (2005), indicariam um processo de ação e reflexão que residem nas práticas do *drama/teatro aplicado*. A autora justifica a opção pelo termo *drama aplicado* no título de seu livro *Applied Drama, the gift of theatre (Drama Aplicado, uma dádiva do teatro)* argumentando que a palavra *teatro* tem sido mais associada com a ideia de prédios

⁵ No livro *The Applied Theatre Reader*, os editores Tim Prentki e Sheila Preston incluem uma série de reflexões sobre iniciativas no mundo todo, envolvendo as áreas do teatro na educação, teatro na prisão, teatro de intervenção, entre outros.

⁶ A etimologia da palavra *drama* vem do verbo grego *dran*, agir, atuar e da palavra grega *drama* ação, ato, feito. Cf. *The New Shorter Oxford English Dictionary*. Embora em inglês a palavra *drama* possa também ser associada a peças com conteúdo mais sério, em sua acepção mais ampla refere-se a todas as manifestações das artes dramáticas, por exemplo: drama school (escola de artes dramáticas), drama festival (festival de drama).

especializados, iluminação e figurinos, ao invés de com as mais diversas e menos ostentosas práticas do *drama/teatro aplicado*.

Nicholson (2005) assume a dificuldade em categorizar os trabalhos neste campo como *drama aplicado* ou *teatro aplicado*, e atenta para o perigo de que um discurso único e homogêneo possa reduzir a rica diversidade de teorias e práticas artísticas presentes neste universo. Para ela, mais do que rotular ou estabelecer definições rigorosas, o que mais importa nestes termos é o significado da palavra *aplicado*; é levantar questões sobre porque ou “em quem” o teatro deve ser aplicado, por que razões, com quais intenções. A autora nos chama atenção também para o fato de que os termos podem ser problemáticos se vistos como oposição ao drama/teatro como forma artística; quer dizer, se o *aplicado* for encarado como algo secundário, com um status inferior, que privilegia o aspecto instrumental e utilitário do teatro em prejuízo do aspecto artístico e da qualidade estética dos trabalhos neste campo. A autora é enfática ao afirmar que: “Qualquer que sejam os objetivos, a qualidade do trabalho do drama aplicado precisa ser alta, ele não pode se basear em repertório artístico empobrecido ou limitado” (NICHOLSON, 2005, p. 6). A assertiva nos provoca a pensar sobre uma perspectiva corrente tanto no meio profissional do teatro, como também em alguns circuitos acadêmicos, de que as manifestações do drama/teatro aplicado não estão à altura do “verdadeiro” teatro, ou que pertencem a uma categoria inferior a ele. Todavia, nos últimos anos, muitas experiências vêm provando o contrário, que o teatro pode acontecer em sua plenitude em outros espaços, assumindo diversas formas, atingindo e interagindo com diversas platéias e em diferentes contextos.

Enquanto Helen Nicholson (2005) se divide entre o uso dos termos *drama* ou *teatro aplicado*, Prentki e Preston (2009) assumem de vez o segundo como o mais eficiente para alinhar as práticas incluídas no campo. Para eles, o uso do *teatro* é mais adequado quando se trata de processos que resultem em espetáculos a serem apresentados para uma audiência. Já o *drama* estaria mais restrito a experiências que envolvem apenas os participantes, sem o resultado final de uma performance com a presença de platéia. Segundo eles, *teatro aplicado* significa:

Um amplo leque de práticas teatrais e processos criativos que levam os participantes e as audiências além do teatro convencional e *mainstream* para o mundo de um teatro que responde a pessoas comuns, suas histórias, suas localidades e prioridades. O trabalho que acontece, quase sempre, em espaços informais, em lugares não teatrais, numa variedade de ambientes geográficos e sociais: escolas, rua, prisões, centros comunitários, conjuntos habitacionais, ou qualquer outro lugar que possa ser específico ou relevante aos interesses da comunidade (PRENTKI e PRESTON, 2009, p. 9).

De acordo com os autores, o *teatro aplicado* funciona normalmente em contextos onde a obra criada e apresentada tem uma comunicação e impacto específico para os seus participantes e platéias. Como observam Prentki e Preston (2009), os ativistas do *teatro aplicado* são motivados pela crença que esta arte, vivenciada pelos participantes e assistida pelas platéias, pode fazer alguma diferença na maneira “como as pessoas interagem umas com as outras e com o mundo a sua volta” (PRENTKI e PRESTON, 2009, p. 9). Os autores afirmam que: “Existe um desejo político declarado de usar os processos de teatro a serviço de uma mudança social

e comunitária” (PRENTKI e PRESTON, 2009, p. 9). Em outros casos, mesmo que a intenção seja menos evidente (mas potencialmente não menos política no que diz respeito ao seu efeito) as ações do *teatro aplicado* estão mais interessadas em revelar as histórias ocultas de uma comunidade.

A escolha por um termo mais inclusivo como este indica a tendência desses estudos em se concentrar em conceitos que regem as práticas no campo, mais do que se dedicar às nuances entre elas. Márcia Pompeo Nogueira (2008) contribui com o debate acerca das nomenclaturas para o teatro em ambientes comunitários aqui no Brasil. Em *Teatro em Comunidades: questões de terminologia*, Nogueira assume que não existe um consenso sobre “a melhor terminologia para se referir a práticas teatrais de cunho educacional, mas que não são dirigidas para sala de aula” (NOGUEIRA, 2008, p. 1). No mesmo caminho que os demais autores, ela reconhece que, embora seja vasto o leque de termos e definições, tudo indica que as práticas inseridas neste “tipo” de teatro possuam aspectos bastante comuns:

Trata-se de um teatro criado coletivamente, através da colaboração entre artistas e comunidades específicas. Os processos criativos têm sua origem e seu destino voltados para realidades vividas em comunidades de local ou de interesse. De um modo geral, mesmo usando terminologias diferentes, esboça-se um método baseado em histórias pessoais e locais, desenvolvidas a partir de improvisação. Cada terminologia, a seu modo, guarda relações com um processo educativo entendido ou não como transformador. Do meu ponto de vista podemos, no Brasil, chamar essas práticas de Teatro em Comunidades (NOGUEIRA, 2008, p. 4).

■ 116

A opção de Nogueira pelo termo *teatro em comunidades* deve-se ao fato de que aqui no Brasil parem sobre os termos *artes aplicadas*, ou *teatro aplicado*, resquícios dos tempos da ditadura, quando, segundo ela:

A terminologia fazia parte das diretrizes curriculares das licenciaturas curtas em educação artística, propostas durante a ditadura militar. Os argumentos a favor do uso de nova terminologia, nesse período, destacavam uma visão de que aos professores de arte bastava uma formação superficial nas linguagens artísticas já que se objetivava sua aplicação educacional (NOGUEIRA, 2008, p. 4).

Mesmo assim, a autora admite que não há como ignorar o fato de atualmente o termo esteja sendo reconhecido em todo o mundo. Philip Taylor (2003) faz a mesma constatação, segundo ele:

O termo ‘teatro aplicado’ tem sido usado cada vez mais nos últimos anos. Intuições de educação superior ao redor do mundo [...] teatro aplicado se tornou uma descrição particularmente útil por que inclui uma gama de trabalhos que os projetos de teatro foram criando dentro e fora de ambientes educacionais, principalmente em ambientes não teatrais por motivos diversos – conscientização, propondo alternativas, tratando feridas ou barreiras psicológicas, questionando discursos prevalentes, dando voz às opiniões silenciadas e marginais (TAYLOR, 2003, p. xxi).

Por isso, para efeitos deste artigo, apesar de interpretações ou traumas que o termo possa ter suscitado em nosso passado, no momento em que ele é escolhido como referência internacional, parece-nos importante trazê-lo novamente à cena, agora com um novo significado.

Para Kees Epskamp (2006) existem intersessões entre todas as modalidades teatrais que povoam o universo do *teatro aplicado*. Segundo ele, o que mais importa é identificar um “conceito denominador comum” capaz de abraçar todas as manifestações na área: o de *teatro participativo* (EPSKAMP, 2006, p. 11). De fato, o conceito comum a todas essas práticas, destacado atualmente com unanimidade por esses estudos, é o que garante às pessoas, ou às comunidades, a sua participação, colocando em primeiro plano o envolvimento delas no processo criativo.

É neste ponto que vale ressaltar a contribuição de Paulo Freire e Augusto Boal ao campo do *teatro aplicado*. A presença dos brasileiros na trajetória do *teatro aplicado* é marcante por ter contribuído para a mudança de abordagem daqueles que são “de fora” em relação às comunidades “alvo” de suas ações. Tanto nas ações pedagógicas, como nas ações teatrais, o que os dois pensadores defendem é uma atitude política que inclui as noções de diálogo, autonomia e participação. Este tipo de abordagem, *dialógica*, orienta a prática e a teoria do *teatro aplicado*; constitui o seu alicerce.

117 ■

Paulo Freire e Augusto Boal – alicerces do *teatro aplicado*.

A pedagogia Freireana tem influência decisiva na trajetória do *teatro aplicado*. De fato, como veremos a seguir, são muito frequentes as citações à obra de Paulo Freire nos estudos internacionais neste campo de pesquisa. Em meados dos anos 70, o livro *a Pedagogia do Oprimido* (1970) começa a ser traduzido para línguas estrangeiras, o pensamento de Freire a ser difundido e adotado em outros países. No Reino Unido, por exemplo, algumas vertentes da educação já procuravam uma pedagogia que estivesse mais voltada para o conceito do aluno “no centro do processo”, e encontraram apoio na obra de Freire, que contestava os métodos tradicionais de ensino.

Em *Pedagogia do Oprimido* (1970), e em publicações posteriores, Freire explora as possibilidades da aprendizagem através de um processo que depende da criação de um diálogo verdadeiro entre aluno e professor, no qual as duas partes assumem ambos os papéis - educador e educando. Freire critica as abordagens baseadas na imposição de conteúdos, estabelecidas fora das comunidades, o que ele chamou de educação “bancária”. Segundo ele, a educação bancária baseia-se na ideia de que apenas um lado possui o conhecimento, e que o outro é passivo, mero recipiente de depósitos; dele não se espera nenhuma contribuição. Freire critica aqueles que, “de fora”, consideram os membros das comunidades apenas como objetos; para ele, o processo educativo deve estar baseado num diálogo entre sujeitos, o fundamento de uma educação libertadora. De acordo com o educador:

A razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. Na concepção bancária que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se

verifica, nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da cultura do silêncio a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (FREIRE, 2002, p. 59).

A educação como prática da liberdade, como defende Paulo Freire está baseada na confiança e crença nos saberes dos educandos e comunidades. Para ele, a alfabetização de adultos significa garantir a estes o direito de voz na sociedade. Em sua proposta, o ato de conhecimento tem como pressuposto fundamental a cultura do educando; não para cristalizá-la, mas como “ponto de partida” para que ele avance na leitura do mundo, compreendendo-se como sujeito da história. É por meio da relação dialógica que se consolida a educação como prática da liberdade.

Na pedagogia Freireana, os educadores não são conduzidos a “negar” seus saberes ou intenções pedagógicas, mas convidados a construir em colaboração com os educandos o processo pedagógico. Isto é, estabelecer uma prática de intercâmbio, de troca entre os saberes entre um lado e o outro. De acordo com Freire (2002), para que esta *dialogicidade* exista é necessário que:

Creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também. Se esta crença nos falha abandonou a idéia, ou não a temos, do diálogo, da reflexão, da comunicação e caímos nos slogans, nos comunicados, nos depósitos, no dirigismo. Esta é a ameaça contida nas inautênticas adesões à causa da libertação dos homens (FREIRE, 2002, p. 53).

Esta noção foi incorporada aos processos do *teatro aplicado*. Embora o método de Freire, reconhecido em todo o mundo como referência de uma concepção democrática e progressista de prática educativa, tenha sido concebido como recurso para a alfabetização, seus conceitos, aliados àqueles desenvolvidos posteriormente por Augusto Boal, começaram a ser utilizados também em experiências de teatro. Enquanto na Educação, Paulo Freire questionou a situação passiva do educando diante da prática da educação bancária e propôs uma pedagogia na qual o aluno assumisse o seu papel de sujeito no processo ensino-aprendizagem; no Teatro, Augusto Boal subverteu a situação da plateia, propondo um teatro no qual o espectador se transforma de “ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática” (BOAL, 1980, p. 138). Boal afirma que:

O que a poética do oprimido propõe é a própria ação! 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, 1980, p. 138).

Os estudos na área do *teatro aplicado* reconhecem a contribuição dos dois brasileiros. Kees Epskamp (2006), por exemplo, defende a obra dos brasileiros como verdadeiros alicerces para a teoria da área. Afirma ele:

Dois pioneiros devem ser vistos como em primeiro plano neste contexto devido ao empenho deles em desenvolver e sistematizar alguns princípios didáticos durante os anos 60 e 70: Paulo Freire, o brasileiro educador e filósofo e o diretor teatral Augusto Boal (EPSKAMP, 2006, p. 9).

Assim como Epskamp (2006), outros autores também destacam a contribuição de Freire e Boal na trajetória do *teatro aplicado*. O fato é comprovado também por Nogueira que reconhece a forte presença dos brasileiros na bibliografia dedicada à área:

Apesar da diversidade de entendimento do significado do trabalho voltado para comunidades e da terminologia usada para designá-lo, existe uma unanimidade no reconhecimento da influência de Paulo Freire e Augusto Boal (NOGUEIRA, 2008, p. 137).

Nicholson (2005) afirma que: “Existem duas vertentes da pedagogia que influenciaram o *teatro aplicado*: uma deriva do educador marxista brasileiro Paulo Freire e a outra de modelos europeus de educação progressista” (NICHOLSON, 2005, p. 9). Sobre Boal, a autora acrescenta: “Freire esteve preocupado com a alfabetização de adultos, e seu trabalho teve profunda influência no de Augusto Boal, que se tornou uma figura poderosa e uma forte presença no drama aplicado” (NICHOLSON, 2005, p.9). Para Tim Prentki, Boal transportou a essência da teoria Freireana para a arena do teatro, tendo se transformado “num guru do *teatro aplicado*, reconhecido por todo o mundo” (PRENTKI e PRESTON, 2009, p. 13).

119 ■

O contexto do *teatro aplicado* se remodelou ao longo de seus anos de evolução. O que aconteceu de muito significativo foi a incorporação em seus processos dos conceitos de *participação* e *autonomia* das pessoas e comunidades envolvidas. As ações de “cima para baixo”, aos poucos começaram a ceder algum espaço para aquelas mais “de baixo para cima”. No palco, as comunidades ganharam mais vez; se antes apareciam como personagens da cena, representadas por agentes “de fora”, com o tempo elas passam a atuar nele, como atores. Em muitos lugares do mundo espalharam-se iniciativas que descobriram o teatro como uma linguagem capaz de fazer emergir a voz de comunidades.

As ideias apresentadas ao mundo por Paulo Freire e Augusto Boal serviram como uma espécie de antídoto contra os projetos “de cima para baixo”, que costumavam “aterrissar” nas comunidades, sem que elas fossem antes consultadas. É curioso observar este aspecto da evolução do *teatro aplicado* a partir, por exemplo, de uma de suas subáreas, a do *Theatre for Development* – TFD (Teatro para o Desenvolvimento). A história do TFD revela com nitidez a maneira gradativa com que as noções de *diálogo* e *participação* foram incorporadas em suas práticas.

O *Teatro para o Desenvolvimento* tornou-se conhecido nos últimos quarenta anos e principalmente após a independência dos países africanos. De acordo com Tim Prentki, o TFD começou a ser aplicado, na segunda metade do século XX, durante os anos 70 como “estratégia para educação de adultos na África subSaarana, no subcontinente indiano e na América Latina, principalmente em projetos direcionados às áreas da agricultura, infraestrutura e saúde” (PRENTKI, 2006, p. xiv).

Em *When people play people (Quando as pessoas representam as pessoas)*, Zkes Mda (1993) comenta que o TFD teria passado por diferentes fases, e que nem sempre teria utilizado formas de expressão pertencentes às comunidades. Em proje-

tos implementados pelo governo ou por agências do desenvolvimento, onde peças eram escritas para serem apresentadas às pessoas ou pelo rádio, o objetivo teria sido, afirma ele, o de “disseminar mensagens e conscientizar as pessoas sobre sua situação social e política” (MDA, 1993, p. 49).

Mda (1993) defende a adoção de critérios como: diálogo com a comunidade, a criação coletiva, o uso de improvisações e a participação da platéia durante as performances, também nos projetos de teatro para o desenvolvimento. O autor é crítico daqueles projetos que entregavam mensagens prontas às comunidades. Segundo ele: “A comunicação precisa ser descentralizada e criada entre as comunidades rurais, que são a maioria das populações dos países africanos. Isto dará a população acesso não somente a mensagens produzidas pelos outros, mas os meios de produzir suas próprias mensagens” (MDA, 1993, p. 1).

As conclusões de Kees Epskamp (2006) sobre o TFD em publicação posterior revelam que as ideias defendidas por Mda (1993) foram com o tempo aproveitadas. Epskamp (2006) em *Theatre for Development* (Teatro para o Desenvolvimento), livro em que faz ampla citação às obras de Paulo Freire e Augusto Boal, afirma que o TFD é usado “para encorajar comunidades a expressar suas preocupações e a refletir sobre possíveis causas e soluções para os problemas” (EPSKAMP, 2006, p. 3). A evolução do *Teatro para o Desenvolvimento*, no sentido de incorporar uma abordagem mais participativa, fica evidente também em artigo de Márcia Pompeo Nogueira.

Em *Buscando uma interação poética e dialógica com comunidades* (NOGUEIRA, 2002, p. 70) a autora explica como as obras de Freire e Boal foram sendo difundidas pelo mundo e aproveitadas em experiências do *Teatro para o Desenvolvimento*. De acordo com a professora, a prática de interação com comunidades, através do teatro, começou a acontecer com mais frequência em outros países do terceiro mundo do que no Brasil, principalmente na África, a partir dos anos oitenta. No artigo, Nogueira descreve trabalhos que se enquadram no conceito da *abordagem dialógica do teatro*:

Eles visam ao fortalecimento de comunidades, contribuindo enquanto um meio de comunicação entre diferentes setores da comunidade e enquanto forma de identificação e solução de problemas. Trata-se de um teatro que envolve a comunidade em todo o processo teatral, incluindo a criação do texto e representação, que são baseadas em problemas apontados pelos participantes. O método de abordagem das comunidades é baseado no respeito ao conhecimento e às formas de expressão da cultura local (NOGUEIRA, 2002, p. 70).

Hoje, mesmo que a noção de participação seja em geral uma condição “sine qua non” na área do *teatro aplicado*, isto não quer dizer que as metas de Freire e Boal estejam em todas as iniciativas sendo sempre plenamente atingidas. É que o conceito de participação tornou-se um *slogan* politicamente bastante atraente. A efetiva presença da política defendida pelos dois brasileiros depende das intenções do “projeto”. E elas podem variar: algumas comprometidas com a verdadeira interação entre as pessoas, o questionamento da realidade, e a necessidade de mudança; outras fruto de agendas mais ocultas, servindo como instrumento para objetivos ilusórios e sem qualquer impacto na vida das pessoas.

O teatro aplicado e a dinâmica do “pela comunidade”.

Ao longo dos anos, a trajetória do *teatro aplicado* trouxe à cena ações cada vez mais inspiradas nas ideias de engajamento comunitário e protagonismo das comunidades. Existem inúmeras maneiras de construir a relação entre o *teatro* e a *comunidade*. Mas, em geral, o grau de engajamento e participação de uma comunidade em determinado projeto pode refletir a medida de sua autoria, ou até que ponto ela pode ser considerada a “dona” do evento; se, de fato, o projeto representa uma resposta às suas necessidades e aos seus desejos, ou se foi preparado por outro grupo, cujos interesses nem sempre são compatíveis com os seus. A busca pela legítima participação das comunidades como *sujeito* dos processos teatrais é um assunto que ganhou lugar de destaque nos debates que hoje fazem parte do campo do *teatro aplicado*.

Márcia Pompeo Nogueira e Tim Prentki sistematizam critérios muito semelhantes que agrupam a diversidade das relações entre *teatro* e *comunidade* em três diferentes tipos de “transações teatrais”: o teatro *para* a comunidade, teatro *com* a comunidade e teatro *pela/por* comunidade. A primeira transação partiria de um movimento “de fora para dentro” ou “de cima para baixo” quando, por exemplo, um grupo teatral leva às escolas espetáculos sobre educação sexual, doenças sexualmente transmissíveis ou outros temas, com o intuito de promover uma mudança de comportamento. Como esclarece Nogueira: “Este modelo inclui o teatro feito por artistas *para* comunidades periféricas, desconhecendo de antemão sua realidade” (NOGUEIRA, 2009, p. 177). Na segunda “transação”, agentes externos lideram o processo, incluindo parcialmente os integrantes da comunidade com a finalidade de discutir temas relevantes para determinado local.

Em alguns casos esses agentes “pesquisam” os temas durante *workshops* com os participantes, depois preparam e levam um espetáculo pronto à comunidade; na terceira “transação”, teatro *pela/por* comunidade todo ou quase todo o processo é comandado pela própria comunidade, mesmo que contando com a presença de um artista facilitador⁷. De acordo com Prentki:

No teatro *pela* comunidade, a comunidade faz e apresenta o teatro por si própria na tentativa de se comunicar com um local e audiência específica. Isso pode envolver um alto grau de facilitação por um artista de teatro aplicado para facilitar a tomada de decisões e a apresentação pela comunidade, ou por outro lado, ser gerado pela comunidade, *comgen* (“community generated”, gerado pela comunidade), onde a comunidade/participantes dirigem e planejam o evento inteiro sendo diretores, artistas e atores, com pouca ou nenhuma intervenção de fora (PRENTKI e PRESTON, 2009, p. 10).

Nos critérios estabelecidos pelos professores, o uso das preposições (*para*, *com*, *pela/por*) serve para esclarecer os níveis de participação das comunidades ou o grau de envolvimento dos integrantes dos grupos nos processos teatrais. Como vimos, as influências de Paulo Freire e Augusto Boal foram decisivas para que o conceito de participação fosse incorporado ao discurso e prática do *teatro aplicado*.

⁷ O termo “artista facilitador” tem sido usado com frequência na literatura do teatro aplicado (applied theatre) para designar os indivíduos que penetram nas comunidades para coordenar processos teatrais.

Se fosse possível “medir” o grau de participação comunitária, poderíamos, aproveitando os critérios de Prentki e Nogueira, imaginar uma escala que flutuaria entre as iniciativas mais “de cima para baixo” (*para* a comunidade) até as mais “de baixo para cima” (*pela* comunidade).

O *teatro pela* inclui iniciativas nas quais o grau de participação comunitária é grande, isto quer dizer, que a partir do impulso ou de um facilitador ou de algum membro da comunidade, o processo teatral promove a emersão de um teatro que pertence e diz respeito especialmente aquele local e àquelas pessoas, caracterizando-se como um movimento “de baixo para cima”. Experiências como essas envolvem as pessoas em todo o processo de criação, buscando por meio do teatro, criar um espaço no qual a sua cultura, voz e expressão possam se manifestar. No extremo oposto ao teatro *pela*, encontram-se as iniciativas de teatro *para*, identificadas por projetos que levam peças prontas às comunidades abordando conteúdos pré-determinados, a maioria das vezes decididos por organizações externas às elas, caracterizadas por um movimento “de cima para baixo”.

Nos estudos do *teatro aplicado*, a “modalidade” do *community theatre* (teatro de comunidade) é freqüentemente associada a um tipo de prática cuja dinâmica equivale a noção do *teatro pela comunidade*. Seus exemplos vêm crescendo em grande número e em várias partes do mundo a partir da ação de membros dos próprios grupos comunitários, ou por meio da colaboração de um “facilitador”, um artista “de fora”, que semeia na comunidade o apetite pelo teatro, encorajando um processo que será liderado não por ele, mas por ela própria. Em *Community Theatre (Teatro de comunidade)*, Eugene Van Erven afirma que:

O *community theatre* é um fenômeno do mundo inteiro que se manifesta de várias maneiras diferentes, proporcionando um largo leque de estilos performáticos. Essas manifestações têm em comum, acredito, a ênfase em histórias locais e/ou pessoais (em vez de textos pré-escritos) que são primeiro processadas em improvisações e depois transformadas em teatro coletivamente sob a direção, ora de artistas profissionais de fora - que podem ou não, terem sido ativos em outros tipos de teatro profissional - ora por artistas amadores locais (VAN ERVEN, 2001, p. 2).

Van Erven observa o fato de que as experiências do *community theatre* (teatro de comunidade) proporcionam performances que emergem das comunidades, cujos residentes atuam e contribuem significativamente com os processos criativos. O autor salienta que: “O teatro de comunidade privilegia o prazer artístico e o fortalecimento da autonomia dos participantes da comunidade” (VAN ERVEN, 2001, p. 2). E acrescenta que: “Sua matéria-prima e formas estéticas sempre provém diretamente (senão exclusivamente) da comunidade, cujo interesse este teatro tenta expressar” (VAN ERVEN, 2001, p. 2)⁸. O *community theatre* é considerado pelo autor como um instrumento importante por meio do qual as comunidades podem compartilhar histórias coletivamente, participar de um diálogo político e desconstruir a crescente exclusão e marginalidade de grupos de cidadãos.

⁸ Nesta obra, Van Erven, que é um dos principais *experts* em teatro político asiático, organizou o primeiro estudo comparativo dos trabalhos e tradições metodológicas que têm se desenvolvido no campo do teatro comunitário pelo mundo. Trata-se de um estudo abrangente baseado em suas próprias experiências com grupos de teatro comunitário em seis países diferentes.

Além do envolvimento da comunidade como sujeita do processo criativo, o fenômeno do teatro de comunidade vem favorecendo o surgimento de experiências que apostam menos na “discussão de problemas” e mais na ideia de que o fazer teatral pode representar, em si, a afirmação da voz e do corpo das comunidades, explorando o espaço teatral como um lugar onde podem se manifestar as suas formas artísticas, os valores da cultura local, o seu protagonismo.

Nicholson está de acordo com Van Erven quando comenta que: “O *community theatre* tende a enfatizar o potencial dramático das histórias da comunidade local ou de suas pessoas” (NICHOLSON, 2005, p. 10). Também esclarece que *ele* vem sendo caracterizado pela participação de membros da comunidade envolvida nos processos de criação de espetáculos que possuem especial ressonância para as suas comunidades. Epskamp também concorda com os demais autores quando afirma que são “iniciativas teatrais desenvolvidas pela própria comunidade, baseadas em formas artísticas locais” (EPSKAMP, 2006, p.11).

Em geral, são práticas que permitem que as comunidades não apenas participem, mas se tornem autônomas nos processos criativos, isto porque, mesmo que ocorra a colaboração de um artista/facilitador, o projeto está sob a liderança dos membros da comunidade; favorecem a emergência de histórias e formas de expressão locais; permitem uma comunicação imediata e plena com a plateia local, para a qual a performance é elaborada.

No Brasil, a relação entre *teatro* e *comunidade* vem sendo batizada com diversos nomes. Além de teatro *de* comunidade aparecem outras versões como: teatro *e*, teatro *na*, teatro *em* comunidade ou, simplesmente, teatro comunidade. Para evitar entrar num labirinto de justificativas em torno do uso de preposições mais ou menos adequadas, ou investir em discussões terminológicas, para efeito deste estudo, acreditamos que optar pelo uso do conceito do *teatro pela comunidade* seja mais pertinente. Ele é preciso, reflete a dinâmica de um teatro que surge a partir da comunidade, que emerge dela e a ela pertence.

A transição de um teatro que é levado às pessoas para um teatro que é feito *pelas pessoas*, premissa do *teatro pela comunidade*, pode ser apontada a partir de diversos exemplos de práticas artísticas comunitárias hoje espalhadas pelo Brasil. Um desses exemplos vem do Sul do país, de Florianópolis, outro do Rio de Janeiro.

Entre 1991 e 1998, Márcia Pompeo Nogueira desenvolveu um projeto de *teatro pela comunidade* em Ratonés, um lugarejo no interior de Florianópolis. De acordo com Nogueira, um grupo de jovens da comunidade visitou a Universidade para apresentar um espetáculo, que se limitava apenas a apresentar cópias de programas de humor da televisão. A partir dali uma parceria entre a universidade e o grupo se firmou⁹; coordenado por Nogueira o objetivo da parceria foi criar um projeto teatral baseado em histórias próximas da realidade, do imaginário e da cultura de Ratonés. Juntos eles criaram três peças, que resultaram de processos de um ano e meio cada: *País dos Urubus*, *História do Não sei* e *A Outra História do boi*.

Os três espetáculos foram criados a partir de um processo que privilegiou os interesses do grupo de Ratonés. A primeira peça abordava a história de um país muito corrupto, onde tudo acontecia ao contrário de como deveria acontecer, como

⁹ O projeto tornou-se um campo de estágio para alunos da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

por exemplo, o objetivo do ministro da educação que era ensinar as crianças a não tomar banho e falar palavrão. O tema foi levantado pelo grupo de adolescentes e aproveitado pela equipe da universidade como tema da peça. A segunda peça, *História do Não sei*, emergiu de um workshop e impressionou os facilitadores pelas suas possibilidades simbólicas. *Não sei* era um personagem em busca de sua identidade de gênero, a história surgiu a partir de dúvidas dos adolescentes sobre as mudanças ocorridas em seus corpos naquela etapa da vida. A terceira peça criada em Ratonos, *A Outra História do boi*, tinha como tema uma manifestação cultural do Boi mamão, própria daquela região, este espetáculo serviu como um resgate da memória cultural da comunidade. Nogueira explica que: “Nós não chegamos a Ratonos com uma peça teatral pré-estabelecida. Queríamos pesquisar os interesses do grupo, em torno do que nós criávamos as peças a serem apresentadas pelos adolescentes de Ratonos, baseadas em histórias próximas de sua cultura e realidade” (NOGUEIRA, 2002, p. 82).

Ao descrever os três espetáculos, Nogueira destaca o fato de que aquele projeto de teatro não fora criado para funcionar como um fórum para identificar e resolver os problemas da comunidade. “O trabalho em Ratonos tinha seu foco na prática teatral a ser desenvolvida por um grupo específico de adolescentes” (NOGUEIRA, 2002, p. 82) Segundo ela, o trabalho estava “relacionado com a realidade, mas não era uma simples cópia de aspectos da vida cotidiana. Era uma abordagem poética e lúdica da realidade” (NOGUEIRA, 2002, p. 84). A professora, utilizando o conceito de codificação de Paulo Freire, defende a ideia de que é possível para uma comunidade desvelar e transformar a sua realidade também através da investigação de formas imaginativas:

Do meu ponto de vista, as imagens simbólicas escolhidas no centro de cada peça criada em *Ratonos* podem ser identificadas com codificações. Não eram aspectos da realidade concreta. *Não Sei* era um personagem fictício, mas exatamente porque era imaginário, ele nos deu uma distância para explorar questões íntimas relacionadas com a realidade do grupo. [...] Sob o meu ponto de vista, enquanto artistas, podemos levar adiante o conceito de codificação, no sentido de incluir abordagens fantásticas e imaginativas que possam contribuir para aprofundar nosso entendimento da realidade (NOGUEIRA, 2002, p. 87).

O trabalho de longo prazo desenvolvido em Ratonos indica além da evolução do teatro *levado* às comunidades para o teatro *feito pelas* comunidades, a incorporação de elementos mais poéticos e lúdicos no processo de criação e também no resultado dos espetáculos. A escolha por levantar temas locais por meio de uma abordagem mais “fantástica”, investigando metáforas criadas pelos jovens participantes e também presentes no imaginário da comunidade, diferencia, e muito, este projeto, daqueles que, como vimos anteriormente, buscavam a disseminação de mensagens prontas. Abordagens como esta, garantem além da efetiva participação comunitária a emergência de formas mais artísticas e menos áridas de contar histórias, tristezas ou alegrias de uma comunidade.

Experiências como a de Ratonos têm se tornado mais frequentes do que as baseadas em abordagens instrumentais e incolores. Muitas práticas, além de adotar métodos mais participativos têm explorado as possibilidades do palco como um es-

paço que vai além de uma arena para a discussão de problemas locais, mas como um lugar onde a cultura, as memórias, lutas e conquistas de uma comunidade podem ser tratadas a partir de uma perspectiva mais artística.

Um desses exemplos marcantes é o grupo Nós do Morro¹⁰ da favela do Vidigal, no Rio de Janeiro, considerado uma referência entre as práticas teatrais desenvolvidas com moradores das comunidades populares no Brasil. O pioneirismo, a longevidade da iniciativa, bem como a repercussão de suas realizações dentro da favela, e também fora dela, reserva ao grupo um lugar de destaque no universo do teatro aplicado.

Nos primeiros anos de sua existência, o *Nós do Morro* selou uma forte comunhão com a comunidade *vidigalense*, uma relação que seria responsável pelo crescimento do número de participantes no grupo, pela duração e originalidade do projeto. Ali, eles consolidaram um espaço, um palco no qual se revelou o *teatro pela comunidade*, que elegeu o Vidigal como *personagem* protagonista. A maneira encontrada pelo grupo para seduzir os espectadores *vidigalenses* foi desenvolver performances que falassem com humor e irreverência sobre a vida na favela. Assim criou-se um intenso vínculo entre as primeiras produções do grupo e a plateia comunitária.

O *Nós do Morro* criou cena e dramaturgia próprias, para falar à sua comunidade transformou os temas do cotidiano da favela em matéria artística, brincou com situações fantásticas do imaginário “vidigalense”, reverenciou no palco a sua comunidade-mãe. A cena do *Nós do Morro*, seja a que revelou o Vidigal como sua personagem protagonista, ou a que explorou universos distantes, como os do dramaturgo inglês William Shakespeare, trouxe impregnada, no corpo e na voz dos atores, a “alma vidigalense”. Os processos de criação desenvolvidos pelo *Nós do Morro* favoreceram a emersão de uma cena própria do Vidigal, parida do diálogo estabelecido entre os artistas e a comunidade. Diálogo traduzido no palco em forma cênica materializada.

A verdadeira explosão de estilos e formas de expressão próprias de comunidades não pode ser explicada somente a partir do ponto de vista dos que *aplicam* o teatro, e que teriam gradualmente percebido que a natureza de sua relação com os grupos comunitários deveria oferecer, ou ceder, mais espaço a voz dos “excluídos”. Esta transição acontece em razão também, e talvez principalmente, da crescente desconfiança dos grupos comunitários em relação às “ações generosas” neles aplicadas. Como aquelas que alimentam a noção de que alguém *atrasado* precisa ser *assistido*, *ajudado* ou *atendido* por outro alguém, supostamente mais evoluído. A transição surge também a partir da necessidade urgente desses grupos em eliminar a mediação dos que vem “de fora” e seguir em busca da construção de uma *narrativa* própria.

Aplicar significa *sobrepôr, apor, empregar em alguém; aplicado* quer dizer *que se aplicou, que foi sobreposto* (FERREIRA, 2008, p. 130). Nicholson oferece relevante observação quando atenta para a questão de que no campo do *teatro aplicado* é importante levantar o *porquê*, com que *intenções* ou *em quem* o teatro é empregado. Curioso é o fato de que o termo *teatro aplicado* nos traga a imagem de uma prática

¹⁰ O grupo *Nós do Morro* foi fundado em 1986 pelo ator e diretor Guti Fraga, em parceria com Fred Pinheiro, Fernando Mello da Costa, Luiz Paulo Corrêa e Castro e Maria José da Silva. Naquele ano, o grupo inicia suas atividades contando com a participação de aproximadamente vinte pessoas. A parceria que se estabeleceu entre os artistas, que já atuavam no circuito profissional de teatro e moradores da favela, gerou o embrião do grupo, que atualmente conta com a participação de mais de 300 pessoas.

que é *posta sob alguém*, enquanto que a sua própria teoria, caminhe em direção contrária, defendendo a ideia de um teatro *que surge de alguém*.

No momento em que o universo do *teatro aplicado* encontra-se em franca expansão, descobrindo a cada dia novos contextos para o acontecimento teatral, refletir sobre o *porquê*, as *intenções* e *em quem* o teatro é *sobreposto* torna-se uma tarefa importante; indispensável para quem acredita que deva ser garantido às comunidades o seu *protagonismo*, o seu direito de voz. As ações do *teatro aplicado* podem incidir sobre a estrutura social como forma de mantê-la como está, ou no sentido de modificá-la; aquelas que se demonstrarem mais comprometidas com a ética e a estética da comunidade, estarão, sem dúvida, mais próximas do caminho da transformação. Este é o verdadeiro desafio para as iniciativas do *teatro aplicado*.

Referências

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

COUTINHO, Marina Henriques. **A favela como palco e personagem e o desafio da comunidade-sujeito**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2010.

EPSKAMP, Kees. **Theatre for development: an introduction to context, applications and training**. London; New York: Zed Books, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Miniaurélio**: o mini dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso. (Orgs.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KERSHAW, Baz. **The politics of performance: radical Theatre as cultural intervention**. London: Routledge, 1992.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Pedagogia do Teatro. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. **Anais...** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 124-125.

LIGIÉRO, Zeca; PEREIRA, Victor Adler; TELLES, Narciso. (Orgs.). **Teatro e dança como experiência comunitária**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

MDA, Zakes. **When people play people: development communication through theatre**. London; New Jersey: Zed Books, 1993.

NICHOLSON, Helen. **Applied drama, the gift of theatre**. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2005.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. Teatro e Comunidade. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (orgs.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 173-182.

_____. Um olhar sobre o teatro e a dança como experiência comunitária. In: LIGIÉRO, Zeca; PEREIRA, Victor Adler; TELLES, Narciso. (Orgs.). **Teatro e dança como experiência comunitária**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009. p 7-11.

_____. Teatro em comunidades, questões de terminologia. CONGRESSO DA ABRACE, 5. **Anais ...**, 2008. Disponível em: < <http://www.portallabrace.org/vcongresso/progpedagogia.html>>.

_____. A opção pelo Teatro em Comunidades: alternativas de pesquisa. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, n.10, p. 131-140, dez. 2008.

_____. Buscando uma interação teatral poética e dialógica com comunidades. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, n. 4, p. 70 - 89. 2002.

PRENTKI, Tim. **Popular theatre in political culture.**, Bristol: Intellect Books, 2000.

_____. Prefácio. In: EPSKAMP, Kees. **Theatre for development**. London: Zed Books, 2006. p.xiv-xvii

_____; PRESTON, Sheila. (orgs.). **The applied theatre reader**. London; New York: Routledge, 2009.

PUPO, Maria Lúcia de Barros. Dentro ou fora da escola? **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n.10, p. 59-64, dez. 2008.

SANTANA, Paranaguá Arão. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.

VAN ERVEN, Eugene. **Community theatre**. London; New York: Routledge 2001.