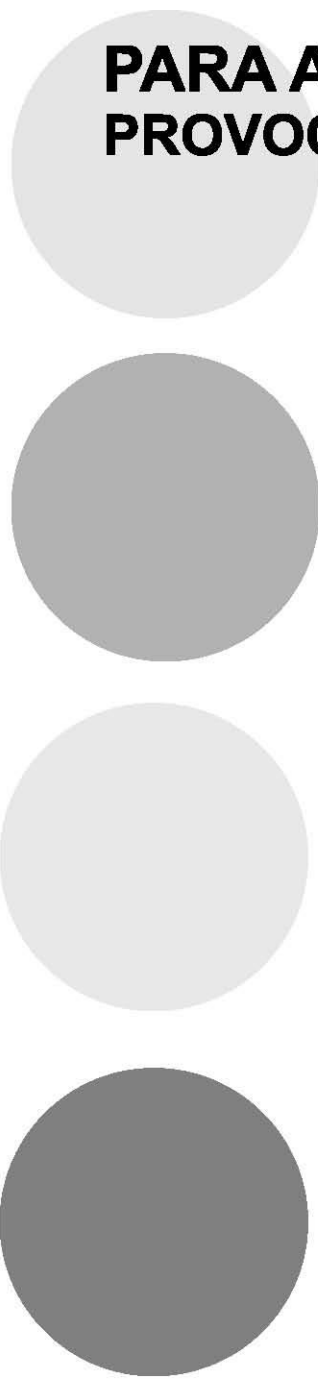




PARA ALÉM DO “VERTIGEM” PROVOCAÇÕES PEDAGÓGICAS

BIANGE CABRAL

Imagino que pouco há para ser acrescentado a todas as análises, palestras e artigos já realizados sobre o Vertigem. Se eu posso contribuir com este debate será via minhas reflexões pedagógicas após *Apocalipse 1.11* e *Br3*.

Priorizei dois aspectos da produção e recepção destes espetáculos para examinar mais detalhadamente, a fim de relacioná-los com o que denominei “provocações pedagógicas”: concepção de encenação e impacto; pontos de controvérsia.

Concepção da encenação e impacto

Ao considerar *Apocalipse 1.11* e *BR3* pelo ângulo de seu **impacto** no público¹, sem levar em conta suas especificidades, parto da **concepção cênica** - espaço e situações densas de significação a carga simbólica da prisão e do rio e sua relação com as situações encenadas. A intensidade decorrente da integração significativa entre lugar e conflito atinge o público, no meu entendimento, de maneira sem prece-

dentes no fazer teatral contemporâneo. Remeteu-me ao que Heidegger denomina “golpe” (*stoss*) e Benjamin “choque”, obra de arte como um tiro para atingir o espectador devoto, romper o seu recolhimento e arrancar sua consciência da contem-plação. Imagens poéticas da exclusão?? Mais que isso uma associação de intervenção e exposição o público sendo confrontado com o que se recusa a ver; sentindo-se encurralado e ao mesmo tempo como *voyeur*.

Situações ampliadas pela ironia, algumas cenas pelo sarcasmo não há espaço para a comiseração e o espectador está no centro da cena. No *Apocalipse* a menina singela que toca fogo nas flores dá o tom; no *BR3* a fina passarela, encostada no 'rio-esgoto', pela qual entramos no barco, tem um efeito semelhante: são o portal para as misérias da ação e razão humanas.

A seqüência narrativa torna-se secundária, bem como a identificação de cada um de seus componentes; cada episódio significa em si. Lembro a análise de Barthes sobre as cenas de

Eisenstein - os “*pregnant moments*” - cada episódio como um eixo de simultaneidade, uma confluência de lugar, situação, confronto, atuação (análise sincrônica).

Em síntese:

- Espaço e situações densos de significação; a carga simbólica da prisão e do rio e sua presença em cada cena é o ponto de partida para o impacto. O espaço cênico é mais que uma ambientação é um lugar, com memória histórica e emocional, ambas centrais às situações exploradas;

- O estar encurralado não havia saída para o espectador à deriva no interior da prisão e no meio do Tietê;

- A interação entre ficção e presença acentuada pela relação espaço-lugar, atores - não atores (comunidade/prisão³), sexo explícito ficcional e real;

- Intervenção no espectador; o público sentindo-se confrontado com o que se recusa a ver e/ou sentindo-se como um *voyeur* (*Apocalypse*); inserido na viagem (*BR3*) através de sistemas microfonado, de iluminação, de incur-

sões dos personagens no barco dos espectadores;

- Ironia sem espaço para a comiseração; o espectador está no centro da cena; o impacto intensificado por sua incapacidade de intervir. No *Apocalypse* a ironia alternada com sarcasmo. Atirar ovos na mulher na cadeira de rodas não foi uma intervenção do espectador e sim no espectador - ele foi levado à ação pelo contexto e as circunstâncias da cena, e não havia como eximir-se.

Pontos de controvérsia redirecionamentos

Se acima levantei os aspectos que considero responsáveis pelo impacto causado no público e pela recepção positiva da obra na perspectiva do prazer estético provocado, aqui aponto para os questionamentos, observados em textos diversos (colocados por seus autores ou mencionados e contestados por eles), e os redireciono para posterior reflexão pedagógica:

Quanto à intervenção na comu-

nidade. Em palestra realizada no I Encontro de Artes Cênicas do Cerrado, junho de 2007, Antônio Araújo focalizou os questionamentos comuns a oficinas realizadas por grupos teatrais em comunidades, e analisou, entre outros, os riscos de **turismo** (percepção superficial da complexidade das questões locais) e **extrativismo** (prática vampiresca de extrair histórias). Ele enfatizou ambos como riscos a serem evitados. Eu gostaria de ampliar estes riscos, acrescentando os riscos também freqüentes de **paternalismo** (supervalorizar a contribuição dos participantes da comunidade), **assistencialismo** (patrocinar e pretender orientar o desenvolvimento social dos atores no espaço-tempo destinado à oficina) e **barateamento da criação artística**⁴ (ignorar ou se abster de rever o que não está condizente com sua potencial significação). Os moradores que participam das oficinas não são inocentes ou ingênuos enganados. O que mais me chamou a atenção ao ler os relatos dos integrantes do Vertigem sobre as oficinas realizadas em Brasilândia foi a

ausência de objetivos associados a mudanças de vida (uma questão ética a ser ressaltada). Em decorrência, o reverso do paternalismo e do assistencialismo; o grupo não foi à comunidade para transformá-la e sim para percebê-la, e se deixar transpassar por ela (expressão do diretor); atores da comunidade foram integrados aos espetáculos sem barateamento.

Voyeurismo. Após estranhar a alusão ao *voyeur* em análises distintas (associações com *Apocalypse* ou refutações às mesmas), recorri ao dicionário: “*voyeur* é alguém que obtém prazer sexual ao observar **secretamente** outras pessoas fazendo sexo ou despidas”. Em princípio, não vejo relação com o teatro, a não ser como tema. Araújo, na palestra a que me referi acima, indica algumas particularidades destas associações: transformar “o outro” em mecanismo de perversão, em elemento de zoológico; frisson ejaculativo ao entrar em contato com eles (se referindo ao pavilhão dos “travecos”). Mecanismo de Perversão? Ou Problematização / Radicalização /

Exposição das questões levantadas pela pesquisa e pelas oficinas. Não é esta a função da arte? A exposição como denúncia; não como exposição do ator, que está lá como personagem. Vejo o marginal e/ou o excluído em cena, a partir de uma estética que os radicaliza. Ao radicalizar explicita e expõe; torna presente; sem assistencialismo, sem uma estética do coitado, ou, “sem baratear o trabalho”. Se formos considerar os sujeitos sociais por trás da cena, eu diria que 'exposição', para quem vive na periferia dos grandes centros urbanos, que presenciavam as consequências da exclusão, que estão presentes na imprensa marrom e que assistem *Ratinho*, tem outro sentido. No meu entendimento se há risco, seria o de alçar o marginal ao status 'artístico'. Mas como o público alvo é a classe média, vejo mais como um espetáculo-intervenção, de grande impacto. Intervenção no público, não na comunidade. A pergunta passa a ser: para quem estou falando?

Sensacionalismo e violência.

William Stanton, em “*Aesthetic Vertigo*

or Exploitation?” (The Drama Review, 46, 4, 2002), identifica como os aspectos de maior sensacionalismo e violência do *Apocalypse* as cenas do sexo explícito e do público atirando ovos na personagem em cadeira de rodas. Diz ele: “Por que oferecer este espetáculo sensacionalista? Para mim foi como se eles estivessem desafiando Deus (ou o Diabo, ou a velha cultura colonizadora) a lutar com eles (e conosco, por estarmos observando), em vez de tentar nos engajar em um espetáculo dialético que desafiasse ou explicasse os mitos normativos” (p.93). Aqui entraríamos numa discussão de estética teatral: priorizar densidade e presença ou reprodução e repetição do real? A alternativa proposta por Stanton, de um espetáculo que explicasse os mitos normativos, não implicaria uma dicotomia razão-emoção? Pelo pressuposto da **racionalidade dos sentimentos** o espectador ao ser atingido sensorialmente pela cena (no sentido dado por Heidegger e Benjamin) está percebendo intensamente e criticamente a sociedade em que vive.

Provocações pedagógicas

Pensar o teatro é pensar o espetáculo; fazer, apresentar e apreciar são denominadores comuns aos parâmetros curriculares nacionais e estrangeiros. O teatro na escola e o teatro na comunidade têm como um de seus objetivos a formação de público ampliação do capital cultural, preparação de um público crítico. Pensar pedagogicamente o teatro contemporâneo pode ser um caminho - implica rever valores, perceber contextos históricos e sociais distintos. No caso dos espetáculos aqui em debate, pensar a exclusão:

- O universo e sujeitos postos em cena (excluídos, marginais, violência) é tema recorrente das preocupações na área de teatro educação (escola e comunidade). Questões sobre ética Vs. educação moral, identidade, diferença, e cidadania são centrais à aproximação com este universo.

1) Moral e Ética possuem a mesma origem etimológica, **costume**, mas hoje a filosofia define **moral** como

princípios, crenças e regras, que juntas dirigem o comportamento dos indivíduos em cada sociedade; e **ética** como o pensamento reflexivo sobre a moral. Ao observar questionamentos sobre ética, constata-se que as percepções individuais não significam uma moral individual, uma vez que os seres humanos tomam decisões em face de outros seres humanos com os quais eles compartilham valores no contexto de seus relacionamentos. A liberdade e as opções pessoais dependem da habilidade de se fazer escolhas e da possibilidade de fazê-las. Focalizar **ética** em teatro (ou em outras áreas) requer que ações e atitudes, presentes no grupo e/ou no texto sejam problematizados e seus critérios e valores discutidos. Em ambos os casos isto não significa fechar o debate. Não há tema ou situações que possam ser controlados ou eliminados (a criança tem acesso à mídia, em especial à internet). Se há discursos que precisamos combater, o moralizante é o pior deles, pois faz o efeito contrário.

2) Diz Araújo em entrevista no

TV BR3 (Perspectiva): “a identidade se mobiliza no contato com o outro” o sentido de processo, de múltiplas identidades, de trajetórias em margens opostas... Uma característica do Teatro Contemporâneo é a viagem, a mobilidade. Araújo exacerba isto na concepção do espaço e da cena; a relação entre o rio e a viagem do espectador e do ator; a viagem dos personagens pelas margens opostas do rio, a instabilidade física e emocional do espectador no meio do Tietê e no interior da prisão.

O próprio fazer teatral e o jogo infantil, pela perspectiva do ator e da criança, estão centrados na mobilidade da identidade: mudar de nome, de personagem, usar a máscara, inventar histórias de vida. Na escola e na comunidade corremos o risco de tratar a identidade como algo fixo: 'eu sou', 'o nosso grupo' e levar à intransigência e à rigidez. Recentemente vi um pôster sobre a **diferença**, que ressalta o papel do contexto na mobilidade da identidade: “Um ponto de vista diferente é simplesmente a visão de um lugar onde

você não está”.

Questões de identidade e diferença, relacionadas ao contexto da globalização, foram a base do GT “Nurturing Local Citizenship for a Global Outlook”, no VI Congresso Internacional de Drama Educação, em Hong Kong, 2007. Após 04 encontros teórico-práticos, de 2 horas de duração cada, ficou evidente para os representantes de cerca de 20 países que compunham o grupo, que o conceito de cidadania difere de acordo com a região do globo: nos países asiáticos, onde tradição e respeito aos mais velhos são generalizados, cidadania refere-se apenas ao local de nascimento; nos países europeus que incluem como cidadãos os imigrantes das ex-colônias, cidadania refere-se à necessidade de encontrar um denominador comum para mediar a convivência entre culturas tão distintas em um mesmo território; nos países em desenvolvimento, cidadania refere-se ao suprimento das necessidades básicas de moradia, saúde, alimentação e educação. Este exemplo mostra como

o conceito de “mobilidade da identidade” requer ter sempre em mente **contexto** e **circunstâncias**: a apreciação de ações e atitudes precisa partir desta constatação.

Quanto à “intervenção” na comunidade, um questionamento frequente refere-se ao comprometimento a longo prazo sobre a atuação em comunidades para coleta de material (o extrativismo mencionado por Araújo) e a falta de compromisso com as consequências desta atuação. O importante é que o tempo de execução do projeto ou a clareza de seus objetivos, contemplados no planejamento e negociados com a comunidade. O impacto de eventos de curta duração dependerá da qualidade do trabalho, e são comuns os exemplos de mudanças de percepção e entendimento decorrentes de um único encontro com a arte.

Jamil Ahmed (2004:96-100), ao se referir à cobrança de um comprometimento a longo prazo, usualmente feita a quem trabalha em comunidades periféricas, diz: “Quem sou eu para

intervir na vida dos outros quando conheço tão pouco sobre qualquer vida, incluindo a minha própria? Como é possível dizer de antemão que minha intervenção não irá eventualmente produzir um resultado oposto ao esperado?” Ahmed se refere ao comprometimento com possibilidades de mudança nas esferas dos desenvolvimento pessoal e social do participante da comunidade. A razão de incluir aqui esta referência é chamar a atenção para esferas distintas de intervenção teatral em uma comunidade. A intenção e as motivações para esta intervenção podem ser de ordem exclusivamente teatral ou de ordem social (teatro como meio). Em ambos os casos não há como prever o resultado e a possibilidade das nossas expectativas não serem atingidas não deveria ser um obstáculo; no mínimo, significará aquisição de conhecimento sobre a arte ou a vida em sociedade.

A reflexão pedagógica incide em geral sobre a criança, sem associar o conceito de criança aos seus saberes e fazeres na contemporaneidade. Será

que aqueles que se sentem ofendidos com as imagens e/ou texto de uma obra de arte percebem a dimensão da violência simbólica reiterada pela escola e pela mídia? E por que não dizer pela família, se for considerada a grande maioria das crianças brasileiras?

Entre 1990 e 1994 participei de cinco encontros de **drama**, envolvendo crianças e/ou professores, em conferências de pesquisa e escolas inglesas. Incluo abaixo um resumo de sua temática ou problematização:

- Encurraladas crianças dentro de uma caverna; o dragão bloqueando a entrada. O professor inicia: “Histórias”, disse o velho líder, olhando além da caverna para as pegadas do dragão. “Histórias são o nosso muro contra a escuridão”. O líder narrou o conto: a posse da terra, a primeira morte, a segunda. Eles escutaram o rugir do vento, a voz terrível, o grito, outro grito. Além do muro, o dragão esperava, mas não podia entrar. A primeira tarefa para as crianças foi decidir: o que é o muro? O que é a

escuridão? Quem são os dragões?

- “Criança de Bangladesh é espancada por seus colegas neo-nazistas” a notícia, foi manchete nos jornais ingleses por várias semanas. O desafio era se apropriar teatralmente da notícia, sem cair numa representação da realidade nem em lição de moral. Imagens de rostos de crianças em grupos, cobriam as paredes. Os participantes formaram tribos, criaram o símbolo do grupo, regras de comportamento inter-grupos, slogans frente aos problemas introduzidos gradualmente, até culminar com a notícia do espancamento. Eles assumem vários papéis, em episódios distintos: colegas da vítima e dos agressores; professores da escola em que ambos estudam; vizinhos da vítima e dos agressores, familiares. Questões de ética são introduzidas por personagens adultos, secundários em relação àqueles representados pelas crianças.

- Mary Morgan garota de 15 anos é seduzida pelo filho do patrão, esconde a gravidez para não perder o emprego, e mata o filho após o parto.

Foi enforcada no País de Gales, em 1805. As crianças iniciam o processo como investigadores do mistério envolvendo duas lápides de Mary Morgan, em um mesmo túmulo uma diz: “Aqui jaz Mary Morgan, enforcada em 1805”; a segunda diz: “Aquele que jamais pecou, atire a primeira pedra. Esta é uma homenagem de Presteigne a Mary Morgan, jovem que sofreu morte dolorosa em 1805”. A história de Mary Morgan, investigada e publicada pela jornalista Jennifer Green, *The Morning of her Day*, respondeu à solicitação da escola de serem focalizados os temas de gravidez precoce e morte.

- “Pré-adolescentes seqüestram e matam criança de 02 anos de idade”. O processo de drama explora contexto e situações distintas, que remete o imaginário à notícia veiculada semanas atrás. A professora desenha um mapa no quadro e um pé de tênis (número de sapato de um pré-adolescente), em uma esquina. Diz: isto é tudo o que encontramos de Thomas (nome fictício). Vocês querem que ele seja encontrado vivo ou morto? Seja qual for a

resposta dos alunos, o processo inicia com construção de espaços e cenas dos locais sombrios e situações de perigo (atrações e ameaças; jogo e rituais) a eles relacionadas.

- Espetáculo *A nova roupa do rei* percorre escolas, com o ator que faz o rei nu em cena aberta durante a maior parte do espetáculo.

A abordagem a estes temas é a que se convencionou chamar “oblíqua”; as crianças não representarão as vítimas nem os opressores, mas sim aqueles que sabem das coisas e tomam decisões: testemunhas, investigadores, familiares, júri, guias - que construirão a narrativa dramática a partir de ações, intenções, motivações e modelos definidos em um contexto de ficção delimitado por uma ambientação cênica proposta e/ou criada pelo professor. A tragédia ocorre em circunstâncias distintas do acontecimento real e o ponto de partida pode ser uma imagem, um personagem, uma mala com objetos estranhos. O processo inclui celebrações, rituais teatrais, duelos verbais; é o contraste

entre as diferentes situações que acentua o impacto.

As mudanças na área de pedagogia do teatro decorrem das mudanças dos conceitos de criança, de ensino, de teatro na escola. O desenvolvimento é lento e sutil, pois a formação do professor se deu em outro patamar. Daí a importância de se pensar pedagogicamente o teatro contemporâneo, pois ele acompanha e/ou antecipa as grandes questões que acompanham a vida em sociedade. Cada contexto histórico e social descobre sua forma de fazer isso.

Em 2006 tive a oportunidade de assistir dois espetáculos, resultado de trabalho de estágio de alunos de licenciatura, que apontaram alternativas pedagógicas significativas: na Mostra da Licenciatura da ECA/USP e na Mostra de Estágio do CEART/UDESC. Os dois trabalhos associam contexto lugar - sujeitos, forma de expressão; preparação do aluno-ator. *A Peste* (Camus), com adolescentes da Casa de Cultura de Jandira/SP, dirigida por Kátia Lazarini e *Caminhos*, pelas

crianças do PROMENOR/SC, dirigidos por Samuel Romão. Nos dois trabalhos o roteiro e/ou texto foi trabalhado como uma metáfora ao contexto político-social dos participantes.

Reflexões finais

O maior desafio pedagógico que espetáculos tais como os do Vertigem nos colocam é o de perceber as implicações, na prática, de se partir (de buscar, de investigar) a carga simbólica do espaço e do tema (escolhendo situações que o reforcem) e radicalizá-las para que reverberem a ressonância com o contexto social contemporâneo. Mas, o que quero dizer com isto? Quando falo, desde 92, que gostaria escrever uma reflexão pedagógica sobre o *Apocalipse*, é comum ouvir: “por que esta temática com crianças? Elas precisam ser envolvidas com o belo, com situações que inspirem alegria, prazer, etc”. Pretendi sugerir que uma coisa depende da outra.

Quanto à carga simbólica do espaço e do tema e sua radicalização:

o imaginário do paulistano e seu cotidiano estão assombrados pelo crime, pelas imagens dos tiros perdidos, pela chacina do Carandiru, medo do bandido e medo da polícia. Montar um espetáculo dentro da prisão, com os presos fazendo o papel de policiais, focalizando o universo daquelas pessoas, com o público inserido na cena, foi a resposta do grupo.

A periferia das grandes cidades, formadas por migrantes, com alta taxa de desemprego, drogas, novas seitas, tem sua história associada aos rios enchentes, marginais congestionadas para chegar ao centro, tendo que pegar o ônibus horas antes. O Vertigem coloca o espectador dentro do rio e a história dos migrantes e suas mazelas em ambas as margens sendo que os desencontros nas trajetórias das personagens recebem dupla significação ao se desenvolverem ao longo das margens opostas.

Quando nos exemplos do **drama**, a investigação cênica do garoto de Bangladesh espancado por seus colegas, ou a criança raptada e morta

por pré-adolescentes, são situações entre outras semelhantes que fazem parte do contexto social de uma cidade que abriga imigrantes de 50 (ou mais) ex-colônias com dupla cidadania. Os grupos estão formados e os preconceitos são muito difíceis de serem trabalhados nas escolas. Nestes trabalhos, a carga simbólica do espaço e das situações propostas está nas esquinas ou no campinho atrás da escola, ou no parque à beira dos trilhos do trem; a radicalização do tema se dá com a formação das tribos, seus códigos de honra, gritos de guerra, tatuagens e grafites, confrontos marciais, duelos verbais. Em vez de lição de moral ou final feliz, a exposição das consequências das ações e atitudes dos personagens. Sem lições de moral. Com farto material visual.

Quando escolhi como exemplos locais *A Peste* e *Caminhos* também foi pela densidade de seu significado face aos atores, espectadores e contexto locais.

A Peste (baseado no texto de Camus) mostra a exclusão o povo na

rua, à mercê do contágio e da morte; os privilegiados protegidos por altos muros e portões. A repulsa destes frente a qualquer contato. Os adolescentes através de expressão corporal e figurino que convidavam à repulsa, abordavam o público nas ruas da USP que levavam ao espaço cênico onde aconteceria o baile (havia um percurso que contornava 3 ruas/ acessos). A reação do público, mesmo sendo este de professores e universitários, era de repelir e se desviar dos atores. No espaço do baile, a outra metade do elenco, vestida a caráter, convidava os espectadores para dançar. A atmosfera os induzia a aceitar. No meio da festa é revelado o contágio. Não há como o espectador deixar de refletir sobre como, em alguma medida, a repulsa e o descaso para com o menor da rua, possa reverter para ele.

Caminhos foi uma apresentação em processo, com meninos de rua na faixa etária de 7 a 9 anos, atendidos pelo PROMENOR. O trabalho associa características de dança-teatro, partindo ou chegando a ações do cotidiano

do grupo, com técnicas de análise e composição de ações-físicas e movimentos expressivos. As crianças exploram sons (textos só em parte articulados) e movimentos com grande interação com o público; minha percepção foi de um jogo de agressão-sedução relacionado com o tema e o público.

Nestas duas apresentações, ainda com características de processo, e resultantes de um trabalho de estágio, o que faz a diferença é a concepção do espetáculo. Seus diretores provavelmente (não os entrevistei, nem houve debate) buscaram o texto, e pensaram no espaço e no trabalho corporal a partir das características do grupo com o qual iriam interagir e da inserção deste no contexto social contemporâneo. Assim, como nos espetáculos do Vertigem, o que vemos não tem significação apenas para os atores, os personagens e as comunidades que forneceram as situações e as motivações para as cenas. O que vemos tem a ver com todos nós.

O espectador é confrontado com seus valores e medos. Se o

impacto causa desconforto, este pode ser creditado ao confronto, ao face a face com situações que os espectadores costumam observar em meios de comunicação possíveis de serem controlados, acessados, desligados, pausados, deletados. Um face a face, na situação de estar encurralado pode não levar à ação, mas fica incomodando por um longo tempo. Caracteriza-se como uma intervenção ao nível estético e psicológico; uma intervenção sem cobrança da participação do espectador daí ser mais eficaz, pois este concentra a atenção e a tensão na situação exposta. Com o Vertigem, vemos a cena como um contra-texto da imagem que temos dos dois locais, uma versão inesperada sobre a história e memória do Tietê e do Carandiru.

Diz Antônio Araújo, ao falar do *BR3*: "...o projeto nunca pretendeu a reprodução fotográfica ou documental desses três locais. Sempre foi, muito mais, a maneira como nossa sensibilidade e nossa imaginação foram provocados pelos espaços. Neste sentido, é nossa experiência de passagem por

esses três lugares que vem para o espetáculo ... *BR3* é o modo como esses lugares nos atravessaram".

Ao se deixar **atravessar** pelos três lugares, o sensorial esteve associado a informações e pesquisa (laboratórios e entrevistas) sobre estes lugares. Um **sensorial** atravessado pela complexidade das questões éticas vivenciadas por estas comunidades. Na área pedagógica, o desafio posto ao professor se associa a como criar espaços onde o sensorial e a informação se cruzem, em direção a diálogos e imagens que reverberem no cotidiano do aluno.

NOTAS:

¹ O impacto de algo em uma situação, processo, pessoa, é o efeito que ele tem sobre ela/e. Impacto é também entendido como ação de atingir algo com força. Pode-se observar o impacto de um espetáculo teatral no espectador ou de um processo dramático em seus participantes, a partir de perspectivas distintas, relacionadas com as mudanças causadas nos participantes, decorrentes desta experiência:

- a) mudanças relacionadas com o desenvolvimento pessoal ou social do participante;
- b) mudanças relacionadas com a aquisição de conhecimentos;
- c) mudanças ao nível da ruptura de expectativas frente ao fazer teatral.

² Vide Laymert Garcia dos Santos, "Modernidade, Pós-Modernidade e Metamorfose da Percepção", in *O Pós-modernismo*, J. Guinsburg e Ana Mãe Barbosa, Perspectiva, 2005.

³ Como espectadora, eu esperava que os presos fossem liberados para a cena; portanto passei a perceber os guardas como sendo os presos.

⁴ Parafraseando Maria Lucia Pupo

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHMED, Jamil. "When theatre practitioners attempt changing an ever-changing world: a response to Tim Prentki's "Save the children? Change the world!" in **Research in Drama Education** (Carfax Publishing Group, 2004), Vol.9, No 1, pp 96-100.

BARTHES, Roland. **Image, Music, Text**. Nova York, Noonday Press, 1988.

FERNANDES, Silvia. **Teatro da Vertigem BR-3**. São Paulo: Perspectiva e EDUSP, 2006.

PUPO, Maria Lúcia. "Fronteiras etárias no teatro: da demarcação à abertura". *Revista USP*, dez.-fev. 1999-2000, No 44, p. 335- 40.

SANTOS, Laymert G. "Modernidade, Pós-Modernidade e Metamorfose da Percepção", in **O Pós-Modernismo** (Eds. J. Guinsburg e Ana Mãe Barbosa) São Paulo: Perspectiva, 2005.

STANTON, William. "Aesthetic Vertigo or Exploitation?", in *The Drama Review*, 46, 4, 2002.

"DOSSIÊ APOCALIPSE" in **Revista Sala Preta, 2001, ano 1. n.1.**

