

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURA COMPARADA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA LITERÁRIA
E LITERATURA COMPARADA**

LÍGIA MARIA CAMARGO SILVA CORTEZ

**De Asja Lacis à Casa do Teatro:
teoria e práticas do teatro com e para crianças**

São Paulo

2018

LÍGIA MARIA CAMARGO SILVA CORTEZ

**De Asja Lacis à Casa do Teatro:
teoria e práticas do teatro com e para crianças**

Versão corrigida

Tese apresentada ao programa de pós-graduação do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Mattos Brito de Almeida

São Paulo
2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

C827a Cortez, Lígia Maria Camargo Silva
De Asja Lacis à Casa do Teatro: teoria e práticas
do teatro com e para crianças / Lígia Maria Camargo
Silva Cortez ; orientador Jorge Mattos Brito de
Almeida. – São Paulo, 2018.
184 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Teoria Literária e Literatura
Comparada. Área de concentração: Teoria Literária e
Literatura Comparada.

1. Teatro com crianças. 2. Teatro político. 3.
Pedagogia e Teatro. 4. Asja Lacis. 5. Walter
Benjamin. I. Almeida, Jorge Mattos Brito de, orient.
II. Título.

Nome: CORTEZ, Lúgia Maria Camargo Silva.

Título: De Asja Lacis à Casa do Teatro: teoria e práticas do teatro com e para crianças

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

A

Ulisses

Vitória

Clara

Pedro

e

Lygia Camargo Silva,

que apoiou meu universo infantil.

Agradecimentos

Agradeço ao Prof. Dr. Jorge de Almeida. Profundamente. Pela recepção da ideia do projeto, pelo entusiasmado estímulo que recebi durante todo o percurso. Por ter acolhido, compreendido e respeitado minha trajetória artística. Por me ter revelado o quão criativo pode ser o trabalho da escrita acadêmica. Por mostrar a similaridade do trabalho que desenvolvo há 35 anos com o programa de Walter Benjamin e Asja Lacis. Pela seriedade nos encaminhamentos da pesquisa. Pela imensa contribuição e companheirismo, sem os quais não teria conseguido concluir.

Agradeço à Profa. Dra. Iná Camargo Costa, que foi o farol de luz nessa jornada que fiz. Pelas publicações claras e generosas ao leitor, por tantos anos de convívio em diversos espaços. O presente trabalho é fruto da amizade, admiração e respeito que tenho pela sua inteligência, generosidade, grandeza e por toda a sua ação como mulher e militante, que sonha e luta a favor de um futuro melhor para a humanidade.

Ao Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada (DTLLC) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), com seus professores e funcionários, que fortaleceram e colaboraram para que esta tese fosse realizada.

Aos Profs. Drs. que compuseram a banca, Marie Claire Sekkel, Cláudia Maria de Vasconcellos, Anderson Gonçalves da Silva e Fábio Rigatto de Souza Andrade, pelos valiosos comentários e sugestões dados no momento da defesa.

Aos colegas professores e funcionários do Curso Superior de Audio Visual da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), que durante 15 anos acompanharam e colaboraram com a minha docência, na área de Direção de Interpretação.

À Profa. Dra. Marie Claire Sekkel, Profa. Dra. Audrey Setton Lopes de Souza, Prof. Ismail Xavier e Dr. Pedro Maciel Guimarães, que ampliaram o campo de conhecimento para a presente pesquisa.

Ao Prof. Dr. Fábio de Souza Andrade, Profa. Dra. Cleusa Rios Pinheiro Passos, Prof. Dr. Anderson Gonçalves da Silva, por todo apoio recebido.

Agradeço ao Leopold Nosek que impulsionou e acompanhou insubstituivelmente todos os passos dessa trajetória. Que me mostrou que a arte é sonho e matéria.

Agradeço ao Carlos Pires por toda a contribuição entusiasmada para a pesquisa. Pela comprometida revisão e sobretudo pela interlocução no campo da criança, literatura e da sociologia. Que proporcionou a familiar atmosfera de ensaios onde se conversa, sem hora para terminar, sobre o assunto com emoção e gestos.

Ao anjo do teatro, Eleonor Pelliciari, que, pela dedicação e amizade ajudou a construir cada tijolo e a fincar cada alicerce dessa pesquisa, que com sua pessoal contribuição deu a certeza de que o teatro é uma fonte de crescimento inesgotável.

À Talitha Mattar que sempre me acompanhou com afeto e, no trabalho, colaborou sempre com dedicada competência e envolvimento. Pela alegria de perceber e almejar sua jovem e atualizada maturidade.

À amiga Odete Coster, que, prestes a completarmos trinta anos de parceria, foi minha companheira colaborando com todos os passos do trabalho da Casa do Teatro, além de acolher a trajetória de desenvolvimento dos alunos. Pelas conversas infindáveis sobre a criança, o adolescente e principalmente sobre a vida.

Ao Vinicius Pastorelli que muito contribuiu para a pesquisa com sua tradução da língua alemã em dedicada precisão e sempre aberto para a interlocução.

Ao meu amigo Samir Yazbek pelas leituras e diálogo, por incentivar o texto e compartilhar minhas pesquisas.

Ao Prof. Dr. Marcos Barbosa e Prof. Dr. Daves Otani, pelos preciosos conselhos.

À Bernadete que cuidadosamente reviu e cuidou dos pontos, vírgulas e exclamações!

À Mariana Holms que acompanhou essa trajetória e contribuiu com seu jovem talento na área das letras.

À Magali Fernandes, por todo apoio e gentil disponibilidade.

À Lenice Silva pela preciosa colaboração na área da literatura infantil.

À Claudia Perrota por impulsionar os primeiros passos e estar disponível para os últimos.

À Edilah Biagi pela recepção do trabalho e parceria nos sonhos.

À minha irmã Elisa Ohtake, que muito me inspirou, e Gustavo Vellutini por todo apoio recebido.

À Pauline Hartmann, Luciana Barboza, Luana Freire, Joana Dória, Nani de Oliveira, Elenira Peixoto, Felipe de Feo e todos os colegas professores que deram um suporte importante para a tese.

A toda equipe do Célia Helena Centro de Artes e Educação que pacientemente acompanhou essa pesquisa, e que sempre esteve disponível para apoiá-la.

À Conceição Vieira da Silva, Dulcineia Izumi e Jario Avelino, que em muito me apoiaram nesse percurso.

Ao Daniels Liepins, Fábio de Marias, Célia Regina Carneiro, pelas traduções em letão, alemão.

À Cônsul Honorária da Letônia em São Paulo, Dra. Daina Gutmanis, que apoiou e colaborou com a tese com todas as informações necessárias no que diz respeito à cultura do país.

À Beata Paskevica que generosamente contribuiu com sua interlocução e novas informações sobre Asja Lacis.

À Susan Ingram, Eugenia Ropa, Andris Brinkmanis, Janis Tauris e Jack Zipes, por compartilharmos o afeto e pelo muito que contribuíram pelo reconhecimento de Asja Lacis.

Ao diretor Adolf Shapiro, ao pesquisador Vladimir Koljazin, às atrizes Austrian Skudra e Ruta Birgere e à diretora e neta de Lacis, Mara Kimele, pelas generosas informações a respeito de Asja Lacis e Bernhard Reich, compartilhadas na tese.

Ao Prof. Dr. Jacó Guinsburg por tudo que fez pelo nosso teatro e pelo afetuoso interesse pela tese.

À Glaucia e Peter Cohn por todo o apoio que sempre recebi.

Ao meu pai, Raul Cortez, cujo talento, dedicação e comprometimento com a arte e com a vida foram exemplo formador da minha vida artística.

À minha mãe, Célia Helena, de quem recebi o amor, a formação intelectual, profissional e a semente do meu trabalho como atriz e educadora.

E agradeço profundamente ao

Ulisses Cohn, que conheci ainda adolescente no grupo de teatro e que tem sido meu parceiro inventivo de criações. Que, com sua multiplicidade de talentos foi incentivador dessa jornada, contribuiu animadamente com vários impulsos para a tese, além da deliciosa colaboração na tradução do texto para crianças de Meyerhold. Por ter sido o meu grande companheiro durante toda a minha trajetória de vida.

À Vitória Cohn, que no passado me abriu o presente. Pela imensa contribuição desde criança na Casa do Teatro e companheirismo nessa desafiadora jornada que fiz. Que com sua experiência e talento contribuiu para as traduções na língua francesa. Agradeço também pelas sábias atualizações recebidas na área de artes com crianças.

À Clara Cohn, que com sua tenacidade e força, me ensinou a acreditar no futuro. Que com seu espírito crítico e inteligente me estimula a pensar com lucidez sobre o hoje e sobre o amanhã. Que com sua beleza transborda amor pela humanidade.

Ao Pedro Cohn Vellutini, meu novo parceiro de histórias.

A todos meus alunos, crianças, jovens e adolescentes que, com sua presença criativa pudemos pensar e construir universos imaginários e reais.

Resumo

Esta tese reconstitui a trajetória pessoal e artística de Asja Lacis (1891-1979), enfatizando sua importância para a formulação de novas teorias e práticas do teatro com e para crianças. Nesse sentido, contextualiza e analisa o importante texto de Walter Benjamin, *Programa de um teatro infantil proletário*, elaborado a partir de obras e reflexões da artista leta. A tese pretende ainda demonstrar certa continuidade e desenvolvimento de perspectivas do teatro infantil e apontar um vínculo inesperado entre as experiências soviéticas, alemãs e brasileiras. Como ponto de encontro dessas práticas, que levam a uma atualização necessária da obra de Lacis, serão analisadas as experiências de ensino e teatro infantil do Teatro-escola Célia Helena e da Casa do Teatro, sediados em São Paulo, Brasil.

Palavras-chave: Teatro com crianças. Teatro político. Pedagogia e Teatro. Asja Lacis. Walter Benjamin. Casa do Teatro.

Abstract

This thesis reconstructs the personal and artistic career of Asja Lacis (1891–1979), emphasizing her importance for the formulation of new theories and practices of theater with and for children. To this end, it contextualizes and analyzes the important text by Walter Benjamin, “Program for a Proletarian Children’s Theater,” written in light of the Latvian artist’s work and reflections. The thesis demonstrates a certain continuity and development of perspectives of children’s theater and points to an unexpected link between the Soviet, German and Brazilian experiences. An analysis of confluences and common threads seen specifically in the work of the Teatro-escola Celia Helena and the Casa do Teatro, both headquartered in São Paulo, indicates a need for the updating of Lacis’s work in regard to children’s education and theater with children.

Keywords: Theater with children, Political theater, Pedagogy and theater, Asja Lacis, Walter Benjamin, Casa do Teatro

Lista de abreviatura e siglas

AI-5 – Ato Institucional Número Cinco

ANPUH – Associação Nacional de História

APTIJ – Associação Paulista de Teatro para Infância e Juventude

CEC – Centro de Estudos Cinematográficos Vera Cruz

CPC – Centro Popular de Cultura

EAD – Escola de Arte Dramática

GITIS – Instituto Federal de Artes Dramáticas

KGB – *Komitet gosudarstvennoy bezopasnosti (Comitê de Segurança do Estado)*

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

RANION – Associação Russa de Pesquisa Científica de Ciência Geral

RDA – República Democrática Alemã

TBC – Teatro Brasileiro de Comédia

TEB – Teatro do Estudante do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIC – *United Nations Information Centre*

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

Sumário

Introdução.....	15
1. Asja Lacis, cenas e atos de uma vida revolucionária.....	20
2. Teatro para crianças e adolescentes	58
2.1. Programa de um teatro infantil proletário	78
3. Teatro, política e formação no Brasil	84
4. A pedagogia da Casa do Teatro com a tradição do teatro para crianças no Brasil.....	115
5. Considerações finais.....	145
6. Referências	147
Anexos.....	158
Anexo A – Datas importantes na vida de Anna Lacis/Asja Lacis.....	158
Anexo B – Indicação dos trabalhos de direção e atuação de Asja Lacis	161
Anexo C – Trabalho de direção no teatro Leon Paegle na Valmiera.....	163
Anexo D – Uma obra de Teatro inédita de Meyerhold: Alinur.....	165
Anexo E – A atualidade do <i>Kindertheater</i> de Asja Lacis: uma perspectiva brasileira	178

Introdução

Quando esta pesquisa foi iniciada, em 2012, Asja Lacis era ainda muito pouco conhecida fora do Leste Europeu, especialmente no Brasil, onde apenas era mencionada à sombra de sua relação com Walter Benjamin, que dedicou a ela o volume *Rua de mão única*. Hoje, quase seis anos depois, podemos verificar que o panorama começa a se modificar, vemos um interesse em novas publicações e desenvolvimento de novas pesquisas a seu respeito. Um marco foi a conferência em Riga, *Leftist ideas in culture: the password 'Asja'*, em 2015, contando com a participação de diversos pesquisadores internacionais. Em 2017, na exposição quinquenal Kassel Documenta 14, por curadoria de Andris Brinkmanis, houve um espaço dedicado a Asja Lacis denominado *Anna "Asja" Lācis*, constando material de seu arquivo de documentos escritos, iconográfico e instalações visuais além de um texto do curador na revista *South Magazine*, publicado pela Documenta 14.¹

Ainda assim, não é o suficiente para dizer que sua figura seja conhecida e seu trabalho reconhecido. Além disso, como ressaltam algumas comentadoras atentas ao modo como a imagem de Lacis é perpetuada, ela corre o risco de transformar-se em uma espécie de caricatura da “fêmea atraente e sedutora, que pregava o amor livre”, musa de Benjamin e de tantos outros intelectuais e artistas, algo reforçado recentemente pela publicação da novela *Asja. Amor de dirección única. La novela sobre la mujer que fascinó a Walter Benjamin*, da autora espanhola Roser Amills.

A trajetória política, artística e intelectual de Asja Lacis foi constantemente apagada do cenário intelectual do século XX em função de interesses políticos e pessoais compreensíveis, mas não defensáveis, que abordaremos mais adiante. Ainda que as indagações sobre sua produção intelectual sejam poucas, dada a enorme importância de sua obra, já é possível identificar contribuições que consideram essa produção no campo do teatro em países como Alemanha (por meio de Hildegard Brenner), Itália (por Eugenia Casini-Ropa)² Letônia por (Beata Paskevica) e Estados Unidos (por Susan Ingram).

A partir destas referências, de que trataremos adiante, procuramos apresentar, no primeiro capítulo, alguns momentos da biografia de Asja Lacis, descrever sua experiência

¹ South magazine documenta 14. <http://www.documenta14.de/en/south/>.

² A pesquisadora italiana Eugenia Casini Ropa destaca a participação de Asja Lacis nas atividades do teatro de *agitprop* com crianças na Alemanha, em seu livro *A dança e o agit-prop: os teatros não teatrais na cultura alemã no início do século XX*.

com teatro e crianças no período que se seguiu à Primeira Guerra Mundial e à Revolução de Outubro, e mostrar o importante papel que teve como mediadora entre as vanguardas políticas e artísticas da Alemanha e da União Soviética, sobretudo com Brecht, Piscator, (tendo sido assistente de ambos), além de Eisenstein, Meyerhold, e, mais detalhadamente, sua experiência e contribuição com o grupo teatral de Brecht nos anos 1920 e a cena artística alemã.

Sua determinação em trabalhar com o teatro “como uma arma”, aliada ao seu espírito de “soldado da revolução”, a fez dedicar-se ao teatro com crianças, mas também aos espetáculos de massa, ao teatro de *agitprop* em sindicatos, clubes, bibliotecas, colônias rurais, viajando pela União Soviética, e depois se fixando no interior da Letônia. Em carta para Walter Benjamin, uma das poucas que não foram capturadas pela KGB, Lacis escreve:

Estava em viagem durante um mês com o teatro de colcozes. Viajei de um colcós a outro, em carroças puxadas a cavalo juntamente com atores, material cênico, barras de ferro. Ainda posso ver diante dos meus olhos, como num filme, o sol se pondo e a lua vermelha, enorme, despontando sobre pinheiros e figueiras. Tínhamos em nosso programa quatro peças: uma comédia antifascista; outra feita a partir de canções letas, com dança e música. Essa última agradou muito aos coletivizados. Antes de cada peça havia esclarecimentos, legendas em russo, pois também os russos apareciam para conferir. Em todas as ocasiões saí com os braços cheios de rosas, jasmims e flores silvestres (...) Começávamos por volta da meia-noite e terminávamos lá para as duas, três da madrugada, por isso lhe falei em lua e sol! Também chegamos a nos apresentar em grandes celeiros, onde nós mesmos construíamos o palco. Meyerhold ficaria com inveja! (...) Por outro lado, é preciso deixar claro: a atividade dos clubes e das salas de leitura está mal organizada. Sob o ponto de vista cultural, os coletivizados ainda são retardatários do desenvolvimento econômico. Em algumas bibliotecas não há sequer um exemplar de livros letões! (LACIS apud PASKEVICA, 2006, p.131).

O que nos interessa mais especificamente é mapear e entender o sentido da teoria e da prática de seu teatro “com e para crianças”, diretamente ligado à sua “profissão revolucionária”, que lhe causou tanta alegria e sofrimento. A forte personalidade de Lacis, combinada à experiência teatral, a fez desenvolver procedimentos pedagógicos coerentes com sua ideologia e engajados fisicamente num desejo de transformação que, como informa Benjamin, tem em vista a realização de um verdadeiro programa revolucionário entre as novas gerações. Isso envolve também o desenvolvimento de conceitos de infância e de pedagogia que transbordam e se sedimentam na prática teatral. Em uma carta de Asja Lacis para o dramaturgo e escritor para crianças, Melchior Schedler, ela afirma suas convicções a respeito de uma nova pedagogia nas escolas:

(...) “creio que se pode ensinar o programa escolar inteiro na forma do teatro. Quando eu fui professora durante dois anos, fiquei convencida do resultado positivo desse método”. (LACIS Apud BURK, 2015, p. 107)

Para alcançarmos uma compreensão mais profunda do teatro infantil proposto e

desenvolvido por Lacis, não podemos esquecer a importância de Walter Benjamin, tanto em sua vida pessoal como para a formulação de elementos de sua obra e teoria. No entanto, seguindo o conselho de sua mais importante biógrafa, Beata Paskevica, isso deve sempre ser feito com a contrapartida de se ressaltar a enorme importância de Lacis na vida e na obra do filósofo alemão. Os detalhes dessa intensa relação serão expostos no primeiro capítulo, assim como alguns momentos do envolvimento de ambos com Bertolt Brecht. A partir do encontro com Asja Lacis e posteriormente com Bertolt Brecht, Walter Benjamin sofre profundas mudanças em sua vida pessoal e intelectual que irão marcar definitivamente sua produção literária.

No segundo capítulo, analisaremos em detalhe o *Programa de um teatro infantil proletário*, que Walter Benjamin escreveu sobre o trabalho desenvolvido por Lacis com as crianças russas, letas e alemãs. Designada em 1918 pelo partido para trabalhar com órfãos da guerra civil em Orel, Asja resolve explorar novas possibilidades de utilizar recursos teatrais junto às crianças, começando então suas importantes experiências pedagógicas. Em 1928, ela e o marido Bernhard Reich são designados para um posto em Berlim, onde Asja Lacis é solicitada a desenvolver um trabalho teatral com crianças, em uma organização socialista alemã. Para isto ela precisaria formular por escrito um programa de trabalho, e, assim, Walter Benjamin, impressionado pelas experiências de Asja com as crianças e a pedido dela, escreve o *Programa de um teatro infantil proletário*.

Neste capítulo, também iremos discutir o complicado contexto da produção e recepção desse texto. É intrigante pensar por que Asja Lacis, que trabalhou e criou junto aos grupos de teatro proletário para crianças, foi praticamente eliminada dessa história. O texto, de fato, foi por décadas proibido tanto na União Soviética como no Ocidente, e permaneceu desconhecido até a publicação do livro de memórias de Lacis, em 1967. Mesmo depois disso, vários países impediram o acesso ao material completo, e quando isso ocorria, o nome de Lacis era frequentemente esquecido. Publicado na obra de Benjamin em 1969 e posteriormente traduzido em português, primeiramente pela Summus (1984) e depois em edição revista com menção à diretora teatral Asja Lacis, (Ed. 34/Duas Cidades, 2002. Trad. Marcus Vinicius Mazzari), a influência que o Programa teve no desenvolvimento da teoria do teatro infantil contemporâneo foi ampla.

Na perspectiva que desenvolvemos em nossa tese, uma leitura adequada do texto elaborado por Benjamin tem necessariamente de levar em conta a prática teatral desenvolvida por Lacis com as crianças e adolescentes. Para isso, buscamos elementos em uma de suas montagens mais importantes, baseada na obra *Alinur*, de Meyerhold, e encenada por ela em

1919, na cidade de Orel com crianças orfãs e abandonadas (*besprizorniki*). O texto do mestre russo, baseado em um conto de Oscar Wilde, também teve uma história complicada em sua recepção nos palcos russos e mundiais. Uma das contribuições de nossa pesquisa para esse debate foi encontrar uma tradução integral da peça para o espanhol, e disponibilizá-la como anexo, em tradução para o português.

Um dos pontos centrais de nossa tese é o de que a teoria e a prática do teatro infantil não podem ser analisadas em separado. Não apenas eles se determinam reciprocamente, como historicamente se desenvolveram em conjunto, como veremos em detalhes na obra de Asja Lacis. Por isso, pensar a teoria do teatro infantil, em termos de um projeto estético, político e pedagógico, necessariamente envolve também acompanhar o modo como as sementes desse projeto encontraram solo fértil em práticas similares e em contextos diferentes.

Nossa pesquisa busca elucidar isso, especificamente no caso do Brasil. Essa reflexão fornecerá uma base para refletir sobre o desenvolvimento de uma pedagogia teatral que se desenvolveu no século XX e XXI e, também, para pensar os ecos do Programa de Benjamin e de Lacis no Brasil, mais especificadamente em São Paulo. O capítulo 3 investiga, portanto, momentos em que uma reflexão política e social oriunda dos teatros das primeiras décadas do século XX encontra acolhida no Brasil décadas depois. Acompanhamos brevemente os diferentes caminhos de formação de atores e algumas figuras chaves do nosso tardio teatro moderno, ou, nos termos de uma importante crítica e historiadora do período, olhamos para a formação do nosso drama modernizado e sua transformação a partir da constituição de um teatro épico no país no final dos anos 1950 e começo dos 1960. Augusto Boal é uma figura chave aqui, por isso investigamos sua formação no exterior na primeira metade da década de 1950 e os possíveis contatos com as ideias de Brecht, Piscator e outros aspectos do teatro moderno.

O que nos interessa, mais do que recontar essa história, é ressaltar os elementos que, em uma realidade muito diferente, criaram as condições para o desenvolvimento, no Brasil, de uma prática teatral semelhante e, a nosso ver, explicitamente influenciada pelo projeto de teatro infantil desenvolvido por Asja Lacis no contexto teatral das primeiras décadas do século XX. Assim, no quarto capítulo, recuperamos a reflexão tanto do Programa de Benjamin e Asja Lacis quanto da experiência brasileira de um teatro social e político para pensar o momento posterior ao Ato Institucional nº 5 (AI-5), ou do fim do ciclo do nosso teatro moderno, para usar termos próximos aos de Décio de Almeida Prado, e a constituição de trabalhos com crianças e jovens que começaram a ser feitos dentro de um novo contexto cultural no país. Olhamos com cuidado a forma como se desenvolveu um trabalho com

crianças realizado a partir do final da década de 1970 na Casa do Teatro em relação às ideias que o Programa de Lacis e Benjamin apresenta. A reflexão sobre essas práticas teatrais permite pensar ao mesmo tempo a relevância dessas ideias forjadas a partir do trabalho de Asja Lacis e como elas precisam enfrentar, hoje, um contexto de brutal mercantilização da cultura.

A obra de Asja Lacis permanece, como argumentaremos no capítulo 4, um consistente caminho para compreendermos, ou para medirmos, a produção atual de teatro com e para crianças. Formada sob influência de August Bebel, sob a admiração das personagens femininas de Ibsen e convivendo com mulheres como Alexandra Kolontai e Nadia Krupskaja, essa mulher exuberante e inteligente foi alvo de violência, omissão e preconceito em vários campos.

Nada mais importante, portanto, do que recuperar a “engenheira” Asja Lacis (como Benjamin a denominou em sua conhecida dedicatória) e acompanhar seus planos e métodos de trabalho, utilizando suas réguas e compassos para rever os diversos ângulos de uma edificação que precisa ser conhecida, revista e melhor entendida. Só assim, recuperando Lacis como um momento chave de fundação do teatro infantil moderno, e reconhecendo sua importância no Brasil, poderemos continuar criando as condições para que esse teatro se desenvolva e alcance as alturas do “novo” ao qual, como insistiam Lacis e Benjamin, está historicamente destinado.

1. Asja Lacis, cenas e atos de uma vida revolucionária

Neste capítulo, pretende-se contextualizar a infância e os anos de juventude de Asja Lacis, além de seu início no teatro e envolvimento com a revolução russa. Não é tarefa fácil, pois poucas são as fontes para reconstituir sua trajetória. O ponto de partida deve ser, certamente, o volume com os depoimentos dados por Lacis em suas memórias, *Asja Lacis profissão: revolucionária – sobre o teatro proletário Meyerhold, Brecht, Benjamin, Piscator*, publicado por Hildegard Brenner em 1971³. Outra obra fundamental, que serve como base para a maioria dos textos recentes publicados sobre Lacis, é a pesquisa de Beata Paskevica, que, com sua minuciosa e cuidadosa busca, compilou um material bastante vasto sobre a vida e obra de Lacis e suas relações com Brecht e Benjamin⁴. Também foram utilizados neste capítulo fontes indiretas coletadas em depoimentos de pessoas que conviveram com Lacis, sobretudo Walter Benjamin e seus biógrafos e comentadores.

Asja Lacis nasceu em 19 de outubro de 1891, com o nome Anna Liepina em Kempji, cidade situada na área rural da Letônia, à beira do rio Ligatne, numa moradia precária, alugada aos artesãos que trabalhavam na propriedade pertencente a um integrante da nobreza alemã. Nessa época, o país estava dividido, pois era dominado pelo tzarismo russo e regido pela administração imperial alemã do báltico, e a maior parte das propriedades rurais ainda pertencia à nobreza germânica – seus avós tinham sido servos. O pai era artesão, tapeceiro e alfaiate e sua mãe costurava cobertores e lençóis para a família. Asja foi filha única e teve uma infância, ao que seus relatos indicam, bastante solitária. Em seu livro de memórias, ela relembra:

Meu universo se limitava a um pequeno perímetro atrás do tear. Eu não possuía sequer um brinquedo, nem mesmo uma boneca de pano. Eu não tinha casaco de frio, nem sapatos de couro, por isso eu passava todo o inverno no meu canto. (LACIS, 1989, p. 31, tradução nossa).

³ Asja Lacis escreveu o livro *Revolutionar im Beruf* que foi publicado pela primeira vez em 1971 com organização e posfácio de Hildegard Brenner e reeditado em 1976. Foram publicadas traduções do alemão para o francês sob o título *Profession Révolutionnaire* (1989), com introdução de Philippe Ivernel, e para o italiano sob o título *Professione: rivoluzionaria* (1976), publicada com um ensaio de Eugenia Casini-Ropa e prefaciada por Fabrizio Cruciani. Lacis escreveu também o livro *Kranaja Gvozдика* [*O cravo vermelho*], publicado em russo em Riga, em 1984.

⁴ Cf. PASKEVICA, Beata. *In der Stadt der Parolen: Asja Lacis, Walter Benjamin und Bertolt Brecht*. Essen: Klartext Verlag, 2006. 336 p.

Aos sete anos de idade, Asja acompanha a mudança de seu pai e sua mãe, Trine Liepina, para Riga. (LACIS, 1989, p. 17) Como muitos outros letos⁵, a família empobrecida buscava oportunidades e melhores condições de vida na principal cidade da Letônia.

Riga foi o primeiro grande centro de cultura da sua vida, onde Asja estudou e recebeu as primeiras impressões do teatro e aonde voltaria a viver apenas depois de 1950. Com o início da industrialização, a cidade vinha crescendo rapidamente, e seu pai buscou ali um posto de trabalho como operário. Em questão de poucos anos, Riga havia se transformado no principal pólo industrial na região das províncias bálticas russas. Primeiramente, ele encontrou trabalho numa firma de tapeçaria, depois como operário do setor de construção de maquinaria, na fábrica de vagões Russo-Báltica. Assim como os outros operários, a família de Lacis morava em uma cabana no entorno das instalações da fábrica, nas proximidades da linha ferroviária. A mãe auxiliava na renda doméstica com uma pequena loja de mantimentos na própria residência.

Segundo Paskevica, a virada do século foi um momento de grande agitação política na história dos trabalhadores letos. Desde o século XIX, o marxismo começou a ter influência na Letônia. No início do século XX, como uma periferia em fase de industrialização, a região acompanha com interesse a organização do movimento proletário russo. Em maio de 1899, acontece a Revolta de Riga, uma greve geral que emenda com as celebrações do Primeiro de Maio. Nela tomam parte os trabalhadores da empresa Russo-Báltica e, aparentemente, também o pai de Lacis. Asja acompanha todo o envolvimento político do pai, que seria sua principal referência de ação quando adulta. Em 1905, Riga serve de centro irradiador para o movimento grevista das províncias da região. Com o início da Primeira Guerra Mundial, os trabalhadores da Russo-Báltica, em meio aos 75.000 operários de Riga, são evacuados das fábricas e enviados para a Rússia. O pai de Lacis não acompanha o decreto e permanece em Riga.

Filha única, algo pouco comum na época, sua educação familiar talvez possa ser caracterizada pela diferença entre seus progenitores. De Ernest Liepins, seu pai, ela teria herdado ideais emancipadores e combativos. Aos 14 anos de idade, Lacis recebeu de presente dele o livro que viria a influenciar de modo fundamental seu pensamento feminista e

⁵ Nesta pesquisa usaremos por sugestão do Consulado da Letônia o termo leto no lugar de letão.

emancipatório: *A mulher e o socialismo*, de August Bebel. Outras mulheres contemporâneas de Lacis foram influenciadas também pela obra de Bebel, como comenta Goldman: “A primeira edição russa do famoso trabalho de Bebel foi publicada em 1895 e rapidamente lhe seguiram outras.” (GOLDMAN, 2014, p. 64).

Os trabalhos de Engels, juntamente com os de Bebel, foram cruciais no combate ao antifeminismo proletário dentro do movimento operário, assim como os esforços práticos para implementar suas ideias. Uma das principais figuras na popularização e desenvolvimento de novas estratégias de ações neste sentido foi Clara Zetkin (1857-1933), uma dirigente de imenso talento no movimento social-democrata alemão e incansável defensora do direito das mulheres trabalhadoras. Clara Zetkin leu o livro de Bebel quando jovem e imediatamente mudou suas ideias sobre o papel das mulheres na construção de uma nova sociedade. (GOLDMAN, 2014, p. 61).

Lacis recorda que seu pai colocou o livro em sua mesa e disse. “Leia, é um livro que lhe será muito útil”. (LACIS, 1984, p. 13 apud INGRAM, 2003, p. 84). Sem dúvida, os ideais de Bebel foram de extrema importância para o percurso da vida de Asja Lacis como mulher emancipada, e também para suas escolhas políticas, assim como para a sua trajetória como artista e crítica. Se, por um lado, o pai educou Asja para ter uma vida “independente e livre” (LACIS, 1989, p. 32), por outro, sua mãe passava os dias cantando hinos de igreja e canções populares. Participava como soprano no coral da igreja luterana e, mesmo que Asja admirasse seus dons artísticos, totalmente dedicados à religião, ficou logo evidente que suas vidas e ideais estavam muito distantes.

Sobre as afinidades de Lacis com seus pais, Dagmara Kimele, sua filha, relata em seu livro de memórias:

Anna sempre pendeu para o lado do pai com sua consciência autônoma de proletário e, conseqüentemente, ao longo de seus anos de escola, sempre tentou reeducar sua mãe, uma mulher temente a Deus, algo submissa, o que fazia com que ela chorasse. (KIMELE apud PASKEVICA, 2006, p. 19).

Desde cedo, sendo neta de servos e filha de operário, Asja esteve a par das injustiças sociais de sua época e teve sua consciência de classe despertada pela vontade de tomar parte na luta revolucionária. Apesar das privações familiares que a cerceavam, seu pai era um trabalhador qualificado, o que propiciou a Lacis uma oportunidade de estudos em uma escola privada fundada e mantida pela elite local. A escola onde estudou em Riga – o Kenins-Gymnasium – não era simplesmente uma boa escola para moças, mas um importante centro cultural leito. Na época, o quadro docente da escola estava estreitamente ligado à classe

artística do país. Segundo suas memórias, os melhores poetas, pintores e músicos letos lecionavam ou colaboravam com o liceu. Eles lutavam pela disseminação e permanência da arte e cultura letas, assim como por maior igualdade e justiça social. As alunas eram majoritariamente de elite e Asja Lacis era uma das poucas, dentro do colégio, que era filha de um trabalhador, isso a levou a sofrer uma enorme restrição social durante todo o seu período escolar. Apesar disso, Lacis recebia a admiração de seus professores, que acompanhavam seu grande interesse pela arte e literatura. Conforme ela relata em suas memórias, alguns inclusive viriam a ser seus companheiros mais tarde, durante o período revolucionário em Moscou.

É importante notar que Lacis foi educada em russo, língua oficial das escolas na Letônia. Já nos primeiros anos se destacou como redatora de um pequeno jornal dentro da escola, o *Purenes*, em que escrevia sob o pseudônimo de Vetra, um sobrenome leto que significa “tempestade”. O exercício da escrita viria a acompanhá-la durante toda sua vida, e isso fez com que algumas de suas críticas e memórias de importantes espetáculos fossem documentadas. Seus registros, coletados e citados por suas biógrafas, iluminam, como veremos nos capítulos seguintes, este nosso estudo a respeito do desenvolvimento de suas ideias sobre o teatro para adolescentes.

Durante o ginásio, Anna Liepiņa foi uma grande entusiasta do teatro, chegando a padecer inclusive, em suas próprias palavras, de uma “febre de teatro” nos últimos anos de estudo. Dentre seus escritores favoritos estavam Hauptmann e Ibsen. Nos últimos momentos de escola, preparou uma apresentação sobre “As mulheres nos dramas de Ibsen”. Como escreve Lacis (1989, p. 33) e nota Paskevica (2006, p. 22-23), suas heroínas viriam a ser Hedda Gabler, Hilde Wangel e também a Monna Vanna, de Maurice Maeterlinck, personagens femininas que se interessam em participar ativamente da vida social, para além das relações estritamente familiares. Anos mais tarde, no estúdio Fyodor Komissarzhevsky, em Moscou, ela, de fato, interpretará Hedda Gabler, personagem com a qual se identificou durante toda a vida.

Depois de encerrar seus estudos em Riga e de uma tentativa não muito bem-sucedida de tornar-se governanta na Polônia⁶, Asja Lacis parte com seu companheiro e futuro marido, o

⁶ Paskevica (2006, p. 86) registra que, para custear seus estudos na faculdade, Asja trabalhou cuidando de dois irmãos de uma família abastada, terrivelmente indisciplinados. Ela conseguiu trabalhar com eles unindo a pedagogia com as técnicas dramáticas recém adquiridas em sua faculdade nas aulas com os professores que utilizavam o teatro aliado à psicologia. Com os irmãos construiu cenários utilizando a decoração da casa, e

jornalista e escritor leto Julijs Lacis (1892-1941), para uma estadia em São Petersburgo. Inscreve-se na Faculdade de Estudos Avançados em Neuropsicologia Vladimir Bekhterev, a única que na época aceitava mulheres, onde Nadia Krupskaja, futura companheira de Lenin, também realizou seus estudos. As duas trabalharão juntas, anos mais tarde, dirigindo um cinema para crianças em Moscou.

Fundada em 1909 pelo conhecido pesquisador em estudos neorológicos de mesmo nome, a faculdade era uma instituição privada, de tendência liberal, tolerada pela administração tzarista russa, onde judeus, mulheres e estudantes de baixa renda podiam estudar. Como sua grade curricular era relativamente aberta e havia trânsito entre os docentes e os alunos, a instituição tornava possível, mesmo aos alunos desinteressados da formação específica, acesso a uma formação humanística e científica geral. Asja estudou em São Petersburgo até 1913, e em 1914 se casou com Julijs Lacis, enquanto ele fazia estágio na faculdade de química da Escola Técnica de Riga.

Apesar de ter sido relativamente curto, o período em São Petersburgo foi importante porque proporcionou que Asja respirasse os novos ares das vanguardas, criando assim um contraponto com a esgotada cultura burguesa que ela conhecera em Riga (PASKEVICA, 2006, p. 24-25). Em São Petersburgo, Asja Lacis conhece novas experimentações estéticas. No período em que estudava Neuropsicologia, entrou em contato com encenadores e artistas e assistiu suas apresentações. Entre eles, Vladimir Mayakovsky, que na época fez uma palestra no Instituto Bekhterev. Em suas memórias, Asja Lacis recorda: “As distintas damas e cavalheiros atiravam-lhe insultos de protesto enquanto os jovens o saudavam – o bate-boca às vezes chegava a virar troca-tapas.” (LACIS, 1989, p. 37-38).

Em 1913, o importante artista plástico Kazimir Malevitch desenvolve alguns cenários para a ópera *Vitória sobre o sol*, de Aleksei Kruchenykh, Velimir Clebnikov e Mikhail Matiushin, apresentada junto com a tragédia *Vladimir Mayakovsky*, escrita e protagonizada pelo próprio Mayakovsky. Nessa mesma apresentação, foi exposto ao público o famoso *Quadrado negro*, de Malevitch, que pouco mais tarde se transformaria no verdadeiro símbolo

acrescentou trechos literários às brincadeiras de encenação. O resultado foi que o desempenho escolar dos meninos melhorou, rendendo elogios por parte da mãe para a jovem estudante. Assim como seu trabalho em Moscou na escola para filhos de imigrantes letos durante a primeira guerra, esse momento pode ser considerado como precursor do trabalho que Lacis irá desenvolver anos mais tarde com crianças “desajustadas”, ou como Asja preferia se referir, com “crianças dotadas”.

da vanguarda russa. Asja Lacis chegou a assistir a essa histórica apresentação e conservou suas impressões em suas memórias críticas:

O grande sucesso da noite foi a tragédia em dois atos *Vladimir Mayakovsky*. Seu diretor e protagonista era Mayakovsky, em pessoa e sobrecasaca amarela. Cortinas decoravam o palco; entre elas, havia cartazes. Num deles estava esboçada uma grande cidade – bondes, construções, silhuetas correndo. Uma verdadeira bagunça, tudo empilhado como uma pequena torre de Babel que deveria remeter à confusão e à agitação visadas frequentemente pelos futuristas (Brecht, Piscator, Wolf, Wangenheim também usavam cartazes em suas encenações). Lembro-me da seguinte cena: numa colina ao norte do Mar Polar está sentado Mayakovsky com uma coroa de louros na cabeça. Ele veste sua jaqueta amarela. Entram duas mulheres maquiadas. Elas trazem em cada mão uma bala de canhão, significando lágrimas, que caem sobre o poeta. Ele as apanha, enrola-as em jornal e guarda ambas em sua maleta. Levanta-se então, põe seu chapéu e diz ao público: “Está certo!/ Abram caminho!/ Eu rogo/ para que aqui se mantenha esta frívola paz./ Com brilho nos olhos,/ eu ergueria ao trono/ um olímpico, grego torso de almofadinha. (LACIS, 1989, p. 38, tradução nossa).

Em São Petersburgo, Lacis pôde acompanhar aquele que se tornaria o seu maior modelo no teatro, Vsevolod Meyerhold. Ao largo dos postos oficiais, impedido de realizar experimentos teatrais pela sua posição de encenador dos teatros imperiais Aleksandrinski e Mariinski, ele assumia já nessa época, desde 1910 de fato, o pseudônimo de “Doutor Dapertutto” inspirado num conto de E.T.A. Hoffmann, que servia para que ele pudesse escrever críticas resguardando ao mesmo tempo seu prestígio como diretor do teatro czarista, logo depois de ter rompido com o teatro de Komissarzhevsky, em 1908. Era uma estratégia combinada, que indicava a intenção do diretor de separar sua atividade oficial da experimentação, com a qual ele se comprometera firmemente naqueles anos. (PASKEVICA, 2006, p. 25).

Um círculo de simpatizantes do “Doutor Dapertutto”⁷ fundou no outono de 1913 uma oficina de teatro, o famoso Estúdio na Rua Borodinskaia, onde Meyerhold realizava experimentos inspirados na *Commedia dell’Arte*. Esses estudos resultariam depois num importante manuscrito pré-revolucionário chamado *Do teatro*.⁸ O texto, com um formato de manifesto, desenvolve ideias para a criação de um novo teatro e para isso um novo ator, pois “Não basta impor ao teatro a vontade unificadora do encenador. Cumpre ainda que este possa contar com atores capazes de apreendê-la a meia-voz, para interpretar obras inteligentes e

⁷ Sobre o assunto, pode-se consultar no Brasil a pesquisa de Maria Thais: Cf. S.L.Maria Thais. *Na cena do Dr. Dapertutto*. São Paulo: Perspectiva 2009.

⁸ Cf. Meyerhold, V. *Do teatro*. São Paulo: Iluminuras, 2012.

inéditas”. (ABENSOUR, 2011, p. 261). O ator deveria “arrebatar o espectador, para conduzi-lo ao país maravilhoso, distraíndo-o, durante o caminho, com sua técnica ofuscante”. (Idem, p. 262). Com a abertura do estúdio, estavam declarados os princípios unificados de uma reformulação do teatro baseada “no ritmo, no gestual e no exercício da movimentação rítmica na cena”.

Asja Lacis conheceu esse estúdio e o acompanhou até o final de 1913. Mas ela pode ter tido acesso a esses novos direcionamentos do teatro – às bases de sua formulação teórica, ao menos – também no período posterior que passou em Moscou, junto ao estúdio Komissarzhevsky. Ela escreve com distância, em seu livro *Krasnaja Gvozdika* [*O cravo vermelho*]:

Nesses anos o nome de Meyerhold estava em todas as bocas. Cada apresentação despertava discussões acirradas. Eu vi muitas de suas apresentações, li seu livro *Do teatro*, frequentei rodas de discussão em que o diretor defendia sua compreensão sobre o teatro como uma arte baseada no evento único da improvisação. Meyerhold estava por toda parte – fazia encenações, dava palestras e até 1914 também publicava o periódico *Amor às três laranjas*. Nós, estudantes, aguardávamos, com ansiedade, cada um desses cadernos e os devorávamos com avidez. (LACIS, 1989, p. 32).

De fato, nesse período inicial de Asja Lacis, a tomada de partido pela improvisação e a fantasia no processo de elaboração teatral tem papel central. Sem dúvida, a meu ver, uma consequência do contato com os estudos de Meyerhold sobre a *Commedia dell'Arte*. Seja no teatro infantil em Orel, posteriormente, seja em suas experimentações no Teatro dos Sindicatos de Esquerda, ela irá ressaltar nos seus depoimentos a importância da espontaneidade e da improvisação. Isso será fundamental para o desenvolvimento de seu programa para o teatro de adolescentes, como veremos adiante, e um dos pontos essenciais de sua atualidade no debate contemporâneo sobre o tema, também no Brasil.

Após sua estadia em São Petersburgo, Asja volta para Riga e, em 1915, com a eclosão da Primeira Guerra, dirige-se a Moscou. Matricula-se na Universidade de Sanjvskij, ao mesmo tempo em que começa a dar aula para crianças letas que moravam na cidade. Ali ela volta a rever seus antigos professores de Riga e passa a conviver com eles. Conhece o poeta Linards Laicens, que futuramente vai ser seu colaborador no teatro dos sindicatos de esquerda e com quem terá uma relação amorosa depois de sua separação com Julis Lacis.

Em 1917, inicia em pleno período de revolução seus estudos no estúdio Komissarchevski. Ali ela tem a oportunidade de ampliar seu círculo de amigos e intensificar seu convívio com os intelectuais da época e mergulha nos agitados movimentos políticos e no *Outubro Teatral* de Meyerhold.

No estúdio, Lacis terá oportunidade de estudar e confrontar seus ensinamentos com o que via nos palcos, registrando com observações críticas minuciosas todos os espetáculos que assistira. Ali ela entendeu a importância da improvisação, praticando-a de diversas formas e esboçando sua própria visão sobre o tema, que posteriormente será de suma importância para o desenvolvimento de suas ideias sobre o teatro infantil. Também soube analisar e distinguir a relação entre as obras do professor e do diretor Meyerhold, por quem teria afinidade e admiração.

Lacis descreve sua rotina de estudante com bastante minúcia, segundo Beata Paskevica, e define o estúdio como um local amplo ensino, filosófico, em que personalidades envolvidas com o teatro russo ocupavam-se de oficinas e aulas expositivas variadas (PASKEVICA, 2006, p. 26). Sobre essa época, Philippe Ivernel também comenta: “Mas a aprendiz não se beneficia apenas de um tal ensinamento preciso, ela usufrui igualmente de todo um clima histórico propício ao experimentalismo, que precede o ‘Outubro teatral’ e, em maior grau, o sucede também.” (IVERNEL, 1989, p. 11).

O próprio fato de Meyerhold ter saído do estúdio de forma conflituosa, questionando as práticas que ali eram realizadas, permitiu que Lacis fizesse suas escolhas e soubesse distinguir as diferentes formas de trabalho, as relações por vezes tensas entre teatro e política e a dialética entre teoria e prática que lhe eram subjacentes. Também a influência de Evreinov e seu teatro como monodrama e teatro de massas foi importante para Lacis, em debates que se inserem na tentativa de superação da crise do drama burguês do XIX, como bem analisa Peter Szondi em sua obra fundamental sobre o tema⁹.

Lacis sai de Moscou em 1918 e no ano seguinte vai para Orel. Sua filha Dagmara acabava de nascer e ela se transfere para essa cidade com a tarefa de cuidar de um importante teatro municipal. Aqui ocorre algo muito importante para o desenvolvimento de toda a sua visão sobre o teatro, e de suas ideias sobre o teatro infantil. Ao encontrar em Orel as crianças órfãs e as de rua, ela se dirige à prefeitura e solicita a permissão para trabalhar com essas crianças na casa de Turgenev, onde hoje é o museu Turgenev. Trataremos este assunto com mais detalhes no próximo capítulo.

⁹ Cf. Peter Szondi, *Teoria do drama moderno*, São Paulo, Cosac e Naify, 2011.

Continuemos a acompanhar sua trajetória. Após a Guerra, Asja Lacis partiu de Riga para Berlim em fevereiro de 1922, seguindo um novo fluxo migratório que ocorria entre ambos os lados. Em 1920, os Países Bálticos, que ainda faziam parte do Império Russo, proclamaram independência. Letos buscaram novas oportunidades em terras germânicas, assim como alguns alemães viajavam para os países bálticos a fim de conhecerem mais de perto, e em relativa segurança, a revolução vitoriosa na Rússia.

Segundo Paskevica (2006), entretanto, a principal razão da ida do casal Lacis para a Alemanha foi a represália que a diretora sofreu por conta de uma de suas produções teatrais em Riga, em 1921. Contando com a participação de mais de 200 pessoas, o espetáculo ao ar livre foi mais um dos êxitos da jovem diretora para quem, seguindo o espírito revolucionário da época, “uma peça de teatro tem que ter como finalidade uma agitação política.” (PASKEVICA, 2006, p. 109)¹⁰. Apesar de o texto ter passado pela censura prévia do governo leto, uma cena “improvisada” acabou fugindo ao seu controle: ao final da apresentação todos os atores terminaram o espetáculo cantando a Internacional, o que levou também os espectadores a acompanharem em coro, gerando uma grande movimentação política, que ocupou os jornais da cidade e causou intenso debate. Asja ficou presa por dois meses, sendo solta por uma declaração de anistia que também permitiu que ela e seu marido, Julijs Lacis, viajassem enfim para a Alemanha¹¹.

No período em que se estabeleceu na Alemanha, assim como em várias de suas estadias nesse país, Asja Lacis teve a oportunidade de conhecer artistas e intelectuais, estreitar vínculos, e principalmente estabelecer conexões entre as vanguardas alemã e russa¹², que se tornariam férteis para muito da produção alemã e soviética, como veremos. A presença de Lacis na trajetória ideológica dos pensadores e artistas na Alemanha era inaugurada pela fascinação e pela curiosidade que sua condição de “bolchevique” despertava. Dada sua experiência dinâmica no trabalho de agitação e propaganda e o contato com as novas formas de vanguarda, além da importância que teve no trabalho com Bertolt Brecht, assunto que

¹⁰ Esta declaração de Lacis está registrada em um relatório da polícia secreta da Letônia, disponível no Arquivo da História da Letônia (Geschichtsarchiv Lettlands), P. Klavins.

¹¹ Muito possivelmente ela pode ter sido designada para continuar o trabalho de militância pelo partido na Alemanha.

¹² “Ela foi a pessoa que, enquanto uma das mediadoras das ideias política e estéticas da vanguarda soviética, apresentou Walter Benjamin a Bertolt Brecht, bem como a diversas personalidades na Moscou soviética” (PASKEVICA, 2006, p. 163).

trataremos mais adiante. Asja Lacis demonstrou perspicácia e obstinação intelectuais suficientes para produzir e fomentar importantes relações artísticas e políticas, inclusive entre os próprios germânicos. Rapidamente a figura de objeto de investigação ou curiosidade, que a princípio Lacis ocupou, passou a ser substituída pela de colaboradora e intelectual atuante. Realizou, assim, várias conferências sobre a relação entre a produção teatral alemã e a soviética, em uma atividade que realizaria por toda a sua vida.¹³

Ao chegar pela primeira vez em Berlim, Lacis preferiu conhecer e interagir com artistas e intelectuais alemães, distanciando-se de seus conterrâneos letos e mesmo russos que viviam em Berlim, pois a maioria tinha deixado a Letônia ou a União Soviética por serem partidários do exército branco, ou seja, eram contra o exército vermelho e os ideais revolucionários. Lacis teve então a oportunidade de se concentrar na vigorosa produção artística berlinense da época. Por meio de sua amiga, Maria Leiko, uma atriz bastante conhecida, foi introduzida à elite teatral e cinematográfica local. Trabalhou no cinema com Fritz Lang, no Babelsberg Film Studio, e também com outros cineastas. O percurso cinematográfico iniciado ali acompanhou-a durante toda sua vida, em conjunto com as atividades teatrais. Anos mais tarde, Lacis seria assistente e intérprete de Erwin Piscator no filme *O levante dos pescadores de Santa Bárbara*, quando este foi rodado em Moscou em 1931. Também escreveu vários textos sobre cinema soviético e cinema para crianças (*Kinderkino*), além de ter aberto, anos depois, com Nadia Krupskaia, um cinema para crianças em Moscou.

No ano de 1922, conheceu Bernhard Reich, (1894-1972), diretor de teatro que viria a se tornar seu companheiro e marido até quase o final de sua vida. No ano seguinte, 1923, Asja Lacis, por meio de Bernhard Reich, viaja a Munique e conhece o então jovem e promissor dramaturgo Bertolt Brecht, com quem teve um longo e produtivo relacionamento. A biógrafa de Lacis, Beata Paskevica (2006), descreve o percurso da atriz e diretora, inicialmente como assistente ao lado de Brecht, assumindo, posteriormente, a atuação na figura masculina e potente de um dos protagonistas de *Eduardo II* (encenada em 1924). Segundo Brecht, ela teria a rispidez e a dureza necessárias e o sotaque estrangeiro seria até mesmo útil para a composição do personagem.

¹³ Como exemplo, basta lembrar que, em 1968, ela foi a convidada de honra dos *Brecht-Dialogen*, na República Democrática Alemã (RDA).

Brecht via em Lacis a força e radicalidade como potencial cênico, em detrimento da falta de energia ou da sutileza dos atores disponíveis no elenco de *Eduardo II*. Além da atuação e assistência de direção, o que importa ressaltar é o quanto Lacis foi importante para a consolidação da estética brechtiana. Lacis não era tida ali apenas como uma estrangeira em passagem por Munique, mas, como se pode notar, vai tornando-se uma colaboradora fundamental no encaminhamento do próprio teatro de Brecht. Outro sinal disso é que ela chegou a interpretar também o papel principal da peça, situação que ocasionou inúmeros constrangimentos junto à crítica, mas contou com a defesa entusiasmada do próprio Brecht. Ela assume o papel apenas na estreia, como solução para o problema de que, no elenco, não havia alguém dotado de verve e impulso o suficiente para interpretar um homem desse tipo. (PASKEVICA, 2006, p. 158).

Lacis e Reich tiveram, como dito, um papel central no trânsito de ideias entre a União Soviética e a Alemanha, e isso passa por Bertolt Brecht. A citação é longa, mas de fato estabelece em detalhe esse trânsito que nos interessa aqui, e o papel de Lacis nele:

Um casal envolvido no trânsito entre os dois países foi Bernhard Reich e Asja Lacis. Lacis estudou atuação com Kommissarzhevsky em Moscou, e depois, em 1920, na Escola de Cinema Federal, onde estava quando apareceu em *On the Red Front* [No front vermelho], de Kuleshov. Em 1922, ela e Reich mudaram-se para Berlim, e, no ano seguinte, Reich tornou-se diretor da Kammerspiele de Munique, onde Brecht estava prestes a montar *Eduardo II*. Ao conhecer Brecht, por meio de Reich, ele a interrogou. Brecht estava visivelmente interessado em informações sobre a Rússia Soviética e sua política cultural. Essa conversa foi seguida de muitas outras. As "políticas culturais", claro, diziam respeito a Eisenstein e à sua relação com a *Proletkult*, o desenvolvimento do teatro de Meyerhold e o progresso da incipiente indústria de cinema soviética, particularmente no que envolvia Kuleshov, Eisenstein e outros. Lacis se tornou assistente de direção de Brecht em *Eduardo II*, e inclusive interpretou a parte do filho do rei. Não surpreende que, à luz das "muitas conversas de Brecht e Lacis" a "produção continha o gérmen de um novo modo de escrever peças, e (...) uma nova técnica de atuação foi revelada." Elas foram baseadas no tipo de teatro que Lacis aprendeu da vanguarda em Moscou. [...] Reich explica ao menos uma parte da aparente originalidade: atores alemães atribuíam pouca importância a ações formais tais como: comer, beber ou lutar esgrima. Eles a resumiam, simplesmente indicando sua casualidade. Brecht, no entanto, exigia não só que eles devessem interpretá-las realística e exatamente, mas que devessem ser habilidosos. Explicou aos atores que tais ações no palco deviam deleitar a plateia. A técnica, claro, é precisamente o que foi desenvolvido por Eisenstein para a partida de boxe em *The Mexican* [*O mexicano*], onde ele insistiu que a luta fosse interpretada de modo absolutamente crível. Isso foi em 1921, enquanto Reich e Lacis estavam ainda em Moscou, e em contato próximo com os círculos de Eisenstein e sua companhia. Em 1924, pouco depois da produção de *Eduardo II*, Asja Lacis encontrou o crítico Walter Benjamin, que a achou (assim como Brecht também a achava) extremamente atraente. Ela e Reich retornaram a Moscou em 1925, e Benjamin os seguiu em 1926. Na véspera de ano novo, Benjamin encontrou Meyerhold, já entusiasmado pelo seu trabalho, e estava presente na famosa "briga" sobre a produção de Meyerhold de *O inspetor geral*: milhares de pessoas reunidas no enorme hall para discutir a montagem de Meyerhold. Eles seguiram a controvérsia visceralmente, interrompendo, aplaudindo, gritando, assoviando. Os oradores russos fascinaram Benjamin: ele pensou que eles nasciam nas tribunas.

Entre outros, falaram Mayakovsky, Meyerhold e Bely. Por volta de 1928, Lacis estava de volta a Berlim com a Delegação de Negócios Soviéticos, responsável pela distribuição de filmes. No ano seguinte ela introduziu Benjamin a Brecht, e uma conexão da importância mais alta foi feita: todos os comentários perspicazes de Benjamin sobre o teatro de Brecht são esclarecidos por sua fascinação com o teatro da vanguarda russa. (CHRISTIE; TAYLOR, 2005).

Neste longo trecho é possível perceber as diferentes direções de influência que Lacis e Reich exerceram no contexto alemão. Isso abrange desde o cuidado com os detalhes e a imersão no papel em todo o espetáculo, que certamente tem Stanislavski e o teatro de Moscou como origem, até os experimentos “construtivistas” em atrito com o naturalismo na representação, experimentos que procuravam destruir a ilusão e explicitar a artificialidade da construção, ou explicitar esses nexos formais para que o público entendesse aquilo como algo construído de fato, dado decisivo para essa estética. Ou, segundo Walter Benjamin, ao citar Brecht em *Pequena história da fotografia*: “É preciso, pois, construir alguma coisa, algo de artificial, de fabricado.” (BENJAMIN, 1993, p. 106). Lacis participa da formulação inicial dessa tensão, central ao projeto de Brecht, entre um cuidado na interpretação – que soava mais estranho no contexto alemão, como alguns biógrafos do dramaturgo sinalizam, sem notar talvez essa tradição russa e soviética de interpretação na origem, mediada por Lacis – e o distanciamento que tira boa parte de sua força estética, como discutiremos com mais cuidado à frente, da “ilusão” criada e desmontada, ou desse “processo” de afastamento, de tomada de distância do “real”.

A maneira como se estabeleceu essa história da gênese da teoria do estranhamento, que é, como se sabe, um conceito chave para estética de Brecht, é interessante, pois sugere que houve o apagamento da importância de Asja Lacis em seu desenvolvimento. Em uma conhecida biografia do dramaturgo alemão publicada em 1967, Frederic Ewen comenta:

Brecht já estava elaborando alguns elementos de sua teoria do “estranhamento” (*Verfremdung*), ao menos na apresentação dessa peça. Assim, as dificuldades vividas por Eduardo na prisão foram acentuadas pelo modo como ele raspava a última migalha de comida da sua tigela de madeira, e como a cerca de tela larga que separava a plateia da prisão rangia cada vez que o rei roçava nela. O pano de fundo era composto por casas altas de Londres, com numerosas janelas que se abriam e se mostravam o populacho cantando a balada ridicularizante contra o rei e seu “puto”, sugeriam, como comentou um escritor, “uma revolução iminente”. Num certo momento, Brecht sentiu-se insatisfeito com a performance dos soldados e perguntou: “Como se portam os soldados?”, ao que Karl Valentin, que estava presente, respondeu: “Eles sentem medo”. Então Brecht fez cada soldado branquear o rosto obtendo assim, imediatamente, a atmosfera que estava buscando. (EWEN, 1991, p. 114-115).

Asja Lacis, como se vê, não é citada em nenhum momento. Em uma versão das suas memórias que parece mais crível, ou, no mínimo, mais completa, ela relata:

Com Bert Brecht, tal como ele se chamava naquele momento, estabeleci contato imediato. Ele me fazia perguntas sobre a Revolução de Outubro e o teatro soviético. Ele me contava seus planos para Eduardo II e suas ideias de cenas com soldados. Eu lhe sugeria: é preciso maquiar com branco todos os soldados e eles devem marchar mecanicamente, como marionetes, sob os toques do tambor de guerra. Isso lhe agradou bastante, a ponto de eu ter-me tornado então sua assistente. Eu testava cenas de massas. Tentei imprimir sobre os figurantes um ritmo fixo. Suas fisionomias deveriam permanecer impassíveis e vazias. Eles não sabiam porque atiravam e para onde deveriam seguir. Era essa minha concepção, mas ainda faltava algum detalhe na cena dos soldados. Foi quando Valentin,¹⁴ que assistia a alguns ensaios, disse: “estão brancos porque estão com medo”. E Brecht completou: “porque estão exaustos também”. Agora estava tudo pronto: a cena tinha ganhado uma cor a mais.” (LACIS, 1989, p. 65-66).

O processo de como a cena foi coletivamente concebida, ou como seu pensamento foi “processado” em diferentes cabeças¹⁵, parece de fato mais crível no depoimento de Asja – e, caso o relato esteja correto, é possível avaliar o peso da sua contribuição nesse processo e na origem desse conceito chave.

Em 1924, após uma viagem que fez a Capri seguindo recomendações médicas relacionadas à pneumonia de sua filha Dagmara, Asja Lacis conheceu Walter Benjamin, como veremos com mais detalhes à frente. Ela, então, retorna a Berlim e participa da montagem de *A dama das camélias*, de Alexandre Dumas, interpretando a personagem Esther, com direção de Bernhard Reich e colaboração de Bertolt Brecht. Em seguida retorna para Riga, depois para Moscou, e em 1928, Lacis retorna finalmente a Berlim. Viaja devido à sua função estabelecida pelo Partido como enviada especial a Alemanha. Designada pela seção de filmes da missão de negócios soviética, Lacis faz relatórios sobre filmes culturais e didáticos. Realiza também conferências e é justamente nesse momento que, a pedido da Casa Liebknecht, é produzido o famoso texto de Walter Benjamin sobre o trabalho de Lacis de teatro com crianças: *Programa de um Teatro Infantil Proletário*, que analisaremos com cuidado no próximo capítulo.

No inverno de 1928 a 1929, exatamente um ano após a estadia de Walter Benjamin em Moscou, Lacis vive em Berlim com o escritor, relacionando-se com vários intelectuais e

¹⁴ Ator, escritor e diretor cômico popular de Munique que Brecht adorava, em cujos esquetes trabalhou desde jovem.

¹⁵ É conhecida a frase de Brecht, que serve de epígrafe para o importante estudo no país sobre Brecht de José Antonio Pasta Junior (1986): “Ele pensava dentro de outras cabeças; e na sua outros, além dele, pensavam. Este é o verdadeiro pensamento”. Dentro dessa bonita possibilidade de construção coletiva do pensamento, Asja Lacis, que estava na sua origem, foi só muito tardiamente e ainda de maneira incompleta, e em boa medida em função de Brecht e Benjamin, recolocada nessa história, como estamos tentando demonstrar.

pensadores, inclusive da escola de Frankfurt, entre eles Theodor Adorno e sua esposa, Gretel. Em 1929, Lacis participa como colaboradora da montagem de *Happy End*, de Bertolt Brecht e Elizabeth Hauptmann. Neste momento ela e Brecht se tornariam ainda mais próximos.

Lacis foi uma voz decisiva, ainda, na constituição dos *Fragmentos Fatzer*, segundo sua biógrafa, que recupera essa história lendo os *Fragments* por meio de Judith Wilke, teórica que, segundo pesquisa recente de Pedro Mantovani, faz parte de um quarto momento de recepção dessa obra de Brecht – recepção que, segundo o pesquisador, apresenta características específicas:

Quanto à quarta vertente, em alguma medida um desdobramento da anterior: seu pivô é Judith Wilke, que publicou o único estudo de fôlego escrito sobre o Fatzer em 1998: *O fragmento Fatzer*, de Brecht. Leituras acerca da relação entre documento e comentário, que se tornaram referência central para os estudos em torno do complexo Fatzer em língua alemã e inglesa. No centro do livro está a operação de substituição do método dialético brechtiano de configuração artística, registrado no material em ato (segundo a nossa leitura), por um “teatro onde os espectadores seriam capazes de tomar parte na produção de documentos, deste modo dando corpo a uma revolução do processo teatral ele mesmo.” Transformação de um instrumento para escritores que visam refuncionalizar o teatro e forjar formas úteis ao proletariado na luta de classes, em material para uma performance coletiva que transforma os espectadores em participantes de um jogo, que pretende criticar o teatro tematizando o próprio processo de produção e recepção teatral. Melhor dizendo: em um ritual performático a serviço da crítica da representação que, no movimento repetitivo de recusa em afirmar qualquer coisa, supostamente seria um ato de resistência ao discurso midiático a serviço de um sistema de dominação visto como onipotente. (MANTOVANI, 2018, p. 26-27).

O trabalho de Mantovani busca justamente fazer uma leitura cuidadosa do texto de Brecht, atenta aos materiais mobilizados e ao contexto alemão da contrarrevolução. Isso para demonstrar o uso, sem as tensões estéticas e políticas centrais, que essas recepções ajudaram a forjar em um funcionamento cultural em que a ideia de revolução é tirada do horizonte. Esse apaziguamento de Brecht já havia sido notado em um ensaio, hoje clássico, da década de 1990. Neste texto, Roberto Schwarz pontua, como um bom materialista, que a apropriação de Brecht precisa enfrentar uma condição histórica particular forjada na derrota dessas expectativas de transformação social:

[...] ao fazer da vexação da empatia – operada pelo distanciamento – a dialética de suas encenações, no palco ou fora dele, ao sujeitar a fascinação pelo indivíduo ao contraditório das causas materialistas e das realidades coletivas, com sua lógica de outra ordem, Brecht apurava uma nova forma de consciência, afinada com a superação proletária da sociedade capitalista. Tratava-se de tornar produtiva a relativização do indivíduo, de que a reflexão teórica e estética do tempo andava cheia, e sobretudo de responder ao caráter teratológico do espetáculo oferecido pela sociedade do capital, desde que olhada com distanciamento, por um prisma de classe antagônico. *Ora, se o processo efetivo não tomou feição superadora e o curso das coisas foi outro, a decifrar, o prognóstico embutido naquela postura se torna uma tese duvidosa por sua vez, a ser tomada como parte do problema, e já não como lição* (SCHWARZ, 1999, p. 131, *italico nosso*).

A contribuição de Lacis incide justamente nesse ponto – ou justamente em como considerar a coletividade na encenação e os limites entre o indivíduo e o coletivo, problema chave tanto para a questão cênica como para a política e, também, para os enfrentamentos relacionados ao contexto alemão, já que a coletividade fechada em si mesma, sem possibilidade de transformação, é a figuração e a condição do fascismo. Beata Paskevica recupera, por meio de Judith Wilke, esse ponto nos *Fragmentos*:

O sentido dos *Fragmentos-Fatzer* foi elucidado por Judith Wilke da seguinte maneira: “com os comentários servindo de introdução ao Fatzer, Brecht realiza uma publicização das questões operantes em sua teoria da estética e da recepção, no contexto da teoria e da prática de suas peças didáticas.” Mais especificamente, neles, Brecht reflete sobre a função do Estado, a legitimação do poder na circunstância de uma troca de poder e a relação entre indivíduo e massa [...] No trecho que nos interessa aqui, Brecht retoma a forma de apresentação dialogada no *Pequeno catecismo* [*Kleinen Katechismus*] de Lutero, para apresentar, na forma de uma discussão entre ‘massa’ e ‘doutrina’ [*Masse und Lehre*], os conflitos entre coletivos num momento de inflexão histórica e de substituição de poderes. A “massa indivisível” significa o repositório dos “costumes vigentes entre os homens”, ou seja, uma espécie de “refúgio ou proteção dos homens”. Sua função em momentos de crise é “realizar a divisão da pessoa, que assim se dilui no coletivo, para que ele aponte o caminho de construção de uma nova simbiose no todo.” (PASKEVICA, 2006, p. 242).

Essa recuperação se dá aqui em chave, ao que parece, foucaultiana, ou colocando em foco o exercício do poder e não propriamente uma perspectiva da desconstrução¹⁶ – ao menos na sua análise sobre este trecho abaixo dos *Fragmentos*, em que dialogam a Massa e a Doutrina:

M – Como pode ser possível que haja dois tipos de homem?
 D – Pelo exercício de poder torna-se possível criar dois tipos de homem.
 M – Mas quem o exerce?
 D – Ela, a grande, indivisível e imperturbável massa.
 (PASKEVICA, 2006, p. 242).

Paskevica pontua, então, a contribuição exata de Lacis nesse debate. Na sequência desse trecho, Brecht incorporou ao texto, contudo, uma resposta de Asja Lacis para a mesma questão. Esta situação reflete o próprio modo de construção geral do texto, que, no fundo, foi escrito a partir do aproveitamento de discussões reais de Brecht com outras pessoas. Segundo o ponto de vista de Lacis, nota-se que a massa, em vez de confirmar a expectativa de sua função segundo a doutrina, na verdade a contraria, propondo-lhe questões.

¹⁶ Pedro Mantovani (2018, p. 28) defende que: “o desmanche do Brecht dialético a serviço da desconstrução não é originalidade de Wilke. Ele faz parte da ampla campanha de reciclagem capitaneada por Hans-Thies Lehmann, defensora da eliminação da dialética e da luta de classes em Brecht, consideradas como autoritárias e ultrapassadas.”

M – Ouvimos dizer que se pode viver sem o poder.
 D – E quem foi que o disse?
 M – O costume vigente foi quem disse que se pode viver sem o poder.
 D – Em que medida se reconhece o costume vigente?
 M – Se reconhece o costume vigente na medida em que seja possível viver sem o poder.
 D – Mas quem é que sabe que só se pode viver sob o exercício de poder?
 M – Nós, a grande, indivisível e imperturbável massa. (PASKEVICA, 2006, p. 243).

O trecho demonstra o quanto era aguda a posição de Lacis no debate da época – e continua para o tempo presente já que esses ainda são problemas decisivos relacionados ao uso efetivo de Brecht na atualidade, ou, acompanhando Roberto Schwarz: “o ensinamento que se busca no anti-ilusionismo dele [de Brecht] é mais da ordem da pergunta que da resposta, embora a sondagem tenha horizonte de engajamento coletivo” (SCHWARZ, 1999, p. 131). Essa era uma medida que Asja Lacis já parecia ter, como esse trecho dos *Fragmentos*, composto no diálogo com ela, evidencia. Ou ela e Brecht sabiam o limite entre o catecismo e um trabalho efetivo de formação política, o que terá centralidade também em Benjamin no *Programa de um Teatro Infantil Proletário*. Brecht ao desenvolver esses problemas acaba por chegar ao malogro da revolução que se dá, segundo o texto, por motivos como este:

Um baixo grau de resistência
 Dá conta apenas de pequenas falhas
 A impossibilidade das grandes realizações
 E a impropriedade dos planos em geral
 Conduzem à grande diferenciação.¹⁷

Ainda seguindo a argumentação de Paskevica, Judith Wilke entende essa dupla relação de Brecht com o poder por meio de Heiner Müller, que considera, sobre os *Fragmentos-Fatzer*¹⁸, a contrarrevolução presente na trama do texto. Paskevica (2006, p. 244) menciona a observação do dramaturgo a respeito desses escritos de Brecht, nos quais transpareceria sua tentativa de pensar a coletivização num contexto polarizado, em que em parte ela se deu pela via comunista, em parte pela via fascista. Brecht estaria determinando positivamente a primeira alternativa em detrimento da segunda, na medida em que o fascismo “implica um consentimento incondicional à coletivização”.

O papel de Asja seria, então, segundo a sua biógrafa, trazer a experiência de coletivização comunista ou, ao menos, que a “grande, indivisível e imperturbável massa”

¹⁷ “Comentários-Fatzer”, BRECHT, Bertolt. In: *Obras completas*, v. 10, 1995, p. 522.

¹⁸ MÜLLER, Heiner. *Alemanha sem lugar*. Observações sobre Kleist. Discurso na ocasião de atribuição do prêmio Kleist. Berlim, 1991.

fique, no plano da ação e das ideias, aberta à dúvida produtiva, dividida e condicionada pelas necessidades concretas dos trabalhadores.” (PASKEVICA, 2006, p. 243) Ou, caso a pesquisadora esteja correta, Lacis teria fornecido a chave no texto para uma organização coletiva que fosse coesa o suficiente para manter uma perspectiva coletiva, e de classe, e, ao mesmo tempo, educada *em uma dimensão prática* – e aqui a concepção de teatro da diretora é decisiva, como veremos – que possibilitasse que essa massa se repensasse e se transformasse na medida em que surgissem os obstáculos ou se fizesse necessário com os desdobramentos históricos. Como sabemos, essa bonita concepção de Lacis levou a pior na prática e a contrarrevolução “com seu consentimento incondicional à coletivização” foi vitoriosa, o que não tira a força dessa concepção.

Esse problema de fato absorveu Lacis a ponto de ela dedicar um artigo ao assunto para a publicação letã *Nova direção alemã, (Jaunā vācu režida)*, em 1925. Nesse ela discute a representação das massas em Reinhardt, Brecht, Toller, entre outros, procurando apresentar as diferentes concepções que levaram às escolhas feitas e a que ela fez em montagens com Brecht, ou apresentando os critérios que levaram à composição realizada:

[...] a concepção de Brecht e Lacis para a cena dos soldados era altamente consciente. Sua abordagem desse aspecto da ação distanciava-se, de caso pensado, da representação simbólica dos soldados, típica no drama proletário (p. ex. no *O homem e as massas* de Ernst Toller), mesmo que haja ainda algumas semelhanças a se observar. (PASKEVICA, 2006, p. 248)

Logo após esse encontro, Asja precisou ser novamente internada, desta vez em um hospital de Frankfurt, por ter tido uma recaída de encefalite, doença contraída alguns anos antes.

Em 1932, Bertolt Brecht faz uma viagem à Rússia para exhibir o filme *Kuhle Wamp ou a quem pertence o mundo?*, que estava censurado na Alemanha. Lacis o acompanha como intérprete. Na época, Asja Lacis havia se matriculado na Faculdade de Roteiro do Instituto de Cinema Soviético, demonstrando um maior estreitamento com a linguagem cinematográfica. Por meio da influência do dramaturgo alemão, ocorreu o aprofundamento das relações de Lacis com Eisenstein. Ernst Toller, artista expressionista, também mencionado nos diálogos entre Benjamin e Lacis no *Diário de Moscou*, seria outra relação que aponta para o papel da artista letã como mediadora cultural na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Brecht é recebido por Asja Lacis e Bernhard Reich, permanecendo no país de 9 até 21 de maio de 1932. O círculo de relações de Brecht na URSS crescera ao final da década de 1920. Um fato importante nesse período foi a sua presença na primeira encenação de uma

peça sua no país, *A ópera dos três vinténs*, dirigida por Alexander Tairov e Sergei Vladimirovich Lukyanov, exibida no “Teatro de Câmara” moscovita em 1930. Assim como, inversamente, Asja Lacis também teria participado da estreia da peça na Alemanha, em 1929, no *Theater am Schiffbauerdamm*,¹⁹ segundo Paskevica (2006, p. 259). É importante notar como, no desenvolvimento das ideias teatrais de Brecht, o contato com o teatro russo não foi feito apenas pelas leituras de textos teóricos, mas também pelo acompanhamento de montagens, por conversas e pela constante presença de Asja Lacis como elemento fundamental para essa mediação.

Se Lacis foi importante para Brecht, sua presença é ainda mais relevante na vida de Walter Benjamin. Eles se conheceram no verão de 1924, na bela cidade de Capri na Itália. Como já dissemos, a filha única da diretora, Dagmara Kimele, nesse momento com cinco anos de idade e fruto de seu primeiro casamento, se restabelecia de uma pneumonia e, por sugestão médica, foi levada pela mãe à Itália durante o verão para completar o tratamento. Asja tinha acabado de chegar da Alemanha, e se dirigiu a Capri com Bernhard Reich, àquela altura seu companheiro e que na época era diretor da Kammerspiele de Munique.

Na mesma época, Capri estava recebendo a visita de vários intelectuais, artistas e escritores importantes, como o futurista Filippo Marinetti, Ernest Bloch, e Bertolt Brecht. Brecht estava hospedado com a família em Positano, mas, segundo as memórias de Lacis, as duas famílias se encontraram e viajaram várias vezes juntas pela região. O interesse pela cidade de Capri na época se deveu sobretudo à criação de uma escola do partido comunista criada por Anatoly Lunacharsky e Máximo Gorki, que ali passou parte de seu exílio, de 1909 a 1913, transformando a cidadezinha em um polo de atração para intelectuais russos de esquerda, antes da revolução. Nas décadas seguintes, a fama ainda perdurava, e a beleza da região continuou atraindo os europeus do norte.

O encontro de Benjamin e Lacis transforma a vida de Benjamin, e desse encontro derivam várias produções, tanto dele como de ambos, em caráter de parceria. A descrição do primeiro encontro de Lacis e Benjamin, feita em suas memórias, vem carregada de características de uma cena cinematográfica, e nos revela traços da personalidade de ambos.

¹⁹ Sobre essa importante obra de Brecht, cf. PASTORELLI, Vinicius Marques. *Da irresistível peleja entre piratas e tubarões – um estudo da parceria Brecht/Weil*. F. 386. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2014.

Asja e Benjamin se conhecem numa pequena mercearia onde ela tentava comprar amêndoas, mas não conseguia se fazer entender, dada a sua dificuldade com o idioma. Benjamin a ajuda com a tradução e, segundo relato da própria Asja, após resolvido o imbróglio, sai da loja atrás dela e se apresenta: “Permita-me que me apresente: Doutor Walter Benjamin.” (LACIS, 1989, p. 72).

Em seguida, ele se oferece para ajudá-la com os pacotes até sua casa. A primeira impressão que ela teve foi a de um homem que mal conseguia carregar os pacotes que escorregavam pelas suas mãos desajeitadas, com cabelos negros bem escuros e óculos redondos como dois pequenos refletores de luz. “Em geral, trata-se de um sólido e próspero intelectual.” (LACIS, 1989, p. 72). Ao se despedir, Benjamin pede permissão para visitá-la no dia seguinte.

Cumprindo o prometido, no dia seguinte Benjamin chega ao final da manhã em sua casa. Reich viajara para Munique para resolver problemas de trabalho, e Asja estava apenas com sua filha Daga, como a chamavam. Com um velho avental verde em forma de triângulo e tentando desesperadamente acender o fogão a lenha para cozinhar um espaguete numa apertada cozinha, Asja tenta conciliar a atividade doméstica com o visitante que acabara de conhecer e a surpreendera tão cedo. A descrição em forma de cena acrescenta humor à seriedade desse encontro, que renderá tantos frutos.

Benjamin logo ficou amigo de Daga. Asja relata que ao longo da refeição a conversa entre eles se torna animada e fluida. Benjamin sente-se à vontade para declarar sua atração por ela, que, como um espectador oculto a observava de longe, há duas semanas, enquanto atravessava a praça com seu vestido branco acompanhada de sua filha de longas pernas: “Você não anda, você flutua.” (LACIS, 1989, p. 72).

Asja conta a ele de seus trabalhos em Orel, Riga e Moscou. Benjamin se interessou sobretudo pelo teatro com crianças, pediu detalhes do teatro moscovita e que ela contasse dos novos escritores e poetas socialistas.

Uma conversa animada se desenvolve. Eu falei do meu teatro com as crianças em Orel, do meu trabalho em Riga e em Moscou. Imediatamente ele se inflamou com o teatro infantil e Moscou. Eu tive de contar a ele detalhadamente, não só do teatro moscovita, mas também dos novos modos socialistas, dos novos escritores e poetas, eu mencionei Libedinski, Babel, Leonov, Kataiev, Serafimovitch, Mayakovsky, Gastiev, Kirillov, Guerassimov – Conte-lhe sobre a Kolontai sobre Larissa Reissner. Ele se animou e me contou da literatura francesa moderna, de André Gide e seu romance *Os moedeiros falsos*, de Marcel Proust [...] (LACIS, 1989, p. 72-73).

A principal paixão intelectual partilhada por Benjamin e Lacis certamente foi o teatro. Mas havia também outros pontos de afinidade de que ambos os lados se beneficiaram. Ambos acompanharam a produção e a reflexão ligada ao cinema. Lacis levou Benjamin a pensar no problema da educação das crianças segundo um ponto de vista de classe. Introduziu Benjamin na literatura e no mundo do teatro soviético. Em contrapartida, Lacis teve contato com a posição do intelectual na Alemanha, descobriu uma série de autores alemães e franceses, além das obras do próprio autor.

Enquanto A. Lacis conta sobre o novo teatro moscovita, os novos escritores socialistas ou os novos costumes socialistas na URSS, ele “contra-ataca” com Gide, Proust e Giraudoux – e posteriormente, em Berlim, com Kafka, Kleist e Jean-Paul; ele tampouco deixa de envolver seus próprios trabalhos ainda inacabados no debate, aliás trabalhos bastante recuados do contexto imediato, como a *Origem do drama barroco alemão*. (IVERNEL, 1989, p. 17).

O principal ponto de partida para boa parte das relações teóricas entre Walter Benjamin e Asja Lacis foi sua atividade prática com as crianças e o teatro proletário. De forma ativa ela praticava e realizava as transformações que o teatro teve durante o processo de formação da URSS. Ela também se interessava pelos problemas estéticos do teatro, o que criou em Benjamin grande curiosidade. Apenas a existência cotidiana de Lacis na União Soviética já seria matéria de grande interesse para Benjamin. Importante ressaltar que ele já estaria interessado no assunto. Numa carta de 1967 à revista *Alternativa*, Lacis previne contra toda simplificação abusiva de sua influência sobre W. Benjamin: essa influência, ela faz questão de frisar, acontece num terreno que já estava preparado: “Seu interesse por mim tornou-se particularmente intenso quando ele soube que eu havia estudado em Moscou.” (BENJAMIN apud IVERNEL, 1989, p. 17).

Durante a estadia em Capri, Benjamin e Lacis viajam a Pesto, Pompeia e Nápoles. Em Nápoles, ambos se apaixonam pela atmosfera do local, e Benjamin propõe que escrevam um artigo a quatro mãos. O ensaio *Nápoles* foi publicado em 19 de agosto de 1925 no *Frankfurter Zeitung*. Benjamin registrou todas as vezes que esteve na cidade. Sabe-se que foram mais de vinte. Não se sabe se Asja o acompanhou em todas elas, apenas que ela também esteve várias vezes no local. Sabemos que Lacis contribuiu para as reflexões, segundo as correspondências que manteve com sua amiga atriz, Elvira Bramberga:

Andávamos para lá e para cá em Nápoles. Nós vimos muita pobreza: famílias inteiras moravam nas ruas para poupar aluguel. Numa cesta vi um lactante que chupava o gargalo de uma enorme garrafa. Na garrafa, um líquido vermelho. Walter me contou que as mães davam vinho para seus filhos pequenos, para que dormissem rapidamente e as deixassem em paz. Certa vez eu lhe disse que as casas pareciam ser porosas. Quando voltar para casa, vou pedir para que construam décor em múltiplos planos. (apud PASKEVICA, 2006, p. 176)

Também podemos perceber no texto que Benjamin escreveu sobre Nápoles a influência de Lacis em relação à observação das crianças nas ruas da cidade, assim como a imagem de casas porosas transformadas em palco:

Em tais recantos mal se percebe o que ainda está em construção e o que já se tornou ruína. Pois nada está pronto, nada está acabado. Essa porosidade deve-se não apenas à indolência do artesão meridional, mas sobretudo à sua paixão pela improvisação. É preciso sempre preservar espaço e ocasião para o improviso. Os prédios são usados como palcos populares. Tudo se divide num sem-número de cenas simultaneamente animadas. Varandas, átrios, janelas, portões, escadas, telhados, são ao mesmo tempo palco e camarote. Até a existência mais miserável é soberana, pois sabe vagamente que pode intervir nos dois modos: ou atuando na conturbada cena de rua napolitana, que nunca se repete; ou gozando de longe sua pobreza, acompanhando o grande panorama. O que se encena nas escadas é uma grande escola de direção teatral. As escadarias, nunca totalmente expostas, e menos encobertas do que nos abafados caixotes dos edifícios do Norte, projetam suas partes para fora da casa, fazendo curvas angulosas para depois sumir e novamente voltar a se contorcer (BENJAMIN, 1991).²⁰

Como se vê, o olhar atento de Lacis percebe não apenas a vida das crianças e a porosidade das ruas, mas também reconhece o aspecto teatral que a vida assume, nas condições da pobreza napolitana. Um jogo, marcado pela improvisação contínua como forma de sobrevivência e modo de vida, que rompe com o apreço ao “interior”, desenvolvido pela vida burguesa, e alcança a rua, tornando a paisagem urbana “palco e camarote”. Essa indissociação entre o público e o privado assume posteriormente, para Benjamin, um potencial revolucionário antiburguês, pois a “conturbada cena napolitana”, marcada pelo improviso, transforma em ação estética os constrangimentos da vida material: “até a existência mais miserável é soberana”, afirma o texto.

Nesse momento, Asja Lacis se dispõe a concretizar o desejo de Walter Benjamin e apresentá-lo a Bertolt Brecht, que está em Positano. Este a princípio não vê interesse em conhecer Benjamin, até que em novembro de 1924, num encontro de Lacis com Brecht, os dois acabam por se conhecer em Berlim e, mais tarde, vêm a desenvolver uma amizade bastante profícua, por muitos anos.

[Benjamin] pediu reiteradas vezes, que o apresentasse a Brecht. Um dia, fui com Brecht a um restaurante. Brecht disse que eu estava muito elegante com meu novo vestuário parisiense, e que ele, com seu traje ordinário, nem deveria ser levado em conta. Então, disse-lhe que Benjamin gostaria de conhecê-lo. Desta vez, Brecht concordou. O encontro teve lugar na pensão de Voss (em frente à sua casa na

²⁰ Tradução de Jorge de Almeida, não publicada. Cf. BENJAMIN, Walter. *Denkbilder: Walter Benjamin und Asja Lacis. Neapel*. In: REXROTHM, Tillman (Org.). *Walter Benjamin Gesammelte Schriften*. Berlim: Suhrkamp Verlag, 1991. Disponível em: <<http://gutenberg.spiegel.de/buch/kurze-prosa-6570/2>>.

Spichernstrasse), onde eu vivia. Brecht comportou-se reservadamente. Depois disso encontraram-se poucas vezes (WIZISLA, 2013, p. 59).

O significado de Asja Lacis para Walter Benjamin, considerando a maneira como ele passa a elaborar a própria infância a partir desse encontro e dar atenção particular para esse problema,²¹ apresenta-se como decisivo na sua trajetória. Lacis teria ocupado, ao que parece, um lugar quase mítico para Benjamin, ou foi uma espécie de Ariadne no labirinto intelectual do teórico, para utilizar uma imagem proposta por Philippe Ivernel (1989) na introdução de suas memórias na edição francesa:

Lacis, que em 1928 reencontrou W. Benjamin em Berlim, fica contente de vê-lo mais ligado “à terra, à práxis” (para ela uma não existe sem a outra), teria desempenhando para seu companheiro o papel de Ariadne? Ariadne na confusão caótica das grandes cidades, na época histórica em que (como teria dito Brecht) as grandes massas se apresentam? *Rua de mão única* se parece imediatamente, ao contrário do que sugere seu título, com um labirinto de fragmentos diversos, até mesmo contraditórios, que faz pensar num sujeito confrontado às coisas ao andar pelas ruas. Sem perder o fio, o filósofo-flâneur sabe traçar seu caminho, ao final do qual um destino o aguarda. (IVERNEL, 1989, p. 26).

Susan Buck-Morss, que recupera essa imagem de Ivernel, vincula a situação à solução de uma crise intelectual de que Benjamin padecia no momento em que o autor conheceu Asja Lacis. Aqui, segundo a Buck-Morss, as referências judaicas cedem lugar para um quadro em que

Como Ariadne, prometia conduzi-lo [Teseu] para fora do beco sem saída que parecia ser seu único horizonte. Mas se sua função se adaptava à Antiguidade do mundo mediterrâneo onde se conheceram, seus meios eram de todo modernos: era uma bolchevique da Letônia, ativista da cultura soviética pós-revolucionária como atriz e diretora, e membro do Partido Comunista desde a Revolução de Duma. (BUCK-MORSS, 2001, p. 27, tradução nossa).

Se Asja Lacis chamou atenção por sua movimentação fluida e exotismo leto, é, no entanto, descrita como uma “bolchevique ou russa”, e essa confluência entre teatro, revolução, exotismo e paixão abarcou o campo intelectual e, entre outras produções, colaborou em *Nápoles*, escrito a quatro mãos, fruto da viagem de quatro meses na Itália.

²¹ Em alguns textos anteriores a 1924, ele aborda a questão da juventude e considera a infância, especialmente em um texto de 1919, *André Gide: la portre étroite*. Mas a partir de *Livros infantis velhos e esquecidos*, publicado no final de 1924, depois, portanto, de conhecer Asja Lacis, esse problema é reconsiderado dentro de uma perspectiva menos idealizada, ou, melhor dizendo, dentro da história da produção de livros para crianças na Alemanha a partir do Iluminismo propondo diversos momentos decisivos desse processo ao longo do século XIX – ou considerando essa história da produção de uma ideia de infância dentro da leitura do autor do século XIX, dentro, em alguma medida, do seu projeto das *Passagens*.

Após a experiência italiana, Benjamin a visitou no final de 1925 em Riga e pôde observar seu trabalho com as crianças no teatro. No ano seguinte, Lacis foi intérprete e cicerone de Ernst Toller em Moscou e, depois, organizou jornadas de verão para crianças:

No verão de 1926 ela é designada para organizar em Sokolniki, periferia de Moscou, um acampamento de verão para crianças [*Kindersommerlager*], tendo sob sua incumbência cerca de duzentas crianças. A prova de que essa responsabilidade não era pequena, dada a conjuntura, é que uma delas sofre um acidente e Lacis, temendo represália oficial, tem uma crise nervosa da qual derivou sua encefalite. (PASKEVICA, 2006, p. 197).

A estadia de Benjamin em Moscou ao final de 1926, descrita em seu diário, coincide com o período de internação e tratamento dela. Asja Lacis e Bernhard Reich ainda não tinham se fixado em nenhuma moradia e a filha Dagmara foi mandada para um internato para que a mãe pudesse se recuperar. Sob essas condições, Walter Benjamin chega na cidade e escreve seu *Diário de Moscou*, sobre sua experiência russa e seu relacionamento supostamente difícil com Asja.

Estivesse Asja Lacis em plena atividade, poderíamos considerar que seu trabalho no teatro renderia a Walter Benjamin, talvez, uma descrição mais acurada, mas na situação em que ela estava, o discurso indireto sobre a diretora e seu trabalho forma uma imagem, no mínimo, embaçada:

Ela contou com grande animação sobre seu trabalho no lar das crianças. [...] Isso me acontece com frequência: mal escuto o que fala pois fico olhando intensamente para ela. Asja expõe suas ideias: como as crianças deveriam ser divididas em grupos, porque é absolutamente impossível desenvolver atividades nas quais as mais travessas – que ela chama de as mais dotadas – trabalhem junto com as outras. Elas se sentem entediadas com as coisas que absorvem totalmente as crianças normais. E é bem compreensível que Asja, como ela própria diz, obtenha os melhores resultados com as crianças mais travessas. Ela falou também de suas atividades literárias: três artigos para o jornal comunista leto que sai em Moscou. (BENJAMIN, 1989, p. 31).

Nesse excerto, Benjamin comenta, ainda que brevemente, o desafio de trabalhar com diferentes crianças – e diferentes “infâncias” – e um procedimento de Lacis em seu trabalho, sua preocupação em criar estratégias para que crianças diferentes se sintam desafiadas, e estratégias que considerem verdadeiramente crianças que em um perfil mais tradicional de educação seriam simplesmente punidas. Ela procura propor uma atividade pensando no uso do espaço para promover de fato uma situação de aprendizagem que envolva todas, ou a maior parte, das crianças. No texto está clara a percepção de uma estratégia pedagógica para crianças tidas como “travessas” ou, como Lacis preferia, “dotadas” e, além disso, o impulso, ainda que contido e embaçado pelo “mal escuto o que fala”, de descrever um projeto para educar as crianças. Essa dispersão de Benjamin, que insiste em tomá-la como um objeto

contemplativo, demonstra que seu olhar em relação a ela estava permanentemente turvado pelo seu desejo, sem perceber que seu objeto de desejo estava em um momento bastante grave de saúde.

G. Scholem (1989) analisa, em seu prefácio ao *Diário de Moscou*, os motivos que levaram Benjamin a viajar a Riga e à cidade moscovita, em vez de seguir o seu convite para que o autor fosse para Jerusalém desenvolver uma pesquisa sobre judaísmo e religião – o que lhe permitiria, segundo o amigo, um futuro mais produtivo como professor universitário. Três, então, são os motivos que atuam decisivamente para a viagem de Benjamin a Moscou: em primeiro lugar, sua paixão por Asja Lacis; depois, seu desejo de obter uma visão mais aprofundada da situação na Rússia e de talvez, até, estabelecer algum vínculo mais efetivo com aquele país e, a partir daí, chegar a uma decisão a respeito de sua eventual filiação ao Partido Comunista Alemão, uma questão que já vinha ponderando há mais de dois anos; e, por fim, seus compromissos literários assumidos ainda antes da viagem, os quais o levaram a se inteirar acerca da cidade, de sua vida, enfim, acerca da “fisionomia” de Moscou. (SCHOLEM, 1989, p. 12).

Ainda segundo Scholem, Benjamin escreveu o *Diário* sem autocensura, portanto a forma com que teria exposto suas impressões e seus sentimentos, além de sua entrega emocional, seriam bastante raras para um escritor como Benjamin.

O que temos aqui é um fragmento autônomo, fechado em si mesmo, tratando de uma fase de grande importância na vida de Benjamin, que nos é apresentada totalmente sem censura – o que significa, principalmente, intocada por sua própria autocensura. [...] Todas estas cartas carecem daquela dimensão que habita exclusivamente o debate honesto e sem reservas e o acerto de contas consigo mesmo e que se manifesta justamente neste Diário. (SCHOLEM, 1989, p. 11).

Hoje, no entanto, o pesquisador que fundou um campo de estudo relacionado aos diários, Phillipe Lejeune (2008), nos ensina a dar um passo atrás em relação a essas formas teoricamente fechadas e a desconfiar das intenções desses escritos com atenção ao pacto que essa voz procura estabelecer com o seu leitor – pois essas escritas de si tem, com efeito, estratégias de convencimento do leitor que buscam legitimar o ato de escrita.

Scholem não deixa de chamar a atenção para a “contraparte” do diário do autor escrita por Lacis, que muito provavelmente não leu por completo o texto de Benjamin,²² e ainda aponta para a decepção dos leitores do capítulo sobre o alemão de *Revolutionar im Beruf*:

Alguns anos atrás, ela [Asja Lacis] publicou um livro de memórias, *Revolutionar im Beruf*, no qual dedica um capítulo a Walter Benjamin. Para o leitor daquele capítulo, este diário certamente será uma surpresa amarga e deprimente. (SCHOLEM, 1989, p. 14).

O diário benjaminiano é um importante documento pessoal, um relato de experiência que apresenta a perspectiva do autor em relação à Lacis, no qual é possível em alguma medida perceber o temperamento dela, sua presença e, principalmente, suas ausências. A intensidade da carga subjetiva do autor, no entanto, é vista como limitadora para a compreensão dos fatos expressos no diário. No relato de Benjamin sobre Lacis é preciso ter cuidado para que essa situação emocional intensa, que embaça o objeto de desejo, não turve o trabalho intelectual e artístico dela, algo que até o próprio Scholem admite:

A atração por ela [Lacis] unia-se à influência intelectual poderosa que Asja exercia sobre ele [Benjamin], a julgar pela dedicatória de seu livro *Rua de mão única* [...]. No entanto, é justamente essa dimensão intelectual da mulher amada que o Diário não nos permite ver com clareza e compreender. (SCHOLEM, 1989, p. 14).

Segundo Scholem, apesar de ter sido a principal motivação da ida de Benjamin para Moscou, Asja Lacis estava ao lado de mais dois outros fatores profissionais e políticos de interesse, o clima pós-revolucionário e seus escritos literários sobre Moscou. Quanto à relação de Benjamin com o Partido, nota-se a desconfiança de Scholem na ressalva feita acerca do engajamento político, nota feita justamente a partir de um comentário sobre a detenção de Lacis num campo de trabalho forçado feito para acentuar as restrições da autonomia ideológica e, como de fato se viu anos mais tarde, da liberdade física:

Sua própria amiga Asja Lacis seria forçada, mais tarde, a passar muitos anos num campo de prisioneiros, durante os “expurgos” stalinistas. Benjamin não podia escapar, ainda, da percepção cada vez mais nítida do oportunismo – ditado por medo ou cinismo – de vários de seus companheiros mais importantes, o que o levou, afinal, a confrontações violentas, inclusive com Asja. (SCHOLEM, 1989, p. 14).

As observações do amigo e confidente de Benjamin acerca da relação deste com Asja Lacis manifestam um ponto de vista em alguma medida perturbado, e identificado, pelo estado emocional em que Benjamin se encontrava:

²² Na época, Benjamin leu alguns trechos para ela, como ele comenta no *Diário* (BENJAMIN, 1989, p. 88).

O tempo que espera em vão por Asja, a eterna repulsa, até mesmo uma considerável dose de cinismo erótico, tudo anotado na crônica com desesperada exatidão, faz com que a ausência de qualquer delineamento convincente do perfil intelectual de Asja se torne duplamente enigmático. (SCHOLEM, 1989, p. 15).

Lacis seria, assim, uma espécie de quebra-cabeça cujas peças foram espalhadas e se escondem em cantos improváveis de construções textuais alheias. No artigo *Writings of Lacis* (2002), Susan Ingram salienta que o fato do *Diário de Moscou* ter sido publicado somente após a morte de Asja Lacis é significativo pela impossibilidade de resposta de Lacis a respeito de sua vida, de sua imagem e também a respeito da própria figura de Benjamin. Ela fora retirada, como dito, de publicações em que colaborou e da primeira edição da *Rua de mão única*, quando Theodor Adorno omitiu a dedicatória com seu nome²³.

Benjamin, no *Diário*, provoca certo apagamento dos sentimentos e ideias de Lacis, além de não se preocupar com as diversas situações constrangedoras para ela e de praticamente desconsiderar seu colapso nervoso derivado de sua doença encefálica. Ingram continua, em seu texto de 2002, investigando a figura de Benjamin criticamente e acrescenta a forma como Lacis é apresentada, por exemplo, na correspondência entre Dora Benjamin e Scholem, consta o comentário enviesado da ex-mulher sobre a forma como Lacis atribuiria significado meramente objetual a Benjamin: “Lacis teria reduzido Benjamin a cabeça e órgãos sexuais [...] [ela teria sido] a única real calamidade.” (INGRAM, 2002, p. 169). Nesse trecho, os autores sugerem, de maneira absolutamente indevida, que o interesse dela em Benjamin, seria tirar proveito, sexual inclusive, do grande intelectual. Em uma direção oposta, Ivernel cita um trecho de uma nota escrita por Benjamin em 1931 que dá a dimensão do papel de Asja Lacis em sua vida:

Cada vez que um grande amor se apossou de mim, eu me transformei tão profundamente que fui obrigado a me dizer, para minha total surpresa: sim, o homem que enunciou coisas tão improváveis e adotou um comportamento tão imprevisto, esse sou eu. Isso acontece porque um amor real me faz idêntico à mulher amada, e é com muita alegria que eu noto a insistência com que Gert me confirmou esse fenômeno, mas apresentando-o como característica do amor feminino... Foi na minha relação com Asja [Lacis] que essa transformação parece ter sido a mais potente, a ponto de eu ter descoberto muitas coisas em mim mesmo pela primeira vez ... (BENJAMIN 1985, p. 427, apud IVERNEL, 1989, p. 18).

²³ O livro de Wizisla sobre a relação entre Brecht e Benjamin mostra que houve, também, ações efetivas por parte dos frankfurtianos para afastar, por ocasião da publicação póstuma da obra de Benjamin, personagens na época polemicamente ligados ao comunismo.

Perceber, no entanto, essa transformação no pensamento de Benjamin é uma tarefa mais delicada. Muito possivelmente um dos principais pontos dessa transformação acontece na maneira como Benjamin passa a enxergar o espaço urbano – além, claro, do próprio interesse na ideia de infância, como abordamos antes. Asja parece ter dado uma chave de interação particular em relação às cidades, despertando o olhar dele para os elementos de interesse delas, para os cenários que os edifícios e as esquinas compunham, e para uma relação sinestésica com esses espaços. Este conhecido trecho sobre a porosidade em *Nápoles* é emblemático aqui:

Assim, toda a alegria é transportável: música, brinquedo, sorvete, se alastram pelas ruas [...] Essa música é resquício do último feriado e prelúdio do seguinte. O feriado penetra sem resistência qualquer dia de trabalho. A porosidade é a lei inesgotável dessa vida, a ser redescoberta. Um grão do domingo se esconde em todo dia de semana, e quantos dias de semana nesse domingo! Contudo, nenhuma cidade é capaz de murchar mais depressa que Nápoles nas poucas horas. (BENJAMIN, 1993, p. 149-150).

A relação corporal com esse espaço urbano particular que ainda apresenta resquícios de uma outra forma de sociabilidade popular contaminando os dias de trabalho, ou a possibilidade de enxergar momentos de trânsito, de passagens, entre diferentes espaços e tempos, ou entre realidades aparentemente incomunicáveis, parece ter sido uma contribuição efetiva de Asja Lacis que, afinal, como uma engenheira, rasgou uma rua de mão única dentro do autor.

Outro ponto decisivo da transformação das ideias de Benjamin em 1924, que nos interessa particularmente nesta pesquisa, é o relacionado, como dissemos antes, à ideia de infância e as questões derivadas daí, como o teatro com crianças e o *Programa de um teatro infantil proletário*, em que o autor procura equacionar de uma maneira bastante singular formação estética e política, como veremos mais adiante.

De qualquer maneira, Asja Lacis está entre aquelas pessoas que, sem muita dificuldade, deixa-se levar pelas solicitações da vida nas ruas da cidade, e, segundo relatos de Benjamin em *Rua de mão única* e *Diário de Moscou*, tornou-se ela mesma parte integrante dessa forma de vida. Em registros de correspondência há passagens sugerindo que Asja Lacis também havia reunido e fornecido material para esse ensaio, conforme sugere Paskevica. (PASKEVICA, 2006, p. 174).

Retomando a figura de Ariadne de *Rua de mão única*, Paskevica explora o potencial da imagem dela provida por Benjamin, aproximando-se, dessa maneira, da forma como Susan Buck-Morss elabora a comparação da dinâmica do relacionamento de Asja e Benjamin com a

sutileza como Ariadne oferece uma ferramenta para Teseu se orientar no labirinto. O papel figurativo da rua torna-se bem mais claro na edição original que em 1928 foi impressa junto com as fotomontagens de Sascha Stone. Muitas setas, tal como nos sinais de trânsito, apontam para a mesma direção. O transeunte pode se alegrar de encontrar o caminho correto, mas também se irritar e se desesperar, pois as setas levam para um sentido só, sem a possibilidade de retorno. A impressão predominante no livro é a de uma imagem pintada num tapume de fundo no teatro que serve para enganar o olhar. Segundo Paskevica, tudo isso compõe um movimento decerto vivaz, profundo e revelador, mas também labiríntico, crivado de becos sem saída, curvas e acidentes de percurso. (PASKEVICA, 2006, p. 189). Não seria essa, talvez, a imagem mais adequada para pensarmos a relação de Benjamin com Asja?

A presença de Ariadne está no ponto de partida, o herói não necessitaria que ela o acompanhasse na empreitada, ou que o recebesse no retorno de sua missão, bastava que conseguisse retornar. Desse modo, Asja ofereceu a Benjamin suas preocupações, seus interesses, como um fio condutor e amparo para ele, para o seu percurso em sua trajetória individual, independentemente do futuro de uma relação amorosa.

Sobre o texto composto a quatro mãos, *Nápoles*, Paskevica (2006, p. 176) observa ainda que,

tendo em mente o interesse de Lacis pelas crianças desprovidas de qualquer subsídio institucional em Orel – ou seja, o trabalho com os besprizorniki –, é bastante provável que a angulação para esse aspecto da vida de Nápoles tenha sido indicada pela diretora de teatro infantil proletário. (PASKEVICA, 2006, p. 176).

Sob esse olhar, Lacis guiaria a experiência de Benjamin nessas cidades em seus aspectos arquitetônicos, sociais, culturais e políticos. Além dos escritos de *Nápoles*, há descrições de pessoas comuns: “durante meu longo passeio, pela manhã, notei ainda: feirantes, camponesas ao lado dos seus cestos de mercadorias (às vezes, também, um trenó como aqueles que se usam aqui, no inverno, como carrinhos de bebê)” (BENJAMIN, 1989, p. 28). Vale considerar que até mesmo a movimentação das pessoas no ambiente chamou a atenção de Benjamin, de forma que esse aspecto retoma o ofício de Lacis no teatro, e, ainda mais especificamente, a função que ela desempenhara ao lado de Brecht como assistente, responsável pelo coletivo, pela dinâmica das massas, pela articulação dos corpos dos atores em um espaço cênico definido:

Observou-se que os pedestres aqui andam em zigue-zague. Isto é simplesmente o resultado do excesso de transeuntes nas calçadas estreitas, tão estreitas como em nenhum outro lugar, exceto aqui e acolá em Nápoles. Elas dão a Moscou um ar provinciano, ou melhor, o caráter de uma metrópole improvisada, que adquiriu tal *status* da noite para o dia. (BENJAMIN, 1989, p. 41).

Além desses âmbitos em que o olhar da diretora de teatro se faz presente nos apontamentos do filósofo, vê-se ainda, como dito, a presença de Asja na forma como Benjamin incorpora o território infantil e lúdico na apreciação do espaço, no movimento e no jogo: “há algo de singular nestas ruas: nelas, a aldeia russa brinca de esconde-esconde. [...] O chão é acidentado, crianças andam de trenó, removem a neve com pás. [...] Assim, a rua adquire o caráter de paisagem.” (BENJAMIN, 1989, p. 82). As ruas parecem se tornar paisagem ou cenário, gradativamente, isso por serem descritas como desenhos vivos e contornos da atividade urbana, mantendo, no entanto, seu caráter plástico.

Para se considerar verdadeiramente a recepção da obra de Asja Lacis, e sua importância para Benjamin, é preciso, portanto, tentar pontuar seu apagamento, ou as marcas dele. Lembremos novamente a supressão da dedicatória a ela em *Rua de mão única* na edição dos *Escritos* de Walter Benjamin de 1955:

Esta rua chama-se Rua Asja Lacis,
em homenagem àquela que,
na qualidade de engenheiro,
a rasgou dentro do autor.
(BENJAMIN, 1993, p. 9)

Em sua visita a Moscou, em 1926, além do teatro, sabe-se que era grande o interesse de Benjamin pelo cotidiano da URSS e, ainda, em conhecer o teatro de Moscou e os intelectuais soviéticos. Um dos espetáculos assistidos e debatidos pelos dois foi a encenação de *Inspetor geral*²⁴, de Gógol, adaptado por Meyerhold.

No contato com a concepção teatral meyerholdiana, feito por meio de Lacis, nota-se como a cosmovisão eurocêntrica tende a subestimar a capacidade de personalidades advindas de regiões de fora desse sistema de referências estabelecido. Como consequência disso, Lacis pôde surpreender algumas figuras imersas no arcabouço cultural do Ocidente. Benjamin foi obviamente uma delas, mas isso não ocorreu antes que Lacis tenha sofrido uma certa diminuição, ou sem que antes ela tenha sido colocada no seu lugar fora da “Europa ocidental”, como o trecho abaixo do *Diário* do autor revela:

É óbvio que [Lacis] ainda hoje se sente atraída pela Europa Ocidental. Não é só a atração por viagens, cidades estrangeiras e as vantagens de uma boêmia

²⁴ Existe no Brasil um trabalho de Arlete Cavaliere sobre esta produção. Cf. CAVALIERE, Arlete. *O inspetor geral Gogol/Meyerhold*. São Paulo: Perspectiva 1996.

cosmopolita, mas também a influência libertadora que seu pensamento experimentou na Europa Ocidental, principalmente em contato com Reich e comigo. Como disse Reich outro dia, é um mistério que, estando aqui na Rússia, Asja tenha conseguido desenvolver essa acuidade de percepção que demonstrou na Europa Ocidental. (BENJAMIN, 1989, p. 44-45)

A perspicácia de Asja Lacis, seu espírito crítico e seu ímpeto de caráter revolucionário, tudo isso foi muito útil para Walter Benjamin. Nela, o filósofo encontrava uma dinâmica instigante de revisão e aprimoramento de seus textos. Lacis, de fato, propunha reformulações dos textos do autor e uma maior preocupação com público leitor. Como exemplo, toma-se o relato de Benjamin “li o rascunho do *Diário* para Asja e ela fez alguns comentários muito pertinentes.” (BENJAMIN, 1989, p. 88).

Em relação a outro trabalho de Benjamin, Lacis propõe uma “*Parole*” eficiente na denúncia e na ironia quando de uma possível publicação de *O drama barroco alemão*, em vista da recusa da tese no contexto acadêmico de Frankfurt:

Falamos do emprego que Asja deveria ter aceito, depois a conversa passou para meu livro sobre o *Drama* e li em voz alta o prefácio, dirigido contra a Universidade de Frankfurt. A opinião de Asja pode tornar-se importante para mim; ela disse que, apesar de tudo, eu deveria simplesmente escrever: recusado pela Universidade de Frankfurt. (BENJAMIN, 1989, p. 55).

Vários aspectos da intelectualidade e da sensibilidade de Lacis colaboraram para que fosse atribuída uma função a ela de delinear, na qualidade de engenheira (lembrando que, na Rússia soviética, os escritores eram frequentemente chamados de “engenheiros de ideias”), a trajetória de Walter Benjamin, propondo enquadramentos possíveis da realidade, apontando direções em termos ideológicos e artísticos. Após uma profunda decepção amorosa, a correspondência foi se tornando escassa entre 1930 e 1932 até cessar o contato entre eles, situação que foi agravada pela prisão da leta durante dez anos.²⁵

Se Walter Benjamin é o nome mais conhecido em torno da figura de Asja Lacis, não podemos nos esquecer de seu companheiro oficial, Bernhard Reich. Apesar de ser um dos nomes mais conhecidos no círculo teatral alemão dos anos 1920 e 30, Reich acabou reduzido a uma nota de rodapé, no confronto com Benjamin. Amigo próximo de Max Reinhard, Erwin Piscator e, especialmente, de Bertolt Brecht, Reich participou, com Asja Lacis, da montagem

²⁵ Como dito, ela recebe a notícia da morte de Benjamin uma década e meia depois: “Lacis recebe a notícia por meio de Brecht, apenas em 1955, quando ele vai a Moscou.” (PASKEVICA, 2006, p. 236). Brecht não tem coragem de contar à amiga sobre a forma como Benjamin morreu. Lacis vem a saber do ocorrido por meio de sua amiga leta, Elvira Brambera, tempos depois, sobre o suicídio de Walter Benjamin em 1940.

de *Eduardo II* e produziu o “primeiro relato contemporâneo dos talentos de Brecht como diretor.” (EWEN, 1991, p. 113). É de Asja Lacis o relato de alguns traços importantes de seu companheiro:

Reich já conseguira o título de doutor em filosofia em Viena, mas em razão de trabalhar em Moscou precisou requalificar sua titulação. Ele começou a estudar na Academia Comunista e completou o programa de doutorado, que geralmente leva seis anos, em dois. Os professores da Associação Russa de Pesquisa Científica de Ciência Geral (RANION) valorizaram o conhecimento de Reich em filosofia, a sua erudição e inteligência. Eles o recomendaram para uma posição de responsabilidade e, dessa forma, tornou-se o Secretário Acadêmico da divisão de teatro da Academia Comunista, e, por algum tempo, o diretor representante do Instituto Federal de Artes Dramáticas (GITIS) e lecionou Teatro de Arte Marxista-Leninista [...] Ele palestrava sem anotações, e ele nem mesmo trazia com ele papéis do seu escritório com citações. Por quê? Por que ele poderia citar páginas inteiras de memória. (LACIS apud INGRAM, 2002, p. 171).

De origem judaica, Bernhard Reich nasceu em 20 de junho de 1894, na Morávia, mas logo a família se mudou para Viena, onde adquiriu uma educação bastante ampla. Estudou na Universidade de Viena, onde se formou e também concluiu seu Doutorado em Direito com apenas 21 anos. Foi diretor e dramaturgo em vários teatros vienenses nos anos de 1914 a 1920, onde encenou peças de Henrik Ibsen, Gerhard Hauptmann, Frank Wedekind, Friedrich Hebbel e outros. Em 1920, por intermédio de Max Reinhard, foi nomeado diretor do Deutsches Theater Berlin, onde trabalhou até 1925. Durante uma pausa nesse período, tornou-se diretor do Kammerspiele, em Munique, onde conhece Bertolt Brecht. Em 1922, Reich conhecera a jovem diretora Asja Lacis, recém-chegada da Letônia, que teria chegado em Berlim para se familiarizar com os teatros alemães. Foi exatamente Reich quem introduziu Lacis ao ambiente do teatro alemão²⁶.

Ela fazia parte também das noites de conversa nas casas de Feuchtwanger, Neher, Erich Engel, colaboradores de Brecht. Além de, posteriormente, Lacis e Reich terem sido recebidos frequentemente na casa de Brecht na Speicherstrasse em Berlim. Ali, ela teve a chance de conhecer, mais do que o grupo provinciano de grandes artistas, escritores centrais do período como G. Hauptmann, os expressionistas Arnolt Bronnen e Oskar Homolka. (PASKEVICA, 2006, p. 159).

Reich teve grandes produções encenadas como *Rei Lear*, de W. Shakespeare, *Ralé*, de Gorki, *Os jogadores*, de Nikolai Gogol. Após participar da montagem de *Eduardo II*, em Munique, dirige, com a colaboração de Brecht, *A dama das camélias*, de Alexandre Dumas,

²⁶ Até o final desta pesquisa, faltaram dados para aprofundar o envolvimento de B. Reich com os movimentos revolucionários. No momento sabemos apenas que, em 1925, muda-se para Moscou, designado para realizar o trânsito político e cultural entre URSS e Alemanha.

no Deutsches Theater Berlin, em março de 1924, onde Lacis também trabalhava como atriz no papel de Esther.

Em 1925 muda-se para Moscou e, logo depois, em 1926, passa a viver com Asja Lacis, que virá a ser sua companheira por cinquenta anos. Na cidade moscovita trabalha como diretor, crítico de teatro e pesquisador. Membro da União dos Escritores da URSS, da Associação de Escritores Proletários Russos, da Associação de Jovens Diretores, um dos líderes da Associação Internacional de Teatro dos Trabalhadores, apresenta palestras sobre a história do teatro alemão e mundial. Foi diretor do GITIS, e, em 1932, recebe a cidadania soviética. Admirador profundo dos trabalhos do diretor V. Meyerhold, foi junto com Lacis e do dramaturgo e poeta Sergei Tretiakov, um importante elo entre os artistas e pensadores alemães e soviéticos. Bernhard Reich foi um dos primeiros a divulgar o trabalho de Bertolt Brecht na União Soviética.

Reich e Lacis continuaram a manter relações com diversas figuras proeminentes da esfera artística internacional, inclusive influenciando as discussões acerca do panorama soviético. Encarregado de escrever o verbete sobre Bertolt Brecht para a *Grande Enciclopédia Soviética*, foi responsável por indicar Walter Benjamin para escrever no compêndio sobre Goethe.

Assim como outros intelectuais alemães da época, Gershom Scholem nutria grande admiração por Reich. Em seu prefácio do livro *Diário de Moscou*, de Walter Benjamin, escreve a respeito do crítico:

Um diretor de teatro muito inteligente (ele trabalhava no Deutsches Theater, em Berlim) [...], foi da maior importância para suas atividades [de Benjamin] em Moscou, e intelectualmente mais elucidativo do que aquele que manteve com sua amiga, que, como o diário deixa claro, não tinha acesso a tantos contatos como Reich. (SCHOLEM, 1989, p. 14).

Embora Bernhard Reich seja elogiado, infelizmente é possível constatar a depreciação da figura de Asja Lacis, aqui pesquisada, corroborando com a tese de Susan Ingram (2002), de que Scholem entendia a diretora e companheira de Reich por cinquenta anos como a responsável pelo “desvio marxista” de Benjamin do judaísmo, da sua família e da sua carreira universitária.

Em 1937, Asja Lacis foi acusada de colaborar com espionagem contra o governo. É, então, presa e levada para o campo de concentração no Cazaquistão. Reich, agindo em defesa de Lacis, decide montar a obra de Schiller, *Maria Stuart*, que estreia em 1938 no Teatro Lensovjat, sob sua direção. A tragédia da vida das personagens reais, entrelaçada ao texto

clássico, garante por si só o contorno pessoalmente corajoso e dramático da encenação, concebido por um homem que sofre ameaças a sua vida e, acima de tudo, teme pela integridade e pela vida de sua companheira, em meio ao terror stalinista.

[está] presente aqui [na montagem de Reich de *Maria Stuart*] a reflexão de Bernhard sobre a situação de Asja Lacis, pois ele tinha a certeza de que sua companheira não tinha culpa na acusação que lhe fora imputada: a de colaborar com grupos estrangeiros de espionagem burguesa. (PASKEVICA, 2006, p. 138).

É possível perceber pela permanente presença de Reich nos relatos que temos sobre Lacis, que suas ações são bastante eloquentes em relação à firmeza de suas convicções ideológicas e de seu caráter. Convocado pela KGB para dar um depoimento, foi coagido a assinar um documento em que confessaria a participação de Lacis em uma organização contra o regime soviético. Ainda que soubesse o que lhe traria de consequências em sua vida pessoal, recusou-se terminantemente a assinar o documento. A partir disso, Reich perdeu todas as funções que exercia, inclusive a de diretor do GITIS. Foi impedido de dar qualquer entrevista e participar de conferências. Conseguiu manter apenas o cargo de arquivista no próprio instituto. A partir desse momento, ele estava certo que seria preso mais cedo ou mais tarde, chegando a manter sempre um pequeno saco com suas principais coisas a seu lado, pois temia que fosse levado às pressas, a qualquer momento.²⁷ Em 1941 é preso e levado ao campo de concentração de Aktiubinsk, no Cazaquistão. Após dez anos, em 1951, é solto e segue para a Letônia, para encontrar Asja Lacis, que naquela época ocupava o cargo de diretora do Teatro Leon Paegle, desde que fora solta, em 1948.

Pelo esforço de Lacis, Reich volta às suas atividades relacionadas ao teatro e dirige em 1956 *Hedda Gabler*, de Henrik Ibsen. Em 1969, em Riga, fez a adaptação dramaturgica de *Mãe coragem*, de Bertolt Brecht, para um monólogo, interpretado por uma atriz acompanhada de um pianista, e dirigida por Lacis. A pesquisadora leta, Liga Ulberte, no artigo *Atividade criativa de Bernhard Reich na Letônia; 1951 – 1972*, compartilha um texto de Reich sobre a apresentação do espetáculo:

Achamos que o gênero de teatro de um só ator tem uma vantagem sobre outros gêneros, no sentido de que é possível que ele e o público se concentrem muito fortemente em temas e motivos estreitamente definidos. [...] Decidimos usar a

²⁷ Cf. PASKEVICA, Beata. "MAN KANN UNS NIEDRIG BEHANDELN, NICHT ERNIEDRIGEN" Schillers Maria Stuart in der Sowjetunion des Massenterrors – ein hochaktueller Klassiker, gedeutet von dem Regisseur und Theaterkritiker Bernhard Reich. Bochum: Promotionskolleg Ost-West Lotman-Institut und Institut für Deutschlandforschung, 2003. Disponível em: <<https://www.ruhr-uni-bochum.de/ost-west/owp24.htm>>.

palavra como o mediador mais importante entre o palco e o público. Se as palavras revelam o significado, facilitam a recepção, então tivemos a oportunidade de estimular o espectador diretamente com o texto rico em pensamentos de Brecht, que cria uma variedade de sentimentos. (MIGLÂNE, 1970, p.139 apud ULBERTE, 2015, p. 102)

A maior parte de seu material crítico e sua produção artística ainda não foi publicada e está guardada em arquivos divididos em vários museus da Letônia. Porém, em relação aos seus textos teóricos, a mesma pesquisadora acima citada, Liga Ulberte, descreve um artigo escrito por Reich em 1967, *Dramaturgia estrangeira e nós*, que demonstra o extenso conhecimento de Reich a respeito da história literária e teoria do drama, um amplo conhecimento sobre a dramaturgia estrangeira, e mesmo a controvérsia em relação aos princípios do realismo socialista:

Reich descreve obras dramáticas não publicadas e inéditas na União Soviética, como *Marat/Sade* de Peter Weiss, *Rhinoceros* de Eugène Ionesco, *Esperando Godot* [En attendant Godot/Waiting for Godot], de Samuel Beckett, *Os sequestrados de Altona* [Les séquestrés d'Altona], de Jean-Paul Sartre, que foram “desqualificados como modernistas (...) para nos proteger dos efeitos nocivos do espírito modernista.” [REICH, 1967, p. 12]. Em vez de criticar essas peças, segundo os princípios dominantes, Reich as defende como argumento usando sua “orientação antifascista” e uma estreita compreensão do realismo na crítica literária soviética. [...] A retórica argumentada provavelmente mostrará não a ingenuidade de Reich, numa tentativa de demonstrar a conformidade de textos claramente irrealistas com os parâmetros do realismo, mas o seu conhecimento e domínio pessoal de fazer uso da terminologia literária e teórica (método – estilo) para tornar o oficialmente não autorizado, se não legal, pelo menos acessível. (ULBERTE, 2015, p. 102)

O trecho permite verificar que as características de intelectual crítico não arrefeceram com sua prisão e demonstram a habilidade de Reich com suas palavras frente ao teor que o realismo socialista determinava, mantendo-se fiel no comprometimento de suas funções no campo crítico.

Em 1970, Reich publica em língua alemã, seu livro *Na corrida contra o tempo: memórias da história do teatro alemão em cinco décadas (Ein Wettlauf mit der Zeit)*, em que analisa os trabalhos dos diretores alemães: Max Reinhardt, Leopold Jessner, Erwin Piscator e especialmente de Bertolt Brecht. Além de conter também memórias pessoais, analisa o trabalho de atores notáveis que trabalharam na Alemanha na época.

Pelos relatos das pesquisadoras Beata Paskevica e Liga Ulberte, sabe-se que as correspondências que Reich mantinha formam um conjunto vasto de material crítico e de memórias a respeito de livros, espetáculos e pessoas que conheceu; e também que, durante o período de 1949 a 1951, quando ainda estava preso e Lacis dirigia o teatro em Valmiera, Reich recebia de sua companheira, por correspondência, as peças que estava montando, respondendo com extensas análises e sugestões. Em 18 de dezembro de 1949, por ocasião da

estreia da direção de Lacis na obra de Carlo Goldoni, *Servo de dois patrões*, Reich escreve para Asja compartilhando a alegria pelo trabalho realizado conjuntamente: “Eu estou orgulhoso de você e de mim mesmo, porque uma parte de mim vive em você e em suas obras.” (REICH apud ULBERTE, 2015, p. 104).

Por mais que o romance entre Asja Lacis e Walter Benjamin possa ter ficado famoso e difundido na história de ambos, é na correspondência do casal Reich e Lacis que verificamos e relativizamos a importância do caráter erótico da relação iniciada em Capri, frente à trajetória futura de Lacis, Reich e inclusive de Benjamin. Um ano antes de ser libertado do campo de trabalhos forçados, em 1950, numa das cartas que Reich escreve em resposta à Lacis, podemos perceber o grau de comprometimento e companheirismo do casal, mesmo após doze anos de afastamento:

Mas parece-me que, em nossos anos (tanto em termos de idade quanto em vista da duração de nossa união vital), o amor está ganhando cada vez mais facetas intelectuais e amistosas. Sim. Só posso dizer que você escolheu o tom certo quando começou a escrever-me extensivamente sobre o seu trabalho, sobre seus problemas quando começou a pedir conselhos, depois de explicar vários problemas artísticos. E eu, com a maior prontidão, alegria, amor, leio suas cartas e me refiro a elas. Elas se tornaram necessárias para mim, e me pareceu tentador que ao retornar encontrarei você, a pessoa próxima que me ajudou. [...] Você quer muito me ver com seus próprios olhos! Não sei se posso oferecer uma visão especialmente sedutora ... Como o tempo imprimiu rugas na minha testa e brancura nos meus cabelos. Quando olho para mim mesmo e procuro sinais de idade, fico particularmente frustrado com o rosto – é como se o frescor tivesse sido lavado. (REICH apud ULBERTE, 2015, p. 104).

Após a morte de Bernhard Reich, em 1972, Asja Lacis escreve e dedica seu livro de memórias, *Cravo vermelho*, ao seu companheiro e marido. Desde 1922 mantiveram uma relação amorosa, mas apenas em 1957 se casam oficialmente, na Letônia. Com a dedicatória: “ao meu amigo”²⁸, é Lacis quem agora declara o significado especial da presença de Reich em sua vida:

Nós tínhamos um senso similar do mundo, nós dois pudemos amar de alma só uma vez. Todos eles – Brecht, Laicen e os outros eram loucos por mim, mas eu não precisava deles, porque Reich estava comigo. Vivemos juntos por quase 50 anos, faltaram apenas duas semanas ... (LACIS, 1997, p. 4 apud ULBERTE, 2015, p. 101).

²⁸ Susan Ingram assinala que amigo aqui equivale a “parceiro” ou “companheiro”, ou partner em inglês: “She dedicated it to him – the dedication reads: “moemu drugu,” (which, although it means “to my friend”, would likely be translated these days as “to my partner”)” (INGRAM, 2002, p. 171).

Apesar desta pesquisa se referir ao trabalho de Lacis com crianças e ter o foco principal no Programa de Walter Benjamin, época, portanto, antes de ser aprisionada pelas forças estalinistas, faremos um breve relato a respeito dos poucos registros que temos desse período que nos mostram a importância que ela destinava ao fazer teatral. Asja Lacis foi levada ao campo de concentração em 1937 permanecendo até 1947. Sobre o assunto, ela não deixou nenhum registro, apenas, como dissemos anteriormente, que foi coagida a passar dez anos no Cazaquistão. Lacis não fez posteriormente nenhum relato sobre a época, provavelmente por ainda temer o terror do governo estalinista. Apenas sua filha, Dagmara Kimele, registrou algumas notas. É incerto como ela permaneceu viva e com suas capacidades mentais preservadas até a liberdade. Porém, a pesquisadora Susan Ingram, que entrevistou uma das “atrizes preferidas de Lacis” (INGRAM, 2002, p. 156), Maria Kalnina, que trabalhou com Asja Lacis após a sua liberdade em Valmiera, relata que ela atribuiu ao fato de ter conseguido suportar esses anos porque lhe foi permitido organizar um grupo de teatro amador com os prisioneiros dentro do gulag (INGRAM, 2002, p. 78). Aos 46 anos de idade ela foi presa e levada aos campos de trabalhos forçados em Karaganda, que tinha uma área de aproximadamente 300 km, um sistema de administração e transportes próprios, e possuía cerca de um milhão de pessoas até o encerramento. Lacis permaneceu na aldeia de Dolinka, para onde eram dirigidos muitos artistas e cientistas, além de criminosos comuns. A pesquisadora Beata Paskevica relata os registros de um homem (G. Levin) que esteve aprisionado no mesmo local e na mesma época – apesar de não existir a certeza de que se tratava do grupo em que Lacis estava – que comentou a respeito de um grupo amador com cerca de 50 atrizes treinadas que faziam um teatro de *agitprop*, chamado Brigada Cultural. (PASKEVICA, 2006, p. 140-142). As apresentações eram acompanhadas pela guarda armada que acompanhava a trupe por entre os arames farpados sob ameaça de fuzilamento. Ao mesmo tempo as autoridades sentavam nas primeiras fileiras e, caso desaprovassem, haveria retaliação. Mas de forma geral aprovavam e calorosamente solicitavam que fossem repetidas. Em entrevista concedida para a pesquisadora em 15 de janeiro de 2013, em Moscou, o pesquisador Vladimir Koljazin estudioso da obra de Lacis, relata a importância que Asja Lacis destinava a seu teatro, chegando inclusive a escrever para as autoridades soviéticas solicitando materiais para os figurinos e para as caracterizações das atrizes de seu grupo de teatro. Após ter sido libertada, Lacis recebe o convite para dirigir teatro em Karaganda, confirmando a hipótese que suas peças agradaram as autoridades locais. Porém, pouco antes de aceitar, recebe o convite para dirigir no Teatro Leon Paegle, numa pequena cidade localizada ao norte da Letônia, Valmiera, onde permanecerá como diretora e crítica teatral.

Em 8 de março de 2015, por ocasião da Conferência *Leftist ideas in culture: the password 'Asja'*, em entrevista privada com as atrizes Austrian Skudra e Ruta Birgere, acontecida no Teatro Dramático de Valmiera, o mesmo em que trabalharam décadas antes com a diretora Asja Lacis, Austrian relembra que de forma geral a diretora era bastante rigorosa, desejava que o ator não apenas executasse a cena e sim que contribuísse para o processo criativo, trazendo um material pré-elaborado para os ensaios. No mesmo dia, Mara Kimele²⁹, neta de Asja Lacis e também diretora teatral, premiada por vários espetáculos, atualmente trabalhando no mesmo Teatro Dramático de Valmiera, nos relatou que no processo de trabalho de Lacis eram evitadas todas as abordagens psicológicas e, como princípio, o elenco como um todo era responsável pelo trabalho: na conceituação do espetáculo, nas escolhas a serem feitas, assim como na execução da cena. Desenvolvia uma larga pesquisa histórica antes do início dos ensaios com os atores. Seu trabalho estava muito influenciado pela *Commedia dell'Arte* e pelo teatro de *agitprop*, e mantinha como regra uma relação horizontal com o ator. Lacis após sua chegada em Valmiera, procurou desenvolver o teatro que realizara nos sindicatos, nos colchozes e o teatro de massas, que pautaram toda sua carreira, mas já sem sucesso naquele novo contexto político, chegando a ser chamada jocosamente de “arlequim de saias.” (PASKEVICA, 2006, p. 157-158). Buscava atuações condensadas, concentradas em pouca movimentação. No relato de Kimele, ela cita uma das frases que costumava repetir para os seus atores: “se você acha que não precisa fazer algo, então não faça!”.

Concluindo esta breve apresentação crítica da vida e obra de Asja Lacis, podemos citar Hildegard Brenner, que coordenou a publicação da revista *Alternativa*, de Berlim Oriental. Ao preparar a publicação do livro de memórias intitulado *Asja Lacis: Revolutionar im Beruf*, Brenner tinha a convicção de realizar com essa produção certa reparação moral e dar existência a uma figura injustamente relegada ao esquecimento. No posfácio da publicação alemã de 1971, que ocorreu na comemoração do aniversário de oitenta anos de Lacis, ela escreve:

A determinação, ligada a uma extraordinária integridade pessoal, com que ela [Asja Lacis] tomou sua profissão como uma atividade literária tampouco foi abalada pelos dez anos de prisão política em seu próprio país. Para nós, as experiências reunidas nas memórias e

²⁹ Cf. Biografia e obras de Mara Kimele. Disponível em: <http://vdt.lv/lv/makslinieki/rezisoru/kimele-mara>. Acessado em: 6 abr. 2018.

documentos aqui apresentados permanecem atuais em muitos aspectos: (1) Asja Lacis é testemunha das atividades artísticas da esquerda política, organizada ou não, na República de Weimar. (2) Ela foi, para essa esquerda, em particular para Brecht e Benjamin, para Piscator, Becher, Kisch, Toller e outros, uma informante vinda do país da revolução, uma contemporânea da irrupção política e artística. (3) Ela foi diretora e até mesmo atriz do “Outubro teatral” – na União Soviética, na Letônia e na Alemanha. (BRENNER, 1971, p. 121-122).

Brenner sabia que a publicação das memórias de Lacis traria novas informações sobre Walter Benjamin, cuja imagem e percurso foram destituídos de aspectos importantes, sobretudo no que se refere ao pensamento marxista. Como vimos, a antipatia que muitos dos colegas do autor na época nutriram por Asja Lacis era evidente, podendo ser constatada nas omissões de autoria, além de nas duras críticas a seu nome como intelectual e mulher. (INGRAM, 2002) Susan Ingram, que refaz o caminho da recepção de Lacis, chamando atenção para como se deu esse processo, pontua que Brenner começa a dar notícias dela em 1967 e a partir daí começa a investigar sua trajetória preocupada na reconstituição de um contexto social, político e artístico do começo do século XX relacionado a essas personalidades masculinas e do campo da esquerda que a editora alemã coloca como subtítulo da biografia de Asja: *Profissão: Revolucionária – Sobre o teatro proletário – Meyerhold, Brecht, Benjamin, Piscator*. O *Programa* é, então, publicado em inglês, em 1973, em uma revista de teatro chamada *Performance* com um relato de memória da autora sobre seu trabalho em Orel em 1918, primeira vez em que algo dela aparece neste idioma. Em 1976 seu livro foi republicado com parte de suas memórias da infância suprimida. Em 1980 o nome de Asja Lacis fica mais conhecido por meio do lançamento do *Diário de Moscou* e, em 1986, ainda mais com a publicação dele em inglês. Do final da década de 1980 em diante, o interesse pelo seu nome foi crescente até o momento de confluência desse interesse em março de 2015, quando realizou-se em Riga o primeiro congresso sobre seu trabalho e a discussão sobre suas influências hoje: *International Research Conference – Leftist ideas in culture: the password ‘Asja’*, evento que contou com a participação de críticos e intelectuais de várias nacionalidades.

2. Teatro para crianças e adolescentes

O *Programa de um teatro infantil proletário*, escrito por Walter Benjamin sobre o trabalho que Asja Lacis realizava com crianças, foi produzido sob encomenda da Casa Liebknecht, em 1928, sendo um dos relatos mais conhecidos sobre a ação estético-pedagógica que Lacis vinha realizando desde 1918 com órfãos e crianças de rua em Orel. Em suas memórias, Lacis relembra a origem do texto, e porque sua redação final ficou a cargo de Walter Benjamin:

Em 1928, eu estava em Berlim e falei de meu trabalho a Johannes Becher e Gerhart Eisler. Eles gostaram muito de meu modelo de uma educação estética para crianças, e sugeriram que eu abrisse um teatro para crianças na Casa Liebknecht. Para isso, eu tinha de desenvolver um programa. Walter Benjamin já conhecia, desde Capri, minhas idéias sobre o teatro de crianças, demonstrando um enorme interesse pelo assunto. “Vou escrever o programa”, disse ele, “e assim expor e fundamentar o seu trabalho prático”. E, de fato, ele o escreveu. Mas em sua primeira versão as minhas teses foram apresentadas de um modo monstruosamente complicado. Na Casa Liebknecht, o texto foi lido e as pessoas riram: “Foi o Benjamin que escreveu isso para você!”. Devolvi o texto a ele, pedindo que o redigisse de forma mais compreensível. Assim surgiu o *Programa de um teatro proletário para crianças*, em sua segunda versão. A primeira se perdeu”. (LACIS, 1989, p. 49-50).

O texto final, escrito por Benjamin a partir das conversas com Asja, é um programa pedagógico de formação que apresenta um modo inteiramente novo de agir e pensar com crianças. Mais do que um programa metodológico para o teatro, trata-se, como veremos, de um programa filosófico de educação emancipatória em um período revolucionário, uma das preocupações que, desde os passeios pela Itália, estavam presentes nas conversas entre os dois. Nesse sentido, Walter Benjamin demonstra em vários momentos sua admiração pela agudeza de Asja em relação à necessidade de uma prática teatral que pudesse ter efeitos estéticos e políticos concretos.

Para entendermos melhor a originalidade do texto, no contexto geral da preocupação soviética com a formação infantil revolucionária, é preciso lembrar o projeto de Anatoly Lunacharsky, o primeiro a apoiar um programa educacional para crianças na URSS, no qual o teatro começou a ser desenvolvido e pensado com mais seriedade enquanto ferramenta formativa.

Antes, no teatro russo e também na maioria das produções europeias, as crianças participavam da vida teatral apenas como atores mirins em pequenas participações de peças, ou como figurantes, ou, ainda, como ajudantes nos espetáculos de companhias que viajavam: “A criança quase não tinha função no teatro, salvo pelos pequenos papeis e como

acompanhantes das companhias itinerantes. Elas no fundo eram exploradas em empreendimentos que não lhe diziam respeito diretamente.” (PASKEVICA, 2006, p. 86-87).

Com a inclusão do teatro e das artes em geral no projeto geral de educação revolucionária, os autores soviéticos ligados a Lunacharsky passam a visar a formação da criança e seu lugar na coletividade – assim como a formação dos adultos, já que era preciso incluir na construção do presente e do futuro da revolução uma grande camada da população que ainda não era alfabetizada. Com efeito, nesse projeto “a educação ética e estética dos filhos dos trabalhadores no espírito da ideologia socialista é uma necessidade suprema e há de ser pautada pelo marxismo.” (COSTA, 2015, p. 27). Começam nesse contexto os estudos e as atividades de formação pedagógica atentos à formação estética e ética, e a arte, retomando um antigo ideal romântico, também revolucionário em sua época, passa a ser vista como um momento essencial do processo de formação, garantindo uma unidade do indivíduo e do coletivo diante da fragmentação e alienação gerados pelo processo de produção capitalista.

No pós-guerra russo, essa perspectiva era ainda mais urgente, devido ao fato de existir um número elevado de crianças e adolescentes menores, muitas vezes infratores, dormindo e vivendo nas ruas, os chamados *besprizorniki*. Com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Guerra Civil de 1918-21, um triste cenário ocupa o país: o aumento do número de órfãos famintos, abandonados, por causa da morte de um ou de ambos os pais, ou que abandonaram suas famílias no campo em busca de comida e abrigo em cidades maiores. Antes de 1917, a questão das crianças abandonadas já era um grande problema na Rússia, mas com as guerras e a fome de 21, decorrente também da severa seca e da quebra de boa parte da safra de grãos, o problema se aprofundou. No posfácio ao livro *Poema pedagógico*, de Anton Marenko, Zoia Prestes escreve:

Até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), havia na Rússia mais de 2,5 milhões de crianças abandonadas. Com a vitória da Revolução de Outubro de 1917 a situação se agravou ainda mais. E mesmo com o país arrasado pela guerra civil, deflagrada pelas forças contrárias à Revolução, o novo governo dos soviets estabeleceu as prioridades e apontou para a necessidade da formação do novo homem. Em função disso, a atenção da sociedade é voltada para as crianças e adolescentes abandonados, que já chegavam então ao número assustador de 7,5 milhões! (PRESTES, 2012, p. 646).

Os *besprizorniki*, crianças sem lar, perambulavam desesperadas pelas ruas pedindo comida, roubando ou se prostituindo para sobreviver. Transitavam entre cidades viajando ilegalmente, agrupavam-se em bandos nas estações de trem e em mercados, e dormiam nas ruas ou onde encontravam abrigo.

Numa sequência de diversas políticas que se estenderiam por mais de uma década, na tentativa de equacionar o problema, em 1919 houve o primeiro Congresso Pan-Russo do Departamento de Proteção da Infância, em Moscou. Contando com a presença de delegados e pedagogos, foram discutidas propostas para proteger as crianças da fome e do desamparo. Como lembra Goldman, “trezentos delegados se encontraram em Moscou para discutir problemas urgentes de alimentação e alojamento e para formular uma política geral sobre os *besprizornost*” (GOLDMAN, 2014, pag. 100). Na maioria das falas, os *besprizorniki* são mencionados como uma grave preocupação política e social, mas ainda fundamentalmente com uma visão economicista, em termos da perda de rendimento econômico para a nova nação. Diante do problema, a primeira resposta dos soviéticos foi a possibilidade de integrá-los em atividades pedagógicas ou artísticas como formas de reabilitação, pois o que importava, emergencialmente, eram as condições de sobrevivência e a ocupação profissional. No entanto, como lembra Asja Lacis, isso se mostrou problemático, pois, mesmo quando os órfãos de guerra “tinham o que comer, tinham teto sobre as cabeças, estavam bem vestidos”, eles “pareciam velhos: cansados, olhos tristes, desinteressados.”(LACIS, 1989, p. 45). Por isso, outras formas de abordagem do problema foram se desenvolvendo, ao lado das preocupações eminentemente políticas e econômicas do partido.

Criavam-se, portanto, a partir de 1917, instituições com novos projetos pedagógicos visando a educação infantil autônoma e auto-organizativa, eminentemente prática, como a Escola-Comuna P.N. Lepeshinskiy e a Colônia Gorki, que colocavam uma palavra-chave nesse processo, *cooperação*³⁰. Dando complexidade ao aspecto formativo, Lunacharsky decide, logo após a revolução de outubro, que fosse aberto um teatro para crianças em Moscou, pedindo ajuda para isso ao então consagrado diretor de teatro Konstantin Stanislavski, que declinou, mas fez a recomendação para que o cargo fosse ocupado pela então jovem atriz, Natalia Satz, uma protegida de Leon Trotsky.

Com uma prática e objetivos diferentes dos de Asja Lacis, Natalia Satz dirigiu o teatro para crianças oficial com bastante êxito, chegando a se tornar sinônimo de teatro infantil na União Soviética. As ideias de Satz, acolhidas e difundidas como modelo pelos partidos comunistas da Rússia e da Europa, pouco a pouco se transformaram no pensamento

³⁰ “Cooperação era uma palavra que reverberava em um plano mais amplo, ou era uma palavra-chave para a educação em geral” (COSTA, 2015, p. 26)

dominante da época a respeito de teatro para crianças. Em 1919, enquanto Natalia Satz é nomeada dirigente do setor moscovita do teatro infantil, Asja Lacis inicia seus trabalhos em Orel com crianças órfãs. O fato é que a força e radicalidade do trabalho de Asja Lacis infelizmente ficaram sempre à sombra do apoio do partido, que considerava mais adequada a visão tradicional e ortodoxa desenvolvida por Satz.

No *Diário de Moscou*, por exemplo, Walter Benjamin comenta que Asja tentava uma vaga como diretora de teatro infantil no teatro Tveskaya. Infelizmente ela não o conseguiu, o que parece indicar que seu trabalho não teve o espaço merecido para se desenvolver na época. Ela não era uma artista conhecida, e para que isso ocorresse, naquele contexto específico, teria sido fundamental que as suas ideias fossem compreendidas e divulgadas pelos representantes oficiais da política cultural soviética. Estas acabavam, no entanto, sendo filtradas e deturpadas durante esse processo, pois dependiam da aceitação por parte dos que disponibilizavam os cargos e recursos. Quando isso ocorria, possivelmente acontecia à medida que as ideias revolucionárias de Lacis perdiam sua clareza e força originais. Mas ainda havia espaço para divergência, e o projeto educacional na União Soviética pouco a pouco começou a ser pensado de forma que as crianças passassem a ser vistas como capazes de maior autonomia. Dessa forma, o teatro também passa ser considerado, pelo novo governo, uma instituição educacional de importância primordial.

Asja Lacis menciona explicitamente Satz em seu livro, mais pelo reconhecimento da sua importância do que pela concordância com suas concepções de teatro infantil. Ela tinha plena consciência das diferenças, e isso, como veremos, acabou marcando também a sua vida pessoal. Em primeiro lugar, e também o mais importante, é que os objetivos das duas propostas eram diferentes: o teatro de Natalia Satz era com adultos “para” crianças e o de Asja Lacis era com crianças e para crianças. Asja Lacis almejava sempre atribuir às crianças um papel ativo e procurava “descobrir formas de teatro que garantissem a máxima margem possível de autonomia para que as crianças aprendessem a ser ativas, desenvolvendo suas capacidades.” (LACIS apud PAŠKEVICA, 2006, p. 85). Já Natalia Satz, mesmo avançando em relação ao caráter institucional do teatro infantil, mantinha a forma clássica do teatro anterior, sem grandes rupturas em relação aos procedimentos de criação cênica. Em seu teatro, ela selecionava peças com conteúdo considerado adequado para cada idade infantil, e as encenava com atores adultos para que as crianças as assistissem dentro de um teatro. Seu objetivo era o de que o teatro infantil fosse como um “alimento não para os olhos, mas para coração e para a mente do espectador.” (HOUGHTON, 1962, p. 228). Ou seja, Satz havia

dado um passo além com relação ao teatro tradicional infantil que se fazia na superada Rússia czarista. Para ela, a criança desejava mais do que ver cores e momentos mágicos no palco, ela precisaria seguir a sequência de ações, seguir os eventos do percurso da história, entender o que acontecia no palco, acompanhar de perto os personagens. Mas, e essa é a diferença fundamental com Lacis, sempre como espectadora.

Em suas memórias, Asja relata o desconforto com a experiência de assistir a essas peças, ao lado da amiga Krupskaja.

Nesse tempo, vim muitas vezes ao teatro infantil junto com Nadia Krupskaja, que trabalhava em Narkompros. Ela rejeitava categoricamente um teatro que fosse preparado especialmente para crianças, em que adultos fingissem ser crianças, se infantilizassem. As crianças eram, assim, tratadas de um jeito imbecil. Krupskaja pensava que crianças são pequenos indivíduos, que muito compreendem das coisas, e que se deveria ter muito entendimento e tato para educá-las corretamente. (LACIS, 1989, p. 87).

Com a distância histórica, o que podemos perceber, no trabalho de Satz, é o seu grau de estruturação e a sofisticada metodologia que foi criada no seu teatro para realizar as novas produções para crianças – e como a política educacional socialista deu suporte à essa organização. Para começar, os grupos de crianças eram organizados por faixas etárias. Eles vinham de escolas ou de outras organizações e eram aceitos apenas grupos da idade em que a peça era estabelecida para ser apresentada. Nenhuma criança mais nova ou mesmo mais velha poderia assistir a um espetáculo da idade não correspondente à sua faixa etária. Existiam peças para menores de seis anos, peças para a faixa de seis a oito anos, de oito a dez anos e para adolescentes. Com isso, ela pretendia “ativizar” as crianças com o conteúdo e forma apropriados. Ela queria “ligar” a criança na carga elétrica recebida na apresentação, e com isso fazê-la receber as idéias com a devida carga emocional efetiva. Para ela, as idades corretas no auditório fariam com que o espectador recebesse o espetáculo de forma confortável, adequada, sem ter que fazer esforço, pois caso contrário o alimento dado pelo teatro se tornaria bastante indigesto, desperdiçando sua potencial energia. O espetáculo deveria se desenvolver em conjunto com o trabalho pessoal do espectador. Isso era tratado como um objetivo sistemático, e a equipe do teatro infantil de Natalia Satz chegou mesmo a preparar um estudo sobre as reações das crianças na plateia durante as performances e suas consequentes reações, seus comportamentos na vida e na escola, após assistirem ao espetáculo.

O diretor e pesquisador teatral Norris Houghton viajou em 1934 para a União Soviética para conhecer e acompanhar os trabalhos de grandes diretores russos, como Konstantin Stanislavsky e Vsevolod Meyerhold, entre outros. Seus relatos foram reunidos em

um livro historicamente muito importante, denominado *Moscow Rehearsals*. Além de acompanhar os ensaios dos diretores já mencionados, o pesquisador pôde conhecer e registrar também o trabalho de Natalia Satz em seu teatro.

Os teatros mais especializados eram aqueles para crianças, entre os quais o Teatro de Moscou para Crianças, fundado e dirigido por Natalia Satz, é o maior. Este existiu por dezesseis anos e naquela época apresentou em torno de 4.500 peças a 3.500 crianças. A relação do teatro com a plateia jovem é a coisa mais significativa da realização como um todo [...], O teatro dela pôde prestar o melhor serviço, se ele foi um auxiliar à educação. "Educação pela arte" é o slogan da URSS. E nenhum lugar aplicou isto no trabalho de forma mais apropriada. (HOUGHTON, 1962, p. 228).

Com o seu ideário de programa plenamente desenvolvido e apoiado pelo regime, Natalia Satz acabou formulando uma prática e um sistema de educação muito abrangente, formador de público e conseqüentemente de indivíduos supostamente aptos a viver e propagar os ideais da revolução. Mesmo lutando contra visões mais próximas à doutrina oficial do partido, ela conseguiu desenvolver seu trabalho com refinado cuidado, mas como consequência acabou (por este e outros motivos jamais inteiramente esclarecidos) sendo presa e enviada para Sibéria em 1937, e depois de alguns anos enviada para o Cazaquistão, saindo dos campos de concentração apenas em 1953, com as mudanças de rumo políticas oriundas da doença e da morte de Stalin. Satz retornou a Moscou para retomar sua atividade de diretora de teatro para crianças apenas em 1958, até que, em 1963, inicia os trabalhos de teatro musical para crianças, que a consagraram mundialmente.

Diante disso, um programa tão distinto, como aquele desenvolvido por Lacis e exposto por Benjamin, teve enorme dificuldades para se impor. Pelo relato de Asja Lacis sobre o trabalho que realizou com crianças em Riga, em 1926, podemos perceber a radical diferença de práticas teatrais infantis na URSS:

[Em Riga,] os jovens trabalhadores, que à noite vinham à assembleia, traziam consigo seus filhos. Eu as organizava, e de novo encenavam crianças para crianças. [...] Dessas peças surgiu o primeiro grupo pequeno pioneiro em Riga. As crianças se tornaram conspiradoras. Elas conheciam a polícia, sobretudo, se vinham à paisana, melhor que todos nós. Eu fui ao ensaio, – a cabeça cheia de preocupações, diante de mim estava – Walter Benjamin. [...] Fui alertada, que o governo letu queria me prender. Devido à lei de Kerenski eu precisaria ficar quatro anos detida no presídio central. O cônsul soviético aconselhou-me a partir para a União Soviética o mais rápido possível. Eu solicitei um visto e o recebi. [...] Propuseram que eu trabalhasse no teatro. Mas eu me vi pelas ruas moscovitas à procura de besprizorniki. Eu disse que queria trabalhar com crianças. Eu geri um acampamento de verão para crianças em Sokolniki, em um parque. (LACIS, 1971, p. 52-53).

Durante décadas, portanto, a importância de suas ideias sobre o teatro foi apagada e censurada nos países sob a influência da ortodoxia do partido comunista russo. O trabalho da diretora leta com crianças para crianças foi praticamente ignorado após Stalin assumir o poder e os desdobramentos da década de 1920 e 1930.

Decerto as práticas teatrais de A. Lacis, em que as crianças são entregues à “auto-atividade”, divergiam da política cultural paulatinamente imposta na URSS desde o final dos anos vinte, mesmo que A. Lacis, de sua parte, jamais tenha entrado em discussão a respeito. (IVERNEL, 1989, p. 9, tradução nossa).

Ou seja, além dos vários críticos ocidentais, que a todo custo, como vimos no primeiro capítulo, tentaram apagá-la da história intelectual da época, Asja Lacis sofreu ainda pior violência no lugar que empenhou sua melhor energia para construir, a União Soviética. É inexplicável, para muitos que a conheceram, como ela teria conseguido sobreviver às perseguições nos anos que antecederam sua prisão, e como conseguiu aguentar os anos de exílio no campo de concentração. Podemos supor que a atividade teatral, a qual dedicou toda sua vida e que também realizou durante esses dez anos nos *gulags*, foi um fator decisivo para a sua sobrevivência. Certamente as montagens teatrais que dirigiu contribuíram para manter algum equilíbrio psíquico durante seus anos de prisão. Mas as marcas ficaram, e profundas. Em seu livro de memórias, há apenas uma única frase, lacônica, sobre o ocorrido: “Eu fui constrangida a passar dez anos no Cazaquistão.” (LACIS, 1989, p. 111). Certamente, o comedimento no relato se deve ao medo presente das forças repressoras, que ainda reverberava na época, o final da década de 1960 e começo da seguinte, em uma Letônia submetida aos interesses de Moscou.

Hildegard Brenner, autora chave na recuperação de Lacis no final da década de 1960, resalta que, na República Democrática Alemã, Asja Lacis também foi por um momento “esquecida”. Para termos uma ideia de como isso foi feito de modo drástico, basta notar que, nas memórias de Natalia Satz, *Crianças no teatro*, publicadas em 1966, não há qualquer citação do trabalho de Lacis, e seu nome também não aparece nas histórias do teatro infantil publicadas antes da década de 1960. Por conseguinte, também foi ocultada toda uma perspectiva de teatro infantil pouco conformada ao academicismo institucionalizado que acabou dominando a matéria.

O próprio texto do *Programa de um teatro infantil proletário*, que Walter Benjamin escreveu sobre o trabalho desenvolvido por Lacis, foi por décadas proibido na União Soviética e, cabe lembrar e lamentar, não foi incluído no Ocidente quando da primeira edição dos escritos reunidos do autor. Os leitores só souberam dele em 1968, quando

finalmente foi publicado pela Editora Suhrkamp, ou quando foi republicado no livro de memórias de Lacis lançado na Alemanha. Depois de publicado, a influência do *Programa* no teatro contemporâneo foi significativa. O texto de Benjamin apresenta a concepção de Lacis para o teatro para crianças e a correspondente nova ideia de infância sob a ótica revolucionária, em consonância com seus outros textos sobre literatura infantil. Nesses textos, Benjamin desenvolve uma argumentação bastante arrojada (e vista com preocupação na época, por ambos os lados do espectro político), em que estética, política e educação são equacionadas em uma nova perspectiva.

Como vimos, o programa foi escrito para fundamentar o trabalho que, desde 1918 na cidade de Orel, a diretora realizava com as crianças órfãs da guerra civil na União Soviética. O *Programa* respondia a um contexto de época específico. O final da década de 1920 é marcado por certo impasse na ação das trupes de teatro político, agrupadas sob o nome de *agitprop*, relacionado ao trabalho que faziam de agitação e propaganda, com fins revolucionários. Segundo Ella Schliesser, alemã comunista envolvida na organização da agitação e propaganda nesse contexto, a rotina de ação desses grupos acabou levando a certo esgotamentos das práticas habituais.

Surgiu um tipo de dualismo [...] Imaginávamos que seria preciso trabalhar com os meios cênicos correntes – utilizando todas as possibilidades – mas isso se deu em um nível político superficial, ou então que seria preciso trabalhar num nível político sério, e então o fizemos sob uma forma fixa, fria e entediante. Enquanto estávamos teoricamente de acordo em que uma separação entre *Agit* e *Prop* era impossível, alegremente fizemos essa separação na prática: fizemos a propaganda sem fazer a educação ou então a educação sem propaganda. (SCHLIESSER, 2015, p. 155 – 156)

O problema não estava restrito apenas à Alemanha, já que neste momento se procurava desenhar formas de organização que promovessem a articulação e a troca de experiências de grupos de agitação e propaganda de diferentes países. No final de 1929, um ano depois da encomenda da Casa Liebknecht a Walter Benjamin, foi fundada a Liga Internacional do Teatro Operário, que posteriormente se transformou, após um congresso realizado em Moscou em 1932, na Liga Internacional do Teatro Revolucionário. (cf. ESTEVAM e BOAS, 2015, p. 15).

O problema de uma formação de classe operária, em contraste com a educação burguesa tradicional e dominante, era um tema que de fato estava mobilizando em toda a Europa intelectuais, artistas e educadores que naquele momento tinham a União Soviética como um norte político e cultural. Walter Benjamin foi inserido nesse debate por Asja Lacis, e o *Programa* procura, como veremos à frente, equacionar formação política e forma estética,

levando em consideração uma problematização sofisticada de infância – questões que estavam, de fato, sendo postas por esse contexto particular. Jack Zipes também se refere a esse contexto:

Na década de 20, um período de guerra cultural em Weimar, Alemanha, o teatro se tornou um campo de batalha, um espaço calorosamente disputado e um campo aberto para experimentação que ia desde o trabalho da *agitprop* de Erwin Piscator até as produções opulentas de Max Reinhardt. Todos os grandes partidos tais como o social-democrata, os comunistas e os nazistas formavam grupos de jovens que faziam dos experimentos teatrais parte do seu trabalho político e da sua propaganda. O teatro era considerado uma arma que poderia ser usado para vencer as mentes e os corpos dos jovens. (ZIPES, 2004, P. 168).

De fato, Walter Benjamin inicia o programa lembrando que o movimento revolucionário deve enfrentar o desafio da formação das novas gerações, ecoando os projetos de Lunacharsky e a necessidade de uma educação ética e estética dos filhos dos trabalhadores. Pensar como deve ser feita essa educação de crianças e como ela é importante para o futuro e permanência das conquistas sociais da revolução e para a transformação dos hábitos burgueses é o principal foco do documento. O primeiro problema que Benjamin enfrenta no texto se dá por meio da negociação que o autor precisa fazer com o partido:

A educação proletária deve ser construída pelo programa do partido, mais precisamente, pela consciência de classe. Mas o programa partidário não é nenhum instrumento de uma educação infantil calcada na consciência de classe, pois a própria ideologia, em si extremamente importante, atinge as crianças apenas enquanto frase. (BENJAMIN, 2002, p. 112).

Benjamin, em um primeiro momento, considera essa educação como algo a ser construído pelo partido para, em seguida, elaborar essa ação e essa direção em termos mais amplos que certamente escapam do tipo de visão rigidamente estabelecida que se esperaria de um programa partidário. O autor levanta a discussão sobre a forma desse processo educacional – e indiretamente sustenta uma concepção de partido dinâmica – e a insere em uma concepção de infância que começou a perseguir com mais intensidade desde 1924 – concepção apresentada com maior cuidado no seu artigo *Livros infantis velhos e esquecidos*.

O jogo, termo que será fundamental em todo o texto, também se faz presente na argumentação inicial: como pensar a educação proletária em consonância com o partido, mas sem reduzi-la à fraseologia de um programa partidário? Já se percebe a abordagem pouco ortodoxa da questão. Um discurso anti-ideológico não funciona para as crianças, pois para elas a ideologia (burguesa, no caso, mas isso pode ser lido em sentido mais amplo, o que certamente incomodou os leitores futuros do projeto) não se impõe como algo sedimentado. Ou seja, a educação proletária deve ser algo novo na forma, não apenas no conteúdo. E para

isso as observações de Lacis sobre a capacidade de jogo e improvisação das crianças, compartilhadas com Benjamin quando desde a viagem à Itália, foram fundamentais.

Nas considerações iniciais, que compõem a primeira das três partes do *Programa*, Benjamin procura diferenciar nestes termos a diferença entre uma “nova” educação proletária e a velha burguesa:

A educação proletária das crianças pequenas precisa diferenciar-se da educação burguesa em primeiro lugar através do sistema. Aqui, porém, sistema significa contexto. Seria uma situação absolutamente insuportável para o proletariado se a cada seis meses, como ocorre nos jardins-de-infância da burguesia, desse entrada em sua a pedagogia um novo método com os últimos refinamentos psicológicos. Em todos os âmbitos – e a pedagogia não constitui nenhuma exceção – o interesse pelo “método” é um posicionamento genuinamente burguês, a ideologia do “continuar a enrolar” e da preguiça. A educação proletária necessita portanto, sob todos os aspectos, primeiramente de um contexto, um terreno objetivo *no* qual se educa. Não necessita, como a burguesa, de uma ideia *para* a qual se educa. (BENJAMIN, 2002, p. 112 e 113, itálicos do autor).

Benjamin situa sua discussão em uma arena de debates delicada, por um lado tentando escapar de uma visão doutrinária de educação, “parlamentar”, termo que ele utiliza para demarcar um âmbito de funcionamento da linguagem que irá negar dentro do seu projeto para crianças, e, por outro, atento a ineficácia dos debates educacionais no campo da burguesia. Lembremos que esse é exatamente o terreno em que a Asja estabelece sua concepção de educação:

A educação burguesa está dirigida ao desenvolvimento de algum talento a partir de faculdades específicas, afinal a sociedade burguesa quer que as pessoas produzam, mais cedo quanto possível, algum tipo de mercadoria. Esse princípio se explicita na educação infantil em todos os aspectos. Quando essas crianças fazem teatro, p. ex., temos como resultado principal a encenação, a entrada diante do público. De pronto está perdida toda a alegria da produção. O objetivo da educação comunista, por outro lado, é, em nome de uma exigente e elevada formação, emancipar. E isso vale, seja para as capacidades específicas, seja para as inespecíficas. (LACIS, 1989, P. 46-47).

A verdadeira educação se dá longe de regras, disciplinas rígidas, frases que as crianças repetem mecanicamente. Elas devem agir e pensar com autonomia e segurança. Comparada à educação burguesa, que atua sobre a criança com superioridade e que muda seu rumo pedagógico a cada novo método, a educação proletária se caracterizaria por “necessitar sob todos os aspectos de um contexto, um terreno objetivo no qual se educa e não uma ideia para a qual se educa.” Como um recorte da vida, o teatro oferece à criança o melhor lugar para exercer o seu desenvolvimento crítico e ideológico. “O teatro infantil proletário é para a criança proletária o lugar de educação dialeticamente determinado.” A determinação dialética modifica, nesse caso, o próprio conceito de educação, aproximando-o da “formação” total, não especializada, que desde Marx estava presente no ideário comunista. Infelizmente,

podemos dizer com a devida distância histórica, esse “desvio” não foi bem aceito pela ortodoxia do partido, que apostava, como vimos, na educação prática e moral defendida pelo teatro infantil de Satz.

Com propostas delimitadas pelo diretor, as encenações teatrais ficariam em segundo plano, – as crianças não devem ser adestradas para as atuações, como no teatro burguês, que privilegia o teatro como “um instrumento de sensações” – para darem lugar às pequenas cenas ocorridas no percurso do fazer teatral. Elas acontecem “de passagem, por descuido, quase como uma travessura das crianças”, numa atividade que não objetiva a conclusão, mas sim o momento presente. Este percurso é o verdadeiro ato educador. As tensões ocorridas no momento do trabalho coletivo (o teatro é uma arte essencialmente coletiva) são resolvidas pelas crianças através das próprias encenações. Em grupo e com as ferramentas do fazer artístico, elas se encarregam de levantar procedimentos e conclusões. O educador não influencia, não impõe regras, comportamentos, nem procedimentos morais. No exercício teatral, as crianças elaboram e descobrem elas mesmas as resoluções para os acontecimentos e questões morais. Fica a cargo do diretor enunciar os conteúdos, designar as tarefas e deixar o grupo desenvolver as discussões e, a partir de então, ouvir e sobretudo observar.

Walter Benjamin reconfigura, assim, o papel do educador: “O cerceamento da ‘personalidade moral’ na figura do diretor libera imensas forças para o verdadeiro gênio da educação: a observação. Apenas esta é o coração do amor não sentimental.” (BENJAMIN, 2012, p. 115). A observação é, portanto, o início da educação. É o amor verdadeiro. É ela que abre espaço para a perceptividade do educador, que em vez de corrigir ou exercer seu poder com superioridade intelectual, passa a observar a criança e a ler os seus gestos, ações e impulsos como sinais. Sinais que são ampliados e promovidos pelo fazer teatral. É neste momento que o teatro atinge a sua meta principal, pois cria um espaço para a criança executar, expressar seus pensamentos e conclusões em forma de uma produção artística.

Walter Benjamin, ouvindo Lacis, dá ênfase ao uso da improvisação na criação, pois é com ela que a criança pode ser mais autêntica. A criança não tem que desempenhar algo, mas sim manifestar-se livremente, sendo a encenação a síntese destes gestos. A encenação torna-se um grande recurso no trabalho educacional, onde a infância pode se realizar com mais plenitude. O teatro é inclusive, segundo Benjamin, a melhor linguagem para as próprias crianças espectadoras, mais eficaz do que qualquer propaganda de ideias. E para os adultos abertos à essa dinâmica, um campo de *insights* para o novo. É o gesto infantil, portanto, que pode trazer um futuro verdadeiramente revolucionário. “Todo desempenho infantil orienta-se

não pela “eternidade” dos produtos, mas sim pelo “instante” do gesto. Enquanto arte efêmera, o teatro é arte infantil.” (BENJAMIN, 2012, p. 117). É o gesto infantil, portanto, que pode trazer um futuro verdadeiramente revolucionário.

Diante do sentido supostamente “obscuro” do significado preciso deste “gesto infantil”, Hans-Thies Lehmann, ao comentar o projeto de Benjamin (2003, p.181-203), argumenta que esse não apenas se opunha à ortodoxia do partido, mas em seu todo rompia com o próprio marxismo, aproximando-se de uma ideia de educação e de sociedade mais anarquista que comunista, claramente influenciada pelo pensamento de Nietzsche sobre o livre fluir da vontade de poder. (LEHMANN, 2003, p. 181). O projeto se aproximaria, assim, dos estudos de Benjamin sobre a juventude da época, balizados pelos movimentos juvenis libertários. Em consonância com suas ideias sobre o teatro pós-dramático, Lehmann percebe no texto de Benjamin um momento de valorização da *performance* em contraposição a uma prática baseada no respeito ao texto dramatúrgico. Essa prática tradicional, submetida à divisão do trabalho também quando exposta às novas tecnologias como o cinema, não daria conta, segundo Lehmann, da formação total pressuposta pelo ideal metafísico de infância defendido por Benjamin. Ao recuperar a dimensão do gesto, Lacis teria aproximado a metafísica benjaminiana de uma ideia mais revolucionária de corpo, um corpo liberto, não submetido à lógica do trabalho fragmentado da sociedade capitalista. Assim, e concordamos com Lehmann nesse sentido específico, a prática teatral adquire um sentido realmente vanguardista, mais próximo das performances surrealistas e dadaístas do que da prática tornada “oficial” pelo regime soviético, que não viu com bons olhos as possibilidades de choque e contradição previstas pelo projeto de Lacis e Benjamin.

Ao incorporar o gesto como fundamento da ação teatral, Benjamin rompe também com outro princípio do teatro burguês: a psicologia como fundamento de uma ação já orientada, desde o início, pela ideologia. Essa recusa do teatro psicológico, que se apresentava como o teatro mais moderno na cena ocidental, era compartilhada por vários dramaturgos e diretores de tendência revolucionária. Lacis vai aprender com eles, mas vai juntar sua experiência com a improvisação e os enredos simples da *Commedia dell'Arte*, que considerava mais apropriados para a imaginação infantil, e as técnicas desenvolvidas por Meyerhold, que conheceu quando de sua estadia na URSS.

Na obra de Lacis a negação do psicologizante se expressa com mais contundência na realização do estilo de *agitprop*, na aplicação dos elementos da *Commedia dell'Arte*, no pleito de Meyerhold pela cabotagem, onde a essência do teatro se manifestaria. (PASKEVICA, 2006, p. 202).

Isso nos leva a refletir sobre o comentário de Benjamin acerca da lembrança de Lacis sobre o artigo que pretendia escrever: “Asja lembrou-me de minha intenção de escrever algo contra a psicologia, e me dei conta do quanto a possibilidade de enfrentar esses temas dependia de meu contato com ela.” (BENJAMIN, 1989, p. 26). Além da avaliação das contribuições de Lacis acerca do *Diário*³¹: “Asja tem razão quando diz que o povo quer ver sempre, até nas propagandas, a representação de algo concreto” (BENJAMIN, 1989, p. 29).

Mas o que é o concreto, no sentido de um programa que se pretende revolucionário, como o proposto por Lacis e Benjamin? Aqui a dialética novamente se instaura: pensar o concreto, nas condições políticas daquele contexto e, também, na prática a ser instaurada no teatro com e para crianças, corresponderia a pensar o concreto sob o signo do “novo”. Nos escritos que escreveu sobre a infância, Benjamin sempre reconheceu a capacidade peculiar que as crianças tinham de “renovar”, tanto pela ação como pela atribuição de novos sentidos, o mundo. Isso envolve um elemento quase natural e próprio à infância, de subverter a ordem das coisas, em vez de simplesmente aceitá-la como dada e inexorável. Em uma passagem fundamental de suas *Passagens*, Benjamin demonstra como a infância possibilita a criação desse novo mundo, tão importante para qualquer revolucionário: “Resumo da infância: inserir o novo mundo no espaço simbólico. À criança é possível algo que os adultos são incapazes: reconhecer o novo.” (Benjamin, 1982, p. 435). É tarefa do teatro liberar essa energia capaz de gerar o novo, fazer com que ela chegue às ruas e contagie o mundo ao redor:

Pois não é a propaganda de ideias que atua de maneira verdadeiramente revolucionária, propaganda que instiga aqui e ali a ações irrealizáveis e perante a primeira consideração sóbria à saída do teatro se dá por vencida. De maneira verdadeiramente revolucionária atua o sinal secreto do vindouro, o qual fala pelo gesto infantil. (BENJAMIN, 2002, p.119).

Mas o gesto infantil não é apenas a meta do *Programa*, ele está, na verdade, em seu início, o que torna a dimensão dialética desse texto de Benjamin, que pretende aproximar teoria e prática, ainda mais interessante. Para percebermos isso, no entanto, é preciso ir além da leitura isolada do texto de Benjamin, e recolocá-lo no contexto original de sua gênese, ou seja, a prática teatral de Asja Lacis com as crianças de Orel.

³¹ Dentro daquilo que Benjamin expôs a ela durante a viagem. Não nos esquecendo de que a publicação do livro só foi realizada após a morte de Asja Lacis, em uma situação em que não se teria direito a resposta ou defesa aos ataques direcionados a ela.

Em seu livro de memórias, no capítulo intitulado *Teatro infantil proletário – programa de uma formação estético-política* (Benjamin) [*Proletarisches Kindertheater – Programm einer ästhetisch-politischen Erziehung* (Benjamin)], Asja descreve aspectos da montagem que dirigiu em Orel, entre 1918 e 1919, da peça *Alinur*, de Vsevolod Meyerhold e do cenógrafo Juri Bond. Esse projeto foi realizado com a atuação de crianças órfãs da Casa Turgenev, e também com a participação conquistada, aos poucos e após muito esforço, dos *besprizorniki* da região.

Em seu relato, Lacis não apenas indica a peça e as razões de sua escolha, como também lança luz sobre o envolvimento e a reação das crianças durante seu trabalho com a obra. A montagem foi uma das principais realizações do programa da diretora em seu projeto “teatro para crianças com crianças”. Este procedimento, quase uma condição para a encenação de *Alinur* era previsto pelo próprio dramaturgo, segundo o breve comentário de Picon-Vallin sobre a obra de Meyerhold. “Uma seção pedagógica introduz o teatro na escola e lança projetos de espetáculos para um público jovem, em cujo quadro Meyerhold divulga *Alinur* com base em *The Star-Child* (O Menino-Estrela) de Oscar Wilde, melodrama previsto para ser representado pelas próprias crianças.”(PICON-VALLIN, 2013, p.94).

Vale notar que, na União Soviética, esse texto foi totalmente “esquecido”, já que de 1941 a 1955 o nome de Meyerhold e seus textos foram proibidos, sendo o autor reabilitado apenas em novembro de 1955, e ficando de fora da publicação da obra do dramaturgo na URSS, que ocorreu apenas em 1968. A peça encenada por Lacis, em 1919, teve duas adaptações cinematográficas russas, em 1958 e em 1983, esta última dirigida por Leonid Nechayev. No ano de 2012, houve uma montagem teatral russa pelo Moscow Young Spectators Theatre e, no Dia das Crianças em Moscou (1 de junho) do mesmo ano, organizou-se um grande evento, apoiado pela UNIC Moscow e a UNICEF-Rússia, voltado para crianças com deficiências, órfãs e refugiadas. Mais de 600 crianças de 24 regiões da Rússia foram recebidas pela universidade para esse evento teatral, que incluía outras peças e performances.

Em 1971, em plena ditadura, o jornal argentino *La opinión* publicou em seu caderno cultural a totalidade do texto da peça, com um texto introdutório que ressaltava o caráter político e vanguardista da obra de Meyerhold, enfatizando a ruptura dos paradigmas artísticos estabelecidos que ele provocou, valorizando sua contribuição pautada no estudo da improvisação e da *Commedia dell’Arte*. Segundo o periódico argentino,

(...) ao longo de décadas de silêncio injusto, uma seleção de textos meyerholdianos apareceu em 1967 em Moscou. Mas ali não há menção a este jogo dramático que

mostra, em todo o seu virtuosismo, o talento do diretor russo desaparecido em 1939.” (1971, p. 3)

No primeiro pós-guerra, o texto de Meyerhold coube perfeitamente no modelo idealizado por Lacis, que previa o trabalho das crianças interligado à música, artes plásticas e ginástica, apoiado na construção coletiva da peça, tendo como base principal a improvisação. Ao observarmos o texto, pode-se depreender dele o potencial pedagógico e de envolvimento coletivo. *Alinur* é uma adaptação do conto *The Star-Child* [*O menino-estrela*], de Oscar Wilde, último conto que integra o livro *House of Pomegranates*, publicado em novembro de 1891. A obra de Wilde, como apontou Jing Hou (2014), teria sido considerada inapropriada para crianças por seu enredo intrincado e por seu experimentalismo estético. Além disso, a reputação do autor inglês não contribuiria em nada para o sucesso do volume. A despeito dessa conturbada recepção, Meyerhold, quase trinta anos depois de sua publicação original, apreciou tanto o texto que decidiu adaptá-lo para o teatro, considerando que o elenco e o público infantis saberiam lidar com o sentido mais profundo dessa história.

Em resumo: pouco conhecida, raramente comentada em estudos e escritos, sem constar nas obras completas do autor lançadas na URSS e com publicação ainda inédita no Brasil, o texto dramaturgico *Alinur* foi a única contribuição de Meyerhold ao teatro infantil. Escrita em 1918, a peça coincide com a participação do dramaturgo no conselho do Departamento de Teatro Soviético como vice-presidente, órgão de reflexão e decisão sobre a produção teatral do país, em cujas seções pode-se destacar as de repertório, histórica, pedagógica e de formação teatral. O contexto de intensa pesquisa e elaboração dessa peça indicam que ela integrara um projeto de políticas públicas dirigidas à arte e à educação. Assim, cada segmento teria colaborado para a criação desse material. Picon-Vallin descreve a estrutura do Departamento de modo que se torna coerente o acesso à obra de Wilde:

A seção de repertório estabelece listas-modelos de peças a serem montadas, ocupa-se de traduções e adaptações, edições. A seção histórica compreende um grupo de pesquisas e difusão, que age sob a forma de conferências e publicações sobre história do teatro, um grupo bibliográfico, e prepara uma enciclopédia do teatro. (...). Uma última seção concerne à formação teatral: Meyerhold estabelece planos para o ensino do teatro e cria, em junho de 1918, o Curso de Domínio da Encenação (ou Kurmastsep), ciclos curtos para formar instrutores de teatro de periferia, dos teatros móveis destinados aos operários, soldados e camponeses, dos grupos de agitação. (PICON-VALLIN, 2014, p. 94)

Conhecendo a organização do Departamento de Teatro, nota-se que a adaptação do conto de Oscar Wilde se torna possível devido à intensa pesquisa atrelada às divisões no Departamento, em que a preocupação com as peças encenadas se dirigia tanto ao público

infantil como aos participantes, objetivando sobretudo a educação dos espectadores como cidadãos e sua formação ética.

A respeito do processo de montagem, Asja Lacis descreve com clareza o desenvolvimento do trabalho na forma de improvisação e o processo de construção em coletivo das cenas. Lacis, em seu relato, descreve também o processo de criação e a relação que estabeleceu envolvendo as crianças órfãs que moravam no abrigo e as crianças de rua, os *besprizorniki*:

Tinha escolhido uma peça de Meyerhold, *Alinur* (inspirada no conto de fadas de Oscar Wilde “*O menino-estrela*”). As crianças nada sabiam dos meus planos. Eu lhes dei como tarefa de improvisação uma cena: ladrões estão reunidos na floresta em torno de uma fogueira e se vangloriam de seus feitos. Em meio a tal cena, deu-se pouco mais tarde a primeira visita dos *besprizorniki* à nossa Casa. As crianças se desesperaram e queriam fugir dos intrusos. Eles pareciam assustadores: capacetes de papel na cabeça, armados de galhos e pedaços de lata, lanças e espetos em punho. Eu convenci as crianças a continuarem improvisando e a não temerem os intrusos. Depois de um tempo, Vânia, o líder, entrou no círculo dos atores e fez um sinal para seu grupo; eles expulsaram os demais e começaram a representar a cena eles mesmos. Congraçaram-se de assassinatos, incêndios, assaltos, nos quais se esforçavam para se superarem mutuamente em crueldade. Então pararam e olharam com sarcástico desprezo para nossas crianças: “isso sim são ladrões!!”. De acordo com todas as regras pedagógicas, eu deveria ter interrompido seu discurso bárbaro e despudorado, mas eu queria ganhar influência sobre eles. Com efeito, fui eu quem venci o jogo – os *besprizorniki* voltaram e se tornaram mais tarde os mais ativos em nosso teatro. (LACIS, 1971, p. 24. Tradução nossa).

Ao comentar a passagem da teoria do *agitprop* para o teatro infantil, Eugenia Casini Ropa, tradutora das memórias de Lacis para o italiano, analisa em seu texto *A arma do teatro* o trabalho da diretora realizado em Orel:

A problemática da criatividade infantil não era nova para a teoria educativa comunista; os pedagogos russos tinham tido experiências em comunidades infantis onde era dado muito espaço para realizações criativas das crianças, e Asja Lacis havia feito em Orel, com os órfãos de guerra, a mais completa e metódica realização de uma práxis educativa baseada na experiência teatral coletiva. (ROPA, 2014, p. 142).

Enquanto as companhias de *agitprop* pretendiam sair do espaço interiorizado e contemplativo do teatro burguês e levar a prática teatral para a rua, Lacis, ao trabalhar com crianças, efetuava também o contrário, abria e modificava o espaço do teatro para que ele pudesse acolher a rua (a rua das crianças, local de jogo e diversão). Fica novamente clara a diferença com o teatro proposto por Satz e encampado como modelo pelo partido. A ideia de comunidade, essencial nas formulações da nova União Soviética, deixava de ser veiculada como uma ideia a ser incorporada pelos jovens espectadores, e passava a ser experimentada cotidianamente na prática teatral, o que não deixava também de abrir espaço ao conflito, às

contradições e à crítica. Também sobre essa experiência, Philippe Ivernel, na introdução à tradução francesa das memórias de Lacis, discorre:

Em Orel, 1918, sob o regime soviético do comunismo de guerra, A. Lacis se propõe a conduzir rumo a uma vida comum, e se possível, comunitária, duas categorias de crianças que as circunstâncias lhe apresentam e que se encontram mais ou menos abandonadas – uns apáticos, em estado de choque, outros agressivos – os *besprizorniki*, selvagens e violentos, agrupados em pequenas hordas. (IVERNEL, 1989, p.12)

Qual o papel do texto teatral nessa experiência? O assunto é complexo, e se modificou durante as décadas da carreira de Lacis como diretora. Em relação a *Alinur*, por exemplo, Picon-Vallin ainda o considera um “melodrama”, mais próximo do teatro tradicional burguês do que dos experimentos vanguardistas soviéticos, enquanto o jornal argentino *La opinión* caracteriza a história como pertencente “[a]o velho tema do bem e do mal”. (23.01.1971, p.3) A questão do gênero é importante, mas não fundamental para a escolha feita por Lacis. A relativização proposta por Wilde e retrabalhada por Meyerhold vai ao encontro da concepção que norteia o trabalho com as crianças marginalizadas e desprezadas socialmente, jovens delinquentes, capazes de atos cruéis que poderiam ser resgatados ou transformados por um gesto de compaixão, já que teriam em conta tantos sofrimentos e tantas injustiças sobre si. O filho da estrela foi encontrado na floresta por lenhadores no meio de um inverno implacável. Apiedados e admirados com a beleza do menino, um deles, o mais benevolente, ainda que não tivesse condições para isso, decide levá-lo para casa e criá-lo como seu filho. Apesar da figura incrivelmente bela do menino órfão, que arroga para si o caráter de filho de uma estrela, a criança assume uma postura maldosa, torturando com crueldade outras crianças e pessoas que considera inferiores a si. A fealdade de sua conduta é externada como castigo, somente ao rejeitar a mulher que se dizia sua mãe, ele a rejeita e expulsa por ser uma mendiga miserável que viajara o mundo procurando seu filho. Retomando as palavras do próprio autor do conto, “a beleza tornou-o mau, porque se fez altivo, cruel e egoísta. (...) Era, na verdade, enamorado da beleza e troçava dos menos favorecidos. (...) E os companheiros seguiam-no, porque ele era belo e veloz e sabia dançar e tocar. E, sempre que o filho da estrela os guiava, eles seguiam-no e faziam tudo o que lhes mandava fazer.” (WILDE, p. 160-161).³²

Ao rejeitar sua mãe, a imagem do menino-estrela se torna repulsiva, levando as crianças a se afastarem. Ele logo compreende a situação, decidindo buscar o perdão de sua

³² WILDE, Oscar. *O fantasma de Canterville e outros contos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

mãe a todo custo. No texto de Wilde, o filho da estrela encontrará cada criatura que antes torturara, e cada uma, com desconfiança, nega-se a ajudá-lo, acusando-o do mal que cometera contra ela. A criança é obrigada a procurar por anéis de ouro em um bosque, aprisionado por um velho mágico que o compra dos soldados à porta da cidade por um pichel de vinho. Esse bosque é descrito como belo, mas, no entanto essa beleza de nada servia, por causa dos espinhos, urtigas e cardos que feriam o menino. Meyerhold substitui os animais com os quais Alinur dialoga, insere uma figura humana, o dervixe, com o propósito de aumentar a tensão dramática.

O velho que compra o menino no conto é “o mais sutil dos mágicos da Líbia e tinha aprendido a sua arte com outro que habitava nas tumbas do Nilo”, já Meyerhold reforça a caracterização desse personagem, numa espécie de exotismo oriental, ou de associação direcionada para o universo religioso islâmico, que ecoa em outros elementos da adaptação para o palco. Como o novo personagem inserido por Meyerhold, o dervixe cego, de turbante “verde dos descendentes de Maomé”, cujos longos cabelos brancos sob o capuz servirão para confundir, surpreender e frustrar Alinur na busca por sua mãe. Além deste personagem, o minarete é o edifício que serve de orientação para o cumprimento da tarefa do menino escravizado pelo mago, em vez do simples pôr do sol no conto de Wilde. Levando-se em consideração o contexto político-ideológico russo, tais referências muçulmanas podem ser lidas em um sentido alegórico, um posicionamento contrário à religião, pois pelo mesmo motivo o personagem do pároco, que no conto tentara ensinar ao menino-estrela o amor a todos os seres vivos e a igualdade entre eles, é extraído da dramaturgia de *Alinur*.

A beleza de *Alinur* é recuperada após o menino dar três vezes (na peça, apenas duas) como esmola para um leproso as moedas que deveria levar ao seu amo. No final do conto de Oscar Wilde, o menino-estrela, descobrindo ser filho de um rei e uma rainha, assume o trono, fazendo-se um dirigente bondoso e justo, mas três anos depois morre, pois passara por tão grande sofrimento e provação que não pôde resistir à sua peregrinação, então é sucedido por um rei cruel. Hou comentaria a novidade do final, em relação ao gênero do conto de fadas, por ele apropriado:

O segundo ponto distintivo sobre *A House of Pomegranates* são os finais inesperados, algo que também indica o esteticismo de Wilde. O final típico de um conto de fadas tradicionais, mais frequente, não pode ser esperado enquanto em *A House of Pomegranates*, três histórias, do total de quatro, terminam com a súbita morte dos heróis. O modo de Wilde de concluir uma história é em contraste direto com o antecipado, “O menino-estrela” é a mais dramática das quatro histórias. O menino-estrela, de uma criança má, se transforma em uma boa pessoa e consegue se redimir e recuperar sua mãe, que são conquistas depois bons e maus momentos.

Durante seu breve reinado, ele demonstra simpatia pelos que sofrem. Ele não tolera crueldade com pássaros ou feras, e ensina a bondade e a caridade a todas as pessoas. Há paz e esplendor na sua terra. Até então, um final feliz é esperado. Entretanto, Wilde coloca um anticlímax – a morte prematura do menino-estrela. Seu reino dure apenas três anos e então ele morre inesperadamente. Seu sucessor é muito cruel mas reina a província por muito tempo (Wilde, 1968). Os leitores não podem, mas notam, que a bondade não é recíproca e a ordem moral não foi restabelecida.” (HOU, 2014, p. 2169).

O que é radicalmente modificado por Meyerhold em sua peça, *Alinur*, é que, além de suspender o fim trágico do conto, mantendo-se na proposta de final feliz dos contos de fadas, o autor suprime a menção a um regime de governo monárquico, substituindo tal caracterização dos pais de Alinur por uma “aldeã vestida suntuosamente” e um “velho de ar imponente, com turbante e barba longa”. O único indício de que seriam governantes é a menção ao “séquito esplêndido” que os rodeia, composto por guerreiros de armaduras e bailarinas, no final triunfante.

Tendo em vista o problema social que os *besprizorniki* representavam, a narrativa do menino abandonado na floresta, da adoção, da resistência dessa criança aos pais que a acolheram em face da necessidade de imbuir-se de alguma característica que a valorize, isso tudo deveria calar fundo diante das preocupações sociais e pedagógicas do governo revolucionário, por isso Lacis a teria encenado com crianças que viviam em situação que se assemelhava à do personagem principal. Lacis, diante do seu grupo de atores, crianças marginais e abandonadas que cometiam delitos pelas ruas por sobrevivência, conseguiu superar a barreira de hostilidade desses pequenos, provar seu acolhimento na constância de sua interação com eles e ainda fazer um trabalho de construção teatral coletiva em relação à trama da peça que partisse das próprias crianças.

A peça improvisada significava para as crianças alegria e aventura. Seu interesse era despertado e elas aprendiam muito. Trabalhamos para valer – textos recortados, rearranjados, dançados e cantados foram aprendidos. Assim nasceu a personagem do malvado menino tártaro Alinur, que insultava sua mãe e aterrorizava as demais crianças. Quando o trabalho sobre as sessões parciais se precipitava para uma síntese, discutiu-se pela primeira vez a ideia de se encenar a peça em público. Ali surgiu a demanda por uma ação coletiva – a educação político-moral no sentido socialista – e o desejo de mostrar a peça também a crianças de outras cidades. A apresentação pública se transformou em um festival. As crianças de nosso estúdio partiram numa espécie de cortejo carnavalesco para o palco a céu aberto da cidade. Carregavam animais, máscaras, objetos cênicos e pedaços de cenografia pelas ruas enquanto cantavam. Espectadores juntaram-se ao cortejo, crianças e adultos entre eles. À noite, muitos seguiram conosco pelo caminho de volta à Casa Turgenev. (LACIS, 1971, p. 25).

Improvisação como alegria e aventura, algo que Benjamin, como vimos, não apenas expôs no texto do *Programa*, como incorporou em toda a sua filosofia, que buscava romper com a ideologia incrustada nos conceitos e hábitos filosóficos tradicionais, adicionando vida e dinâmica histórica às ideias. Também a passagem do âmbito estético para o político, outro tema fundamental do pensador alemão, é explicitamente mencionada na obra de Lacis: o teatro torna viva a experiência de uma ação coletiva como educação político-moral no sentido socialista. A apresentação se insurge contra a ideia de contemplação, rompe os muros do teatro e ganha a cidade, transformando-se em um festival a céu aberto. O mesmo céu em que as improvisações filosóficas de Benjamin, mais tarde, irão buscar novas constelações, novos sentidos para a novidade concreta da revolução.

O sucesso da experiência de Orel ficou claro já época, e Beata Paskevica, citando depoimentos contemporâneos, relata o resultado da apresentação:

A peça tornou-se um enorme sucesso, mas não no sentido comum, seja porque, muito daquilo, por uma questão de método e condição, dependia da improvisação e do instante, seja porque o público que acompanhava diferia dos usuais consumidores de teatro. Segundo o amante ocasional de Lacis, Ivan Juren, “as crianças não queriam mais ir para casa, brincavam, cantavam, rodopiavam e perguntavam insistentemente quando *Alinur* ia passar de novo.” (PASKEVICA, 2006, p. 89/90).

Brincar, cantar, rodopiar... para mudar o mundo. Veremos nos capítulos seguintes como a experiência desenvolvida por Lacis e exposta no Projeto de Benjamin ganhou novos sentidos, influenciando até hoje a prática do teatro infantil de crianças para crianças.

2.1. Programa de um teatro infantil proletário

(Transcrição integral do Programa)³³

Observação preliminar

Todo movimento proletário que escapou alguma vez do esquema de discussão parlamentar encara a nova geração, entre as muitas forças com as quais se defronta repentina e inesperadamente, como a mais forte, mas também a mais perigosa de todas. A autoconfiança do embotamento parlamentar decorre precisamente do fato de que os adultos permanecem relacionados entre si. Sobre crianças, ao contrário, frases não têm nenhum poder. Em um ano pode-se conseguir que em todo o país as crianças repitam. A questão, porém, é como se consegue que em dez ou vinte anos se atue conforme o programa partidário. E para isso frases não contribuem em nada.

A educação proletária deve ser construída pelo programa do partido, mais precisamente, pela consciência de classe. Mas o programa partidário não é nenhum instrumento de uma educação infantil calcada na consciência de classe, pois a própria ideologia, em si extremamente importante, atinge as crianças apenas enquanto frase. Nós perguntamos com muita simplicidade, mas também jamais deixaremos de perguntar, pelos instrumentos de uma educação de crianças proletárias baseada na consciência de classe. Para isso, vamos abstrair, nas partes seguintes, do ensino científico, pois muito antes que as crianças possam ser instruídas de uma forma proletária (em questões ligadas à técnica, à história de classe, à eloquência etc.) elas precisam ser educadas proletariamente. Vamos começar com o quarto ano de vida.

A educação burguesa das crianças menores é, em consonância com a situação de classe da burguesia, assistemática. Evidentemente a burguesia possui o seu sistema educacional. A desumanidade de seus conteúdos trai-se contudo exatamente pelo fato de que estes fracassam em relação à infância mais nova. Sobre esta idade apenas o verdadeiro pode atuar de maneira produtiva. A educação proletária das crianças pequenas precisa diferenciar-

³³ BENJAMIN, Walter. *Programa de um teatro infantil proletário*. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; Posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002. p. 111-119.

se da educação burguesa em primeiro lugar através do sistema. Aqui, porém, sistema significa contexto. Seria uma situação absolutamente insuportável para o proletariado se a cada seis meses, como ocorre nos jardins-de-infância da burguesia, desse entrada em sua pedagogia um novo método com os últimos refinamentos psicológicos. Em todos os âmbitos – e a pedagogia não constitui nenhuma exceção – o interesse pelo “método” é um posicionamento genuinamente burguês, a ideologia do “continuar a enrolar” e da preguiça. A educação proletária necessita, portanto, sob todos os aspectos, primeiramente de um contexto, um terreno objetivo *no* qual se educa. Não necessita, como a burguesa, de uma ideia *para* a qual se educa.

Vamos fundamentar agora por que o contexto da educação proletária do quarto até o décimo quarto ano de vida é o teatro infantil proletário.

A educação da criança exige: deve-se abranger toda a sua vida.

A educação proletária exige: deve-se educar em terreno delimitado.

Esta é a dialética positiva da questão. Uma vez, porém, que a totalidade da vida, em sua plenitude ilimitada, aparece emoldurada em um contexto e como terreno única e exclusivamente no teatro, por esse motivo o teatro infantil proletário é para a criança proletária o lugar de educação dialeticamente determinado.

Esquema de tensão

Vamos deixar em aberto se o teatro infantil, do qual se falará agora, possui ou não possui uma correspondência exata com o grande teatro nos pontos culminantes de sua história. Em contrapartida devemos estabelecer com toda firmeza que esse teatro nada tem em comum com o da burguesia atual. O teatro da burguesia atual encontra-se determinado economicamente pelo lucro; sociologicamente, ele é em primeiro lugar, na frente e atrás dos bastidores, instrumento de sensação. O teatro infantil proletário é outra coisa. Assim como o primeiro ato, dos bolcheviques, foi erguer a bandeira vermelha, assim também o seu primeiro instinto foi organizar as crianças. Nessa organização, o teatro infantil proletário, motivo fundamental da educação bolchevique, desenvolveu-se como ponto central. Para este fato há a contraprova, que não deixa nenhum resto. À burguesia, nada parece mais perigoso para as crianças do que teatro. Isto não é apenas um efeito residual de um velho terror burguês: comediantes nômades que roubavam crianças. Muito mais, arrepia-se aqui a consciência amedrontada pela possibilidade de ver a força mais poderoso do futuro ser despertada nas

crianças mediante o teatro. E essa consciência manda a pedagogia burguesa proscrever o teatro. Pois como ela reagiria então se sentisse em sua proximidade o fogo no qual a realidade e jogo se fundem para as crianças, imbricam-se em sofrimentos autênticos, surras encenadas em surras reais?

Todavia, a encenação desse teatro não são, como as do grande teatro burguês, a verdadeira meta do intenso trabalho coletivo desempenhado nos clubes infantis. Aqui as encenações acontecem de passagem, por descuido, se poderia dizer, quase como uma travessura das crianças, que interrompem dessa maneira o estudo que, fundamentalmente, jamais é concluído. O diretor não dá muito valor a essa conclusão. Importam-se antes as tensões que se resolvem em tais encenações. As tensões do trabalho coletivo são os verdadeiros educadores. O trabalho educativo precipitado, demasiado atrasado, imaturo, trabalho esse que o diretor burguês executa sobre os atores da burguesia, não tem lugar nesse sistema. Por quê? Porque no clube infantil nenhum diretor poderia sustentar-se se quisesse empreender a tentativa genuinamente burguesa de influir sobre as crianças, de maneira imediata, enquanto “personalidade moral”. Influência moral não existe aqui. Influência imediata não existe aqui. (E nessas baseia-se o trabalho de direção no teatro burguês.) O que conta é única e exclusivamente a influência imediata do diretor sobre as crianças através de conteúdos, tarefas, eventos. A coletividade das próprias crianças encarrega-se de executar os inevitáveis ajustes e correções morais. Este é o motivo pelo qual as encenações do teatro infantil têm de atuar sobre os adultos como autêntica instância moral. Perante o teatro infantil não há posição possível para um público superior. Aquele que ainda não se imbecilizou por completo, este sentirá talvez vergonha.

Mas também isto não leva muito adiante. Os teatros infantis proletários exigem, para atuarem de maneira produtiva, uma coletividade como público absolutamente implacável. Em uma palavra: exigem a classe. Assim como, por outro lado, apenas a classe operária possui um sentido infalível para a existência de coletividades. Tais coletividades são as assembleias populares, o exército, a fábrica. Mas também a criança constitui uma tal coletividade. E é prerrogativa da classe operária prestar a máxima atenção à coletividade infantil, a qual jamais pode adquirir contornos nítidos para a burguesia. Esse coletivo irradia não apenas as forças mais poderosas, mas também as mais atuais. A atualidade da criação e do comportamento infantil é, de fato, inatingível. (Remetemos às conhecidas exposições dos mais recentes desenhos de crianças.).

O cerceamento da “personalidade moral” na figura do diretor libera imensas forças para o verdadeiro gênio da educação: a observação. Apenas esta é o coração do amor não sentimental. Não serve para nada um amor pedagógico que jamais é levado pela observação da própria vida infantil a abdicar do ímpeto e prazer que sente, na grande maioria dos casos, em corrigir a criança, baseado em presumível superioridade intelectual e moral. Esse amor é sentimental e vão. Mas à observação – e somente aqui começa a educação – toda ação e gesto infantil transformam-se em sinal. Não tanto, como apraz ao psicólogo, sinal do inconsciente, das latências, repressões, censuras, mas antes sinal de um mundo no qual a criança vive e dá ordens. O novo conhecimento da criança, que se desenvolveu nos clubes infantis russos, levou ao seguinte postulado: a criança vive em seu mundo como ditador. Por isso, uma “teoria dos sinais” não é nenhuma força de expressão. Quase todo gesto infantil significa uma ordem e um sinal em um meio para o qual só raramente homens geniais descortinaram uma vista. Entre todos eles, sobressaiu-se Jean Paul.

É tarefa do diretor libertar os sinais infantis do perigoso reino mágico da mera fantasia e conduzi-los à sua execução nos conteúdos. Isto acontece nas variadas oficinas de trabalho. Nós sabemos – para falar apenas da pintura – que o essencial, também nessa forma de atuação infantil, é o gesto. Konrad Fiedler, em seu livro *Schriften über Kunst [Escritos sobre arte]*, foi o primeiro a provar que o pintor não é um homem que vê de maneira mais naturalista, poética ou extática do que as outras pessoas. É antes um homem que observa mais intimamente com a mão quando o olhar se tolhe; que transmite a inervação receptiva dos músculos ópticos à inervação criadora da mão. Inervação criadora em correspondência precisa com a receptiva, eis todo gesto infantil. O desenvolvimento desse gesto infantil até as diferentes formas de expressão – enquanto preparação de requisitos teatrais, pintura, recitação, música, dança, improvisação – compete às variadas oficinas.

Em todas elas a improvisação permanece como central; pois, em última instância, a encenação é apenas a síntese improvisada de todas. A improvisação predomina; ela é a constituição da qual emergem os sinais, os gestos sinalizadores. E encenação ou teatro deve, justamente por isso, ser a síntese desses gestos, pois tão-somente a encenação se manifesta de maneira inesperada e única, e o gesto infantil tem nela portanto o seu autêntico espaço. Aquilo que se extrai à força das crianças, como “desempenho” acabado, jamais pode medir-se em autenticidade com a improvisação. O diletantismo aristocrático, que tinha em vista tais “desempenhos artísticos” dos pobres educandos, abarrotou por fim as estantes e a memória destes com cacarecos, os quais eram guardados piedosamente, apenas para atormentar por sua

vez os próprios filhos com a lembrança da remota juventude dos pais. Todo desempenho infantil orienta-se não pela “eternidade” dos produtos, mas sim pelo “instante” do gesto. Enquanto arte efêmera, o teatro é arte infantil.

Esquema de resolução

À construção pedagógica do trabalho nas oficinas contrapõe-se a encenação, da mesma forma como a resolução se contrapõe à tensão. Em face da encenação, o diretor recua inteiramente para um plano secundário. Pois nenhuma sabedoria pedagógica pode prever como as crianças, através de milhares de variações surpreendentes, sintetizam em uma totalidade teatral os gestos e habilidades treinados. Se já para o ator profissional a estreia entra frequentemente em consideração como ensejo para testar as mais felizes variações no papel estudado, na criança então ela leva o gênio da variação a plenos poderes. A encenação contrapõe-se ao treinamento educativo como libertação radical do jogo, num processo que o adulto pode tão somente observar.

Os embaraços da pedagogia burguesa e da geração burguesa em desenvolvimento buscam agora novo alento no movimento para a “cultura juvenil”. O conflito que esta recente tendência está determinada a dissimular localiza-se nas reivindicações que a sociedade burguesa, como toda sociedade política, dirige às energias da juventude, as quais não podem mais ser revitalizadas politicamente de maneira imediata. Isto vale sobretudo para as energias das crianças. A “cultura juvenil” tenta agora um compromisso sem perspectivas: ela esvazia o entusiasmo juvenil mediante reflexões idealistas sobre si mesma para substituir imperceptivelmente as ideologias formais do idealismo alemão pelos conteúdos da classe burguesa. O proletariado não deve levar o seu interesse de classe para a proximidade da nova geração através dos meios ilícitos de uma ideologia, a qual está determinada a subjugar a sugestibilidade infantil. A disciplina que a burguesia exige das *crianças* é o seu estigma. O proletariado *disciplina* apenas os proletários em desenvolvimento; a sua educação ideológica de classe começa na puberdade. A pedagogia proletária demonstra a superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância. Nem por isso o campo onde isso acontece precisa estar isolado do espaço das lutas de classes. De maneira lúdica os seus conteúdos e símbolos podem muito bem – talvez devam – encontrar lugar nesse espaço. Mas não podem assumir um domínio formal sobre as crianças. Também não irão reivindicar tal domínio. Assim não se necessita, mesmo em relação ao proletariado, daqueles milhares de palavrinhas com as quais a burguesia mascara as lutas de classes de sua pedagogia. Poder-se-á renunciar assim tanto às

práticas “imparciais”, “compreensivas”, “sensíveis”, como também às educadoras “cheias de amor pela criança”.

A encenação é a grande pausa criativa no trabalho educacional. Ela representa no reino das crianças aquilo que o carnaval representava nos antigos cultos. O mais alto converte-se no mais baixo de todos, e assim como em Roma, nos dias saturnais, o senhor servia ao escravo, assim também as crianças sobem ao palco durante a encenação e ensinam e educam os atentos educadores. Novas forças, novas inervações vêm à luz, das quais frequentemente o diretor jamais teve qualquer vislumbre durante o trabalho. Ele vem a conhecê-las somente nessa selvagem libertação da fantasia infantil. Crianças que fizeram teatro dessa maneira libertaram-se em tais encenações. A sua infância realizou-se no jogo. Elas não arrastam resquícios que mais tarde venham a tolher, com lamuriantes recordações da infância, uma atividade não sentimental. Ao mesmo tempo, esse teatro infantil é o único proveitoso para o espectador infantil. Quando adultos representam para crianças irrompem tolices.

Nesse teatro infantil existe uma força que aniquilará o posicionamento pseudo-revolucionário do mais recente teatro da burguesia. Pois não é a propaganda de ideias que atua de maneira verdadeiramente revolucionária, propaganda que instiga aqui e ali a ações irrealizáveis e perante a primeira consideração sóbria à saída do teatro se dá por vencida. De maneira verdadeiramente revolucionária atua o *signal secreto* do vindouro, o qual fala pelo gesto infantil. (1928).

3. Teatro, política e formação no Brasil

Para entender melhor como podemos pensar, nesta pesquisa, certa continuidade de problemas e perspectivas entre as experiências europeias com teatro infantil, que analisamos nos capítulos anteriores, e o modo como essa prática se instaurou no Brasil, é preciso recuperar brevemente alguns aspectos da história do teatro moderno brasileiro.

Escolhemos como ponto inicial a criação, no ano de 1948, da Escola de Arte Dramática (EAD) em São Paulo, onde se implementou e desenvolveu uma concepção de teatro que passou a dar uma dimensão em alguma medida institucional às práticas pedagógicas teatrais no Brasil.

A EAD, que acompanha – na verdade, se confunde com – a recente história do teatro moderno no país, em seu início defende pedagogicamente o ideal “literário” de teatro (uma tradição francesa, que Alfredo Mesquita procura adaptar ao Brasil), que considera o **verbo** como princípio da arte cênica. Foi esse, simplificando, “teatro literário” que, em boa medida, estabeleceu as bases para a experiência tardia do teatro moderno no país. Como é sabido, isso aconteceu dentro de um processo de modernização nacional complexo, em uma cidade que crescia rapidamente, e a partir de anseios de artistas e intelectuais de superar as resistências da tradição e renovar a cultura e sociedade do país. (ARRUDA, 2015, p. 13).

O projeto da EAD participava dessa constelação, e isso era demonstrado na maneira como Mesquita recuperou a tradição francesa para seus propósitos, buscando, em nome do processo de modernização, “atualizar”, com um modelo já em boa medida superado na Europa, o teatro feito e ensinado em São Paulo, cidade que se considerava a capital da cultura moderna do país. Essa “tradição moderna” um tanto retardatária era, de fato, incipiente, a ponto de Décio de Almeida Prado poder dizer, em 1955, utilizando o termo “profissional”³⁴ como indicativo desse processo, que: “A história do teatro profissional em São Paulo é curta: tem oito anos de idade, precisamente a idade do Teatro Brasileiro de Comédia” (PRADO, 2001, p. IX), cuja fundação ocorre no mesmo ano de 1948. Este ano é um marco para a profissionalização do meio cultural, associada à modernização do país: nas artes visuais, em

³⁴ PRADO, Décio de Almeida. *Apresentação do teatro brasileiro moderno: crítica teatral (1947-1955)*. São Paulo: Perspectiva, 2001. 381 p. (Coleção Estudos, 172).

torno da fundação dos museus de arte moderna e das bienais; no cinema, com a criação da Vera Cruz; além de muitos outros setores³⁵.

Esse ano também é um marco na história do teatro para crianças no Brasil, como lembra Claudia de Arruda Campos: “[...] 1948 é um ano decisivo para o teatro infantil brasileiro. O sucesso de *O casaco encantado*, de Lúcia Benedetti, vai estimular de imediato a criação e/ou encenação de espetáculos para crianças” (CAMPOS, 1998, p. 81).

Em sua importante pesquisa sobre o assunto, Campos lembra ainda a estreia, um ano depois, da peça *O casaco*, e também a obra de Pernambuco de Oliveira e Pedro Veiga, *A revolta dos brinquedos*, para então chegar à autora de *Pluft, o fantasminha*, Maria Clara Machado, que, segundo a pesquisadora, consolida o gênero no Brasil. Em sua análise inicial dessa importante peça, presente até hoje nos palcos brasileiros e conhecida mundialmente como um marco na dramaturgia para crianças, Campos ressalta as façanhas que a autora realizava naquele momento – a começar pelo clássico começo do fantasminha perguntando para a sua mãe: “Mamãe, gente existe?”. Pergunta que poderia valer também para o teatro infantil brasileiro, na época.

Se Campos localiza o início de uma dramaturgia brasileira para crianças em 1948, ela, no entanto, recorda manifestações anteriores do teatro para crianças no país, frequentemente associado a práticas educacionais e motivações morais ou religiosas, como ocorreu no surgimento do gênero em diversos países. Uma exceção, que aproximava o teatro infantil de preocupações políticas e se tornou um modelo importante, foi o herdado da experiência soviética, espalhada pelo mundo por exilados ou adeptos.

Como vimos nos capítulos anteriores, diferentes trabalhos aconteceram simultaneamente na URSS, um deles que se oficializou e se institucionalizou com Natalia Satz, e muitas outras ações teatrais ao longo do território soviético e na Europa, com intuito de agitação e propaganda ou, ainda, com intuito educacional. Asja Lacis teve, como vimos, um papel decisivo com as crianças órfãs e abandonadas, trabalho que aconteceu em uma frequência diferente do realizado por Satz, com outros objetivos e critérios para a sua realização.

³⁵ Maria Arminda do Nascimento Arruda (2015) escolhe três balizas para realizar uma análise complexa dessa trama cultural: o teatro, por meio da produção de Jorge Andrade, a sociologia como centro, e o concretismo, nas artes plásticas.

Cláudia de Arruda Campos indica um ponto de contato dessa experiência soviética com o Brasil por meio do dramaturgo, e futuro imortal da Academia Brasileira de Letras, Joracy Camargo. Ele, ao que tudo indica, conheceu esses trabalhos e a produção soviética em 1930 e publicou, em 1945, um livro chamado justamente *O teatro soviético*³⁶. Algumas décadas depois, em 1961, deu um depoimento sobre esses experimentos, que Campos registra em seu estudo:

No dia 7 de novembro de 1918, quando os corneteiros dos batalhões aliados executavam o toque de cessar fogo, e terminava assim a Grande Guerra, o povo soviético festejava o primeiro aniversário da Revolução e inaugurava o primeiro teatro exclusivamente para crianças, em Moscou. Como parte integrante do plano geral de educação, e visando sobretudo a preparar a nova geração para receber a influência direta do teatro na formação de uma mentalidade diferente, o Teatro da Criança constituiria uma organização especial com a dupla finalidade de implantar o gosto pelas artes cênicas e de desvendar os mistérios da alma infantil (CAMARGO, 1937, p. 186).

Em 1936, o próprio Joracy Camargo foi chamado pelo ministro Capanema para compor uma comissão, a Comissão de Teatro Nacional, instituída por Portaria de 14 de setembro de 1936³⁷, com o objetivo de apresentar uma proposta de ação para o teatro nacional que serviria como um levantamento para orientar o funcionamento do Serviço Nacional de Teatro (SNT) que, de fato, será fundado em dezembro de 1937 sob o Estado Novo. Ele escreve nesse momento a conferência *Teatro brasileiro e teatro infantil*, depois publicada pelo Ministério da Educação e Saúde – Comissão de Teatro Nacional em 1937, em que defende uma proposta ampla de uso do teatro como meio educativo já que, segundo as estatísticas que utiliza, 80% da população do país era analfabeta nesse momento. Dividida em duas partes, a conferência faz primeiramente uma análise do Brasil e o teatro brasileiro, apontando as linhas de apoio e financiamento ao teatro desde 1767, com a criação da Casa da Ópera no Rio de Janeiro.

O Teatro Brasileiro está em crise desde que nasceu, no Rio de Janeiro, em 1767, com a criação da Casa da Ópera, porque, para o estudo que ora iniciamos, e pelo seu caráter, não devemos considerar o tempo anteriormente decorrido, isto é, de 1555 até aquela data, preenchido pelo teatro de Anchieta, que se destinava exclusivamente à catequese. E sempre esteve em crise porque o Brasil ainda não conseguiu educar o seu povo ao ponto de se tornar o teatro uma verdadeira exigência de sua civilização. O Teatro é uma necessidade, mas só existirá quando o povo dele venha a sentir falta (CAMARGO, 1937, p. 9).

³⁶ CAMARGO, Joracy. *O teatro soviético*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Leitura, 1945. 279 p.

³⁷ cf. Angélica Ricci Camargo, 2017, *Sala preta*, p. 168.

Após discorrer sobre o espectador e o teatro, cita algumas alternativas para incremento da atividade teatral, entre elas a “supressão de todos os impostos que recaem inexplicavelmente sobre o teatro”, (p. 27) a criação dos direitos autorais e propõe a criação do Teatro Infantil e Teatro de Marionetes. Em 1935, o autor já se mostrava preocupado com a ausência de teatro para crianças e a atração que elas sentiam pelo cinema, que já iniciava um vigoroso processo de formação de público.

Precisamos, portanto, cuidar, com urgência, da formação de futuros espectadores. Quem não entende de teatro, quem não conhece literatura teatral e um pouco de história do teatro, que por sinal é muito atraente, dificilmente gostará de frequentar espetáculos, e nunca terá amor pela arte dramática. (p. 29).

Na segunda parte da Conferência, Joracy Camargo apresenta o *Plano para a organização do teatro da criança brasileira*, pois: “Só assim poderíamos considerar o teatro, no Brasil, como uma verdadeira escola viva” (p. 36) O plano era baseado na experiência soviética como modelo de sucesso, que ele pretendia em alguma medida imitar, o que, levando-se em consideração o fato do PCB estar cassado desde 1935, não deixa de ser um ato de audácia. O outro plano da comissão apresentado por Sá Pereira, como aponta Vera Collaço (cf. ANPUH, 2009), tem clara simpatia pela Itália de Mussolini e pela Alemanha nazista. Isso torna ainda mais surpreendente a proposta de Joracy Camargo, pois meses antes do Estado Novo, iniciado em novembro de 1937, ele defendia um plano formalmente semelhante ao *agitprop* para o governo de Getúlio Vargas, só que sem política, ou com o objetivo de levar a educação ao povo por meio do teatro – ou, ainda, com agitação educacional e, possivelmente, propaganda getulista, caso ele fosse implementado. Joracy Camargo foi desde então um fomentador do teatro amador e se aliou pouco depois a Paschoal Carlos Magno, um devotado defensor desse teatro que, em 1937, fundou o Teatro do Estudante do Brasil (TEB) e que, antes, no final da década de 1920, teve uma participação na breve história do Teatro de Brinquedo, de Álvaro e Eugênia Moreyra, atriz, diretora e jornalista, pioneira na defesa do feminismo no país que ajudou a fundar a União Feminina do Brasil no PCB e foi presa pela polícia de Getúlio Vargas com os desdobramentos da Intentona Comunista em 1935.

Dentro desse movimento, ou desse espírito - do teatro amador que ganhou força na segunda metade da década de 1930 - Maria Clara Machado funda O Tablado, em 1951, e insiste nessa direção:

O grande foco de tensões em O Tablado era a questão da profissionalização, que vai se colocar de forma aguda a partir do momento (final de 1954) em que o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) resolve "exportar" suas produções para o Rio de Janeiro, organizando um elenco carioca. Além de atrair componentes do Tablado, o

TBC, com sua iniciativa, parece indicar a existência de um mercado em expansão. (CAMPOS, 1998 p. 39).

Tensão que se torna maior quando o foco do qual se perspectiva essa história é o do “teatro moderno” que construiu sua narrativa de diferenciação tendo como eixo a própria ideia de profissionalização para uma realidade em acelerado processo de modernização – o que indica, também, o lugar em que essa história é contada, São Paulo. Maria Clara Machado, no entanto, no seu teatro-escola no Rio de Janeiro apostava na preservação de um espaço amador que, contudo, realizava um trabalho rigoroso de formação e encenação no âmbito do teatro para crianças.

Para entender a originalidade desse processo, precisamos retornar a São Paulo, e atentar para o modo de organização do TBC, o Teatro Brasileiro de Comédia, idealizado por Franco Zampari, com o apoio de Ciccillo Matarazzo (Francisco Matarazzo Sobrinho). A iniciativa do engenheiro italiano, que foi colega de escola de Ciccillo e veio para o Brasil em 1922 a seu chamado, marca de fato uma diferença na maneira de conceber o teatro e organizar sua produção e encenação no país – o que cria, no bom termo forjado por Iná Camargo Costa, o nosso “drama modernizado”. Essa diferença acontece, principalmente, em relação às peças feitas pelos grupos e pelas companhias que se estruturavam em torno de um grande ator, que muitas vezes era também o empresário. A expressão “teatro moderno” no país é cunhada nesse contexto para, com efeito, marcar a diferença entre duas concepções “profissionais” distintas:

[...] frequentemente usada, não só para estabelecer uma oposição ao “velho” teatro profissional das companhias de atores como Procópio Ferreira e Jayme Costa, como também para identificar uma postura em relação ao teatro bastante afinada com o período (de “modernização”) que se abre no Brasil com o segundo pós-guerra e o fim da ditadura Vargas”. (COSTA, 1998, p. 12-13).

Décio de Almeida Prado estabelece as mudanças que começam a se processar a partir de 1948 por meio da caracterização de um “novo profissionalismo”, que transformou estruturalmente a forma como as encenações eram concebidas:

A consolidação do que poderíamos chamar de *novo profissionalismo* veio em 1948, com a criação do Teatro Brasileiro de Comédia [...]. É que um engenheiro industrial, Franco Zampari (1898-1966), nascido na Itália mas radicado desde a mocidade no Brasil, dispusera-se a colocar a sua não pequena experiência de homem de negócio a serviço do palco, dando-lhe uma estrutura administrativa como ele nunca tivera. (PRADO, 1988, p. 43, *itálico nosso*).

Em relação ao teatro que já era praticado no país, principalmente no Rio de Janeiro, o crítico teatral estabelece uma comparação com o TBC:

O seu programa, esteticamente, não se distanciava muito do que já se fazia no Rio, apoiando-se sobre dois pilares de comprovada solidez: textos consagrados e encenadores estrangeiros. A diferença seria antes de caráter empresarial, consistindo em uma economia interna mais perfeita e num considerável salto quantitativo. (PRADO, 1988, p. 43).

A diferença de caráter empresarial, ou da própria engenharia de funcionamento do teatro, que Décio de Almeida Prado marca como central, se deu pela atuação de Franco Zampari, que, em alguma medida, transpôs para o campo da cultura o conhecimento adquirido em trinta anos de trabalho nas Indústrias Matarazzo.

Um novo ator precisaria ser educado para o “novo” teatro profissional. Alfredo Mesquita³⁸ encontra em Jacques Copeau o modelo para esse ensino, percebendo, ao que parece, que o francês precisou “modernizar” o teatro na França no começo do século XX mais ou menos nos moldes que ele precisaria fazer no Brasil. “O ator que ele [Copeau] conhecia, entretanto, principalmente o comediante do teatro de *boulevard*, não servia aos seus propósitos. Copeau precisava de *um ator mais disciplinado do que inspirado*” (SILVA, 1989, p. 33, grifos nossos).

No Brasil, o teatro profissional anterior, praticado pelas companhias de atores ilustres, os quais se constituíam em verdadeiros centros gravitacionais das apresentações e das atenções do público, passou a ser lido nesse contexto como o “velho” teatro “pouco profissional” dentro das novas balizas que se pretendia estabelecer, em certa analogia à oposição que Copeau enfrentou em relação ao “velho” teatro de boulevard do século XIX na França.

Entretanto, a modernização trazida pela EAD e pelo TBC se baseava principalmente na valorização do texto teatral, negligenciado, segundo a narrativa que acontece da perspectiva do “teatro moderno”, pelos antigos grupos. Mas essa nova “tradição moderna” seria logo transformada, segundo Iná Camargo Costa (1998), pelo “abalo sísmico” que aconteceria na sociedade e no teatro brasileiros no final da década de 1950, de que *Eles não usam black-tie* é um sintoma.

³⁸ Em depoimento, Alfredo Mesquita diz se considerar um “humílimo seguidor do diretor francês, defendendo sempre aqui no Brasil as ideias dele” (apud SILVA, 1989, p. 33).

Para se ter uma real medida do processo de transformação que se inaugurou a partir de *Eles não usam black-tie*, é preciso pensar no teatro como uma atividade artística na qual o texto deixa de ser o suporte principal, em que o trabalho não se dá de forma individualista, mas em grupo, e no qual a presença física e o trabalho corporal dos atores passam a ocupar um espaço muito importante. No mesmo sentido, é preciso pensar que a conjuntura política do país não apenas favorecia o trabalho dos grupos como também os temas políticos e a experimentação. É preciso, de qualquer maneira, pensar na preparação dos corpos para essa modernização teatral dentro desse “culto de renovação” de época (ARRUDA, 2015, p. 19) e de um otimismo de fundo industrial que queria “forjar nos trópicos este suporte de civilização moderna”, para usar a frase cunhada por Florestan Fernandes citada por Arruda em seu estudo.

Tanto os novos Teatro de Arena quanto o Teatro Oficina respondem a esse contexto e dele participam ativamente, procurando, à medida em que as tensões estéticas e políticas da década de 1960 avançavam, achar caminhos para o ator no novo contexto que ajudam a forjar.

Um personagem central nessa história, tanto nos anos finais da EAD quanto no surgimento do Teatro de Arena, foi o diretor italiano Ruggero Jacobbi:

Foi o caso de seus ensinamentos [Ruggero] ao núcleo do Teatro Paulista do Estudante, que posteriormente se constituiria, dentro do Teatro de Arena, na principal força vetora em direção ao compromisso político, e de Fernando Peixoto que se tornaria na década de 1960, um dos grandes articuladores críticos da aventura vivida pelo Teatro Oficina (SILVA, 1989, p. 95).

No início dos anos 1950, Jacobbi também contribuía como professor no Centro de Estudos Cinematográficos Vera Cruz (CEC).³⁹ Estava envolvido, portanto, praticamente desde sua chegada ao Brasil, em 1946, no processo de educação no campo da interpretação do ator.

O entendimento da educação – e da educação do corpo, no caso do ator – começa a acontecer além do “seu campo” – ou além daquele paradigma neutro que Antonio Candido comenta como sendo antes o dominante no ensino universitário. Essa maneira de conceber a educação como um processo cultural e político acontece, de fato, em diversos planos, desde a reflexão sobre a pedagogia do oprimido de Paulo Freire, pensando no ensino básico e na

³⁹ Foi no CEC que Célia Helena deu início a sua formação como atriz.

alfabetização de adultos, até setores da Universidade de São Paulo; e nos diversos campos artísticos.

Os estudantes e os jovens docentes embalaram nos grandes movimentos mais ou menos radicais, interessando-se pela cultura do povo e para o povo, através do teatro, do cinema, da poesia, dos métodos renovados de ensino elementar, sobretudo o de Paulo Freire, que de certo modo simbolizou o espírito transformador daquele momento de grande mobilização da inteligência brasileira. (CANDIDO, 1993, p. 253)

Nesse ensaio, *O mundo coberto de moços*, Candido procura recuperar a história da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. Para isso localiza um momento de transformação que considerou central, o período da Maria Antonia (1949-1968), quando a Faculdade de Filosofia estava situada nessa rua), onde ocorreu um processo em torno de concepções de ensino e do “relacionamento de alunos e professores, entre si e com a sociedade” (CANDIDO, 1993, p. 252). A baliza dessas transformações iria do final da década de 1950 até a interrupção desse processo em 1968, com os conflitos que aconteceram naquele ano e o Ato Institucional n. 5 (AI-5).

O que é central em seu argumento e que interessa particularmente a esta pesquisa é a passagem de um paradigma francês de ensino universitário, com um forte componente idealista, que predominara na Faculdade de Filosofia desde sua fundação, e para o qual, segundo Candido, a atividade de ensino se “justifica em si mesma, embora tenha como alvo a aplicação prática” (CANDIDO, 1993, p. 252). Em outras palavras, nesse período ocorreu a transformação de uma concepção “positiva” de ensino, com uma atitude “neutra” e contemplativa, para um “empenho da faculdade enquanto faculdade, mobilizada para participar dos problemas da hora” – e isso no plano coletivo. Candido procura estabelecer essa história da instituição, com as suas contradições internas, ao mesmo tempo em que reflete sobre a transformação social e cultural mais ampla que acontecia no Brasil, e chega a Paulo Freire como símbolo desse espírito de transformação de época.

Outra figura chave nesse processo é Augusto Boal, que estudou teatro na Universidade de Columbia, onde teve uma ampla formação cuja referência central era John Gassner. Já na primeira metade da década de 1950, quando o teatro moderno dava os primeiros passos no Brasil na direção que esboçamos acima, Gassner possuía uma complexa reflexão sobre o teatro moderno, considerando-o como um processo que ocorria desde a segunda metade do século XIX e incluía Brecht e o teatro épico com um papel de relevo.

Em um livro lançado em 1954 (momento, portanto, em que Boal estava na Columbia), chamado *The Theatre in our Times: a Survey of the Men, Materials and Movements in the*

Modern Theatre, Gassner apresenta com propriedade a proposta de formação do ator de Brecht e conclui seu estudo de aproximadamente quinze páginas em termos que já apontavam as contradições entre arte e sociedade, ou a compreensão da educação como atividade política e cultural, algo que o teatro brasileiro enfrentará com mais consciência apenas na década seguinte, ou a partir dos problemas práticos – formais, políticos e culturais – que *Eles não usam black-tie* começa a trazer à tona. Assim se expressa Gassner:

“Piedade” e “terror” são repudiados por Brecht como ideais, porque eles podem ser alcançados apenas imergindo o público em emocionalismo. “Catarse” é descontada, porque o objeto de Brecht não nos purga de tensões mas nos faz cientes das condições sob as quais as tensões emergem. Por outro lado, supõe-se que a catarse seja um transbordamento completo das fronteiras do teatro, ao passo que o objetivo da apresentação épica é nos preparar para que a compreensão adquirida da peça transborde para a vida fora do teatro. Aqui teatro para dramas extrovertidos, não-subjetivos, em contraste com o drama introvertido, subjetivo e realista, simbolista ou expressionista, ainda que drama com poesia [...]. Até que ponto este ou qualquer outro estilo de dramaturgia não-aristotélica nos dará um grande drama não se pode determinar com certeza. Nós ganhamos muita liberdade para experimentar. Por seus frutos esta liberdade deve ser provada. (GASSNER, 1954, p. 96).

Augusto Boal foi um dedicado aluno de Gassner, em um momento em que ele estava envolvido com questões como as explicitadas no trecho acima, e com o teatro moderno já institucionalizado nos Estados Unidos, por meio, muitas vezes, de imigrantes europeus como o próprio Gassner, ou no ensino universitário, como uma tradição que remetia, como dito, ao século XIX.

John Gassner, por sua vez, teve Erwin Piscator como diretor e colega, fazendo parte do corpo docente do Dramatic Workshop na The New School. Segundo Richard Schechner coloca, no prefácio do livro de Judith Malina sobre Piscator:

Foi de Piscator que Brecht tomou emprestada a ideia do “teatro épico” (*episches Theater*), adaptada de uma expressão do dramaturgo Arnolt Bronnen, outro amigo de Brecht. O teatro épico era uma reação contra o sentimentalismo burguês do naturalismo. Essa forte reação a Stanislavski – expressa no teatro de Vsevolod Meyerhold e Vladimir Mayakovsky – permeou os primeiros anos da Revolução Russa. (SCHECHNER, 2017, p. 10).

É esse “espírito de época”, que acompanha os desenvolvimentos que apresentamos em linhas gerais nos primeiros capítulos, que Benjamin pontua no seu conhecido texto *Experiência e pobreza*. Ele o faz em diversos níveis, desde a linguagem e a literatura, em que se coloca a ênfase no arbitrário e construído contra o “mistério” e o “natural” ou o orgânico, até a arquitetura, as artes visuais, o teatro etc. A ênfase de vertentes construtivistas chega, na análise de Benjamin, até os materiais que irão compor esse novo mundo, e esses são duros, como o vidro, “inimigo do mistério”, onde nada se fixa, sóbrios, e não deixam “rastros”. Nesse momento do texto, o autor cita explicitamente Brecht e o estribilho do poema da

Cartilha dos cidadãos: “Apaguem os rastros!”. Benjamin procura caracterizar esse corte temporal em relação a um passado burguês e à necessidade de uma nova forma de se encarar a realidade depois da Primeira Guerra Mundial – tendo no horizonte a Revolução Russa. A oposição em relação às formas culturais anteriores acontece tendo como alvo certo sentimentalismo, o ilusionismo, o mistério etc. Brecht, naquele momento, segundo Benjamin em *Que é o teatro épico?*, escrito em 1931, “liquida a ilusão de que o teatro se funda na literatura” (BENJAMIN, 1986, p. 79) – o que, como vimos, era uma ideia cara ao nosso teatro “moderno”, baseado em uma dramaturgia literária e uma formação francesa dos novos atores.

Essa situação, como já mencionamos, começou a ser abalada com os grupos Arena e Oficina no contexto do final da década de 1950 e, principalmente, na década de 1960 – e Boal, aqui, é decisivo. Um dos caminhos, então, da migração dessas ideias para o Brasil parece passar por Piscator, que compartilhava com Brecht em boa medida a ideia de um novo ator para um novo teatro. Piscator, de qualquer maneira, volta para a Alemanha em 1951, por conta das pressões da Guerra Fria, e Boal chega aos Estados Unidos em 1952, quando começa a estudar com Gassner. Boal, assim, entra em contato na Columbia, e por intermédio de Gassner, com as ideias de Piscator, Brecht e outros aspectos do teatro moderno.

Ao entrar no “segundo capítulo” da crise do “drama modernizado” no país, Iná Camargo Costa coloca justamente Boal e sua relação com o teatro épico no centro da história. A pesquisadora considera *Revolução na América do Sul* um “legítimo exemplar do teatro épico à brasileira” (COSTA, 1998, p. 184) e reputa isso ao fato de Boal ter assistido à peça de Brecht encenada aqui, em 1958, por Maria Della Costa: *A alma boa de Set-Suan*. A pesquisadora sintetiza os achados de Boal desta maneira: “É fácil perceber que com tal protagonista, pouco afeito ao diálogo, o dramaturgo [Boal] faz um gol de placa ao escrever uma peça não-dramática” (COSTA, 1998, p. 184).

A problematização das limitações da forma dramática cuja presença é apontada por Iná em *Eles não usam Black-Tie*, de Guarnieri – que se depara com “assuntos mais amplos e relevantes da vida moderna, que envolvem situações de massa e não individuais” (COSTA, 1998, p. 184) – já estava bem estabelecida por Gassner em seu livro de 1954, o que é indicativo de que provavelmente esse era um assunto em pauta em suas aulas e conversas:

Ele [Brecht] considerou para o teatro a função de manifestação que permeia a mídia de comunicação de massa de rádio, televisão e filme “documentário”, assim como os encontros industriais e científicos, a palestra sociológica e as várias provas que a sociedade emprega tão efetivamente na prática cotidiana. E como estas mídias, seu “teatro épico” não tem dado primazia nem para a emoção nem para a unidade, pois a emoção com frequência é um impedimento à manifestação

bem-sucedida; e a unidade significa algo mais ao executor, que organiza os materiais com o propósito de esclarecer o assunto, do que ao narrador que tenta alcançar o suspense – ou do que ao poeta ou músico que mantêm a atmosfera e evitam quebrá-la. (GASSNER, 1954, p. 82).

E isso tendo como horizonte também a formação de atores e uma dimensão prática na elaboração e encenação de peças: “

Este anti-aristotelianismo, além disso, não é uma contribuição negativa e um interesse acadêmico, pois Brecht transformou isso em uma prática dramatúrgica, treinamento de ator, direção de cena, como, também, uma filosofia da arte. (GASSNER, 1954, p. 82).

Em outros termos, as peças e encenações, como as do Teatro de Arena, que rompiam com a ideia tradicional do ator, antes considerada no Brasil como moderna, estavam, de fato, procurando testar os limites da forma dramática em um contexto de modernização incompleta ou precária, para usar os termos de Maria Arminda do Nascimento Arruda (2015).

Acompanhando essa revolução em diversos níveis do teatro brasileiro, Iná Camargo Costa lembra, ainda, o momento em que Oduvaldo Viana Filho, que trabalhou como ator na peça de Boal *Revolução na América do Sul*, percebe o descompasso entre o assunto da peça e o público (estudantes de classe média) e produz peças para tentar chegar ao público, digamos assim, mais diretamente interessado na revolução, participando, em 1962, da fundação do CPC. Iná assinala, então, a mudança de direção desse processo que se armava:

Os limites dessa revolução à brasileira eram mais ou menos os mesmos do processo histórico por que passava o país, tão bem diagnosticado por Augusto Boal como de grandes avanços da contra-revolução que em 1964 acabou vencendo a parada com o golpe militar. (COSTA, 1998, p. 186).

A pesquisadora explora, nas soluções formais das peças e eventos do Teatro de Arena e Oficina pós-golpe, as reverberações dessa mudança de direção nos ventos históricos e, ao final de seu ensaio, conclui desta maneira:

Como a própria esquerda já estava sitiada, pouca gente, como Augusto Boal, se deu conta de que àquela altura o teatro épico brasileiro se transformava em simples artigo de consumo, fato que encerra de maneira inapelável uma década em que a revolução mal se esboçara no Brasil. Não era um desfecho necessário (COSTA, 1998, p. 191).

De fato, o final da década de 1960 marca um momento bastante complexo de, por um lado, intensificação da perseguição política, com o AI-5 e, por outro, algo ainda relativamente

pouco considerado de fato nas análises sobre o período, de integração da cultura em chave, digamos assim, industrial⁴⁰ – também à brasileira.

Décio de Almeida Prado fala, em relação ao desdobramento desse processo, em fim de “um ciclo histórico” do teatro moderno no país e usa como critério para esse diagnóstico o desaparecimento quase simultâneo, por volta de 1972, do Teatro de Arena e do Teatro Oficina (PRADO, 1986, p. 119).

O fim de um ciclo histórico do teatro moderno no país, o AI-5, um funcionamento “industrial” que de fato, segundo Ortiz, se coloca no plano da cultura, fazem parte de um mesmo processo complexo que levou à radicalização de propostas artísticas e políticas – como o Teatro do Oprimido, que ganha forma em 1971 – e outras ações em diversos planos, que procuraram salvaguardar aspectos dessa experiência social em franco desaparecimento.

Muitas dessas ações procuraram colocar em prática essa dimensão artística, estética e política forjada principalmente na última década em uma perspectiva crítica em relação à “neutralização” do paradigma de ensino anterior, perspectiva que se intensificou com os protestos em diversos países em 1968. O centro dessa transformação passava nos campos artísticos por uma relação mais efetiva entre a teoria e a prática artística e pedagógica – ou por um vínculo orgânico entre ensino-aprendizagem e produção artística que, no teatro brasileiro, havia de fato acontecido dentro de muitos grupos. Isso a ponto de em determinados momentos o ensino institucionalizado que nasce junto, e ajuda a forjar o teatro moderno à brasileira, a EAD, tentar incorporar em alguma medida ao longo da década de 1960 essa experiência estética e política:

Apesar da Escola (EAD) ter sempre afastado de seus propósitos o teatro de ideologia política, foi tanto o engajamento da cena profissional brasileira em direção à arte compromissada, após a revolução de 1964, que Alfredo Mesquita, ao escolher nomes representativos para ministrar aulas de interpretação na EAD, deparou-se com Boal para o curso de dramaturgia e crítica, o qual acabou por indicar, para substituí-lo, o nome de Heleny Guariba que sintonizava ideologicamente com o diretor do Teatro de Arena. (SILVA, 1989, p. 113).

Armando Sérgio da Silva entende essas contratações como “provas do espírito liberal de Alfredo Mesquita” (1989, p. 113), mas poderíamos entendê-las, dentro da reflexão sobre a formação do ator, como a percepção de que certa “neutralidade pedagógica”, para insistir na

⁴⁰ Como dito acima, o brilhante trabalho de Renato Ortiz apresenta esse processo por meio de uma pesquisa bem fundamentada e original. (Cf. *A moderna tradição brasileira, cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo, Brasiliense, 1987.)

formulação de Antonio Candido, separada da prática, estava de fato sendo colocada em xeque pelos espetáculos dos grupos teatrais que formavam atores em situações práticas e “reais”, ou para contextos específicos.

Essa pressão que a EAD parece ter sofrido, pelo menos essas contratações indicam isso, parece ter duas direções: por um lado, a necessidade de um ator mais adequado para as peças do contexto pós *Eles não usam black-tie*, ou peças com características distintas dos “dramas modernizados” da década anterior; por outro, uma pressão política e cultural de esquerda efetiva dentro do que Roberto Schwarz chamou de uma “relativa hegemonia de esquerda” que continuou mesmo após o golpe militar de 1964:

Entretanto, para a surpresa de todos, a presença cultural da esquerda não foi liquidada, e mais, de lá para cá não parou de crescer. A sua produção é de qualidade notável em alguns campos, e é dominante. Apesar da ditadura de direita, há relativa hegemonia cultural da esquerda no país. (SCHWARZ, 1992, p. 62).

Nesse ensaio, hoje clássico para entender essa transformação, escrito no exílio no calor da hora (entre 1969 e 1970), *Cultura e política, 1964-1969*, Schwarz coloca como centro do processo também Paulo Freire, e com essa baliza mede, efetivamente, diferentes campos da cultura da época. Ao analisar a mudança nas formas de ensino, também chama a atenção para a “neutralidade” anterior, que Candido já havia apontado. O trecho abaixo expõe essa transformação apresentando a interdependência dos planos cultural e político:

Este método [Paulo Freire de alfabetização de adultos], muito bem-sucedido na prática, não concebe a leitura como uma *técnica indiferente*, mas como força no jogo da dominação social. Em consequência procura acoplar o acesso do camponês à palavra escrita com a consciência de sua situação política. Os professores, que eram estudantes, iam às comunidades rurais, e a partir da experiência viva dos moradores alinhavam assuntos e palavras-chave – “palavras geradoras”, na terminologia de P. Freire – que serviriam simultaneamente para discussão e alfabetização. Em lugar de aprender humilhado, aos 30 anos de idade, que o que o vovô vê a uva, o trabalhador rural entrava, de um mesmo passo, no mundo das Letras e no dos sindicatos, da Constituição, da reforma agrária, em suma dos seus interesses históricos. Nem o professor, nesta situação, é um profissional burguês que ensina simplesmente o que aprendeu, nem a leitura é um procedimento que qualifique simplesmente para uma nova profissão, nem as palavras e muito menos os alunos são simplesmente o que são. Cada um destes elementos é transformado no interior do método – em que de fato pulsa um momento da revolução contemporânea: a noção de que a miséria e seu cimento, o analfabetismo, não são acidentes ou resíduo, mas parte integrada no movimento rotineiro da dominação do capital. (SCHWARZ, 1992, p. 68-69, grifos nossos).

O trecho apresenta o que nos interessa aqui: os próprios processos de ensino passaram a ser considerados fora da esfera de “neutralidade” anterior e, de fato, serviram como modelo – como Candido e Schwarz afirmam – tanto para a cultura, incluindo as diversas manifestações artísticas, quanto para a problematização política da cultura. Isso, como vimos,

a ponto de Antonio Candido colocar o método de ensino de Paulo Freire como um símbolo desse “espírito transformador” e Roberto Schwarz usá-lo para, digamos assim, “medir” as manifestações artísticas da época, como neste exemplo em que contrapõe o método ao tropicalismo:

Entre parênteses, sendo simples uma fórmula não é necessariamente ruim. Como veremos adiante, o efeito tropicalista tem um fundamento histórico profundo e interessante; mas é também indicativo de uma posição de classe como veremos agora. Voltando: por exemplo, no método Paulo Freire estão presentes o arcaísmo da consciência rural e a reflexão especializada de um alfabetizador; entretanto, a despeito dessa conjunção, nada menos tropicalista do que o dito método. (SCHWARZ, 1999, p. 76).

Nos meios letrados essa presença cultural de esquerda foi forte a ponto de interferir, no âmbito da formação do ator, no que era naquele momento seu lugar mais institucionalizado, a EAD. Ou, de fato, os grupos como o Arena e o Oficina, entre outros, rivalizaram com o peso institucional da EAD nessa transformação complexa em que um outro ator, diferente daquele que surge em torno do TBC no final da década de 1940, se faz necessário tanto para dar conta das peças desses grupos e de outras propostas sofisticadas de teatro, quanto para as demandas de novas mídias, a televisão principalmente, e de outros setores da indústria cultural.

Essa situação gerou encenações e propostas permeadas pelas contradições desse contexto particular pós-golpe de 1964, como as análises de Roberto Schwarz e de Iná Camargo Costa em diferentes escritos assinalam. Schwarz faz este balanço em outro ensaio, em que reflete sobre os estudos teatrais de Iná Camargo Costa:

Assim, o nosso teatro épico surgia com autenticidade, ligado ao ascenso da luta popular, mas não se contrapunha a nada de artística ou ideologicamente forte. O Teatro Brasileiro de Comédia, que no caso funcionou como o bastião da cena burguesa, era ele mesmo uma inovação recente, criada pelo desejo paulistano de mudança e atualização (1999, p. 217-218).

A questão da formação do ator é um dado central nesse processo. Iremos, por isso, nos deter sobre a prática de formação dos atores dos grupos Oficina e Teatro de Arena, pois dela deriva boa parte dos atores brasileiros - e aí encontramos a origem do desenvolvimento de um trabalho original na área do teatro infantil brasileiro com e para crianças, assunto central desta tese.

Sem distinguir o processo pedagógico do processo artístico propriamente dito, o grupo Oficina gerou, de 1961 a 1967, uma prática constante de estudos e descobertas no campo da interpretação, cujas experiências evidenciavam-se no momento da representação e criavam um estado permanente de pesquisas e descobertas durante os espetáculos, nos ensaios e nos

momentos de aprendizagem. Iremos nos deter no período de 1961 a 1967 - período que antecede o AI-5 e que marcou o fim de um primeiro ciclo do grupo.

Duas personalidades foram indispensáveis nesse processo: Eugênio Kusnet, com sua experiência adquirida no teatro russo e estoniano no início dos anos 1920, ainda antes de emigrar para o Brasil, e Augusto Boal, com seus conhecimentos adquiridos em Nova Iorque e nos seus primeiros anos no Teatro de Arena.

O novo modo de representar criado por Stanislavski chegava ao Brasil e era desejado pelos grupos que ansiavam conhecer e experimentar as novas formas de atuação. Eugênio Kusnet foi uma personalidade central para o desenvolvimento dos atores no Oficina. Chamado para integrar o grupo em 1961, foi responsável pelos primeiros experimentos no campo da atuação, utilizando o sistema de Konstantin Stanislavski. Aceitou o convite para fazer parte do Oficina na condição de ser um “professor” de Interpretação.

Durante cinco anos os integrantes se reuniram pelas manhãs, estudando um repertório de peças variado entremeado com análise de textos e exercícios de interpretação. O curso era destinado ao elenco do Oficina, mas era frequentado por outros atores, e depoimentos dos participantes comprovam que o consideraram um marco em suas formações profissionais. Muitos deles já vinham de uma carreira inicial sólida, apesar de jovens, como era o caso de Célia Helena, porém a grande maioria era iniciante, como Isabel Ribeiro⁴¹, o que aponta para as diferentes trajetórias dos integrantes de um grupo em constante formação e reflexão sobre o próprio processo artístico.

Eugênio Kusnet, nascido em 1898 na cidade de Kerson, abandona a faculdade de engenharia para alistar-se no exército russo na Primeira Guerra Mundial e, posteriormente, se engaja na guerra civil revolucionária. Após 1917, começa a estudar teatro e música. São desconhecidos os primeiros caminhos trilhados por Kusnet, mas podemos imaginar que seu convívio com o teatro provavelmente se deu na região dos Balcãs, de onde se originou, ou na Estônia, onde trabalhou antes de emigrar para o Brasil. O mais influente teatro no percurso de Kusnet certamente foi o Teatro de Arte de Moscou, inaugurado em 1898, na época bastante

⁴¹ Boal lembra o primeiro encontro com Isabel: “Eu ensaiava e notava aquela moça que saía do curso do Kusnet e sumia. Depois, chegava, passava e sumia. Fiquei intrigado e fui escondido ver uma aula. Ai gostei muito. Estava fechando o elenco de *A mandrágora* e não tinha a Lucrécia, a protagonista. Chamei Isabel, fiz um teste e a convidei pro papel” (SILVA, 2008, p. 27).

conhecido dentro e fora da Rússia. Em depoimento dado a Ademar Guerra para o Serviço Nacional de Teatro (SNT), Kusnet declara:

Olha, durante os meus trabalhos em sete anos de teatro (na Rússia), a influência do Stanislavski foi permanente, como acontece em todos os teatros russos, mas nunca teoricamente, porque não existia o ensinamento dele escrito. Havia alguns artigos apenas. O que serviu para nós, atores, foram os exemplos do espetáculo dele. Nós procuramos realizar aquilo que constatamos no Teatro de Arte de Moscou. (KUSNET apud PIACENTINI, 2014, p. 40)

Em seu depoimento ele declara ter tido contato com o livro de Stanislavski somente no Brasil⁴², portanto sua formação como ator se deu antes mesmo que o livro fosse escrito, com as várias formas e técnicas que se praticavam na Rússia e nos Balcãs. É sabido que o grupo de Stanislavski viajou com seu repertório durante anos por toda Rússia e regiões vizinhas, fazendo bastante sucesso, o que leva a considerar que a influência advinda dos palcos, ou de uma prática teatral efetiva, é central na sua formação. Porém, a influência de outros importantes encenadores, escritores e atores, também podem ter feito parte do repertório de Kusnet e moldado seu modo próprio de atuar e, posteriormente, de lecionar. Indo um pouco além, Kusnet teria sua visão de Stanislavski passada pelo filtro de sua própria experiência. Como ele foi uma figura chave para a formação dos atores brasileiros, poderíamos imaginar que nossas raízes podem ser mais amplas do que a de uma única fonte, o processo stanislavskiano.

Era um momento de intensa produção teatral na Rússia, quando se fomentava a cultura em um novo horizonte político-social. Por suas declarações, sabemos que no período pós-guerra foi bastante intenso seu envolvimento com a produção teatral. É possível imaginar muitas outras oportunidades em que Kusnet pôde assistir ou mesmo acompanhar com mais proximidade outros diretores e criadores teatrais: peças de Serguei Vahtangov, o teatro de Vera Komissarzhevsky, e de seu irmão Fyodor Komissarzhevsky, Mayakovsky, Nicolai Evreinov, V. Meyerhold, além de vários outros teatros, diretores e estúdios da época.

Eugênio Kusnet atribui ao polonês radicado no Brasil, Zbigniew Ziembinski, a oportunidade de voltar a trabalhar com teatro. Apesar de haver tentado algumas décadas antes, não conseguira se adaptar ao teatro que era realizado na época, ao estilo das grandes

⁴² Segundo o pesquisador Ney Piacentini, em seu livro *Eugênio Kusnet: do ator ao professor*, Kusnet teve contato com a edição russa, provavelmente com a primeira edição soviética de *O trabalho do ator sobre si mesmo*, aqui traduzida por *A preparação do ator*.

companhias teatrais brasileiras de forte influência portuguesa. Foi tomado também por uma grande estranheza pela ausência de teatros na capital federal do Rio de Janeiro, como diz em sua entrevista ao SNT:

Cheguei ao Rio de Janeiro e descobri que não havia nenhum teatro funcionando. O único teatro era o de Procópio Ferreira, que estava ausente. Isso me impressionou muito porque na capital da República da Estônia, onde trabalhei antes de vir para o Brasil, havia seis teatros para uma população de cento e cinquenta mil habitantes e no Rio de Janeiro, que já tinha um milhão de habitantes, só havia um e estava fechado [...], então em 1927 eu vi que não adiantava teimar, não havia teatros. (PIACENTINI, 2014, p. 27-28).

Observamos o depoimento claro de um espectador interessado, mas também de um indivíduo que acompanhava o teatro assiduamente e também ansiava por voltar a ter contato mais estreito com o teatro. Kusnet já vinha com experiências de palco, não sabemos com exatidão de que forma, mas o fato é que precisou postergar seu exercício como ator por mais de vinte anos.⁴³

Baseado na experiência prática que teve como espectador e ator, Kusnet inicia seu caminho teatral no Brasil. No período de 1951 a 1961 dedica-se ao exercício da atuação. Em 1961, com o grupo Oficina inicia o seu percurso como professor, em que prosseguiu até o final de sua vida.

Kusnet alia-se então a Ziembinski, no grupo dos Comediantes, em 1953. Aqui cabe dizer que os primeiros passos como ator e, portanto, como futuro professor de interpretação no Brasil, foram dados em seus trabalhos com esse diretor, que renovaria o teatro moderno e cujas atuações também eram vigorosas e extremamente elogiadas pela crítica e pelo público. Ziembinski (1908-1978), foi de máxima importância para o teatro moderno paulista, e para a formação do ator moderno.

Segundo o crítico Décio de Almeida Prado,

Ziembinski [...] pelo espírito e pelo temperamento, pertence mais à grande e genial geração de Max Reinhardt e de Meyerhold do que à atual. É de um Gordon Graig ou de um Stanislavski, por exemplo, a sua paixão quase mística pelo teatro. [...] Ziembinski é homem que faz teatro, representando e dirigindo, quatorze, quinze horas por dia, e só para porque sente necessidade de conversar sobre teatros sete ou oito horas restantes. (PRADO, 2001, p.113).

⁴³ Enquanto isso, trabalhou na Estrada de Ferro Sorocabana e posteriormente numa pequena fábrica de plásticos que iniciou e cujas atividades optou por encerrar quando seu trabalho no teatro começou a ficar mais constante.

Podemos imaginar claramente que Ziembinski teria tido contato com o teatro de Meyerhold. Chegando com larga experiência como ator, diretor e à frente do "Teatr Polski" (Teatro Polaco) e do "Teatr Mały" (Teatro Pequeno), em Varsóvia, foi o provável pioneiro na introdução das influências de C. Stanislavski na atuação, mesmo que estas não fossem mencionadas ou mesmo intencionadas pelo diretor. Ainda que seu legado junto à interpretação brasileira não se compare à sua importância como diretor, foi uma influência importante, originada em seu modo de atuar e de dirigir os atores em cena.

Conforme a pesquisa realizada por Yan Michalski e concluída por Fernando Peixoto, para o livro *Ziembinski e o teatro brasileiro*:

A partir de 1936 [Ziembinski] passou a colaborar regularmente com o Setor de Encenação no Instituto Nacional de Arte Teatral, pioneiro estabelecimento de ensino profissional, um dos primeiros da Europa a montar um curso regular para a formação de diretores. Ziembinski estava encarregado de exercícios na área de técnica de ator. Uma incumbência honrosa para um jovem profissional de 28 anos de idade. (MICHALSKI, 1995, p. 34).

Ainda segundo Yan Michalski, apesar de ter realizado peças na Polônia com estilos bastante diversos, Ziembinski chegou ao Brasil com uma bagagem cultural e humanista mais avançada do que as próprias peças que pode realizar. Bem informado, teria além de ter assistido a espetáculos de Meyerhold, estado na União Soviética no ano de 1934. Portanto, Michalski opina que “Ziembinski teria desembarcado no Rio com muito mais Stanislavski nas costas do que Max Reinhardt ou Gordon Craig” (p. 36), mesmo que o método Stanislavski ainda não fosse tão conhecido ou mesmo difundido na Polônia.

No período de 1950 a 1958, Zimba como era chamado no Brasil, trouxe ao TBC a ideia de interpretação da equipe, e com isso a proposição de um novo modo de fazer teatro que agregava composições estéticas e poéticas em seus espetáculos. Como observou Décio de Almeida Prado, em um artigo sobre ele, tratava-se de “um teatro que teatraliza” e, por isso mesmo, não reproduzia acontecimentos; ao contrário disso, submetia-os “a uma deformação – ou interpretação – artística”. (PRADO apud Michalski, 1995, p. 101).

É possível supor, portanto, que Eugênio Kusnet, principalmente nos primeiros anos como professor no Oficina, exerceu seu trabalho de ator e “professor” com uma visão bem mais ampla sobre a atuação.

Augusto Boal, em *Hamlet e o filho do padeiro*, descreve Eugênio Kusnet como um soldado bolchevique, cuja capacidade de interpretação era catalisadora. Em sua trajetória, vida e arte estão juntas e tanto seu trabalho como ator e como preparador de atores exigiram de seus discípulos o engajamento próprio de um revolucionário. Sobre sua participação no Teatro de Arena, na peça censurada, *A engrenagem*, de Jean-Paul Sartre, Boal descreve: “era

a Imponência que entrava em cena quando Kusnet adentrava o palco! Verdade, emoção. Kusnet em cena, difícil olhar em outra direção” (BOAL, 2014, p. 202).

A importância de Kusnet para o Teatro Oficina, como sabemos, foi determinante. Seus ensinamentos não se restringiam ao curso ministrado pelas manhãs, mas também a todos os momentos que se ensaiavam ou se apresentavam nos espetáculos. Fernando Peixoto na introdução da quarta edição do livro *Ator e método* comenta:

Nos anos em que trabalhou junto ao Oficina, Kusnet foi mais que um inteligente e talentoso ator contratado, mais que um dedicado e generoso companheiro de trabalho. Sua presença está em todos os espetáculos nos quais participou: inteligência viva nas análises de textos, vigiando com rigorosa lógica das ações e dos comportamentos, auxiliando seus colegas de trabalho a elucidar as contradições e os problemas, Kusnet marcou sensivelmente aspectos da própria concepção de alguns dos espetáculos dirigidos por José Celso Martinez Corrêa, como *Pequenos burgueses* e *Os inimigos*, de Gorki, *Andorra*, de Max Frisch ou *A vida impressa em dólar*, de Clifford Odetts. (PEIXOTO, 1992, p. XIV).

Em seguida, no mesmo texto, ao comentar a respeito do aspecto formativo de Kusnet, Peixoto discorre: “[...] mas como professor sua atividade foi febril. Iniciou a muitos nas noções básicas do trabalho do ator como atividade consciente, responsável, criadora, liberta da magia e da inspiração, controlada por um treinamento diário, sistemático”. (PEIXOTO, 1992, p. XIV).

Em pouco tempo os atores do Oficina se envolveram de corpo e alma nas experiências com o sistema de Stanislavski, atingindo um estado de integração que resultou em espetáculos de grande força interpretativa.

Augusto Boal teve igual relevância no campo de formação do ator brasileiro na época. Vamos nos deter sobre esse importante diretor, autor e intelectual brasileiro, que teve máxima influência no campo de construção das ferramentas de formação do ator, do teatro e do que o teatro pode vir a significar para uma sociedade. Seus trabalhos continuam vivos dentro das práticas teatrais e formativas, e também estão na raiz da prática do teatro infantil que analisaremos no próximo capítulo.

Boal ingressa no Teatro de Arena em setembro de 1956, após, como já mencionamos, ter estudado dois anos na Universidade Columbia e, ainda, no legendário Actors Studios. Além de Gassner, Boal teve também como docente o professor Norris Houghton, pesquisador teatral norte-americano que, como já mencionamos, em 1934 viajou para União Soviética e esteve em contato com diversos diretores no fim do que podemos chamar de ciclo de ouro teatral russo, e dedicou um capítulo sobre o trabalho com crianças na URSS, como também vimos anteriormente.

Portanto, Boal teve uma sólida trajetória marcada pela teoria da atuação de Konstantin Stanislavski, acompanhada de plena noção de como se davam os trabalhos de diversos diretores e criadores russos, que Houghton acompanhara no início do século XX e, sobretudo, com influência do teatro épico que Piscator levou para os Estados Unidos.

A consciência de que a estética da atuação fazia parte do conceito de forma e era essencial para a transmissão de ideias era plenamente conhecida desde então por Boal, e o levou a transportar sua experiência para a realidade brasileira tanto nas primeiras montagens de seus textos dramáticos, quanto nas suas primeiras encenações no Arena. “Nosso curso de dramaturgia dava seus primeiros frutos. Com o laboratório buscávamos formas brasileiras de atuar [...]”. (BOAL, 2014, p. 180).

Desde que iniciou sua trajetória no teatro de Arena até seu exílio em 1971, Boal passa a entender a atuação como força política, e a trabalhar junto ao ator com pleno entendimento⁴⁴ das ferramentas de atuação necessárias para desenvolver seus espetáculos. As técnicas de representação épica vão derivar na forma de narração coletiva, na criação do personagem Coringa e, posteriormente, vão dar as bases para a criação do Teatro do Oprimido.

A estreia de Augusto Boal no Teatro de Arena como diretor foi em *Ratos e homens*, de John Steinbeck, com atores jovens escolhidos do Teatro Paulista do Estudante. Ter um elenco iniciante sob sua responsabilidade foi importante, pois a partir disso Boal inicia os estudos com o grupo sobre a obra de Konstantin Stanislavski, colocando em prática as reflexões sobre o legado apreendido em Nova Iorque. Com isso vem a formar o conjunto de atores que posteriormente dará voz ao teatro épico do Teatro de Arena com *Arena conta Tiradentes* (1965), *Arena conta Zumbi* (1967), entre outros trabalhos.

Para iniciar o processo de estudos do método com o grupo, Boal comenta que precisou convencer o jovem elenco do que realmente se tratava o trabalho de Konstantin Stanislavski:

Expliquei que Stanislavski não era indigesto. Ao contrário do que dizem os mal informados, ele nunca pregou orgias emocionais. Nele percebemos a preocupação

⁴⁴ Depoimento da pesquisadora sobre a influência de Boal no meio teatral: Em 1980, tive a oportunidade de trabalhar como assistente de direção de Fauzi Arap no espetáculo *Abajur lilás*, de Plínio Marcos. Posso testemunhar que foram inúmeras vezes que o diretor se remeteu ao trabalho realizado com Augusto Boal no início de sua carreira, ao dirigir os atores em cena. Fauzi utilizava técnicas aprendidas com o diretor e solicitava que as atrizes tomassem consciência de que cada papel era representativo de muitos, impedindo assim um alargamento de emoções particulares para dar lugar a uma interpretação que passasse uma maior abrangência social.

com a ideia que rege a ação do personagem: razão e emoção. A emoção decorre de uma descoberta e não da ignorância. (BOAL, 2014, p. 162).

Porém, podemos perceber claramente no recorte e na síntese que Boal faz, que Stanislavski caberá bem aos propósitos futuros de um teatro épico, que ele virá a desenvolver posteriormente, com o qual nunca foram conflituosos. A seguir Boal ainda cita o depoimento de Helene Weigel, esposa de Brecht, atriz do Berliner Ensemble, em diálogo a respeito dos dois encenadores:

“Como eu poderia mostrar com afastamento (*Verfremdungseffekt*) a dor da *Mãe coragem* se não a tivesse sentido antes, eu mesma?”. Stanislavski e Brecht não são incompatíveis: na criação do personagem pelo segundo, o primeiro o precede! (BOAL, 2014, p. 62).

Também Eugênio Kusnet compartilhava dessa ideia. Na introdução da quarta edição de seu livro *Ator e método*, o ator e estudioso Fernando Peixoto, relata:

Kusnet mostra os ensinamentos de Stanislavski como um conjunto de noções básicas que poderão ser adaptadas ou modificadas em função do trabalho prático, do tipo de peça a ser encenada, do tipo de proposta do espetáculo a ser realizada, etc. (PEIXOTO, 1992, p. XV).

Assim, tanto para Boal quanto para Kusnet, era possível haver uma intersecção entre os trabalhos dos dois encenadores. Isso porque, embora a bagagem que Augusto Boal trazia do período em que esteve em Nova Iorque fosse valiosa com o Actors Studio lhe fornecendo o método stanislavskiano, o contato com o teatro épico e político foi determinante para o desenvolvimento de seu trabalho. Pelos relatos de atores percebemos como ele dirigia as atuações de modo a abarcarem e expressarem conteúdos de grande força imagética. Com certeza ele deve ter se beneficiado do período de proximidade com o Oficina e Kusnet, mas foi a junção de ambas as experiências com a vivência da realidade brasileira da época que resultou em toda a nova produção do Teatro de Arena e, posteriormente, em toda a importante obra de Augusto Boal produzida depois de partir para o exílio. Essa influência foi determinante para os atores do Teatro de Arena, assim como para os do grupo Oficina. E será também para boa parte dos futuros atores no Brasil e para a formação do teatro de crianças para crianças, um dos frutos de toda essa longa trajetória de encontros e desencontros do teatro moderno brasileiro.

Mas, antes de enfrentarmos esse nó, também devemos lembrar a trajetória do Teatro de Arena. Ao analisarmos as trajetórias dos grupos Arena e Oficina, podemos observar que, diferentemente da quase inexistente intersecção da EAD com o Teatro Oficina, o envolvimento e a troca de experiências entre o Teatro de Arena e o grupo de José Celso ocorrem com bastante proximidade nos primeiros anos da década de 1960. Esse envolvimento

foi sobretudo indispensável para a criação dos primeiros recursos de atuação do elenco do Oficina, pois proporcionou parte da instrumentalização e o impulso motriz para o grupo criar a própria maneira de atuar.

Podemos citar alguns períodos de intensa troca e produtividade entre os dois grupos: José Celso participou como assistente de Augusto Boal em *Fogo frio*, de Benedito Ruy Barbosa, num momento em que ambos os grupos, Arena e Oficina, se profissionalizavam. O Arena já existia desde 1953, fundado por José Renato, mas veio a se profissionalizar apenas em 1960, ao constituir o elenco para encenar *Fogo frio*. Sobre esse momento Boal recorda:

Tive a virtude de albergar o início profissional do Oficina. E eu, o prazer de ter José Celso como meu assistente de direção, ele que seria mais tarde um dos melhores diretores brasileiros, autor de belos espetáculos. No Arena, José Celso se familiarizou com Stanislavski e os laboratórios. Tornou-se competente, criador e profundo stanislavskiano. (BOAL, 2014, p. 200-201).

Também a montagem de *A engrenagem*, de Jean-Paul Sartre, é dirigida por Boal para estrear no Teatro Oficina, mas foi censurada e não pode entrar em cartaz. Em 1961, a peça *José, do parto à sepultura*, de Augusto Boal é encenada no Oficina, em caráter de cooperação entre os grupos.

Mais tarde, a colaboração vai se dar novamente, com o espetáculo *Um bonde chamado Desejo*, com o elenco do Oficina dirigido por Augusto Boal. Eugênio Kusnet, que já havia trabalhado em várias peças no Teatro de Arena, inclusive *Eles não usam black-tie*, em 1958, vai colaborar também com o Teatro de Arena, em 1962, como professor realizando seus cursos para os atores do grupo.

A colaboração, portanto, foi intensa e benéfica para ambos os grupos, e se deu durante os períodos quentes de criação artística, nos ensaios, na concepção e conceituação dos espetáculos encenados. Na construção da própria maneira de criar e realizar. Essa troca em caráter horizontal proporcionou ao Oficina a estrada e o destino para caminhar posteriormente com características próprias.

Os conhecimentos de Augusto Boal somados à presença de Eugênio Kusnet possibilitaram a José Celso e aos atores do grupo Oficina uma profunda imersão na composição dos personagens, levando também em consideração a realidade social e política da época.

Pelo relato de José Celso Martinez Corrêa, em 1963, sobre o processo dos ensaios de *Os pequenos burgueses* podemos perceber o que o diretor pensava a respeito do sistema stanislavskiano:

Se o método foi seguido em suas linhas gerais, ele sofreu violentações profundas, provocadas exatamente pelo contato da realidade sempre absolutamente nova que é a montagem de uma peça de determinado autor por um determinado grupo, numa realidade espaço-tempo determinada. Toda essa realidade nova penetra um método *a priori* e impõe quase o seu próprio método, que propicie seu processo de procura de realização no espetáculo.

O método e a forma dos ensaios da peça de Gorki tinham de ser uma imposição de um conteúdo, da circunstância grupo-texto-público, enfim, da realidade em torno da qual existe o espetáculo. (*A engenharia de uma peça*. Artigos publicados em duas partes sob os títulos “Os pequenos burgueses – I”, e “Os pequenos burgueses – II”, no Suplemento Literário de *O Estado de S. Paulo*, 21/9/1963 e 28/9/1963).

A radicalização do processo de imersão do ator em cena, paradoxalmente, cria uma interpretação engajada em seu próprio processo e, posteriormente, nas metáforas construídas. A busca do tempo presente do sistema stanislavskiano, de estar no momento presente, se amalgamou com a urgência e a voz política da ação transformadora do teatro. José Celso abriu o campo da interpretação gerando na voz do ator, com seu texto, a metáfora do momento. Amplificou os recursos do sistema stanislavskiano para um momento ligado à realidade. O texto apresentado em cena provocava reflexões e fazia alusões ao momento político e a urgência de agir no momento presente⁴⁵.

A partir disso, o conteúdo político das encenações do Oficina passa a se dar substancialmente através da interpretação dos atores. E com isso a tensão dentro da EAD vai aumentando à medida que cresce a importância tanto do Arena quanto do Oficina ao longo dos anos de 1960:

As presenças de Eugênio Kusnet e Augusto Boal eram requisitadas para reger a disciplina de interpretação. A principal alegação era a de que Alfredo Mesquita não gostava do método “stanislavski” e nem do “distanciamento brechtiano”, pois se referia sempre a tais estilos com certa ironia. (SILVA, 1989, p. 236)

Foi nesse cenário que se criou boa parte de uma geração de atores brasileiros que, com semelhanças e diferenças entre si, foram formados numa pedagogia principalmente derivada

⁴⁵ Depoimento da pesquisadora em relação à maneira como José Celso Martinez Corrêa trabalha com o tempo presente: Em 1998 tive a oportunidade de trabalhar como atriz em *Cacilda!*, dirigida por José Celso, no Teatro Oficina. Antes de cada espetáculo, Zé fazia uma reflexão crítica e emocional a respeito do momento, construindo uma metáfora simbólica em relação ao texto, às atuações e o momento político, na busca de ampliar o significado das cenas e a reflexão não apenas sobre o espetáculo mas também sobre o momento histórico.

do palco, criada no campo de atuação. Nisso coincidia com a geração anterior criada pela EAD e o TBC. Desta vez, porém, a grande diferença estava na forte ligação com a realidade social e política do momento. Afinal, a interpretação dos atores também estava envolvida no processo de transformação da época.

A partir do golpe de 1964, percebe-se o expressivo esvaziamento de novos grupos de teatro no Brasil por conta principalmente do contexto político na ditadura. Principalmente após 1968, com o decreto do AI-5, a cultura e, portanto, também o teatro, sofrem um processo de total desmantelamento.

Os grupos teatrais não conseguem mais existir, e cada diretor, intérprete ou autor seguirá seu caminho por conta própria. O que fora intensamente vivido vai agora depender da capacidade de resistir, senão a de apenas sobreviver, de cada um. É nesse momento que uma das atrizes formadas por essas duas gerações de mestres, Célia Helena, busca uma mediação entre o trabalho do ator, a possibilidade de emancipação política por meio da formação artística e o desenvolvimento de uma prática teatral com crianças.

A trajetória profissional de Célia Helena se confunde com a história do teatro brasileiro contemporâneo. Isso desde a década de 1950, quando era apenas uma adolescente interessada em atuar. Célia teve a oportunidade não só de trabalhar com os diretores mais importantes do período, mas foi uma atriz que teve seu caminho profissional influenciado, principalmente, por Eugênio Kusnet e Augusto Boal, além de José Celso Martinez Corrêa. Sua trajetória levou a um trabalho pedagógico que marcam a formação do ator brasileiro e a práticas no campo de desenvolvimento de crianças e jovens que a levaram a formalizar um espaço permanente de arte e ação cultural.

Célia Helena fez parte de todas as mudanças por que passaram as concepções do chamado “teatro moderno”, foi atuante em todos os grupos de que participou, engajou-se profundamente em projetos artísticos de ampla diversidade e, como seus colegas profissionais, viveu o triste final desses projetos inovadores no início da década de 1970.

Sua obra, cuja maior parte se deu no teatro e em salas de aulas, encontra-se documentada num acervo que consiste em cadernos escritos, textos das peças de teatro que realizou com comentários e encaminhamentos dos diretores durante os ensaios, matérias de jornal a seu respeito, críticas, depoimentos pessoais sobre seu trabalho e aulas gravadas em áudio, que fazem parte do acervo que serviram de fonte de material para esta parte da pesquisa.

O fio condutor que liga o processo de criação do Teatro-escola Célia Helena à atual Casa do Teatro, da qual trataremos no próximo capítulo, sustenta-se por uma concepção básica que pensa a produção da atividade teatral como uma ferramenta importante na formação humana, e que pode gerar novas ideias de conduta e resistência, no sentido cultural, social e político.

Célia Helena iniciou seus estudos em 1952, com 16 anos, no Centro de Estudos Cinematográficos de São Paulo, com Ruggero Jacobbi. Ali teve também aulas com o diretor José Renato, futuro fundador do Teatro de Arena. A escolha pelo cinema deveu-se ao fato de, na época, Célia não ter ainda idade suficiente para frequentar a Escola de Arte Dramática, a EAD, de Alfredo Mesquita. Talvez tenha se originado aí seu futuro desejo de criar uma escola dirigida principalmente para adolescentes.

Sua trajetória como atriz inicia-se no cinema, na Companhia Cinematográfica Multifilmes e na Companhia de Cinema Vera Cruz. O ingresso no teatro se dará através do grupo TBC e ainda na recém-criada rede de televisão TV Paulista, com peças de teatro ao vivo, dirigidas, entre outros, por Antunes Filho e Ruggero Jacobbi. Célia Helena teve a oportunidade de, já na primeira década de seu percurso como atriz, participar de experiências heterogêneas que lhe proporcionaram um arsenal de ferramentas técnicas para desenvolver-se como artista e futura pedagoga. Sua trajetória formativa foi apreendida principalmente no fazer em cena.

A experiência com vários diretores, como Ziembinski, Adolfo Celi, Gianni Ratto, Flavio Rangel, Carla Civelli, além da própria Cacilda Becker, somada à observação da prática e o compartilhamento de reflexões, foram determinantes para seu processo de formação técnica como atriz, diretora e pedagoga. Em suas memórias, Célia Helena relata:

A minha iniciação na vida foi através do teatro. Meus valores: autoconhecimento, formação ética, moral e intelectual deram-se numa coxia de teatro. O teatro foi uma janela aberta para o mundo. Eu descobri a mim mesma e aos outros e principalmente o fator evolutivo, transformador e aglutinador do teatro. Isso para mim é a melhor iniciação para entrar na vida. (HELENA, s.d.).

Ao entrar no TBC, ocorreu o que foi para ela, na prática, a intensificação de um convívio com profissionais que abarcavam experimentações e mudanças efetivas, configurando-se na formação do teatro moderno no país. A partir de 1960, quando se muda para o Oficina em busca de novos ares, Célia realiza seu maior processo de consolidação como atriz e, posteriormente, educadora em teatro. Em seu depoimento podemos perceber a grande disposição com que entrou para essa nova fase:

Com 16 anos entrei para um curso no Centro de Estudos Cinematográficos aqui em São Paulo. Era a época de ouro do cinema no Brasil: todo mundo morrendo de vontade de produzir. Depois de 3 meses de curso fiz o papel principal de *Fatalidade*, produção da Multifilmes, um perfeito dramalhão mexicano. Depois me emprestaram à Vera Cruz, para filmar *Floradas na serra*; no meio do filme o dinheiro acabou, parou um tempão, depois terminamos, com muito sacrifício. Daí, fui para o TBC, tinha os dois elencos, em *Inimigos íntimos*, ao lado de Célia Biar e Cacilda Becker. Mas como minha família não queria mais que eu fizesse teatro, voltei para São Paulo; assim mesmo, após muita insistência, consegui fazer no Arena *O prazer da honestidade*, de Pirandello. Mas minha carreira foi morrendo, eu não entendia mais nada e não concordava com aquela papagaiada. Sabe como é, o povo estava acostumado aos dramalhões, não tínhamos idade teatral suficiente para entender uma técnica de transmissão... Fui deixando de lado, fazendo uma ou outra peça por ano, e comecei a estudar muito e ler ainda mais sobre teatros... Bem, em 60 fui com Cacilda e seu repertório para o Norte e à Europa, e quando voltei, não queria mais nada com o teatro. Acontece que fiquei conhecendo um rapaz chamado Ronaldo Daniel, um dos sócios do Oficina, que me falou a respeito dos planos de fundar um teatro. Como seria um negócio ultra bacana, sério mesmo, baseado em estudos e pesquisas, encenaríamos as nossas experiências de vanguarda aceitei. (*Diário do Povo*, 6 de março de 1966).

Foi sobretudo nos núcleos de estudos e nos laboratórios⁴⁶ realizados no Teatro Oficina com Eugênio Kusnet que Célia iniciou sua experiência com a interpretação stanislavskiana. Como já vimos, o Oficina foi um dos centros mais representativos de uma juventude em pleno desejo de descoberta de um teatro de seu próprio tempo, que refletisse o espírito de mudança vivido por grande parte da sociedade brasileira. A partir de 1960, Célia terá no Grupo suas mais relevantes experiências no campo da atuação.

Desde o momento que ela entrou no Oficina, ela se encaixou mesmo. Como atriz, como gente, como colaboradora, foi um elemento que deu muita força para tocar a obra para diante até conseguir estreiar o Teatro. Ela e o Kusnet são duas figuras mestras para a formação do Teatro Oficina. (Renato Borghi em depoimento dado à Nydia Lícia, p. 38).

No Oficina, Célia permaneceu por quase sete anos e participou de forma extremamente atuante como atriz. Teve a oportunidade de realizar uma formação interdisciplinar de estudos. Desenvolveu suas criações de forma intensa e com características próprias. Como ela mesma escreve em seu caderno de anotações: “Foram anos muito ricos de experiência. Trabalhei em inúmeros grupos sempre com um ou outro desses profissionais. Fui para o Oficina em 1960 – sai de lá em 1967” (HELENA, s.d.).

⁴⁶ A palavra “laboratório” é hoje amplamente disseminada no uso de ensaios e exercícios no campo de experimentação teatral. Augusto Boal escreve em seu livro *Hamlet e o filho do padeiro* ter imaginado o nome a partir de seu campo de estudo anterior como engenheiro químico.

Ao lado de José Celso Martinez Corrêa, Eugênio Kusnet, Fauzi Arap, Miriam Mehler, Renato Borghi, Etty Fraser, Raul Cortez, Fernando Peixoto, Ronaldo Daniel⁴⁷ e outros, atuou como participante desse grupo, do qual realmente se sentia parte e que lutava para manter no teatro um espírito coletivo. Sob a direção de José Celso Martinez Corrêa, o Oficina inicia a investigação sobre o trabalho do ator com base no sistema de Stanislavski. Como primeira montagem o Grupo escolheu o texto: *A vida impressa em dólar*, de Clifford Odets, dramaturgo que esteve ao lado do histórico Group Theatre de Nova Iorque. É interessante reproduzir aqui o que Décio de Almeida Prado escreveu em *O Estado de S. Paulo* logo após a estreia:

Devemos todo esse alvoroço publicitário, como se sabe, à censura, que, nestes últimos tempos, com as suas proibições de undécima hora, tem contribuído com 90 por cento para o “suspense” do nosso teatro. [...] Uma peça de 1935, de um escritor famoso no mundo inteiro, que é considerada um clássico do teatro social norte-americano decorrente da crise de 1929. Uma peça datada, portanto, que a censura paulista pretende apresentar agora como uma verdadeira bomba revolucionária de retardamento. [...] Até com o título brasileiro ela implicou, como se a expressão que se repete duas vezes no texto, fosse magoar os melindres norte-americanos (PRADO apud LICIA, 2010, p. 41).

Em 1963 estreia *Pequenos burgueses*, de Máximo Gorki. O sucesso foi tão grande que o Oficina remontou o espetáculo por quatro anos consecutivos, somando um total de novecentas representações. Em 1964, viriam outros dois enormes sucessos: *Andorra*, de Max Frisch, e *Os inimigos*, também de Máximo Gorki, ambos dirigidos por José Celso. No contexto do golpe militar de 31 de março de 1964, José Celso tomou a decisão de encenar a peça de Gorki por considerá-la capaz de traduzir com fidelidade a situação da sociedade brasileira no momento. Segundo Renato Borghi:

Andorra foi a resposta que o Grupo Oficina encontrou para discutir com sua plateia a nova realidade criada pelo golpe militar de 1964. Foi a época da caça às bruxas, do dedo-duro, da criação do bode expiatório e da omissão. Onde estava escrito judeu, a plateia, cúmplice de nossa metáfora, lia esquerdista, socialista, comunista. (Depoimento dado para o livro *Renato em revista*). (BORGHI apud SEIXAS, 2008, p. 107).

Mas a censura proibiu o texto, e também retirou de cartaz *Os pequenos burgueses*. E Renato prossegue, com humor, seu depoimento:

⁴⁷ Ator com dupla nacionalidade, brasileira e britânica, que se tornaria futuramente diretor de teatro e diretor artístico da Royal Shakespeare Company, na Inglaterra, Ron Daniels. No ano de 1999, ao ministrar um curso no Teatro-escola Célia Helena, sobre interpretação em Shakespeare, remeteu-se diversas vezes a Eugênio Kusnet, aos primeiros anos do Oficina e aos exercícios que realizavam. Credita a esse período uma fonte de conhecimento ímpar para exercer suas direções na Royal Shakespeare Company.

Eu, Zé Celso e Fernando Peixoto tivemos de fugir no auge do sucesso de *Pequenos burgueses*. Um telefonema nos salvou. Seríamos presos no dia seguinte ao golpe porque a peça acabava com a Internacional. (*Idem*, p. 107). [...] Ficamos refugiados num sítio do pai da Célia Helena lá pelo interior, na região de Taubaté. Sem luz elétrica. A única coisa que se ouvia de noite era o mugido dos bois. (*Idem*, p. 110).

Após meses de briga e envolvimento de boa parte da classe teatral, a peça foi liberada no segundo semestre de 1964. O próximo trabalho marca uma mudança de trabalho no grupo. Em *Andorra*, José Celso começa a adquirir um caráter menos realista. Segundo Sábato Magaldi e Maria Thereza Vargas no livro *Cem anos de teatro em São Paulo*, notava-se na montagem aspectos do “estranhamento” brechtiano (p. 304). O próximo espetáculo que o grupo montou foi uma comédia russa escolhida por Eugênio Kusnet: *Quatro num quarto*, de Valentin Katayev, dirigida por Maurice Vaneau.

Em 1967, Célia Helena deixou o Oficina e partiu para o Rio de Janeiro, onde se uniu novamente ao Teatro de Arena, em *Arena conta Tiradentes*. Participou da encenação de Bertolt Brecht dirigida por Augusto Boal, *Círculo de giz caucasiano*, especialmente montada para participar de uma homenagem do Instituto Goethe a Brecht, que foi apresentada durante um único dia. Com o grupo Opinião, participou da peça de Ferreira Gullar, Antonio Fontoura e Armando Costa *O estado militarista – A saída, onde fica a saída?*, dirigida por João das Neves.

Dessa forma, ao participar dos mais importantes grupos teatrais, sua vocação para o trabalho coletivo ficou mais forte. Célia Helena foi expoente de uma geração cujo exercício de atuação estava a serviço de uma ideia. Seus trabalhos foram escolhidos conforme suas afinidades, e pelo que observamos em sua trajetória após 1960, o repertório de espetáculos de que participou forma um conjunto bastante eloquente em relação à realidade social, política e econômica do país.

Como vimos, com a chegada da censura após o golpe de 31 de março de 1964 e, posteriormente, o AI-5, fecharam-se as portas para a produção artística e intelectual no país. Dentro desse cenário de grande cerceamento, o trabalho de Célia Helena começou a se dirigir cada vez mais à educação.

Sua trajetória educacional inicia-se no começo da década de 1970, com programas de teatro nas escolas públicas e cidades do estado de São Paulo, e, posteriormente, com a fundação do Teatro-escola Célia Helena.

De forma sumária, foram extintos dois expoentes da cultura brasileira, o Teatro de Arena e o Teatro Oficina, que, atuando diferencialmente, de forma coletiva, haviam criado

toda uma nova geração de artistas comprometida com o futuro. Ambos os grupos baseavam seu trabalho na articulação de atores e criadores, investindo na consolidação de conjuntos cênicos (“ensembles”) gravitando em torno de ideias e princípios artísticos coletivistas. Entretanto, embora a trajetória da experiência de um teatro épico no Brasil já houvesse encerrado, sua influência continuava ativa e ainda fazia parte da formação de grande parte dos atores e encenadores que tiveram suas carreiras forjadas pelo Teatro de Arena. É assim que Célia Helena, compreendendo a profunda ligação existente entre o conjunto de artistas e intelectuais e a necessidade de preservação das conquistas recentes da cena brasileira, cria em 1977 o Teatro-escola Célia Helena.

Em sua concepção a formação de um jovem deveria ser sobretudo humana, de crescimento humano, já que todos têm o material para desenvolver-se no teatro pessoalmente e artisticamente.

Augusto Boal refere-se de maneira a essa perspectiva em seu livro *A estética do oprimido*:

Arte é pedagogia do entendimento. (p.106) [...] Pedagogicamente, devemos ajudar cada participante a descobrir o que já sabe: trazer à sua consciência o seu próprio conhecimento. Não devemos dizer ‘Façam isto ou aquilo, porque é assim que se faz’, mas ‘se fizéssemos isto ou aquilo, como seria?’” (p. 165) (BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: Funarte, 2009)

Para Célia Helena, a escola, antes de um recinto de formação técnica, deveria ser um lugar onde se estuda permanentemente, se apreende conteúdos filosóficos, conhecimentos na área da cultura e desenvolve pesquisas artísticas e práticas em conjunto.

Em 1976, Célia Helena idealizava um espaço para trabalhar com jovens. Um lugar que fosse destinado aos adolescentes, onde pudessem se desenvolver criativamente através da arte. Na época, existiam poucas opções de atividades e mesmo espetáculos dedicados a essa faixa de idade. Junto com a programação do teatro, onde aconteceria apresentações de espetáculos, ela planejou ocupar o lugar com aulas e oficinas de teatro para jovens, objetivando principalmente a formação humana e artística.

Apesar de estar fora do circuito teatral de São Paulo da época, foi no bairro da Liberdade que encontrou um espaço para abrir um teatro para jovens e adolescentes. No início das atividades do Curso de Orientação Teatral para Jovens, Célia Helena uniu-se a artistas, pensadores e professores para atuar e trabalhar com os jovens naquele início das atividades da escola. O trabalho não se dava apenas no espaço da Liberdade. Ele acontecia também em

outros bairros mais distantes, dirigidos a crianças e jovens de comunidades e de escolas públicas.

No início da década de 1980, fundamenta o trabalho dirigido para jovens, com exposições de trabalhos visuais, apresentações de grupos musicais e temporadas com peças do repertório já criadas e novas produções para adolescentes. O Teatro-escola Célia Helena se estabelecia, cada vez mais, como um espaço de formação artística e fomentador da criação de jovens e adolescentes.

Com a regulamentação da profissão, em 1979, antes mesmo de a escola concluir o processo de autorização do curso profissionalizante, o Sindicato dos Artistas e Técnicos, com Lelia Abramo à frente, reconhece o trabalho de formação do Teatro-escola Célia Helena, que, então, passou a ser uma instituição autorizada a formar atores com o registro profissional.

A partir daí, o processo de formalização do curso se tornou inevitável. Com a regulamentação da profissão, era necessário adaptar a escola. Porém, transformar um curso livre em profissionalizante, teve seus desafios. Entre os anos de 1986 e 1988, Célia Helena viveria uma crise. Em suas anotações sobre a escola, escreveu:

Nunca quis ser diretora de uma escola em que regras, planejamentos e a burocracia estivessem em primeiro plano. Quero, sim, poder desenvolver um trabalho em que possa alterar, mudar, transformar a partir da troca, do olhar para o processo em desenvolvimento. (HELENA, s.d.).⁴⁸

A escola, sem subsídios ou apoios governamentais, precisou encontrar formas para organizar a administração do curso. Aos poucos, junto com os professores, foi planejada uma matriz curricular diferenciada, que resultou num currículo que ultrapassava largamente o exigido pelo MEC, e que, ao mesmo tempo, estava próximo de atender a missão inicial. Em 1988, o curso é reconhecido oficialmente junto ao MEC, como Curso Profissionalizante de Formação de Ator. O curso deixa de ser, então, um curso livre para se transformar em Curso Técnico de Ator, profissionalizante.

Hoje, apesar de o espaço da Liberdade não existir mais, o trabalho continua a ser desenvolvido tanto no espaço atual da escola, como também com crianças e jovens, alunos de escolas distantes, como foco permanente no desenvolvimento humano e artístico, ou entendendo o teatro como atividade e exercício do pensamento e do corpo. O trabalho que

⁴⁸ HELENA, Célia. *Caderno de anotações pessoais*. Acervo do Célia Helena Centro de Artes e Educação.

começou na década de 1970, a partir dos grupos teatrais citados antes, derivado de mestres que tinham contato com a tradição iniciada por Asja Lacis, continua esse legado pedagógico com o objetivo de procurar educar o pensamento para gerar a ação e a reflexão.

Quando consideramos que personalidades como Asja Lacis, Helene Weigel, Lelia Abramo, Célia Helena e tantas outras tiveram suas produções artísticas num amplo campo de atuação, e agiram com o rigor profissional e artístico, reconhecemos a contribuição intelectual que essas mulheres legaram ao campo da educação e da cultura. É dentro do Teatro-escola Célia Helena, compartilhando desses princípios e ideais, que nasce a Casa do Teatro, trabalho sobre o qual iremos nos deter no próximo capítulo.

4. A pedagogia da Casa do Teatro com a tradição do teatro para crianças no Brasil

*O teatro é uma arte e, ao mesmo tempo,
algo mais do que uma arte.*

Meyerhold

Em suas origens, o Teatro-escola Célia Helena, assim como parte do teatro brasileiro que aconteceu do final da década de 1950 e na seguinte, foi influenciado por concepções que, em alguma medida, derivaram do “teatro infantil proletário”, ou de propostas de teatro para crianças criadas em um contexto bastante particular da primeira metade do século XX.

Procuramos traçar algumas possíveis rotas de contato do teatro brasileiro com essas experiências e – o que julgamos mais importante – entender como elas se reproduziram e se transformaram em um contexto muito diferente do original, ao mesmo tempo em que conseguiram manter em seu centro uma ideia de formação rigorosa, algo distinto de uma preparação técnica “profissional” para o ofício de ator.

Essas concepções sofreram, já em começo de floração, um primeiro abalo com o golpe militar de 1964 e posteriormente com a promulgação do AI-5. Além das prisões, perseguições, torturas e mortes de operários e camponeses em 1964 e o fechamento dos espaços de atuação dos grupos de teatro de esquerda, houve uma migração de artistas que não haviam sido exilados – e precisavam sobreviver – para a televisão, que, no final dessa década, começava a operar em escala nacional.

Foi nesse clima de “ressaca” que os artistas das várias linguagens - teatro, música, cinema, artes plásticas, poesia - resistiram à censura ideológica, criando alternativas para sobreviver. Célia Helena, à época, realizou ações efetivas para permanecer atuante como atriz e, ao mesmo tempo, manter de alguma forma viva a experiência teatral dos anos 1960, em franco estado de desagregação no começo dos anos 1970.

Claro que é preciso fazer muitas considerações e estabelecer as diferenças entre o que acontecia no Leste Europeu, dizimado por guerras – onde ações como a de Asja Lacis e outras formas de *agitprop* buscavam reconstruir a sociedade e, especificamente no caso de Lacis, criar condições para uma vida minimamente digna para crianças órfãs de guerra – e os trabalhos que Célia Helena começou a realizar nos anos 1970, para adolescentes brasileiros,

em igrejas e comunidades carentes. A comparação com o que aconteceu no começo do século soa forçada, da mesma maneira que – como afirma Iná Camargo Costa – soava forçado comparar o clima da Rússia revolucionária com as formas de agitação e propaganda desenvolvidas pelo Centro Popular da Cultura (CPC), que, segundo ela, foi o primeiro espaço onde as ideias desenvolvidas pelos grupos de teatro de esquerda reverberaram em peças e ações efetivas no país:

Por certo a comparação é um tanto quanto forçada, pois neste caso estamos falando de uma organização político-cultural com caráter de frente estudantil universitária vinculada a uma instituição não apenas legal, mas que na altura adicionalmente contava com o apoio inclusive financeiro do governo federal. Nada mais longe das condições de semilegalidade em que se encontrava o Partido Social-Democrata dos trabalhadores russos em 1906. Isto não nos deve impedir, entretanto, de identificar nos planos e na ação do CPC alguns dos principais elementos dos programas de militância cultural dos partidos revolucionários do início do século XX: em primeiro lugar, o objetivo de organizar uma ação cultural que fizesse avançar a consciência política, crítica, dos próprios estudantes universitários [...] e em segundo lugar, a criação de um ambiente de debate e produção de uma cultura menos comprometida com as demandas de mercado da classe dominante. (COSTA, 2015, p. 30).

No entanto, podemos argumentar que as experiências de Lacis com crianças aconteceram em um momento de radicalidade, e situações como essas por vezes possibilitam a construção de ações transformadoras.

Levando-se em consideração que, no caso do trabalho com crianças, está se pensando em formação, e atentos às ressalvas do início do *Programa* escrito por Benjamin – sobre a necessidade de um trabalho coletivo que se transforma durante o processo por meio dos gestos dos seus atores, e, o mais importante, que esse “ordenamento experimental” que se realiza é o que de fato tem caráter formativo e não o seu produto final – temos elementos para reconsiderar as diferenças e analogias com o a experiência do teatro depois do final dos anos de 1960.

O clima de desolação, que caracterizou o início dos anos 1970, acabou por dar espaço para que uma proposta com características próximas às de Lacis cumprisse, sem muito alarde, um papel decisivo na educação teatral de crianças e jovens, promovendo uma possibilidade de “experiência da exploração concentrada e precisa”, algo que ia na contramão de uma forma de educação pautada na “estandardização, dispersão e justaposição” e de acordo “com a esquematização, a volatilidade e vulgaridade das mercadorias da indústria cultural” (GRUSCHKA, 2008, p. 178).

Nesse mesmo período, ganhava corpo um pensamento sobre a criança que estava, digamos, em gestação desde a década de 1950. Na verdade, desde o final da Segunda Guerra

Mundial ocorriam em diferentes lugares do mundo mudanças na concepção tradicional de educação. Mais uma vez era preciso colocar as crianças no centro das preocupações, buscar educá-las para um futuro mais justo e melhor. Dessa maneira, uma nova visão de criança passou a influenciar as concepções da educação e da cultura voltadas para a infância.

Para entender melhor como isso ocorreu, podemos recorrer a um trabalho do período final da década de 1960, que o escritor e especialista em literatura para crianças Leonardo Arroyo publicou. Trata-se do livro *Literatura infantil brasileira* (ARROYO, 2011), resultado de uma pesquisa pioneira sobre a história dessa literatura para crianças no Brasil. A pesquisa abrange desde o século XIX (especialmente meados desse século) até a “era” de Monteiro Lobato, e termina com um rápido painel sobre a literatura para crianças no final da década de 1960.

A parte da pesquisa de Arroyo que nos importa diz respeito às suas opiniões sobre em que deveria consistir a literatura para crianças na época em que publicou seu livro. Em primeiro lugar, Arroyo defende vivamente o gosto literário das crianças, “como único critério de aferição da literatura infantil” (ARROYO, 2011, p.12). Isso pareceria simplista, se a visão de gosto infantil expressada por ele fosse simplista. Mas não é. Ele qualifica suas afirmações com as palavras da escritora portuguesa Ana de Castro Osório, segundo a qual, “a própria criança escolhe conforme seu gosto ou o grau de cultura a que vai chegando” (apud ARROYO, 2011, p. 12).

Além disso, Arroyo cita o educador argentino Lorenzo Luzuriaga para defender a importância de se respeitar a inteligência das crianças, pois só sobrevivem como clássicos os livros que não se caracterizam por possuir caráter moralizante e fingido e, assim, desmoralizador para a inteligência de seus leitores. Finalmente, ao falar sobre o escritor e a criança, afirma compartilhar da visão do pedagogo Anton S. Makarenko, que defende que a verdadeira literatura infantil “tem de ser humanista por defender sempre as melhores ideias da humanidade” (Ibidem, p. 28).

Tudo em suas posições aponta para uma tendência que as pesquisadoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman também identificavam na poesia para crianças que começou a ser publicada na década de 1960. Além de identificarem nessas obras “configurações plásticas sofisticadas”, que proporcionam às crianças um mergulho “num mundo de cores, sensações, sinestésias”, as pesquisadoras ressaltam a presença de uma “anticonvencionalidade da linguagem e do recorte de realidade”, que buscava falar a “linguagem das crianças”. Segundo elas:

O texto fala de crianças, faz-se aliado delas, dá-lhes a palavra muitas vezes, e sublinha sua fragilidade perante as normas do mundo, ao mesmo tempo em que salienta sua capacidade de rebeldia, criação e independência. [...] Numa outra perspectiva, a poesia infantil brasileira contemporânea compartilha com seus destinatários o olhar *naïf* e desarmado perante o mundo. Esse desejo de naturalidade e ingenuidade descomprometidas com a civilização parece exprimir-se frequentemente através de animais. [...] Não é, entretanto, por inspirar-se no cotidiano nem por assumir a ingenuidade do olhar infantil perante o mundo que a moderna poesia brasileira para crianças renuncia à profundidade. Nesse sentido, ela incorpora bem outra lição modernista: a de que o lirismo mais profundo pode ser trabalhado através dos temas mais prosaicos e mais cotidianos. (LAJOLO E ZILBERMAN, 1984, p. 145-150).

Essas afirmações indicam na poesia da época a presença de um embrião da concepção de criança que seria colocada em prática, no final da década de 1960, na Revista *Recreio*, editada pela escritora Ruth Rocha, e para a qual convergiram profissionais de várias áreas da cultura. Esses profissionais deram forma a uma nova literatura infantil, que colocava a criança como centro, que lhe dava a palavra e procurava expressar seus anseios. Entendimento esse que será decisivo para as produções teatrais da época e para as formas de educação que, criadas principalmente, como vimos, na década anterior, começam a ser praticadas em alguns âmbitos da educação infantil.

O recrudescimento da ditadura militar – aliado às fortes desigualdades sociais características da sociedade brasileira – fez nesse contexto social e político abafado o que as guerras de certo modo fizeram no continente europeu: a criança passou a ser o centro de tudo, o ser no qual se depositavam as esperanças de um futuro melhor já que o presente estava, de certa forma, interditado. Muitas produções da época trouxeram essa mudança de direção temporal na sua organização. O conhecido verso de Chico Buarque “amanhã vai ser outro dia” é uma conhecida figura da época. A ação de Célia Helena de criar uma escola de teatro cuja pedagogia estivesse centrada nos adolescentes participava desse contexto.

Em 1977, o campo da cultura e as encenações ainda sofriam censuras, porém, aos poucos, começavam a acontecer encontros e fóruns de discussão que apontavam para certo revigoramento cultural e para a valorização do teatro adulto e infantil. Nesse contexto de abertura, grupos de teatro infantil fundaram, em 1977, a Associação Paulista de Teatro para Infância e Juventude (APTIJ).⁴⁹

⁴⁹ Disponível em cbitj.org.br/entrevista-antonio-carlos-bernardes-3

Na área de teatro para crianças, também houve uma ampliação dos espetáculos infantis. Maria Clara Machado, fundadora do Teatro Tablado em 1951, assumiu posição central nesse campo por seu trabalho de produção e difusão do teatro infantil. Adquiriu, de fato, uma maior relevância no panorama artístico nacional. Nydia Lícia, atriz e diretora teatral, alugou em São Paulo uma sala para apresentações de espetáculos voltados especialmente para crianças, o Teatro Nydia Lícia. Ilo Krugli, vindo de duros anos da ditadura na Argentina, estabelece-se em São Paulo em 1984 com o grupo Ventoforte, e, também, dedica-se ao universo infantil. Além dessas, muitas outras ações aconteceram: os grupos de teatro Pasárgada, Orgânico Aldebarã, Toca, Chaminé, engajados com a renovação da linguagem, promovem na ludicidade um olhar crítico sobre temas inovadores em produção de espetáculos que transformaram o paradigma do teatro para crianças: *História de lenços e ventos*,⁵⁰ *A praça de retalhos*,⁵¹ *Zum ou Zóis*,⁵² *Souzalândia*,⁵³ *Do outro lado do espelho*,⁵⁴ *Aladim? E a lâmpada maravilhosa?*,⁵⁵ *Panos e lendas*,⁵⁶ *Maroquinhas Fru-fru*,⁵⁷ *Adeus fadas e bruxas*,⁵⁸ entre tantos outros espetáculos, marcam essa transformação.

Na década de 1980 houve um enorme crescimento no número de dramaturgos, encenadores, cenógrafos e atores dedicados à produção de espetáculos para crianças. Um aumento efetivo do campo de trabalho e uma maior especialização das funções que corroboram essa forte transformação no campo do teatro para crianças que se tornou, de fato, mais “profissional”, com toda a ambivalência que essa palavra carrega. Porém, a lacuna de um teatro feito com crianças e por crianças era ainda enorme. Se havia, por um lado, um movimento artístico voltado para a valorização da criança como espectadora, por outro, poucos eram os locais em que a criança podia se desenvolver artística e pedagogicamente por meio da prática teatral, e raros eram os espaços teatrais de formação da criança e do jovem.

⁵⁰ Teatro Ventoforte. Direção de Ilo Krugli.

⁵¹ Teatro Toca. Direção de Carlos Mecen.

⁵² Carlos Mecen.

⁵³ Teatro Orgânico Aldebarã. Autor e diretor Roberto Lage.

⁵⁴ Teatro Orgânico Aldebarã.

⁵⁵ Teatro Toca. Direção de Carlos Mecen.

⁵⁶ Grupo Pasárgada. Texto de Vladimir Capella. Direção de José Geraldo.

⁵⁷ Texto de Maria Clara Machado. Direção de Eduardo Curado.

⁵⁸ Texto de Ronaldo Ciambroni. Direção de Emílio di Biasi.

Nessa perspectiva, colocando agora o foco na cidade de São Paulo, um dos poucos territórios criativos era o Teatro Ventoforte, dirigido por Ilo Krugli, que, paralelamente às montagens e apresentações dos espetáculos infantis, oferecia oficinas de teatro para crianças.⁵⁹ Valorizando o aspecto lúdico, o trabalho se dava principalmente no exercício da aula e nas experimentações cênicas.

Ruth Rachou também tinha em sua escola um espaço dedicado às crianças para experimentação da dança, com foco na movimentação e corporeidade vindas da improvisação livre.⁶⁰

Em 1983, começam as atividades da Casa do Teatro, com crianças a partir de 4 anos e adolescentes.⁶¹ O trabalho apostava em uma dimensão imersiva: as crianças chegavam no início da manhã, almoçavam juntos e terminavam o intenso dia com pequenas cenas inventadas à tarde para os pais e acompanhantes. Aos sábados, pais e crianças se uniam para a prática teatral. Era uma forma de trabalhar a segurança e a confiança mútuas. As apresentações aconteciam aos finais de semestre e livremente se alongavam por mais de uma hora numa espécie de *happening* que unia as crianças, professores e os pais. As questões vividas pelas crianças e a educação da época geravam muitos questionamentos e se procurava dar liberdade para a realização de cenas genuinamente autorais das crianças. O trabalho tinha uma intenção clara de suprir uma lacuna importante na formação de crianças e jovens.

⁵⁹ O Teatro Ventoforte foi fundado em 1974 pelo diretor e ator Ilo Krugli no Rio de Janeiro e estabelecido em São Paulo a partir de 1984. Desde então ocupa o espaço de um antigo lixão, hoje área valorizada na cidade, e tem resistido às inúmeras tentativas de desapropriação. O local, voltado para apresentações teatrais do grupo, baseia-se sobretudo na pesquisa de formas animadas e da cultura popular. Também oferece oficinas livres de teatro, desenvolvendo desde seu início um trabalho no campo da cultura e educação. Cf. CAVINATO, Andrea Aparecida. *Uma experiência em teatro e educação: a história do menino navegador Ilo Krugli e seu indomável Ventoforte*. 2003. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas) na Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

⁶⁰ Ruth Rachou é bailarina, coreógrafa, professora de dança, atriz. Em 1972 abriu a Escola de Dança Ruth Rachou, ministrando aulas de formação para bailarinos e cursos livres para adultos e crianças. O estúdio, que encerrou as atividades em 2015, foi um dos espaços mais importantes para a dança moderna brasileira, tendo abrigado diversos dançarinos e coreógrafos nacionais e internacionais, difundindo a concepção moderna e modernista da dança. FIGUEIREDO, Bernadette e ALAMADA, Izaías. *Ruth Rachou – biografia*. São Paulo: Caros Amigos, 2008.

⁶¹ Nos anos de 1981 e 1982, durante as viagens e participação nos festivais internacionais com o espetáculo *Macunaíma*, com direção de Antunes Filho, a pesquisadora teve a oportunidade de conhecer várias instituições e escolas de teatro para crianças. O aprendizado adquirido no curso de Orientação Teatral para Jovens do Teatro-escola Célia Helena, a experiência como atriz e os contatos no exterior com artistas e educadores dedicados ao trabalho com crianças foram essenciais para a criação da Casa do Teatro.

O que orientava e alimentava essa prática era, principalmente, o legado recebido dos trabalhos de Eugênio Kusnet, Augusto Boal e, como não poderia deixar de ser, Célia Helena, recebidos em minha formação e que procurei, na medida do possível, transpor para as crianças. Em 1991, o trabalho muda-se para uma antiga casa no bairro do Pacaembu. Passa a chamar-se, então, curso da Casa do Teatro, nome que os alunos deram naturalmente e que se mantém até hoje.

A identidade do curso foi construída e elaborada, entre outros aspectos, a partir dos resquícios da censura às atividades teatrais e artísticas em geral. A questão que se colocou no momento foi: como trabalhar com a formação por meio de uma atividade teatral sob o olhar receoso em relação à atividade artística? Ainda mais se levarmos em conta a hegemonia que a escola assumiu no processo de “formação” das crianças desde os desmontes das bibliotecas⁶² que aconteceram no final dos anos 1960 e seguintes. Como estabelecer um vínculo verdadeiro com os pais ainda temerosos com a situação política do país? Como explicar que o trabalho tinha como princípio sistematizar, estabelecer os fundamentos do curso pensando na atividade como meio e instrumento para o desenvolvimento e não como fim, ou não propriamente como um curso de formação de atores mirins?

As atividades com teatro nesse contexto formativo passam por diversas linguagens. Circo, música, dança, capoeira, artes plásticas e audiovisual constituem o conjunto de linguagens artísticas que são oferecidas de maneira integrada à linguagem teatral. As crianças são estimuladas a construir seus próprios cenários, desenhar figurinos, ou criar vídeos para as aulas de exercícios audiovisuais, que, algumas vezes, são também apresentados ao público dentro da peça ou de maneira independente ao exercício teatral. Isso se aproxima muito da experiência proposta por Lacis:

Eu queria levar as crianças a uma situação em que os seus olhos enxergassem melhor, seus ouvidos ouvissem de maneira mais fina, suas mãos dessem forma a coisas úteis a partir do material amorfo. Para isso, dividi o trabalho em seções. Para desenvolver o olhar, a visão, as crianças pintavam e desenhavam: essa seção era dirigida por Viktor Chestakov, que mais tarde trabalhou como cenógrafo com Meyerhold. Um pianista dirigia a educação musical. Havia, além disso, o treino técnico: as crianças construíam acessórios, prédios, animais, personagens etc. As

⁶² *Este foi um momento de desmanche das bibliotecas e de aumento do poder das editoras que foram sucessivamente sendo adaptadas às necessidades escolares e suas demandas. Isso se tornou mais marcado com a lei 5.692 de 1972 que tornou a literatura brasileira “conteúdo obrigatório” do currículo e alavancou as edições.* (HALLEWELL, 2005, p. 768).

outras seções de meu modelo de escola em Orel eram ritmo e ginástica, dicção e improvisação. (LACIS, 1989, p. 46).

Ao final do processo, os grupos apresentam seus trabalhos desenvolvidos no período, ou é recuperada a consciência do processo de construção do trabalho, ou do desenho do ordenamento que se deu experimentalmente. A apresentação não é o resultado final do processo, como no *Programa* de Asja Lacis e Benjamin, mas sim uma nova experiência que a criança vai ter a oportunidade de realizar e compartilhar. Novamente citamos o paralelo de Lacis como modelo: “Na apresentação desencadearam-se tensões surpreendentes, tornadas visíveis pela indômita fantasia de suas invenções” (LACIS, 1989, p.49).

Na época, a maior parte dos assuntos trazidos para as aulas girava em torno da família, dos pais separados, das brigas entre irmãos e das relações estabelecidas pela escola. Era um momento em que o sistema educacional oferecido não tinha ainda uma influência mais abrangente de Paulo Freire ou de Emília Ferreiro. Apesar do início de um movimento de tentativa de redemocratização do país no final dos anos 1970, apenas na década de 90 é possível verificar a implementação de um pensamento pedagógico mais amplo e efetivo no programa de ensino brasileiro nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, embora o debate em torno dos princípios curriculares tenha começado anos antes. Portanto, os alunos vinham de escolas que proporcionavam, com algumas exceções, pouco diálogo, e cuja prática estava longe de uma perspectiva mais social e de efetiva aposta na autonomia das crianças – vínhamos, de fato, de uma história, pensando na nossa educação pública e “universal”, que excluía a maior parte da população das escolas e, quando as incluía, fazia precariamente e sem atenção aos contextos sociais desses novos alunos que tinham, muitas vezes, os pais analfabetos.

Precisávamos, mesmo quando atuávamos no estrato social das classes médias, assegurar um espaço para que as crianças trouxessem suas próprias histórias e identidades para o campo criativo. E que elas tivessem espaço para expor pela prática viva de um teatro dinâmico as nossas condições existenciais como mutáveis, e revelar possibilidades de transformação social e de ação de crítica no mundo. O teatro tornava-se assim um espaço fundamental para promover a base, ou os materiais de trabalho, para que as crianças comesçassem a se perceber em uma dimensão social e coletiva, como indivíduos que possuem uma história e uma relação afetiva e social com o mundo, com um tempo e um lugar. Essa percepção inicial fornecia e fornece o material que as crianças vão elaborar, ou, pensando com Piaget, são essas ações que promoverão os pontos a serem desequilibrados e

reconstruídos no processo coletivo, e isso tanto internamente quanto na relação objetiva, material, com a construção em processo. Isso promove muitas vezes uma possibilidade de reflexão e ação relacionadas a diversos aspectos da realidade, sobre as diferentes formas de ver o mundo, de compreender a sua posição nele e considerar novos paradigmas, ou novas realidades, que possam surgir.

Nesse processo, que acontece como uma brincadeira, os alunos elaboram as questões, os medos, as dúvidas, as ansiedades. Essas ações colocam os artistas orientadores em estado de observação, com uma escuta fina relacionada ao mundo imaginário e simbólico das crianças e adolescentes. O pequeno exemplo a seguir dará mais concretude ao que estamos procurando expor: uma criança, trazida pelo avô para as aulas da Casa do Teatro, durante as atividades de artes plásticas, “adotou” a fita crepe para seu uso constante e particular e ficava extremamente aborrecido quando não conseguia um rolo só para ele. Passava todo o período da aula com uma fita crepe nas mãos envolvendo cuidadosamente os objetos, as paredes, em volta da casa e até mesmo as pessoas. Se sobrasse um pouco ainda no rolo, ele levava para casa de “recordação”. Demorava muito tempo nessa empreitada de envolver as coisas e pessoas com fita. Ficava dividido entre participar das propostas com o grupo, porque gostava muito, ou partir sozinho na missão de “envolver” a escola com a fita adesiva. Num determinado momento, a nossa reação foi esconder toda e qualquer fita crepe que estivesse à mão, na tentativa de que ele se dedicasse às outras atividades com o grupo. No decorrer do percurso, porém, em vez de lidar com a situação como um problema que atrapalhava a criação, passamos a olhar para esta ação recorrente da criança procurando estabelecer diálogos simbólicos de forma a potencializar o seu trabalho no coletivo.

Foram pensadas, então, estratégias por parte de toda a equipe dentro e fora da sala de aula. Nas aulas de artes plásticas foram feitos cenários-labirintos de fita adesiva por onde as improvisações aconteciam. Nas atividades de música, os instrumentos foram devidamente “encapados” e amarrados pela fita crepe. Junto com o grupo foi combinado que nas histórias improvisadas sempre procurariam inventar um personagem que tivesse a capacidade de fazer “grudar” em si e nos outros coisas e pessoas: ora um boneco de piche, ora um super-homem de imã, um homem-cola, uma planta gosmenta etc. O menino se entregou com certa desconfiança à ideia, mas animava-se sempre que encontrava um momento para poder “grudar” alguém. A fita crepe usada frequentemente por ele passou a ser instrumento insubstituível nas improvisações também para o grupo. A fita passou a ser, de fato, um instrumento agregador dos outros componentes do trabalho e permitiu abrir uma via efetiva

de comunicação com o trabalho em processo. Com o passar do tempo, a criança foi abandonando em parte a ação e conseguiu se entregar melhor às atividades coletivas do teatro. Por meio de um teatro que “brinca”, percebemos que a criança cria imagens e construções que oferecem um repertório bastante pessoal e íntimo, que amplia seu universo poético e metafórico na relação com os outros e com as formas de resistência que a realidade externa apresenta. Além disso, promove um agrupamento de crianças, que formam, dentro da realidade que se coloca, um coletivo solidário e criativo. Cabe aqui lembrar Benjamin, ao retomar a experiência de Lacis:

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento - encontre por si mesma o caminho até elas. (BENJAMIN, 2002, p.103-104)

Os jogos teatrais, jogos dramáticos, exercícios pedagógicos variados são sempre transformados e adaptados conforme as necessidades do processo da turma, ou conforme a direção dos experimentos. Essa atenção parte da observação dos professores em relação à utilização de todos os recursos possíveis para que eles contribuam na formação e desenvolvimento de um pensamento crítico do aluno e potencializem a autonomia de raciocínio. Isso se dá por meio da construção de novos campos de conhecimento que se criam nesse processo reflexivo que se estabelece com os elementos da cena e os colegas que estão ao redor.

No palco, ou em outro espaço, no momento da apresentação, o grupo tem como linha de ação um roteiro elaborado coletivamente, como um *canovaccio*, contendo as ações e os acontecimentos que constituem o percurso dramatúrgico. Sandra Chacra em seu livro *Natureza e sentido da improvisação teatral* comenta a respeito do assunto:

[...] os comediantes improvisavam em cena, havendo a primazia do ator sobre o texto. Consequentemente as peças da *Commedia dell'Arte* não passavam de simples sinopses. O esboço podia ser consultado pelos atores, entre uma cena ou outra, nos bastidores, cada companhia tendo seus enredos tradicionais. A improvisação não era completamente livre, tinha um roteiro. Mas mesmo assim as improvisações eram caracterizadas por enorme vitalidade e liberdade, apoiadas na arte do ator, na criação individual do intérprete. [...] Por isso independentemente do grau de improvisação o cômico *dell'Arte* é de qualquer maneira um autor-ator. (CHACRA, 2010, p.30).

Por mais que o grupo tenha ensaiado antes, criado juntos, ninguém sabe a maneira como eles irão realizar cenicamente a apresentação. Este é um paradoxo, pois a liberdade de criar, de colocar palavras, frases novas, ouvir os colegas em cena, e estar aberto para as reações que virão, fazem, ao que parece, a encenação mais viva no palco.

A apresentação gera um prazer enorme para o grupo. Realizar algo que representa muitas ideias juntas e que mobilizou o engajamento do grupo durante o percurso é algo bastante “perigoso”. Ultrapassar e vencer o risco é melhor do que qualquer resultado externo. O acontecimento cênico não se encerra no palco e na apresentação “final”.

A encenação é a grande pausa criativa no trabalho educacional. Ela representa no reino das crianças aquilo que o carnaval representava nos antigos cultos. O mais alto converte-se no mais baixo de todos, e assim como em Roma, nos dias saturnais, o senhor servia ao escravo, assim também as crianças sobem ao palco durante a encenação e ensinam e educam os atentos educadores. Novas forças, novas inervações vêm à luz, das quais frequentemente o diretor jamais teve qualquer vislumbre durante o trabalho. (BENJAMIN, 2011, p. 118).

A continuidade de discussão sobre a experiência do que foi realizado, da recepção das crianças, do público e equipe é um momento também importante, pois é quando o aluno tem o retorno em relação à sua prática social em seus contextos vivos.

Essa formação não está relacionada a uma habilidade técnica imediata de estar em um palco, e sim às atitudes da criança ao ocupar um espaço que a transforma. Dessa maneira ela tem elementos para perceber de maneira reflexiva as formas como uma experiência criadora pode e pôde acontecer em diferentes lugares e momentos. Inclusive dentro de casa e na escola. O teatro, as artes, como prática para tomar a palavra, ocupar o espaço, criar, conhecer-se e expressar ideias abrem um campo de experiências singulares, como Lacis já havia descoberto:

A apresentação pública se transformou em um festival. As crianças de nosso estúdio partiram numa espécie de cortejo carnavalesco para o palco a céu aberto da cidade. Carregavam animais, máscaras, objetos cênicos e pedaços de cenografia pelas ruas enquanto cantavam. Espectadores juntaram-se ao cortejo, crianças e adultos entre eles. À noite, muitos seguiram conosco pelo caminho de volta à Casa Turgenev. [...] As crianças acreditavam que tinham feito tudo sozinhas – e ao encenarem, de fato tinham. Não lhes foi imposto ou inculcado ideologia, elas se apropriaram daquilo que correspondia à sua experiência. Também nós, os educadores, vimos e aprendemos muitas coisas novas. Com que facilidade as crianças podem se adaptar às situações, como são inventivas, e com quanta sensibilidade são capazes de reagir. Mesmo crianças que pareciam inaptas e limitadas mostraram inesperadas capacidades e talentos. (LACIS, 1989, p. 49).

A diversidade de temas trabalhados durante o processo criativo, durante as aulas, pode ou não ganhar voz no palco. Importa, de qualquer maneira, como manifestação, meios de dar

vida e realidade à experiência pessoal. O legado dos trabalhos de Eugênio Kusnet e Augusto Boal foi determinante para que o trabalho se construísse dessa forma.

A proposta da Casa do Teatro, como estamos argumentando, procurou elaborar uma forma de conceber o trabalho herdeira da tradição teatral **com** crianças que começa com ações similares na Revolução Soviética. Essa concepção adotada é decorrente da experiência cultural do teatro das décadas anteriores, um teatro que estava vinculado a um pensamento crítico e de transformação social.

O *Programa de um teatro infantil proletário*, escrito em 1928 sobre o trabalho desenvolvido desde 1919 por Asja Lacis, quando foi publicada no Brasil a edição revista⁶³ com menção à atriz e diretora leta, forneceu elementos que tornaram mais claras as fontes desse trabalho com crianças. O *Programa* de Benjamin e Lacis possibilitou, de fato, situar melhor questões relacionadas às práticas da Casa do Teatro. Verificada essa importância, procuramos investigar a gênese dos trabalhos que se desenvolvem hoje na Casa do Teatro e chegamos a uma experiência complexa que passa, principalmente, por Paulo Freire, Augusto Boal e Célia Helena – essa experiência que procuramos circunscrever aqui. O *Programa* apresentava princípios que orientavam as criações e servem, atualmente com mais clareza, de norte para o trabalho.

Segundo Jack Zipes, estudioso da literatura e do teatro infantil, não seria possível “aplicar” esse programa em sua integralidade nos dias de hoje sem acréscimos ou revisões. A infância não é a mesma da realidade histórica para a qual o *Programa* foi criado; nem mesmo a noção de “proletariado” tem o mesmo papel e significado da época. Mas, segundo o autor:

[...] a história não mudou as condições sobre as quais as crianças brincam e trabalham para se definir, para lutar contra a opressão na família, nas escolas, na comunidade e para articular suas necessidades. [...] Benjamin ordenava ou demandava, talvez muito rigidamente, um teatro no qual as crianças poderiam expressar as coisas que elas queriam e desenvolver projetos que expressassem suas necessidades. (ZIPES, 2004, p. 267-268).

Concluindo:

Esse tipo de trabalho teatral ainda é possível, mas é um trabalho teatral que deve atravessar todas as classes sociais nas escolas e centros comunitários e ele tem que incluir as produções teatrais não espetaculares dos adultos cujo cuidado e

⁶³ Benjamin, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. Coleção Espírito Crítico. São Paulo: Editora 34, 2002. 176 p.

responsabilidade pelas crianças são expressos nas suas performances incomuns que tocam as mentes e emoções dos jovens. (*Idem*, p. 268).

Zipes enxerga o *Programa* para além de sua dimensão historicamente situada, percebe-o como uma visão política e estética válida ainda hoje para nortear a educação das crianças. Ao problematizar as “produções teatrais espetaculares”, referindo-se à noção de “espetáculo” de Guy Debord, ele está, de fato, pensando em um contexto mais amplo de funcionamento cultural, em um mundo “plural” oferecido nessas prateleiras do mercado da cultura, para quem tem acesso a elas. Ou para esses produtos que confirmem, sem resistência, os desejos pré-configurados desse sujeito que não chega a sair de si, ou não escapa de um círculo narcísico:

[...] através do espetáculo a ordem reinante discursa sem fim sobre si mesma, num monólogo ininterrupto de autoelogio. O espetáculo é o autorretrato do poder na era da regra totalitária e do poder sobre condições de existência. A aparição fetichista de pura objetividade em relações espetaculares esconde seu verdadeiro caráter como relações entre seres humanos e entre classes. (ZIPES, 2004, p. 249)

Dessa maneira, pensando do ponto de vista “formativo”, “A materialidade do conhecimento é apenas adquirida de maneira funcional, não mais apropriada. Tudo deve correr de forma “rápida e agradável” e, por isso, jamais pode haver profundidade” (GRUSCHKA, 2008, p. 178)

Zipes considera que as crianças dos Estados Unidos e de outros cantos do planeta que apresentam funcionamento cultural semelhante, como o Brasil, são “consumidoras insaciáveis de identidades manufaturadas que prometem falsamente entusiasmo e felicidade”. Dessa forma: “Isto cria um dilema importante para o teatro infantil. Como atrair um público e, ao mesmo tempo, evitar a absorção dentro da indústria cultural onde ele seria sujeito às forças da globalização que transformam tudo em espetáculo?” (*Idem*, p. 248)

Em outras palavras, o que ele propõe, seguindo as ideias de Benjamin, não é um teatro para as crianças, espetacular, estilo “Broadway”, e sim um teatro da espontaneidade, realizado pelas próprias crianças, com elas, por meio da brincadeira, que lhes possibilite criar mundos e perseguir com “severidade clerical”⁶⁴ os interesses que intuem, considerando a resistência tanto do coletivo quanto do próprio corpo e dos materiais com que se relacionam. Pois, ainda segundo Zipes:

⁶⁴ Jeanne-Marie Gagnebin comenta, em um texto que discutiremos a seguir sobre o *Programa*, que Benjamin usa “severidade clerical” [eine klerikale Strenge] para pensar o “teatro épico”.

De uma perspectiva burguesa, a produção censurada e cuidadosamente desenhada dos objetos infantis – e, hoje em dia, isso inclui filmes, programas de TV, videogames, roupas – determinam largamente a percepção delas, das crianças. As crianças são protegidas da realidade e elas veem, leem, compram apenas aquilo que os adultos acreditam ser bom para elas. Em outras palavras, na tradição burguesa esclarecida, as crianças são educadas, criadas como passivas ou espectadoras obedientes e leitoras. (ZIPES, 2004, p. 244).

Nesse sentido, um teatro assim concebido realizaria em alguma medida a proposta formativa de Benjamin em que:

[...] não são [as encenações], como as do grande teatro burguês, a verdadeira meta do intenso trabalho coletivo desempenhado nos clubes infantis. Aqui as encenações acontecem de passagem, por descuido, se poderia dizer, quase como uma travessura das crianças, que interrompem dessa maneira o estudo que, fundamentalmente, jamais é concluído. O diretor não dá muito valor a essa conclusão. Importam-se antes as tensões que se resolvem em tais encenações. (BENJAMIN, 2011, p.114).

Um trabalho cujo objetivo final não é o espetáculo, que tem como centro as ações das crianças, é algo que causa estranhamento ainda hoje na maioria dos espaços educacionais do país. É um trabalho em que as crianças são liberadas do “cerceamento da personalidade moral” do diretor e no qual a improvisação predomina e o gesto infantil tem seu “autêntico espaço”. Parece, de fato, um ideal simples e efetivo de ser perseguido, se forem desconsiderados os cerceamentos em diversos níveis do atual funcionamento cultural presentes, até mesmo, na própria expectativa das crianças.

Na verdade, mesmo se referindo ao “teatro infantil e proletário”, Benjamin expressa em seu programa uma nova visão de educação, afinada com tendências que surgiam na época e que colocam as crianças no centro do processo educativo, ao mesmo tempo que retiram o professor de seu “pedestal” e o colocam no papel de um facilitador, não como a autoridade a que todos devem respeito e obediência. Essa visão, como acompanhamos no capítulo 3, se colocou em diversos níveis na realidade nacional e internacional, sendo os protestos de 1968 bastante indicativos dessa transformação.

Essa perspectiva, que parece em alguma medida próxima a que defendia o educador Lev Vigotski na União Soviética na mesma época, começou a ganhar espaço também na década de 1970 por intermédio das pesquisas de educadores como Emilia Ferreiro e outros, que ficaram conhecidas pelo nome de “construtivismo”.

Nas práticas teatrais e na formação do ator, como argumentamos, ideias similares a de Walter Benjamin chegaram ao Brasil por diferentes ações que procuraram elaborar um teatro épico, ou que explicitaram, pensando com Peter Szondi, a crise do drama burguês. Stanislavski – apesar das diferenças com o teatro épico e Brecht muito bem apontadas no

texto de Iná Camargo Costa, *Aproximação e distanciamento: o interesse de Brecht por Stanislavski* (COSTA, 2011) – também teve um papel decisivo por intermédio, principalmente, de grupos teatrais como Arena e Oficina.

É interessante considerar ainda, pensando na perspectiva formativa do *Programa*, o que aponta Jeanne-Marie Gagnebin, num texto intitulado *Brecht e Benjamin: peça de aprendizagem e ordenamento experimental* sobre o Lehrstück de Brecht. Em suas palavras:

A rigor, eu preferiria chamar o Lehrstück (de lehren, ensinar e de Stück, peça) de Lernstück (de lernen, aprender e de Stück, peça), algo que faz implicitamente nossa tradução de “peça de aprendizagem” em vez da tradução literal por “peça de ensinamento” (2012, p. 5).

Ao propor essa inversão no conceito de “teatro pedagógico” de Brecht, ela evidencia como nesse tipo de teatro

[...] primeiro, quem aprende não é o espectador [a quem autor e ator transmitiriam uma “mensagem política justa”], mas sim o ator/atuante que treina atitudes, gestos, mesmo que atores e espectadores devam ser intercambiáveis, se as circunstâncias o permitirem. O Lehrstück, portanto, pertence menos ao gênero teatro como espetáculo e mais ao gênero teatro de rua, teatro do oprimido, ou mesmo exercícios terapêuticos de dinâmica de grupo. (2012, p. 4)

E nos mostra como as propostas levadas adiante por grupos como Arena e Oficina tinham em seu bojo também ideias pedagógicas, ou no mínimo concepções relacionadas à formação dos atores. Assim como Zipes, Gagnebin percebe a potência do *Programa* em contraste com o funcionamento cultural dominante e situa a diferença tanto no foco temporal quanto espacial do e no processo formativo.

Benjamin radicalizaria assim uma concepção do teatro como arte do efêmero: “Todo desempenho infantil orienta-se não pela ‘eternidade’ dos produtos, mas sim pelo ‘instante’ do gesto. Enquanto arte efêmera, o teatro é a arte infantil”, afirma Benjamin (2002, p. 117) Por fim, também como Zipes, Gagnebin apresenta de maneira aguda a relação de Walter Benjamin com o teatro épico e a ideia poderosa de “ordenamento experimental” que pensado no processo de formação de crianças permite desarmar muitos dos problemas de um trabalho “projetivo”, ou “roteirizado”, com conteúdos e formas pré-definidos, em que as crianças se tornam perversamente instrumentos de uma lógica mercantil:

No mesmo texto, fala ele de uma “severidade clerical” [eine klerikale Strenge] do teatro épico, severidade ou rigor que ajudaria a introduzir novas técnicas em vez de se perder nos refinamentos das técnicas antigas. A importância do gesto remete a essa simplicidade. O gesto é mais delimitado e, muitas vezes, mais claro que uma longa fala (que ele pode até contradizer). E o gesto permite produzir mudanças concretas no próprio cenário. A pobreza dos elementos cênicos, um certo minimalismo, e a importância conferida à gestualidade ajudam a encenar peças em cada lugar. Ou melhor: cada lugar pode se transformar em palco – não é preciso de uma parafernália de aparelhos e de acessórios. Em outros termos:

cada lugar pode ser o palco de um “ordenamento experimental”, como Luciano Gatti traduz com razão a expressão, tão importante em vários textos de Benjamin, de *Versuchsanordnung*. E experimenta-se, no palco ou no cotidiano, com “elementos da realidade”, como diz Benjamin no artigo sobre “O autor como produtor”. Uma estética da experimentação em vez de uma lógica do espetáculo. (GAGNEBIN, 2012, p. 149).

Quando observamos a indústria cultural e a lógica do espetáculo apropriando-se também do teatro com crianças – ao oferecer teatro musical estilo “Broadway”, com os roteiros comprados, as falas devidamente traduzidas e rigidamente respeitando o texto americano com testes para escolher crianças que farão o papel principal – ficasse evidente que isso não faz sentido dentro de uma concepção que coloca em seu centro a formação. Ponto de partida de muitos problemas, infelizmente vivemos, segundo Zipes, uma galopante invasão de conteúdos.

Esse é também o caráter da recepção do trabalho feito pelas crianças. A apreensão de conteúdos originais, que o adulto não consegue mais ter o distanciamento para perceber. A abertura para ouvir e participar do momento criativo e livre. Assim, é possível atrelar uma possibilidade concreta para que as crianças experimentem situações estranhas, adversas ou abstratas, levando-as a desenvolver o sentido para situações que irão viver no futuro.

Para enfrentar problemas dessa natureza e levar adiante um trabalho que seja poroso o suficiente para incorporar com integridade o novo, as descobertas, no seu processo e ser rigoroso no seu ordenamento experimental, a improvisação era (e é) fundamental para qualquer ação efetiva no campo teatral. Isso já segundo V. Meyerhold, figura decisiva na história desse campo, como vimos:

As experiências de Meyerhold pretendiam levar a improvisação mais longe ainda. Esperava-se chegar a um espetáculo inteiramente extrateatral: abolição da cena, do cenário, do figurino - a representação cederia lugar a um jogo livre de trabalhadores que consagrariam parte de sua folga a um jogo teatral improvisado e com um cenário inventado na hora por eles mesmos. [...] Preocupação com a participação efetiva e espontânea do público no jogo teatral procura reencontrar formas capazes de satisfazer o desejo instintivo no homem, de transformação em geral e de representação teatral em particular: a improvisação se lhe afigura como um dos meios mais poderosos para mobilizar a imaginação do ator e do público. (CHACRA, 2010, p.33).

A improvisação é um elemento chave para o trabalho com as crianças na Casa do Teatro. É da improvisação que surgem os elementos que serão retrabalhados em aulas por meio de um processo colaborativo de criação, de reflexão. Ela continua decisiva, vital, no momento da apresentação. A improvisação é ao mesmo tempo a criadora da estrutura, assim como a geradora e catalisadora de ideias e ações no momento da criação – ou ela possibilita, de fato, um ordenamento experimental do trabalho. É ela que fornece ao aluno a direção da ação e os elementos de resistência para que ele possa, ao mesmo tempo, refletir e participar,

ou estar com o corpo e a mente presentes. Essas trocas coletivas precisam acontecer com o aluno livre o suficiente para responder aos outros construtores desse processo, ou com atenção ao próprio corpo e a um processo que se desdobra e adquire direção e sentido.

A improvisação acontece em uma ação artística decorrente das brincadeiras e jogos infantis, praticados com “severidade clerical”, para usar novamente a expressão de Benjamin, que permite ao mesmo tempo uma socialização da criança na brincadeira e um desenvolvimento autoral, em que as marcas individuais são potencializadas. Permanece, assim, uma produtiva tensão entre sua formação individual e a criação coletiva no presente, sem preparos anteriores e sem qualquer pré-formalização, ou sem que tenham que seguir um roteiro ou um projeto prévio. O jogo é sempre imprevisível e não planejado

O ator não pode improvisar a não ser quando se sente interiormente alegre. Fora de uma atmosfera de alegria criativa, de júbilo artístico, ele nunca se descobre em toda sua plenitude. Eis porque, durante os ensaios, eu grito tão frequentemente para os atores: “Está bom!” Não está ainda bom, não está nada bom, mas o ator ouve o seu “Está bom!” e começa a atuar bem e começa a atuar bem. É preciso trabalhar com alegria e prazer! (MEYERHOLD apud PICON-VALLIN, 2008, p.88).

Dessa maneira, a prática da improvisação na Casa do Teatro é mais do que uma ferramenta de elaboração ou compreensão da linguagem teatral, é a própria forma de fazer teatro, uma forma que lida com a liberdade do corpo, do uso do espaço, da liberdade da fala, com a responsabilidade e oportunidade de novas elaborações por meio das relações sociais e artísticas que se estabelecem. É um momento de testar saídas para problemas singulares, de criar estratégias em conjunto, de construir novos campos de conhecimentos simbólicos:

A improvisação teatral aparece em nossos dias como fenômeno profundamente imbricado na concepção do que sejam as artes da cena. Ela se configura hoje como procedimento constitutivo do fazer teatral, independentemente de poder responder a várias finalidades, de se fazer presente em diferentes graus ou de ser passível de múltiplas óticas. (KOUDELA, 2015, p. 95).

A tensão gerada pela possibilidade do imprevisto é um aspecto decisivo para a formação que se espera nesse trabalho. O teatro, por se dar no aqui e agora, gera períodos de certa supressão no tempo, ou uma suspensão antes do agir, levando as reflexões a se transformarem em ações físicas em microssegundos, gerando transformações concretas, pensamentos elétricos, que alteram o estado dos corpos de atores e público.

Também quando lidamos com textos previamente escritos, sejam dramaturgicos ou da literatura, tanto no período de criação, que antecede o texto ou a cena, como no momento da

ação em cena, o elemento improvisacional aparece como vital. Se durante a cena o ator tiver espaço e capacidade para improvisar, é porque a coragem para exercer a sua individualidade atingiu sua personalidade e, assim, ele se torna de fato autor de seus próprios pensamentos e ações. Essa atividade como instrumento formador é poderosa:

Estava convencida de que era possível despertar e desenvolver as crianças pela representação⁶⁵. Teria sido fácil encontrar a peça infantil adequada, distribuir os papéis, ensaiá-los e preparar a apresentação. Certamente isso ocuparia as crianças por um tempo, mas pouco se teria exigido de seu desenvolvimento. A partir do momento em que se ensaia uma determinada peça com crianças, trabalha-se desde o começo em direção a uma meta fixada – a estreia. As crianças pressentem incessantemente uma vontade alheia que as impulsiona e conduz – a vontade do diretor. Por esse caminho, eu não teria alcançado meu objetivo – a educação estética, o desenvolvimento de suas capacidades estéticas e morais. (LACIS, 1989, p. 45).

O trabalho da Casa do Teatro considera que, mesmo com um roteiro previamente estruturado, com personagens delineados por um autor, o processo deve dar espaços de reinvenção, com o objetivo de friccionar o texto para que dele sejam extraídas as querências da turma, suas necessidades de fala, seus objetivos de estar em cena. Também o texto deve fazer sentido para o grupo, ou melhor, deve partir da turma o desejo de utilizá-lo. A apropriação e recriação, pelas crianças e adolescentes, dos clássicos e da literatura em geral, é uma atividade também importante para o desenvolvimento. Neste sentido, roteiro e personagens são recriados a todo momento, cabendo ao estudante/intérprete, com a ajuda do artista orientador, o trabalho de se relacionar com o autor do texto, buscando um resultado que seja fruto de uma cooperação entre os dois. Pensamos, nesse ponto, como Zipes:

Portanto, nós podemos e devemos questionar todo teatro espetacular infantil que chama o jovem para atuar com *script* preparado das suas vidas. Seja ele uma peça da Broadway, um drama clássico, uma adaptação de um romance famoso, essas peças têm um mínimo valor para a vida das crianças a não ser que elas possam se apropriar delas. Para que as crianças se apropriem desses *scripts* significa que elas precisam ter a liberdade de espaço e tempo para investigar a natureza dos textos, como eles foram produzidos, recebidos, distribuídos no seu tempo. E haverá significado que vai sobrar para as suas vidas. Se isto acontecer é esta significação que sobra que formará a base da peça infantil e a produção, se eles quiserem produzir alguma coisa. (ZIPES, 2004, p. 255).

⁶⁵ *Spiel*, termo aqui traduzido por “representação”, quer dizer literalmente “jogo”. Mas é também a palavra usada para designar teatro, especialmente nas formas mais populares que tendem à pantomima e à improvisação (ou seja, em oposição a *Drama*). Outras traduções possíveis aqui seriam “mimo” e até mesmo “improvisação”. O termo é fundamental porque justamente essa qualidade algo basilar do teatro (que está presente em qualificativos do português a meio caminho entre o teatro, o jogo e a improvisação, como “lúdico”) é o que define a ideia desalienada de teatro infantil para A. Lacis. [Nota do tradutor Marcus Mazzari].

Anna Marie Holm, artista plástica e educadora dinamarquesa, em seu livro *Fazer e pensar arte*, conta que recriava, em sua Oficina de Artes em Herning, experiências artísticas com as crianças baseadas no processo de criação de artistas contemporâneos. Ela convidava ou levava os alunos a exposições e refletia sobre o que levou aquele artista a produzir seus trabalhos de determinada forma. Em seguida, as crianças se colocavam na situação do artista, com as questões presentes na obra de arte e, com materiais similares, utilizavam impulsos semelhantes de criação aos que os artistas utilizaram para criarem suas próprias obras. Por exemplo, os artistas chineses Chi Wo e Sara Wong, ao chegarem em Nova Iorque, mal conseguiam ver o céu, dada a quantidade enorme de altos edifícios. Quando uma pessoa olha para o alto, existe apenas um pedaço de céu, mas ao andar alguns passos esse espaço de céu se modifica, dada a posição dos edifícios que se modifica, nunca permanecendo igual. Começaram então a desenhar esses espaços. Depois, tiveram a ideia de formatar os desenhos feitos em forminhas de biscoito e passaram a convidar as pessoas para comerem pedaços “do espaço do céu”. As crianças na Oficina de Arte saíram às ruas e começaram a investigar e desenhar “seus “pedaços de céu”, tão diferentes da metrópole americana, no caso da dinamarquesa, e, fazendo um paralelo entre os dois formatos, passaram a distribuir e compartilhar seus grandes biscoitos, cheios de “espaço de céu”. As crianças tiveram uma experiência criativa juntamente com uma reflexão poética e também de um campo da realidade que as levaram a criar algo genuíno. Podemos, da mesma forma, pensar em um paralelo em relação à atuação com crianças e jovens. “Se dermos às crianças a mesma liberdade no processo artístico que lhes damos em suas brincadeiras, as crianças chegarão à excelência no aprimoramento do processo criativo” (HOLM, 2005, p.)⁶⁶

Ao apreender o texto, a história ou a temática, ao se colocar em situação da questão maior, motivadora do impulso artístico, motivador da obra de arte a ser usada como referência, a criança pode compreender e se apropriar da ação artística, e estar livre e segura para realizar sua própria condução, sua produção imaginária. Quando colocamos o conteúdo antes da forma ou resultado, a criança estará sendo autora de seu próprio pensar e atuar.

Se um aluno for brincar de interpretar Hamlet, ele vai se apropriar das situações, da história, ele vai criar suas próprias ações e conseguirá levar o seu “Hamlet” para a cena. Porque ele tem o conteúdo. Tem domínio dos objetivos e das ações que se desenrolarão. Ele

⁶⁶ HOLM, Anna Marie, *Fazer e pensar arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna (MAM), 2005. p.9

terá o conhecimento sobre a história, sobre a peça. Ele terá domínio do próprio pensamento no momento presente. Por essa razão ele pode improvisar, dando sua opinião sobre a obra. A criança está adquirindo um conhecimento, comunicando uma opinião, uma poética. Está ampliando seus recursos simbólicos ao fazer aquele papel.

Atribuir dados comparativos de atuação como atores adultos é o que menos interessa numa apresentação com crianças. É o que menos pode acontecer. A atuação individual e exímia numa criança é sempre o menos importante. Evitar a todo o custo o caráter ilusionista é também importante. Se a criança falar baixo, se o aluno não tiver ainda a coragem de alcançar o seu lugar, não terá a menor importância, pois o resultado tecnicamente acabado é o que menos se deve almejar. O importante é que ele esteja íntegro, pensando no momento presente com liberdade, com autonomia, com sua energia plena, que o aluno faça parte de um coletivo, esteja apoiado pelo grupo e dê subsídios a este e, ainda, que ele defenda uma ideia dando a devida importância e assumindo a responsabilidade por ela, com comprometimento e entusiasmo.

Nada pode ser mais doloroso numa apresentação com crianças do que vê-las falar frases decoradas, que não fazem sentido no presente, que ficam na retórica vazia, sem carne, sem alma, como um indivíduo que está desautorizado em seu próprio corpo e em seu próprio pensar. Qual o interesse em uma criança repetindo, como papagaio, frases e ações em cena? Esta seria a pior opção de desenvolvimento para qualquer indivíduo, com boas chances desse se tornar pouco crítico. Existe uma expressão bastante cômica ao mencionar atores que não estavam vivos no presente em cena: seria o ator cômoda ou ator gramofone. Podemos pensar isso também em relação a um adolescente ou uma criança em cena. No caso, no entanto, seria imbecilizante.

O exercício da arte pressupõe o indivíduo como autor de sua própria expressão. Uma criança ou adolescente que deseja pintar, cantar, tocar, interpretar imitando um artista adulto estará cada vez mais distanciado do seu potencial de um indivíduo em formação, e, portanto, em constante frustração e desamparo em relação a seu aspecto produtivo, do seu potencial de ação e transformação. Além do fato de que é absolutamente entediante e inócuo o resultado de uma ação tão falsamente apresentada. É uma pena que na ânsia de um resultado idealizado perca-se por vezes o processo de formação de um indivíduo, ou desperdiça-se os recursos que o exercício artístico cria, que seriam decisivos para esse aluno se perceber criticamente no mundo.

Um trabalho recente dos alunos, *Um outro eu*,⁶⁷ fornece um exemplo prático do que estamos defendendo aqui. Uma criação coletiva, para usar uma expressão vinda de produções teatrais de grupos nos anos 70, onde a peça é criada por todos os integrantes. Utilizando a explicação da pesquisadora Sandra Chacra:

Eliminando a peça de teatro como ponto de partida para a criação do espetáculo, novos textos são produzidos pelo fenômeno da “criação coletiva”, cujos fundamentos estão essencialmente calcados na improvisação. O texto não é inicialmente escrito, mas sim dito (jogado), sendo que o processo de escritura intervém depois ou durante esse processo, oriundo de um trabalho coletivo. Trata-se de uma nova prática escritural baseada na improvisação. Neste caso os trabalhos artísticos se iniciam através de improvisos realizados por um conjunto de atores, cujo objetivo do grupo é criar uma “peça teatral”. (CHACRA, 2010, p. 36).

No trabalho com crianças, o texto é raramente formalizado e sim trabalhado em discussões, jogos e improvisações, para que se dê o entendimento das ações e situações que compõem as cenas da peça a ser apresentada.

No trabalho que iremos relatar, consta nos registros das aulas: “Na última aula de fevereiro (2016), tivemos um ponto de virada. Trouxemos um dos textos de Eduardo Galeano, *O medo*, do *Livro dos abraços*. O texto trata da liberdade e foi o ponto de partida para planejarmos nossas próximas ações”:

Certa manhã, ganhamos de presente um coelhinho-da-índia. Chegou em casa em uma gaiola. Ao meio-dia, abri a porta da gaiola. Voltei para casa ao anoitecer e o encontrei tal e qual o havia deixado: gaiola adentro, grudado nas barras, tremendo por causa do susto da liberdade. (GALEANO, 2002, p. 61).⁶⁸

E o relato continua:

A partir da leitura do texto, os alunos, divididos em dois grupos, assistiram às cenas uns dos outros. Essas foram bem interessantes, mas mais interessante foi todo o universo que a reflexão do tema gerou: “liberdade não é vista com bons olhos”, “temos medo da liberdade”, “nos colocamos limites o tempo todo”.

“Com essa discussão toda, chegamos a um elemento que na atualidade nos aprisiona, o aparelho celular, mais conhecido hoje em dia como smartphone. Abriu-se um vasto campo de discussão e ideias. Eles começaram a enlouquecer com a ideia de liberdade e a relação com a tecnologia e começaram a querer que este fosse o nosso projeto, a nossa peça de final de ano. Achamos uma ideia muito boa, atual e crítica e que nos possibilitaria vários campos de criação.

O grupo começou a refletir sobre os diferentes mecanismos de aprisionamento que podem existir. Logo chegaram ao aparelho celular e como ele absorve o dia-a-dia das pessoas. Inventaram, então, um grande cenário relacionado ao celular. Eles se

⁶⁷ O relato do trabalho que segue foi feito a partir dos relatos dos envolvidos no processo e das minhas observações. O trabalho foi apresentado pelo grupo em dezembro de 2016, no teatro da Cultura Inglesa.

⁶⁸ GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. São Paulo: L&PM, 2002, p. 140.

envolveram com a construção do espaço, utilizando elementos das artes plásticas. Elaboraram o que queriam fazer e passaram vários dias construindo a instalação. Criaram os aplicativos, um celular gigante na porta de entrada, a prisão dos *hashtags* (#), a bateria do celular etc. (CECCHINI, 2016.)

No final do dia em que ocuparam a instalação e improvisaram as cenas, crianças e jovens das outras turmas vieram visitar o espaço e foram guiados pelos próprios alunos. Na evolução da reflexão, todos os alunos sentaram-se e, juntos, com idades diferentes, passaram a pensar em levantar acontecimentos e críticas relacionados ao celular. Com o apoio do livro de imagem chamado *O outro lado*, do artista gráfico húngaro Istvan Banyai, que apresenta uma reflexão sobre o que pode existir do outro lado de uma imagem, ou como é ver o mundo pelos olhos de outra pessoa, aos poucos eles foram propondo o que havia por trás das imagens do livro.

Foi iniciada a partir do livro a ideia de brincar sobre “o que tem por trás do que nos é conhecido ou dado?”. Foram abertas várias camadas de possibilidades de reflexão. Nas aulas seguintes desenvolveram ideias a partir do computador, como vídeos e fotos no aplicativo PhotoBooth que distorce e edita as imagens, transformando a realidade para quem a recebe. Em outro momento, saíram pela escola com um questionário que criaram a respeito da relação das pessoas com os celulares. Ficaram um bom tempo pela escola recolhendo respostas e muito ansiosos para compartilhar as informações. As perguntas eram: Qual o aplicativo que você mais usa? Quantas vezes olha no celular por dia? Se você fosse abduzido pelo celular o que faria? Se você não tivesse celular, o que você faria?

Após recolherem um vasto material de reflexão: entrevistas, imagens e construir objetos, as crianças tiveram a ideia de usar *Alice no país das maravilhas* como estrutura dramatúrgica.

As práticas colaborativas exercem um papel central nesses processos formativos que a Casa do Teatro busca orientar. A observação é um aspecto decisivo aqui:

O ponto de partida para educador e educando era, para nós, a observação. As crianças observam as coisas, suas relações mútuas, sua capacidade de transformação; o educador observa as crianças nessa atividade, o que conseguiram realizar e até que ponto suas capacidades produtivas foram utilizadas. (LACIS, 1989, p. 47).

No contexto dos jogos teatrais, ao mesmo tempo em que se constrói a cena, constrói-se também um grupo que, por meio de atitudes cooperativas funciona tendo como foco a resolução de problemas. O primeiro aspecto que a equipe da Casa do Teatro se preocupa é com a formação de um grupo. Isto não é uma tarefa simples. Existe sempre a desafiadora e dolorosa empreitada de conhecer pessoas novas. As diferenças de idade, as desiguais

experiências com a linguagem teatral e a reunião das diversas personalidades que irão fazer parte daquele grupo. Tudo isso, claro, geram inibição. Como criar um grupo que se escute, se respeite, que todos se manifestem e se compreendam e, por isso, seja capaz de construir, por meios cooperativos, uma linguagem conjunta?

O artista que acompanha o grupo de adolescentes ou crianças da Casa do Teatro representa um papel participativo nas descobertas e é um importante orientador dos processos criativos. Ele evita o papel de quem chega para ensinar algo, ou evita se colocar “de fora”. Coloca-se, de fato, em situação e no processo criador na perspectiva que os alunos desdobram. Ele é desafiado permanentemente pelos alunos e pelo processo criativo e assume um papel importante de reapresentar a coerência do experimento para potencializar essa construção coletiva. Ressalte-se, aqui, o papel das regras dos jogos como balizadoras desse caminho que o grupo deve percorrer para construir cooperativamente o trabalho. Regras que são, a todo momento, construídas e reconstruídas pelo próprio grupo em situação de jogo.

A pesquisadora Ingrid Koudela afirma que:

Na instituição lúdica, a regra pressupõe processo de interação. O sentido de cooperação leva ao declínio do misticismo da regra quando ela não aparece como lei exterior, mas como o resultado de uma decisão livre porque mutuamente consentida. Evidentemente, cooperação e respeito mútuo são formas de equilíbrio ideais, que só se realizam através do conflito e da democracia. O consentimento mútuo, o acordo do grupo determina as possibilidades de variação da regra. (KOUDELA, 2013: p. 49).⁶⁹

Dessa forma, os jogadores/atores/estudantes, nos momentos em que estão jogando, estão também experimentando a ludicidade por meio da cooperação, estabelecendo dinamicamente e democraticamente as regras dos jogos. Essa experiência forma o grupo e, ao mesmo tempo, desenvolve as habilidades ligadas à escuta, à proposição e aceitação de ideias.

Em outras palavras, criar a cena, mesmo que ela seja fruto de improvisação, como geralmente acontece, é o que se busca durante as aulas. Esta é a demanda clara que dá a direção e pede uma atitude cooperativa, mesmo que esta atitude seja a de propor um problema, questionar uma ideia, sugerir uma mudança. É neste sentido que o trabalho com as cenas na Casa do Teatro, que busca as colaborações autorais e individuais como elementos indispensáveis da criação, é uma excelente oportunidade para as práticas cooperativas. Existe, pois, um objetivo concreto – apresentar uma cena – e este objetivo deve ser cumprido da

⁶⁹ KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2013. 155 p.

melhor forma possível, e essa “melhor forma” é medida pela baliza que o próprio processo de trabalho cria – não por alguma concepção de “bom espetáculo” externa a ele. E isso em um processo generoso de confronto de ideias e posições:

A peça improvisada significava para as crianças alegria e aventura. Seu interesse era despertado e elas aprendiam muito. Trabalhamos para valer – textos recortados, rearranjados, dançados e cantados foram aprendidos. Assim nasceu a personagem do malvado menino tártaro Alinur, que insultava sua mãe e aterrorizava as demais crianças. (LACIS, 1989, p.49).

As peças da Casa do Teatro são criadas a partir de um argumento original do grupo ou a partir de argumentos que se originam em textos literários, ou, ainda, por meio de textos dramáticos. Forma-se com eles uma escaleta de ações que servirão de base para as improvisações. O processo de criação das cenas acontece por meio de improvisos, como dito, e segue sempre sob domínio das crianças que continuam a improvisar durante as cenas e em cena em todos os momentos, até na apresentação “final”, que, como também dissemos, não é final e sim mais uma parte do processo. A dialética acontece entre improviso e estrutura dramática, gerando pontos de descobertas no momento do fazer e, assim, preserva-se a espontaneidade vinda do exercício anterior de reflexão e observação e a potencializa a cada novo experimento que se faz com ela. A costura cênica é feita pelo condutor que desenvolve também o papel de organizador da dramaturgia criada em grupo.

Em meados dos anos noventa, para dar outro exemplo de como isso acontece, um grupo de crianças de 9 a 11 anos de idade começou a conversar a respeito de como percebiam a realidade daquele momento e como suas vidas estavam inseridas em uma série de valores e questões que elas gostariam de discutir. Quais seriam os pontos sobre os quais elas queriam pensar e possivelmente modificar, e o que elas consideravam que poderiam falar juntas para quem fosse assisti-las, foi a direção que apontaram ao fim das primeiras conversas. Indignadas com uma série de questões do dia-a-dia, criaram a peça: *Trecos, troços e pensamentos: o que eu penso disto neste momento?*⁷⁰

Procuraram nos encontros estabelecer uma visão bem-humorada da sociedade da época e revelar um questionamento da sociedade daquele momento, que era formada pelos maiores “consumidores da informação da mídia, TVs a cabo, internet, videogames e dos

⁷⁰ A descrição que segue foi feita com base nos relatos dos envolvidos e das minhas observações. O trabalho foi apresentado no Teatro Célia Helena, em dezembro de 1997.

equipamentos eletrônicos”. É importante lembrar que ainda não estava disseminado o uso do aparelho celular, não existiam as mídias sociais, nem mesmo os computadores eram tão acessíveis como hoje. Acabaram decidindo, então, que seria interessante preservar na forma certo caráter fragmentário por meio de uma sequência de esquetes, divididas por intervalos musicados. O trabalho acabou sendo composto em 12 cenas, em que o grupo discutia problemas que apareceram desde as primeiras conversas como: televisão (relacionando três tipos de programas: telejornais, desenhos animados e novelas mexicanas, que na época estavam no ar); temas sobre a poluição, sobre os “pequenos desrespeitos cometidos em família”; sobre o lixo e o excesso de consumo e de como reaproveitar o que se joga fora; a respeito dos diversos tipos de pessoas “chatas”; sobre a arte e o artista; sobre ser caipira na cidade grande e ser urbano no campo. As cenas foram criadas por elas com os recursos artísticos de linguagens que desenvolveram por meio das várias oficinas: na de literatura criaram poemas, a letra das músicas e o roteiro da peça; nas atividades das artes plásticas elas confeccionaram o cenário que era constituído por objetos de cenas derivados de material de sucatas: garrafas pet vazias, potinhos amarrados, papéis colados, panos velhos pintados; nas aulas de música, trabalharam as melodias e momentos de música percussiva com os instrumentos “de sucata”, além de circo e esgrima.

O trabalho acabou por gerar uma reflexão sofisticada sobre a sociedade do momento, ou constituiu coletivamente um ponto de vista crítico daqueles que ainda são – e eram ainda mais na época, pois a desregulamentação da publicidade era maior - os mais assediados pelo consumo. Essa perspectiva atravessou com propriedade um problema central que a peça acabou por constituir da massificação nas formas de lazer urbano que invadia em diversos níveis as relações familiares e sociais. O grupo de fato se engajou, por meio dos próprios problemas que trouxeram e elaboraram cenicamente. E utilizou o teatro como um dos veículos centrais para a expressão de ideias,⁷¹ segundo o que foi escrito pelo próprio grupo na época. Esse trabalho proporcionou uma reflexão crítica sobre a diferença entre a criança que expressa conceitos filtrados pela visão dos adultos e que apenas os repete, daquela que tem, ou busca, constituir um pensamento mais autônomo e uma forma de expressão condizente com um posicionamento crítico e reflexivo.

⁷¹ Material extraído do projeto apresentado para a Secretaria de Estado da Cultura, Lei de Incentivo à Cultura no ano de 1997 e dos registros que constam no material de acervo da Casa do Teatro.

Benjamin insistia muito para que as peças não fossem montadas para as crianças, pelo contrário, as crianças deveriam desenvolver suas próprias peças com a ajuda de adultos que são parte também do processo de aprendizado. Zipes concorda com isso:

Não existe, no entanto, nenhuma dúvida na minha cabeça de que os mais efetivos teatros políticos para crianças demandam uma imersão intelectual e física num projeto de realização e concepção das crianças. (ZIPES, 2004, p.256).

Durante os quase 35 anos de trajetória da Casa do Teatro, foram realizadas mais de 938 apresentações com as crianças e adolescentes. É curioso verificar que dessas, 243 foram criações coletivas, 253 a partir de livros que as crianças e adolescentes gostavam, 277 a partir de textos teatrais, 124 baseados em contos e 53 a partir de libretos de óperas, músicas, poesias, jogos de videogames, história em quadrinhos e filmes. Os roteiros, gravações das apresentações e registros das aulas estão documentadas e guardados em acervo.

Os desafios, claro, foram grandes, além das dificuldades enfrentadas. Relataremos agora um último exemplo para refletirmos sobre o assunto da inclusão em grupos de atividade artística:

Estar incluído é estar presente, é também ter suas necessidades percebidas e acolhidas pelos outros, é trabalhar junto, em um ambiente permeado pela confiança, pelo cuidado e pela reflexão. Buscar construir um espaço em que a diferença possa existir não significa negar nossas dificuldades de relacionamento com os outros e os nossos preconceitos, mas, pelo contrário, admitir que esses sentimentos estão presentes, de modo que possamos refletir sobre suas origens e as formas de superá-los. (SEKKEL, 2010).

O trabalho havia chegado a um momento de impasse para o grupo. A integração entre os participantes não estava acontecendo bem e a turma passou a se agredir verbalmente com frequência. Um dos participantes era um adolescente que apresentava dificuldades motoras e de respiração. Apesar de ele estar na Casa do Teatro já há alguns anos, esse momento foi o ápice de sua dificuldade de integração e socialização, dada a hostilidade prévia dos participantes. Boa parte do grupo ignorava suas opiniões. Havia ali um espaço de preconceito com ele bastante velado. Ele era apenas tolerado com um certo espírito de condescendência. Em uma aula, foi sugerido a todos que preparassem um exercício cênico de improvisação unindo a linguagem teatral, dança e música. Nesse dia, o menino trouxe uma música do espetáculo de teatro-dança de Pina Bausch,⁷² que o grupo tinha assistido em uma aula anterior. Procurando seguir o que tinha apreendido do trabalho da coreógrafa alemã, ele se

⁷² *Lilies of the Valley*, música de Jun Miyke para o filme *Pina*. de Win Wenders.

posicionou na frente, com concentração máxima e apresentou o que tinha preparado sozinho, fazendo da improvisação gestual as palavras que significavam que ele estava ciente de sua relação e posição no grupo. Sua breve *performance*, poética, revoltada foi esteticamente coerente com seu pensamento, com os movimentos repetitivos, além de sua ação impulsiva de quase rasgar as roupas e o próprio corpo ter sido eloquente. Havia ali a revelação de que ele tinha não apenas durante as aulas, mas em toda sua vida, a clara percepção de que era um garoto diferente e alvo de “educada” rejeição. Que em um ambiente hostil como aquele, mesmo que a hostilidade não fosse dirigido somente a ele, não existiria a mínima chance para ele agir e partilhar ideias. Mas que ele gostaria e precisava pertencer àquele grupo e participar com seus recursos disponíveis, talvez ainda desconhecidos.

Foi um choque positivo para todos, que os fez voltarem a conversar sobre o assunto juntos, inúmeras vezes. O coletivo de certa forma se organizou assim. Em relação à cena em si, nada de muito novo, já assistimos performances similares antes. Porém, o caráter de ineditismo em um trabalho de crianças e jovens pouco importa, porque o resultado formal está em segundo plano. Esta improvisação, vinda de um adolescente que não tinha instrumentos para falar, criou uma ação que foi potente para ele e forneceu um sentido de grupo para todos os integrantes, o que resultou em algo que podemos considerar singular. É muito difícil concluir um resultado de uma ação possante como essa. A dimensão que podemos ter é pequena e incerta, mas a oportunidade do aluno se apresentar e a oportunidade do grupo receber, assim como as reflexões proporcionadas pelo grupo posteriormente, dificilmente serão repetidas, mas provavelmente serão lembradas por todos os envolvidos⁷³.

É sabido que a arte é uma linguagem universal e atividade inerente ao ser humano. Antonio Candido argumenta em um conhecido ensaio, *Direito à literatura*, que as artes são, de fato, um direito humano, pois “garantem a integridade espiritual” dos indivíduos e atendem às “necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (2004, p. 174)⁷⁴. A arte é também um importante instrumento formativo e um espaço que deve ser garantido a todos os indivíduos, sem preconceitos.

⁷³ Acervo Casa do Teatro. *Relatos de atividades*.

⁷⁴ CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo, Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004.

Marie Claire Sekkel, em seu artigo sobre educação inclusiva⁷⁵ na educação infantil, (2014: p. 87-96), ao citar José Leon Crochik, desenvolve a ideia de que o preconceito, embora se manifeste no indivíduo, não é inato, o que leva à necessidade de refletir sobre o processo de socialização e buscar os determinantes presentes na cultura que levam à necessidade de aderir a ele. Pois é na abertura à experiência junto à pessoa que é alvo de preconceitos que pode haver uma possibilidade de superação de rejeições.

A arte é decisiva, pensando com Antonio Candido, na formação da criança e adolescente e no processo de reconhecimento de igualdade entre as diferenças. Uma criança não nasce com preconceitos, ela é fruto de uma infância decorrente de uma cultura que designa valores entre as diferenças. Para Theodor Adorno (1995) é na educação infantil, sobretudo na primeira infância, que a criança deve ser educada de forma a fortalecer a identificação e o reconhecimento da humanidade. A ação criativa, sobretudo quando ocorre no convívio com outros indivíduos, provoca a possibilidade do exercício da aceitação das diferenças.

O acolhimento dado na condução dos trabalhos, a escuta atenta do orientador, contribui na inclusão no grupo de uma pessoa com deficiência e pode abrir espaço para a compreensão, reconhecimento e legitimação das necessidades de cada indivíduo. A interlocução franca e honesta deve abrir caminho para os temas como preconceitos e sofrimentos vividos. Abordar os estereótipos sociais pelos quais essa criança é vista é uma necessidade. Refletir sobre a condição daquele que, sendo portador de deficiências, é visto como uma pessoa digna de pena, sempre infeliz, ou qualquer condição de inferioridade em relação aos outros, pode elucidar ao grupo um campo de apreensão cultural de julgamentos replicados sem a devida reflexão e consciência, que, muitas vezes, coloca aquele que julga numa posição de superioridade, e do qual se tornam participantes sem perceberem. Ao deixar de esconder e abrir um campo verdadeiro nas relações, o grupo pode ter a oportunidade de reconhecer seu colega e perceber a possibilidade de troca de experiências distintas. O processo de reflexão e de autorreflexão crítica que a atividade teatral pode proporcionar é um

⁷⁵ Desde 1994, o sistema de educação brasileiro sofreu uma profunda transformação na legislação educacional ao se enquadrar na Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO 94). Várias ações e estratégias educacionais voltadas para alunos com deficiência foram iniciadas e ainda continuam a ser implementadas almejando uma maior abrangência para a questão da inclusão. Em 2016 é lançada a Lei Brasileira de Inclusão, documento que garante os direitos em igualdade de oportunidades e condições a todos os indivíduos.

caminho para uma educação ampla e aberta ao diferente. A arte é ferramenta de geração de sentidos e conteúdos num largo campo de possibilidades.

A brincadeira nos inclui na vida, numa vida humana com sentido, desejante e boa de ser vivida. Por isso, entendo que as ações voltadas aos objetivos de uma educação inclusiva, em ambientes inclusivos em que há o reconhecimento e respeito às diferenças, têm na brincadeira um impulso fundamental. Nos espaços de convivência entre pessoas significativamente diferentes - conceito empregado por Amaral (1998) para indicar aqueles que são alvo potencial de preconceito em nossa sociedade -, a contiguidade das relações brincantes permitirá tecer a esgarçada teia das semelhanças entre os seres humanos a partir das experiências cotidianas. (SEKKEL, 2016).

Crianças e jovens com deficiências, que são privadas de capacidades de formas distintas, têm experiências variadas dentro de um processo de criação e desenvolvimento artístico coletivo. Durante a trajetória da Casa do Teatro, foi desenvolvida uma forma de trabalho baseada em tentativas de acerto, porque lidamos com diferenças enormes entre os indivíduos, longe de padrões fixos. O processo implica a tentativa de inclusão constante, de acordo com o contexto do grupo e com as características do aluno com deficiência.

Um ambiente de educação infantil em que haja o cuidado, enquanto reconhecimento das necessidades de cada um, e que fortaleça o sentimento de pertencimento na infância, contribui para a aceitação de si mesmo, diminuindo a necessidade de adesão aos preconceitos, que impedem a relação com o outro. (SEKKEL, 2013)⁷⁶

O importante é que o trabalho seja conduzido de forma a agregar o exercício de todos os indivíduos do grupo da maneira única que cada um deles irá realizar.

É fundamental também assegurar que o ambiente exclua a relação de competitividade ou a elabore em uma dimensão lúdica e tolerante, já que dificuldades dessa natureza gerariam sentimentos de inadequação permanentes que turvariam o maior desafio a ser enfrentado que se dá no próprio fazer artístico. Como provocar e garantir a participação com igualdade das crianças com e sem deficiências no trabalho criativo? Esta é a pergunta que permanece, para qual não haverá resposta única. Apenas a possibilidade de permanente reflexão, busca e tentativa de garantia de espaço para todos.

Mas, como já anunciara Benjamin na década de 1930, "as ações da experiência estão em baixa" no mundo atual. A pobreza de experiência está relacionada a questões sociais que afetam uma época e atingem toda a humanidade. Esse empobrecimento da experiência relaciona-se à predominância dos processos produtivos, ao domínio

⁷⁶ "Efeitos da educação infantil inclusiva". Artigo publicado em 22 de jan. de 2013 no Projeto DIVERSA em <http://diversa.org.br/artigos/efeitos-da-educacao-infantil-inclusiva/>. Acessado em 25 de abril de 2018.

da técnica sobre os homens, da vida regrada e da repressão dos impulsos do id exigidos pelo projeto civilizatório. Adiar a satisfação dos desejos é o preço do desenvolvimento da cultura, como apontou Freud. E o desejo que nos resta está submetido às forças da mídia em prol do consumo, que promete realização e felicidade. Na atualidade, a indústria de brinquedos pegou para si a atividade imaginativa e oferece para as crianças "brinquedos prontos" (SEKKEL, 2016).

O trabalho da Casa do Teatro aposta, na contramão da indústria cultural, em um trabalho formativo de fato, com uma proposta colaborativa centrada em ações práticas que buscam objetivos comuns. É um trabalho vivo, cheio de matizes, que não se pode imaginar dentro de uma fórmula única, reproduzível, já que é preciso uma atenção fina ao seu contexto prático de produção. É um trabalho que de qualquer maneira renova e repensa sua ação cotidianamente. Contém, claro, um sistema artístico e pedagógico fundamentado na tradição que discutimos nesta pesquisa, além de uma direção de trabalho definida. As ideias de Lacis reverberaram em sua prática, e o ideal de um novo mundo, construído a partir da liberdade possível no teatro, ressoa em cada criança que participa desse “jogo” criativo e formador.

5. Considerações finais

Para pensadores dialéticos, como Walter Benjamin, a relação entre teoria e prática faz parte das determinações históricas inerentes aos conceitos. Dessa forma, pensar hoje o *Programa de um Teatro Infantil Proletário* significa pensar um programa de teatro infantil atento às demandas de nosso aqui e agora. Mas isso não ocorre no vazio, as camadas de sentido se acumulam historicamente, as práticas teatrais deixam rastros e seguidores, a impressionante vida de uma mulher como Asja Lacis ecoa na trajetória e nas obras de tantas outras atrizes e diretoras.

A história mudou, a infância mudou, mudou o proletariado e as condições gerais do trabalho e da cultura. Como pretendemos mostrar em nossa pesquisa, a continuidade da reflexão sobre o teatro com e para crianças envolveu uma constante renovação de seus princípios e técnicas. Recuperar aqui essa história é também apontar para um possível sentido atual e futuro. Afinal, as crianças ainda brincam e trabalham para se definir, para lutar contra a opressão na família, nas escolas, na comunidade e para articular suas necessidades. Lutar por uma atividade teatral que mobilize as crianças, que desperte sua criatividade e autonomia a partir do jogo e da reflexão, que promova a autoria e o respeito ao outro por meio da cooperação, isso tudo afeta as crianças de hoje, que no futuro serão os adultos que continuarão a busca incessante por aquele novo que, segundo Benjamin, poderá eventualmente redimir os sofrimentos do passado.

Asja Lacis teve uma participação decisiva em diversos momentos-chaves do início do século XX. O ímpeto de agir como uma trabalhadora obstinada para que as crianças órfãs e abandonadas, os *besprizorniki*, fossem amparadas e tivessem um canal de compreensão simbólica a respeito da violência e traumas que sofreram, a sua energia vital para promover as atividades de agitprop em um teatro que construiria as bases político-sociais de uma nova nação, além da força para realizar um teatro que levava à reflexão crítica, inclusive nos gulags, podem carregar um importante legado para a atualidade. A educação política estética que Asja Lacis e Walter Benjamin propõem ainda nos diz respeito, e pode revelar um enorme potencial para as gerações futuras.

Lacis afirmou que “em tempos de luta, a arte tem que ser tanto aliada quanto amiga daqueles que estão em conflito”. Como vimos anteriormente, no teatro realizado no Brasil nas décadas de sessenta e setenta, num palco de conflitos e luta, ressoam os ecos de um teatro que existiu durante o período revolucionário. Um teatro onde as vanguardas russas e as

produções alemãs foram definitivas para sua moldagem, quando o pensamento pedagógico e a imagem da criança e da educação se modificaram também sob influência daquele curto e vigoroso período da História, repensando os conceitos e práticas, entre eles a pedagogia infantil e a relação entre estética, educação e política. O *Programa* é algo urgente para pensarmos o presente do teatro infantil, ainda mais quando consideramos que, no Brasil, a prática teatral dentro em breve estará dentro de todas as escolas, conforme anunciado pela nova lei 13.278/2016 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Casa do Teatro, também objeto de reflexão em nossa pesquisa, desde o início firmou sua proposta mantendo distância em relação a uma concepção de arte como mera técnica ou meio. Ao estabelecer campos de autoconhecimento, o teatro pode abrir e democratizar de fato a ação criativa, levando os grupos de crianças e adolescentes a testar experiências diversas, a encontrar significados e valores genuínos e, no encontro de indivíduos engajados, criarem suas próprias peças e encenações. O que acontece em aulas e encontros, e aparece nos exercícios e improvisações, elaborados e expressos em forma de uma “dramaturgia” espontânea e verdadeira, reflete em diversos níveis da vida dessas crianças.

É no território da arte que se constrói novos significados e novos campos simbólicos. Com a linguagem teatral, agregamos o caráter efêmero e corpóreo, gerando condições para a improvisação livre, que nasce do gesto autêntico e espontâneo. “De maneira verdadeiramente revolucionária atua o *signal secreto* do vindouro, o qual fala pelo gesto infantil.” (BENJAMIN, 2002).

6. Referências

- ABENSOUR, Gérard. *Vsévolod Meierhold, ou A invenção da encenação*. Tradução de Jacó Guinsburg et. al. São Paulo: Perspectiva, 2011. 678 p.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____. *Introdução à sociologia da música*. Tradução de Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 419 p.
- _____. *Prismas: la crítica de la cultura y la sociedad*. Traducción de Manuel Sacristán. Barcelona: Ariel, 1962.
- ALONSO, Chafa. *Improvisación Libre: la composición en movimiento*. Baiona: Editora Dos Acordes, 2008.
- AMILLS, Roser. *Asja: amor de dirección única*. Barcelona: Editorial Comanegra, 2017.
- ARAÚJO, Hilton Carlos de. *Artes cênicas: introdução à interpretação teatral*. Rio de Janeiro: Agir, 1986. 106p.
- _____. *Educação através do teatro*. Rio de Janeiro: Editex, 1974.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. 348 p.
- _____. *A condição humana*. Trad. de Roberto Raposo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981. 339 p.
- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. 3a. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011. 408 p.
- ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. *Metrópole e cultura: São Paulo no meio século XX*. 2ª. ed. São Paulo: EDUSP, 2015. 392 p.
- ATTALI, Jacques. *Ruido: Ensayo sobre la economía política de la música*. D.F.: Editorial Ruedo Ibérico, 1995.
- BABLET, Denis, (Ed.). *Le Théâtre d'Agit Prop: de 1917 à 1932*. Tome I: L'URSS Recherches. Lausanne: La Cité / L'Âge d'homme, 1977.
- _____. (Ed.). *Le Théâtre d'Agit Prop: de 1917 à 1932*. Tome II L'URSS Écrits théoriques. Pièces. Lausanne: La Cité / L'Âge d'homme, 1977.
- BEBEL, August. *Woman under Socialism*. Tradução de Daniel de Leon. Nova York: New York Labor Company, 1904. Disponível em: <<https://archive.org/details/WomanUnderSocialism>>. Acesso em 26 mai. 2012.
- BENJAMIN, Walter. *A hora das crianças: narrativas radiofônicas*. Tradução de Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: Nau, 2015. 292 p.
- _____. *Diário de Moscou*. Tradução de Hildegard Herbold. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 149 p.
- _____. *Escritos sobre mito e linguagem: (1915-1921)*. Organização, apresentação e notas Jeanne Marie Gagnebin. Trad. Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2011. 173 p.
- _____. *Obras escolhidas I*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 253 p.
- _____. *Obras escolhidas II*. Tradução de José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2013a. 264 p.

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Livraria Duas Cidades; Editora 34, 2011. 176 p.

_____. *Rua de mão única: infância berlinense: 1900*. Tradução e edição de João Barrento. São Paulo: Autêntica, 2013b. 160 p.

_____. *Rua de sentido único e infância em Berlim por volta de 1900*. Tradução de Isabel de Almeida e Sousa e Claudia de Miranda Rodrigues. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1992. 197 p.

_____; SCHOLEM, Gershom. *Correspondência*. Tradução de Neusa Soliz. São Paulo: Perspectiva, 1993. 368 p. (Coleção Debates).

_____. *Passagens*. Tradução: Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. São Paulo e Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo e Editora UFMG, 2009, 1167 p.

BERNARDES, Antonio Carlos. Entrevista. *Jornal Cultura em Movimento*. Blumenau. Disponível em: <<http://cbtij.org.br/entrevista-antonio-carlos-bernardes-3/>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. Tradução de Maria Paula Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2000. 578 p.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 363 p.

_____. *Uma vida para seu filho – pais bons o bastante*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988.

BOAL, Augusto. *200 exercícios: Jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. *A estética do oprimido: reflexões errantes sobre o ponto de vista estético e não científico*. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: Funarte, 2009.

_____. *Hamlet e o filho do padeiro: memórias imaginadas*. São Paulo: Cosac Naify, 2014. 347 p.

_____. *Jogos para atores e não-atores*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo; Cosac Naify, 2015. 416 p.

_____. *Stop: c'est magique!*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 163 p. (Teatro hoje, 34).

_____. *Teatro de arena de São Paulo*. São Paulo: Teatro de Arena de São Paulo, 1971. 74 p.

_____. *Técnicas latino-americanas de teatro popular: uma revolução copernicana ao contrário*. São Paulo: Hucitec, 1979. 165 p. (Teatro).

BOAL, Julián, 1975-. *As imagens de um teatro popular*. Prefácio e tradução: Augusto Boal. São Paulo: Hucitec, 2000. 133 p. (Teatro; 42).

BOLOGNESI, Mario. *Palhaços*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BORBA FILHO, Hermilo, 1917-1976, (Org.). *Teoria e prática do teatro: antologia*. São Paulo: Iris, 1960. 318 p.

_____; PAIVA, B. de. *História do espetáculo*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro. Ministério da Educação e Cultura, 1973. 165 p. (Cartilhas de teatro, I).

BRAUN, Edward. *Meyerhold on theatre*. London: Bloomsbury Methuen Drama, 1978. 368 p.

BRECHT, Brecht. *A santa Joana dos matadouros*. Tradução e apresentação de Roberto Schwarz. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

BRENNER, Hildegard. Nachwort von Heldegard Brenner. In: LACIS, Ajsa. *Revolutionär im Beruf: Berichte über proletarisches Theater, über Meyerhold, Brecht und Piscator*. BRENNER, Hildegard (Org.). Munique: Rogner & Bernhard, 1971.

BUCK-MORSS, Susan. *Dialéctica de la mirada: Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes*. Tradução para o espanhol de Nora Rabotnikof. 2. ed. Madrid: La balsa de la Medusa, 2001. 418 p.

BURK, Karin. *Kindertheater als Möglichkeitsraum: untersuchungen zu Walter Benjamins "Programm eines proletarischen kindertheaters"*. Bielefeld: Transcript Verlag. 2015 (Theater Band, 77)

BÜRGER, Peter. *Teoria da vanguarda*. São Paulo: Cosac Naify Portátil, 2012.

CABRAL, Beatriz. (Org.). *Ensino do teatro: experiências interculturais*. Florianópolis: DAC/UFSC, 1999.

_____. *Drama como método de ensino*. Santa Catarina: Revista de Estudos sobre Produção Artística, 1998.

CAMARGO, Angélica Ricci. Arquivos institucionais e a história do teatro no Brasil: o caso do Serviço Nacional de Teatro (SNT). *Sala preta*. v. 17, n. 2, p. 164-180, 2017.

CAMARGO, Joracy. *Teatro brasileiro: teatro infantil*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde; Comissão de Teatro Nacional, 1937.51p.

_____. *Teatro da criança*. *Dionysos*. v.11, p. 34-38, dez. 1961.

_____. *O teatro soviético*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Leitura, 1945. 279 p.

CAMPOS, Cláudia de Arruda. *Maria Clara Machado*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. 284 p.

CANDIDO, Antonio. *Recortes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 279 p.

_____; Antonio. *Vários escritos*. São Paulo, Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004.

CARLSON, Marvin, 1935-. *Teorias do teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade*. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: UNESP, 1997. 538 p. (Prismas).

CAVALIERE, Arlete. *O inspetor geral de Gógol / Meyerhold: um espetáculo síntese*. São Paulo: Perspectiva, 1996. 139 p.

_____; VÁSSINA, Elena (Orgs.). *Teatro russo: literatura e espetáculo*. Cotia: Ateliê Editorial. 2011. 431 p.

CECCHINI, Eugenia. Anotações pessoais. Acervo do Célia Helena Centro de Artes e Educação, 2016.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. Tradução de Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.143p. (Novas Buscas em Educação, 29)

CHRISTIE, Ian; TAYLOR, Richard (Orgs.). *Eisenstein Rediscovered (Soviet Cinema)*. Londres; Nova York: Routledge, 2005. 282 p.

COOK, Nicholas. Mudando o Objeto Musical: abordagens para a análise da performance. *Música em Contexto*. Brasília, Ano 1, n. 1, p. 7-32, jul./set. 2007.

CORRÊA, José Celso Martinez. Primeiro ato: cadernos, depoimentos, entrevistas, 1958-1974. Seleção, organização e notas, Ana Helena Camargo de Staal. São Paulo: Editora 34, 1998. 335 p.

- COSTA, Iná Camargo. *A hora do teatro épico no Brasil*. São Paulo: Paz e terra, 1986. 233p.
- _____. *A hora do teatro épico no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2016. 215 p. (Arte e Sociedade)
- _____. *Nem uma lágrima: teatro épico em perspectiva dialética*. São Paulo: Expressão popular; Nanquim editorial, 2012. 156 p. (Arte e Sociedade)
- _____. *Sinta o drama*. Petrópolis: Vozes, 1998. 273 p.
- _____. *Aproximação e distanciamento* (O interesse de Brecht por Stanislavski). In CAVALIERE, Arlete; VÁSSINA, Elena (Orgs.). *Teatro russo: literatura e espetáculo*. Cotia: Ateliê Editorial. 2011. 431 p.
- COSTA, Rogerio. *Livre Improvisação e pensamento musical em ação: novas perspectivas*. In. FERRAZ, Silvio. *Notas, atos, gestos*. p. 143-178. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- _____. *O músico enquanto meio e os territórios da Livre Improvisação*. 2003. 176 p. Tese (Doutorado em comunicação e semiótica). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. 3. ed. São Paulo: Hucitec; Edições Mandacaru, 2011.
- DI TORO, Aldo; MARRONI, Ugo Di Toro. *Muse Ribelli. Complicità e conflitto nel sentire as femminile*. Verona: Ombre Corte, 2012. 139 p.
- DOLTO, Françoise. *As etapas decisivas da infância*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 308 p.
- ECO, Umberto. *A definição da arte*. Trad. José Mendes Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- ESTEVAN, Douglas; COSTA, Iná Camargo; VILLAS BÔAS, Rafael (orgs.). *Agitprop: cultura política*. São Paulo: Expressão popular, 2015. 197 p. (Arte e Sociedade)
- EWEN, Frederic. *Bertolt Brecht: sua vida, sua arte, seu tempo*. Tradução de Lya Luft. São Paulo: Globo, 1991. 506 p.
- FÉRAL, Josette. *Encontros com Ariane Mnouchkine: erguendo um monumento ao efêmero*. São Paulo: Editora Senac, 2010. 168 p.
- FISCHER-LICHT, Erika. *Scenarien Von Theater (und) Wissenschaft*. Theater der Zeit Recherchen 15. Berlin: Herausgegeben von Christel Weiler und Hans-Thies Lehmann, 2003. 315 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 284 p.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2004. 165 p.
- FUEGI, John. *Brecht & Co*. Hamburgo: Europäische Verlagsanstalt, 1997.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. *Brecht e Benjamin: peça de aprendizagem e ordenamento experimental*. *Revista eletrônica de estética*, São Paulo, v. VI, n. 11, p. 145-151, jan./jun.2012.
- _____. *História e narração em Walter Benjamin*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. 114 p. (Coleção estudos, 142).
- _____. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 2005. 188 p.
- GASSNER, John. *Theatre in our times: a survey of the men, materials and movements in the moderne*. New York: Crown, 1954.

GOLDMAN, Wendy. *Mulher, estado e revolução*. Tradução de Natália Angyalossy Alfonso com colaboração de Daniel Angyalossy Alfonso e Marie Christine Aguirre Castañeda. São Paulo: Boitempo; Iskra, 2014. 400 p.

GUINSBURG, J. *Boca de cena: marcações de um espectador*. J. Guinsburg, Rosangela Patriota, Gita K. Guinsburg (Orgs.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016. 552 p.

GUINSBURG, J. Evreinov e o teatro da vida. *Folha de São Paulo*. Folhetim, p. 3-7, 1981.

_____. *Stanislávski, Meierhold & Cia*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. ; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariangela Alves de (Coords.). *Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva - SESC, 2006. 357 p.

HAGEN, Uta. *Técnica para o ator: a arte da interpretação ética*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 290 p.

HELENA, Célia. *Caderno de anotações pessoais*. Acervo do Célia Helena Centro de Artes e Educação, s/d.

HISTÓRIA do teatro brasileiro: do modernismo às tendências contemporâneas. Direção de João Roberto Faria, projeto e planejamento editorial de J. Guinsburg e João Roberto Faria. São Paulo: SescSP - Perspectiva, 2012. v. II. 494 p.

HOLM, Anna Marie. *Fazer e pensar arte*. São Paulo: MAM-SP, 2005. 161 p.

HORMIGÓN, Juan Antonio (ed.). *Meyerhold: Textos teóricos*. Traduções de J. Delgado, R. Vicente, V. Cascarra, J. L. Bello e José Fernández. Série Teoría y Práctica del Teatro nº7. Madri: Asociación de Directores de Escena, 2008. 656 p.

HOU, Jing. The aesthetic experiment of Oscar Wilde in *A House of Pomegranates*. In: *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 4, No. 10, pp. 2168-2172, October 2014.

HOUGHTON, Norris. *Moscow Rehearsals: the Golden Age of the Soviet Theatre*. Introduced Lee Simonson. New York: Grove Press, 1962. 291 p.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2004. 256 p.

INGRAM, Susan. *Zarathustra's Sisters: Women's Autobiography and the Shaping of Cultural History*. Toronto: University of Toronto Press, 2003. 207 p.

_____. *The Writing of Asja Lacis Author(s)*. Nova York: New German Critique, 2002.

IVERNEL, Philippe. Asja Lacis (1891-1979) au théâtre comme à la ville. In: LACIS, Ajsa. *Profession: Révolutionnaire: Sur le théâtre prolétarien Meyerhold, Brecht, Benjamin, Piscator*. BRENNER, Hildegard (Org.). Trad. Phillipe Ivernel. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1989. p. 7-27

KIAER, Christina; NAIMAN, Eric (ed.). *Everyday Life in Early Soviet Russia: Taking the Revolution Inside*. Bloomington: Indiana University Press, 2006. 311 p.

KIMELE, Dagmara; STRAUTMANE, Gunta. *Asja: rezisores Annas Laces dekaina dzive*. Riga: Liktenstasti, 1996. 224 p.

KIMELE, Mara. *Valmiera Teatris*. Disponível em: <<http://vdt.lv/lv/makslinieki/rezisoru/kimele-mara>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e jogo*. São Paulo: FAPESP/Perspectiva, 1996. 130 p.

_____. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____.; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões (Orgs.). *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo, Perspectiva, 2015. 208 p.

KUSNET, Eugenio. *Ator e método*. 4. Ed. São Paulo: Hucitec, 1992. 163 p.

LACIS, Ajsa. *Profession: Révolutionnaire*. Sur le théâtre prolétarien Meyerhold, Brecht, Benjamin, Piscator. BRENNER, Hildegard (Org.). Tradução de Phillipe Ivernel. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1989. 199 p.

_____. *Professione: rivoluzionaria*: Asja Lacis. BRENNER, Hildegard (Org.). Ensaio de Eugenia Casini-Ropa; Prefácio de Fabrizio Cruciani. Milano: Feltrinelli, 1976. 166 p.

_____. *Revolutionär im Beruf*: Berichte über proletarisches Theater, über Meyerhold, Brecht und Piscator. BRENNER, Hildegard (Org.). Munique: Rogner & Bernhard, 1971. 131 p.

_____. *Revolutionär im Beruf*: Berichte über proletarisches Theater, über Meyerhold, Brecht und Piscator. BRENNER, Hildegard (Org.). 2. ed. Munique: Rogner & Bernhard, 1976. 143 p.

_____. *Walter Benjamin et le théâtre pour enfants prolétarien*. Tradução para o francês de Philippe Ivernel. Metz: Le Portique; 2007. 73 p.

LACROIX, Michael. *O culto da emoção*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: José Olympio, 2006. 206 p.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2007.

LANGER, Susanne Katherina. *Sentimento e forma: uma teoria da arte desenvolvida a partir de filosofia em nova chave*. Trad. Ana M. Goldberger Coelho; Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1986.

LATSIS, Anna. *Krasnaja gvozdika: Vospominaniia* (em russo). Riga: Liesma; 1984.

LATVIJAS KULTURAS AKADEMIJA. *Zinatnisko rakstu krajums* (em leto). Riga, 2015. 254 p.

LEENHARDT, Pierre. *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Estampa, 1973. 126 p.

LEITE, Luiza Barreto. *Teatro e criatividade*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional do Teatro, 1975. 219 p.

_____. *O teatro na educação artística*. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980. 146 p.

LEJEUNE, Phillipe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Tradução de Jovita Maria Gerheim e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 404 p.

LICIA, Nydia. *Célia Helena: uma atriz visceral*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010. (Coleção Aplauso)

LICIA, Nydia. *Eu vivi o TBC*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007. 370 p. il. (Aplauso Teatro Brasil).

LOPES, Joana. *Pega Teatro*. Campinas: Papirus, 1989. 186 p.

MACHADO, Maria Clara. *100 jogos dramáticos*. 74 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

_____. *Exercícios de palco*. Rio de Janeiro: Agir, 1994. 44 p.

_____.; Marta Rosman. *Jogos Dramáticos*. Cartilha do Teatro, Rio de Janeiro: MEC SNT, 1973. 61 p.

MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico*. Tradução de Tatiana Belinky. Posfácio de Zoia Prestes. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. 656p.

MALINA, Judith. *Notas sobre Piscator: teatro político e arte inclusiva*. Tradução de Ilion Troya. Prefácio de Richard Schechner. São Paulo: Edições Sesc, 2017. 320 p.

MANTOVANI, Pedro. *Complexo Fatzer de Brecht*. 2011. 219 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____; Pedro. *Fatzer: revolução e contrarrevolução na Alemanha*. 2018. 158 f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Centauro, 2006.

MEYERHOLD, Vselovod. *Do teatro*. São Paulo: Iluminuras, 2012.

MEYERHOLD, Vselovod. *Textos teóricos*. Madri: Alberto Corazón, 1970.

MEYERHOLD, Vsevolod. *O teatro de Meyerhold*. Tradução: Aldomar Conrado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969. 244 p. (Teatro de hoje-teoria e história, 10).

_____; BONDI, Juri. *Alimur*. In: *La Opinión*. Cuaderno cultural. Domingo, 23 de Janeiro, 1971. Buenos Aires. p. 3-5

MICHALSKI, Yan. *Ziembinski e o teatro brasileiro*. São Paulo: Hucitec, 1995. 518 p.

MORENO, Jacob Levy. *O teatro da espontaneidade*. Trad. Maria Silva Mourão Neto. São Paulo, Summus, 1984. 150 p.

NASPOLINI, Marisa; CARREIRA, André (Orgs.) *Meyerhold: experimentalismo e vanguarda: seminário de pesquisa*. Rio de Janeiro: E-papers, 2007. 148 p.

NOVELLY, Maria C. *Jogos teatrais: exercícios para grupos e salas de aula*. Trad. Fabiano Antonio de Oliveira. 8. ed. Campinas: Papirus, 2003. 179 p.

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1988. 222 p.

PASCEVICA, Beata. *"MAN KANN UNS NIEDRIG BEHANDELN, NICHT ERNIEDRIGEN" Schillers Maria Stuart in der Sowjetunion des Massenterrors - ein hochaktueller Klassiker, gedeutet von dem Regisseur und Theaterkritiker Bernhard Reich*. Bochum: Promotionskolleg Ost-West Lotman-Institut und Institut für Deutschlandforschung, 2003. Disponível em: <<https://www.ruhr-uni-bochum.de/ost-west/owp24.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Trad. Maria Helena Nery Garcez. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 246 p.

PASKEVICA, Beata. *In der Stadt der Parolen: Asja Lacis, Walter Benjamin und Bertolt Brecht*. Essen: Klartext Verlagsges, 2006. 336 p.

PASTA Jr., José Antonio. *Trabalho de Brecht; Breve introdução ao estudo de uma classicidade contemporânea*. São Paulo: Ática, 1986. 240 p.

PASTORELLI, Vinicius Marques. *Da irresistível peleja entre piratas e tubarões – um estudo da parceria Brecht/Weil*. F. 386. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2014.

PAVIS, Patrice, 1947-. *Dicionário da performance e do teatro contemporâneo*. Tradução de J. Guinsburg e Marcio Honório de Godoy, Adriano C. A. e Sousa. São Paulo: Perspectiva, 2017. 344 p.

PEIXOTO, Fernando. Prefácio. *KUSNET, Eugenio. Ator e método*. São Paulo: Hucitec, 1992. 163 p.

PIACENTINI, Ney. *Eugênio Kusnet: do ator ao professor*. São Paulo: Hucitec, 2014. 190 p.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Trad. Álvaro Cabral; Christiano Monteiro Oiticica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 370 p.

PICON-VALLIN, Béatrice. *Meierhold*. Tradução de Fátima Saadi, Isa Kopelman, J. Guinsburg e Marcio Honorio de Godoy. São Paulo: Perspectiva, 2013. 582 p.

_____. *Béatrice. A cena em ensaios*. Seleção e organização Béatrice Picon-Vallin e Fátima Saadi. Trad. Fátima Saadi, Cláudia Fares e Eloisa Araújo Ribeiro. Revisão técnica Denise Vaudois. São Paulo: Perspectiva, 2008. 162 p.

POIRIÉ, François. *Emmanuel Lévinas: Ensaio e Entrevistas*. Trad. J. Guinsburg; Marcio Honorio Godoy; Thiago Blumenthal. São Paulo: Perspectiva, 2007. 162 p.

PRADO, Décio de Almeida. *Apresentação do teatro brasileiro moderno: crítica teatral (1947-1955)*. São Paulo: Perspectiva, 2001. 381 p. (Estudos, 172).

_____. *O teatro brasileiro moderno*. São Paulo: Perspectiva: EDUSP, 1988. 149 p.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico – uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

RANCIERE, Jacques. *O espectador emancipado*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 128 p.

_____. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lillian do Valle. São Paulo: Autêntica, 2004.

RAULINO, Berenice. *Ruggero Jacobbi: presença italiana no teatro brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, FAPESP, 2002.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. Trad. Ana Maria Rabaça, Luiz Felipe Silva Teixeira. São Paulo, Martins Fontes, 1982.

REVERBEL, Olga Garcia. *Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão*. São Paulo: Scipione, 1989. 159 p.

REVERBEL, Olga. *Um caminho do teatro na escola*. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2006. 174 p. il. (Pensamento e ação no magistério).

REVERBEL, Olga. *Oficina de teatro*. Porto Alegre: Kuarup, 1993. 127 p. (Teatro educação).

REVERBEL, Olga. *Teatro: atividades na escola - currículos*. Porto Alegre: Kuarup, 1989. 56 p. (Educação; 2).

REVERBEL, Olga. *Teatro: uma síntese em atos e cenas*. Porto Alegre: L&PM, 1987. 120 p. (Universidade Livre).

RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da revolução brasileira*. São Paulo: UNESP, 2010. 324 p.

RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. Trad. Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982. 163 p.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral: 1880-1980*. Tradução de Yan Michalski. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 202 p. (Palco e tela).

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. Trad. Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009. 275 p.

_____. *O jogo dramático no meio escolar*. Trad. Christine Zurbach; Manuel Guerra. Coimbra: Centelha, 1981. 230 p.

ROPA, Eugenia Casini. *A dança e o agit-prop: os teatros na cultura alemã do início do século XX*. Tradução de Matteo Bonfitto, Michele Schiocchet, Yedda Chaves. São Paulo: Perspectiva, 2014. 224 p.

_____. *La danza e l'agit prop: i teatri-non-teatrali nella cultura tedesca del primo novecento*. Bolonha: Il Mulino; 1988. 222 p.

_____. Saggio. In: LACIS, Asja. *Professione: rivoluzionaria*: Asja Lacis. BRENNER, Hildegard (Org.). Ensaio de Eugenia Casini-Ropa; Prefácio de Fabrizio Cruciani. Milão: Feltrinelli, 1976.

RUDNITSKY, Konstantin. *Russian and Soviet Theatre: Tradition and the Avant Garde*. Tradução para o inglês de Roxane Permar. Londres: Thames & Hudson; 2000.

SAURA, Jorge (Org.). *E. Vajtángov: Teoría y práctica teatral*. Biografía, seleção de documentos, tradução do russo e notas de Jorge Saura. n. 13. Madrid: *Publicaciones de la ADE*, 1997, 440 p.

SCHINO, Mirella. *Alquimistas do palco: os laboratórios teatrais na Europa*. São Paulo: Perspectiva. 2012.258 p. (Estudos, 299)

SCHOLEM, Gerschom. *Walter Benjamin: a história de uma amizade*. Tradução de Geraldo Gerson de Souza, Natan Norbert Zins e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008. 230 p. (Coleção Debates).

SEIXAS, Élcio Nogueira. *Renato Borghi*: Borghi em revista. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008. 340 p.

SEKKEL, Marie Claire. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n1/a13v15n1>.

_____. Efeitos da educação infantil inclusiva. *Diversa: educação inclusiva na prática*. 22 mar. 2013. Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/efeitos-da-educacao-infantil-inclusiva/>. Acessado em: 24 de abr. 2018.

_____. O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 86-95, Apr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642016000100086&lng=en&nrm=iso. acessado em 25 abr. 2018.

_____; MATOS, Larissa Prado. Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. vol. 18, n. 1, Janeiro/Abril de 2014, p. 87-96. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a09.pdf>. Acessado em:

_____; ZANELATTO, Raquel; BRANDAO, Suely de Barros. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, Mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000100013&lng=en&nrm=iso. Acessado em 25 de abr. 2018.

_____; Zanelatto, Raquel; Brandão, Suely de Barros. Uma questão para a educação inclusiva: expor-se ou resguardar-se? In: *Psicologia: Ciência e Profissão*. v. 30, n.2 Brasília, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000200006>. Acessado em 25 de abr. 2018.

SILVA, Armando Sérgio da. *Uma oficina de atores: a Escola de Arte Dramática de Alfredo Mesquita*. São Paulo: EDUSP, 1989. 284 p.

_____. (Org.), 1946-. *J. Guinsburg*: diálogos sobre teatro. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2002. 314 p.

SILVA, Luis Sérgio Lima. *Isabel Ribeiro*: iluminada. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008. 220 p. (Coleção Aplauso).

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978. 102 p.

SMITH, Gary. *Afterword*. In: *October*, Vol. 35, Moscow Diary (Winter, 1985), p. 136-146. The MIT Press. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/778472>. Acesso em: 31 jul. 2015.

SCHWARZ, Roberto. *As ideias fora do lugar: ensaios selecionados*. São Paulo: Penguin Books Companhia das Letras, 2014. 152 p.

_____. *O pai de família e outros estudos*. Rio de Janeiro: az e Terra, 1992. 147 p.

_____. *Seqüências brasileiras: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 249 p.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *O jogo teatral no livro do diretor*. Trad. Ingrid Dormien Koudela; Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *Jogos teatrais na sala de aula: uma manual para o professor*. Editado por Arthur Morey; Mary Ann Brandt. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008. 321 p.

_____. *Improvisação para o teatro*. Trad. Ingrid Dormien Koudela; Eduardo José de Almeida Amos. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. 349 p.

_____. *Jogos teatrais na sala de aula*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno: (1880-1950)*. Tradução e notas Raquel Imanishi Rodrigues; apresentação José Antonio Pasta Júnior. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011. 176 p.

TOLEDO, Cecília. *A mulher e a luta pelo socialismo*. Coletânea de textos de: Marx, Engels, Lenin, Clara Zetkin, Trotski. 2 ed. São Paulo: Sundermann, 2014. 254 p.

THAIS, Maria. *Na cena do Dr. Dapertutto: Poética e Pedagogia em V.E. Meierhold, 1911 a 1916*. São Paulo: Perspectiva, 2009. 456 p.

VIDOR, Heloíse Baurich. *Drama e teatralidade – o ensino do teatro na escola*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

_____. *Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário*. São Paulo: Hucitec; Florianópolis: Fapesc, 2016. 273 p.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. *Psicologia da arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 377 p.

_____. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 252 p.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira; Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007. 128 p.

WILDE, Oscar. *O fantasma de Canterville e outros contos*. Tradução de Otto Schneider. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014. (Saraiva de Bolso).

WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 203 p.

WIZISLA, Erdmut. *Benjamin e Brecht: história de uma amizade*. Tradução de Rogério Silva Assis. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

_____. *Walter Benjamin and Bertolt Brecht – the history of a friendship*. Tradução para o inglês: Christine Shuttleworth. New Haven: Yale University Press; 2009. 242 p.

ZIPES, Jack. *Speaking Out: Storytelling and Creative Drama for Children*. New York; London: Routledge, 2004. 296 p.

Referências teatrais

A ALMA Boa de Set-Suan. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento395646/a-alma-boa-de-set-suan>. Acesso em: 31 jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

A ENGRENAGEM. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento397924/a-engrenagem>. Acesso em: 31 jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

ARENA Conta Tiradentes. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento388493/arena-conta-tiradentes>. Acesso em: 31 jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

ARENA Conta Zumbi. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento405104/arena-conta-zumbi>. Acesso em: 31 jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

CONVITE ao Baile. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento397890/convite-ao-baile>. Acesso em: 31 jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

ELES Não Usam Black-Tie. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento397907/eles-nao-usam-black-tie>. Acesso em: 31 jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

FOGO Frio. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento400083/fogo-frio>. Acesso em: 31 jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

JOSÉ, do Parto à Sepultura. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento393672/jose-do-parto-a-sepultura>. Acesso em: 31 jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

PEQUENOS Burgueses. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento392380/pequenos-burgueses>. Acesso em: 31 jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

PAIOL Velho. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento398290/paiol-velho>. Acesso em: 31 jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

SEIS Personagens à Procura de um Autor. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento398291/seis-personagens-a-procura-de-um-autor>. Acesso em: 31 jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

RATOS e Homens. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento539419/ratos-e-homens>. Acesso em: 31 jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

REVOLUÇÃO na América do Sul. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento397908/revolucao-na-america-do-sul>. Acesso em: 31 jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

TEATRO de Arena. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399339/teatro-de-arena-sao-paulo-sp>. Acesso em: 31 jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

Anexos

Anexo A – Datas importantes na vida de Anna Lacis/Asja Lacis.⁷⁷

1891	Nascimento em 19/10/1891 em Gut Ķempji (em Līgatne) na atual Letônia.
Cerca de 1898	Mudança para Riga, o pai trabalha na fábrica de vagões como tapeceiro, a mãe administra uma pequena loja.
Por volta de 1900 a 1912	Frequenta o Ginásio Ķeniņš em Riga.
1912/1913	Durante os semestres de outono de 1912 a 1913 (ao todo três) frequenta como aluna inscrita a Faculdade Geral do Instituto Neuropsicológico em São Petersburgo.
1914	Em 24/1/1914 sela votos de casamento com Jūlijs Lācis na igreja <i>Krusta</i> (Igreja-cruz) em Riga; ali organiza um serviço de costura de bolsas em auxílio ao fronte de guerra; contrai tifo intestinal.
1915	Inscribe-se como ouvinte na Universidade Cultural Šanjavskij em Moscou.
1916	Começo da formação no Estúdio Komissartchevski em Moscou; trabalha numa escola primária para crianças refugiadas letãs em Moscou.
1918	Gradua-se aparentemente no começo de 1918 como atriz no Estúdio Komissartchevski, em seguida retorna a Orel.
1919	Em 13/02/1919 nasce a filha Dagmāra; fundação do teatro proletário infantil em Orel.
1920	Encenação de <i>Alinur</i> em Orel, aparentemente no começo de 1920; no verão, retorna à Letônia; inicia seu trabalho no estúdio teatral da Escola Popular de Altos Estudos em Riga.
1921	Em 1/5/1921 é detida (por alguns dias) devido à participação nos festejos de maio em Riga (ata de registro n.114972 no Arquivo Histórico da Letônia); em junho apresenta a peça de massas <i>Gadsimtu sejas</i> (“Fases dos séculos”) de L. Paegle no Parque do Sol (<i>Saules darz</i>) como parte da programação do 2º Festival de Cultura da Escola Popular de Altos Estudos. Nova detenção seguida de

⁷⁷ Os anexos A, B e C têm como fonte PASKEVICA, Beata. *In der Stadt der Parolen*. 2006, p. 311-335.

	liberação por anistia.
1922	Em fevereiro chega a Berlim, em março participa de filmagem nos estúdios Babelsberg com Fritz Lang, familiariza-se com a cena teatral berlinense.
1923	Em maio participa como convidada de uma trupe não identificada em Dresden, em Teplice (República Tcheca) e em Praga; no outono chega a Munique e conhece Brecht.
1924	Integra a Kammerspiele de Munique como assistente de direção de Brecht; de maio a setembro faz uma estadia em Capri, onde conhece Walter Benjamin; no outono retorna a Berlim passando por Roma e Paris. No outono Brecht e Benjamin se conhecem por intermédio de Asja Lācis.
1925	Em março interpreta o papel de Esther em <i>A dama das camélias</i> (de Dumas) no Deutschen Theater (direção: Bernhard Reich, colaboração de Bertolt Brecht). Ao final de julho retorna a Riga, onde planeja passar o verão. No outono assume a direção da seção teatral do escritório central do Clube das Ligas Sindicais de Esquerda. Em novembro, transcorre a estadia de Walter Benjamin em Riga; intensa rotina de trabalho no teatro das Ligas.
1926	Aparentemente chega a Moscou. Em maio, desempenha função de intérprete e acompanhante de Ernst Toller enquanto dura sua estadia na cidade. No verão organiza um sítio de jornadas de verão para crianças em Rayon Sokol'niki em Moscou. Em setembro contrai encefalite. Internação no sanatório <i>Rota</i> . De 16/12/1926 a 1/2/1927 Walter Benjamin permanece em Moscou.
1928	Trabalha no cinema infantil em Moscou. Em novembro atua como funcionária enviada a Berlim pela seção de filmes da missão de negócios soviética (onde faz relatórios sobre filmes culturais e didáticos). Durante o inverno de 1928/1929 Asja Lācis e Walter Benjamin vivem juntos em Berlim.
1929	Em agosto trabalha como colaboradora nos ensaios de <i>Happy End</i> (de Brecht e Elisabeth Hauptmann). No outono adoece novamente de encefalite, com novas internações em Königsstein e Frankfurt; participação em “círculos filosóficos”.
1930	Aparentemente retorna em janeiro a Moscou.
1931	Em abril Erwin Piscator viaja a Moscou para as filmagens de <i>Levante dos pescadores de Santa Bárbara</i> , Lācis é designada como sua intérprete e assistente de direção.

1932	Matricula-se na Faculdade de Roteiro do Instituto de Cinema Soviético (VGIK) em Moscou.
1933 1934	Assume o trabalho de direção do teatro leto <i>Skatuve</i> (Moscou). (Até 1937) faz doutorado no Instituto Lunatcharki de Arte Teatral, trabalha como secretária para a cátedra de direção, desenvolve palestras sobre teatro francês à época da Revolução Francesa.
1935	É publicada em Moscou a monografia <i>Revoljucionnyi teatr Germanii</i> .
1936-1937	Direção do teatro camponês itinerante da diáspora leta com sede em Smolensk. No verão de 1937 tira licença, que passa em Kislovodsk.
1938	Em 12/01/1938 é detida e aprisionada em Butyrki; campo de trabalhos forçados no Cazaquistão, passagens por Dolinka e Birmânia.
1948	Retorno à Letônia; no outono contratação como diretora no teatro de Valmiera.
1950	Diretora-chefe (até 1958) no teatro da Valmiera.
1955	Participação na atribuição do Prêmio Stalin para Brecht, retomada do contato com Brecht. Em 18/08 atestado de reabilitação.
1956	Retomada do contato com Piscator. Entrada no Partido Comunista.
1957	Em 10/07 casa-se oficialmente com Bernhard Reich.
1958	Pensionista pelo Teatro da Valmiera; continua atividade como crítica de teatro.
1967	A existência de Asja Lācis é reconhecida pela BRD (República Federal da Alemanha).
1968	Visita a DDR (República Democrática da Alemanha) para os <i>Brecht-Dialogen</i> .
1971	Publicação das memórias <i>Revolutionär im Beruf</i> (“Revolucionária em atividade”) Primeira edição.
1973	Publicação das memórias em leto.
1976	Publicação das memórias <i>Revolutionär im Beruf</i> (“Revolucionária em atividade”). Segunda edição revista e ampliada.
1979	Morte em 22/11 em Riga.

Anexo B – Indicação dos trabalhos de direção e atuação de Asja Lacis.

Supostamente no começo de 1920	Encenação de <i>Alinur</i> em Orel (peça de J. Bondi e V. Meyerhold) a partir de motivos do conto-de-fadas de O. Wilde “O menino-estrela”.
Junho de 1921	Encenação ao ar livre da revista histórica de L. Paegle <i>Gadsimtu sejas</i> no Parque do Sol (<i>Saulez darz</i>) em Riga
Maio de 1923	Papel pantomímico na cançoneta <i>Kulisy duši</i> de N. Evreinov em Teplice.
Fev./mar. de 1924	Assistência de direção na encenação de <i>A vida de Eduardo II da Inglaterra</i> de Brecht (a partir de Marlowe) na Kammerspiele de Munique. Na estreia, interpretou Eduardo.
Março de 1925	Interpretação de Esther em <i>A dama das camélias</i> de A. Dumas (filho) sob direção de Reich (com colaboração de Brecht) no Deutschen Theater em Berlim.
18/10/1925	Direção de <i>Epidemie</i> de O. Mirbeaus no estúdio teatral do escritório central do Clube das Ligas Sindicais de Esquerda em Riga.
9/11/1925	Festejo comemorativo da Revolução. “Charada N°5” de L. Paegle no estúdio teatral do escritório central do Clube das Ligas Sindicais de Esquerda em Riga.
15/11/1925	Tarde de charadas (“N°5”, “N°7”, “N°8” de L. Paegle) no estúdio teatral do escritório central do Clube das Ligas Sindicais de Esquerda em Riga.
22/11/1925	Inauguração do clube infantil no estúdio teatral do escritório central das Ligas Sindicais. Apresentação da peça de L. Laicens <i>Šujmašina um vējdzirnavā</i> (“Tear e moinho de vento”) em Riga.
20/12/1925	Apresentação de <i>Zemes sāls</i> (“Sal da terra”) no estúdio teatral do escritório central do Clube das Ligas Sindicais de Esquerda em Riga.
Natal de 1925	<i>Āzis um maskas</i> (“O cavalete e as máscaras”) no clube infantil das Ligas Sindicais de Esquerda em Riga.
24/2/1925	Fragmento de <i>Hinkemann</i> de E. Toller na Associação Cultural dos Jovens Trabalhadores em Riga.
Começo de 1926	Charada <i>Berlīne</i> de L. Laicens; “Prólogo” de L. Paegle; cenas de “Homem-massa” e “Os destruidores de máquinas” de E. Toller.

1/5/1926	“Charada N°8” de L; Paegle no Estúdio <i>Skatuve</i> em Moscou.
23/3/1934	“Camponês Baetz” de F. Wolf com E. Miske sob a colaboração de F. Wolf e E. Piscator no teatro leto <i>Skatuve</i> em Moscou.
16/12/1934	<i>Dzīve sauc</i> (“Vida clama”) de V. Bil’-Belocerkovskij com V. Forstmanisim no teatro leto <i>Skatuve</i> em Moscou.
8/6/1936	<i>Ugunī</i> (“Em chamas”) de R. Blaumanis com E. Miske.
1936	<i>Ziņģu Ješkas uzvara</i> (“A conquista da escada de Jacó”) de A. Upits; <i>Klaušu laiki</i> (coligido por J. Daumant) no Teatro Camponês em Smolensk.

Anexo C – Trabalho de direção no teatro Leon Paegle na Valmiera.

19/12/1948	A. Brodele <i>Skolotājs Straume</i>
2/5/1949	E. Grins <i>Vējš no dienvidiem</i>
9/6/1949	A. Ostrovskij <i>Dochodnoe mesto</i>
8/12/1949	C. Goldoni <i>Divu kungu kalps</i> (“Servo de dois mestres”)
18/2/1950	<i>Amerikas bals</i> (“Vozes da América”)
28/4/1950	A. Arbuzov <i>Seši mīļi cilvēki</i>
9/7/1950	A. Grigulis <i>Krama ir uguns</i>
22/11/1950	Tai-Djan-Čuns <i>Dienvidos no 38. Paralēles</i>
13/12/1950	Eugène Scribe <i>Glāze ūdens</i> (“O copo de água”)
17/2/1951	S. Mihalkov <i>Zaudētā māja</i>
16/6/1951	A. Jakobson <i>Trīs kapteiņi</i>
13/7/1951	A. Upits <i>Stāsti par mācītājiem</i>
21/10/1951	A. Brodele <i>Dedzīgās maja</i>
16/12/1951	Tirso de Molina <i>Tikumīgā Marta</i> (“Marta, a piedosa”)
9/3/1952	N. Gogol <i>Revizor</i> (“O inspetor geral”)
3/9/1952	H. Fast <i>Trīsdesmit sudraba graši</i>
25/12/1952	G. Nikolaev <i>Augstais vilnis</i>
8/4/1953	A. Ostrovski <i>Mežs</i> (“A floresta”)
11/8/1953	A. Jakobson <i>Šakāļi</i>
10/1/1954	A. Upits <i>Zingu Ješkas uzvara</i>
5/6/1954	J. Rainis <i>Mīla stiprāka par nāvi</i>
28/10/1954	A. Makajonoks <i>Atvainojiet, lūdzami!</i>
22/3/1955	H. Ibsen <i>Spoki</i> (“Os espectros”)
28/4/1955	V. Lacis <i>Uz jauno krastu</i> (em colaboração com V. Saulekalns)
3/9/1955	A. Afinogenovs <i>Savu bērnu māte</i>
30/11/1955	A. Brodele <i>Dace meklē laimi</i>
23/8/1956	L. Paegle <i>Runga, iz maisa!</i>
26/1/1957	V. Lacis <i>Ciems pie jūras</i> (em colaboração com J. Žigurs e A. Lācis)
24/5/1957	G.E. Lessing <i>Emilia Galotti</i>

Outras encenações na Letônia

19/7/1952	H. Fast <i>Brīvības ceļš</i> no teatro Jelgavas
1964	L. Laicens (em colaboração com A. Lacis) <i>Šumašīna in vējdzirnavas</i> na 49ª Escola Secundária em Riga
4/2/1969	B. Brecht <i>Mutter Courage und ihre Kinder</i> (“Mãe coragem e seus filhos”), numa edição pessoal de B. Reich.

Anexo D – Una obra de Teatro inédita de Meyerhold: Alinur

LA OPINION cultural ♦ Domingo 23 de Enero de 1971 ♦ Pág. 3

UNA OBRA DE TEATRO INEDITA DE MEYERHOLD

El nombre de Vsevolod Meyerhold adquiere especial significación en estos momentos: el teatro mundial está buscando nuevos rumbos, rompiendo viejas convenciones. Junto a Stanislavsky y Tairov fue uno de los grandes renovadores del teatro ruso de principios de siglo. Más aún, su nombre se asocia a la ruptura y al antiformalismo.

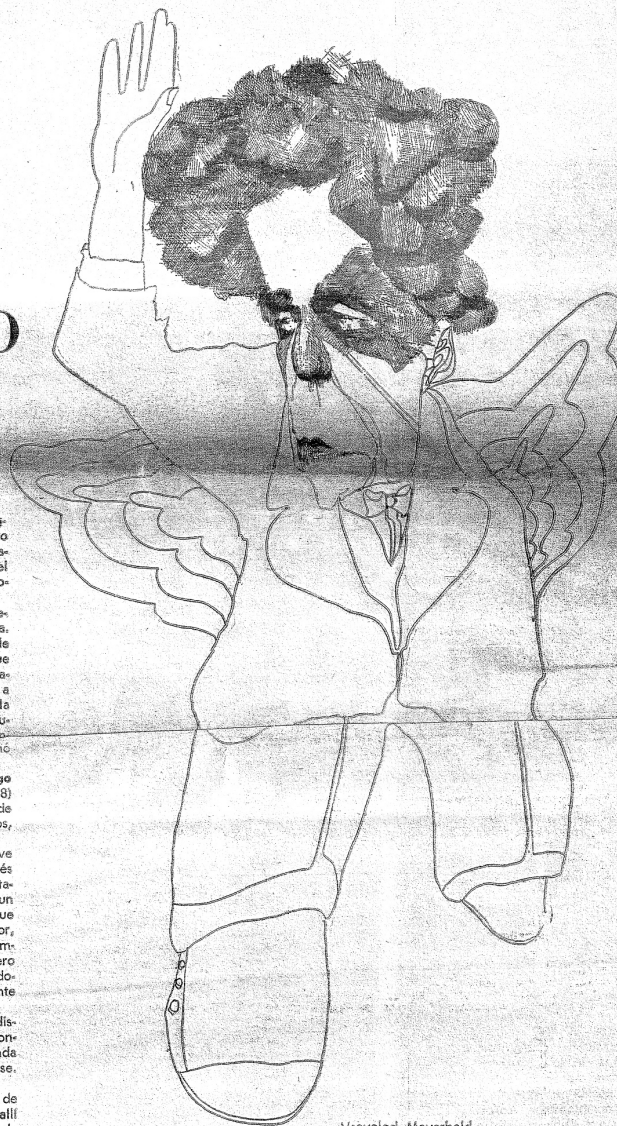
Hijo de un rico fabricante de aguardiente, de origen alemán, Meyerhold nació en 1874 en una ciudad de provincia. En los tumultuosos años de la Primera Guerra Mundial y de la Revolución Rusa de 1917, depuró su estilo vanguardista, que en esencia era una reacción contra el teatro intimista y el naturalismo. Meyerhold alentaba a sus actores a improvisar, a expresarse musicalmente; no desdenaba los recursos de la técnica moderna y realizaba espectáculos multitudinarios, muchos de ellos al aire libre. El stalinismo, con su rígida concepción del arte, fue cerrándole las puertas hasta que terminó ahogando su talento creador.

Meyerhold escribió sólo dos textos dramáticos. *Fuego* (1914) que responde al momento histórico, y *Alinur* (1918) una fábula dramática basada en *The star child*, el cuento de Oscar Wilde. *Alinur*, su única contribución al teatro para niños, puede considerarse también un ejercicio antinaturalista.

El viejo tema del bien y el mal, donde lo bello se vuelve feo porque es dañino —y recupera su belleza sólo después de una expiación— se transforma aquí en una alegre fantasía, plena de movimientos, voces, sonidos y colores. En un Oriente pintoresco e imaginario, se mueven personajes que son tipos fijos, al estilo de la comedia del arte: el leñador, pobre pero bueno, su hija Bel'gais, la del amor fiel. Hay también animales parlantes —el cuervo, el pito, el carnero Cuernos Azules— que actúan como instrumentos moralizadores. Todo viene envuelto en un clima inverosímil, desbordante de poesía.

Alinur fue escrita con la colaboración de Juri Bondi, discípulo de Meyerhold, escenógrafo y también director, responsable de los dibujos que se reproducen. Apareció publicada una única vez en la URSS, en 1919, y no volvió a editarse. Recién ahora comienza a difundirse en Europa Occidental.

Luego de décadas de silencio injusto, una selección de textos meyerholdianos apareció en 1967 en Moscú. Pero allí no hay mención a este juego dramático que muestra en todo su virtuosismo el talento del director ruso desaparecido en 1939.



Vsevolod Meyerhold

ALINUR

Prólogo

El prólogo, dividido en dos partes, se representa delante del bastidor que reemplaza al telón. En el medio, al borde del proscenio, hay un saucor clavado a la plataforma. Surge un sonido que se asocia con el hielo y la coronación: aparecen en el escenario dos leñadores que llevan sobre la espalda faros de zanahorias. Se soplan y se tocan, transmitiendo calidez. Al mismo tiempo golpean la tierra con sus grandes pies, casi como si estuvieran bailando. De pronto sienten que han perdido el camino,

Se estrechan el uno contra el otro y comienzan a decirse que hasta podrían morir allí en el bosque. Corren asustados por todo el escenario, hasta que Sarkan percibe, finalmente, allá lejos, las luces de la idea. Llenos de "barta", se lanzan a retirarse a careñadas. Pero, al poco tiempo, la trizaza vuelve a pintarse en sus caras.

Primer cuadro

Primer leñador (Akmet): ¡No hay mucho de que reírse! ¡Ay, ay! ¡La vida fue hecha para los ricos, no para nosotros dos! No para nosotros! ¡El mejor modo de vivir es la muerte, o devorado por las fieras, antes que vivir así.

Segundo leñador (Sarkan): ¡Eso! ¡Uno tiene mucho y otros tienen poco. Todo ha sido dividido injustamente en este mundo, excepto el dolor.

Se oye de pronto como el sonar de unas campanillas: una estrella fugante se destaca en el cielo. Se desliza lentamente, hasta cubrir un semicírculo sobre la cabeza de los dos leñadores. Finalmente, cae en medio de las ramas del saucor, sobre el borde mismo del escenario.

Akmet: ¡Mira! Cayó del cielo una olla llena de oro! ¡E! que la agarra primero se la lleva!

Se lanzan sobre el arbusto de saucor y uno de los dos consigue pasar una mano extendida por las ramas,

hasta alcanzar un chal dorado, con estrellas bordadas, que recoge cautelosamente.

Akmet: ¡Grita feliz al compañero! ¡Aquí está el tesoro caído del cielo! ¡Yo lo encontré!

Los dos leñadores giran alrededor del arbusto. Se sientan en la extremidad del proscenio y balancean los pies a la vista del público, mientras abren el chal.

Los dos leñadores: ¡Ya una vez! ¡Oro! ¡Oro! ¡Mitad para cada uno! ¡Mitad para cada uno! ¡Abren el chal, pero éste no contiene ni oro, ni plata, ni ningún otro.

(Continúa en la pág. siguiente)

Uma obra de Teatro inédita de Meyerhold: *Alinur*⁷⁸

O nome de Vsevolod Meyerhold adquire um significado especial nestes momentos: o teatro mundial está buscando novos rumos, rompendo com as velhas convenções. Junto a Stanislavski e Tairov, ele foi um dos grandes renovadores do teatro russo no princípio do século XX. Ainda mais, seu nome se associa à ruptura e ao antiformalismo.

Filho de um rico fabricante de aguardente, de origem alemã, Meyerhold nasceu em 1874 em uma cidade do campo. Nos tumultuosos anos da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa de 1917, ele depurou seu estilo vanguardista que, em essência, era uma reação ao teatro intimista e ao naturalismo. Meyerhold estimulava seus atores a improvisar, a expressar-se musicalmente; não desdenhava dos modernos recursos técnicos da época e realizava espetáculos para multidões, muitos deles ao ar livre. O Stalinismo, com sua rígida concepção de arte, foi cerrando-lhe as portas até que acabou afogando seu impulso criador.

Meyerhold escreveu somente dois textos dramáticos. *Fogo* (1914), que responde ao momento histórico e *Alinur* (1918), uma fábula dramática baseada em “The Star-Child,” de Oscar Wilde.

Alinur, sua única contribuição ao teatro para crianças, pode ser também considerada um exercício antinaturalista.

O velho tema do bem e do mal, em que o belo se torna feio por ser daninho – e recupera sua beleza somente depois de uma expiação – transforma-se aqui em uma alegre fantasia, cheia de movimentos, vozes, sons e cores. Em um Oriente pitoresco e imaginário, movem-se personagens que são tipos fixos, no estilo da *Commedia del'Arte*: o lenhador, o pobre mas bondoso; sua filha Bel'gais, com seu amor fiel. Há também animais que falam – o corvo, o potro, o carneiro Chifres Azuis – que atuam como instrumentos moralizadores. Tudo vem envolto em um clima inverossímil, transbordante de poesia.

Alinur foi escrita com a colaboração de Juri Bondi, discípulo de Meyerhold, cenógrafo e também diretor, responsável pelos desenhos reproduzidos. Foi publicada uma única vez na URSS, em 1919, e não voltou a ser editada. Somente agora começa a ser difundida na Europa Ocidental.

Após décadas de silêncio injusto, uma seleção de textos meyerholdianos apareceu em 1967, em Moscou. Mas ali não há qualquer menção a este jogo dramático que mostra em todo o seu virtuosismo, o talento do diretor russo desaparecido em 1939.

⁷⁸ LA OPINIÓN cultural – Domingo 23 de janeiro de 1971 – Pág.3.

Alinur

Vsevolod Meyerhold e Juri Bondi

Prólogo

O prólogo, dividido em duas partes, é representado na frente do telão que substitui a cortina. No meio e na beirada do proscênio, há um salgueiro cravado na plataforma. Surge um som que se associa ao granizo e à tempestade. Aparecem em cena dois lenhadores que carregam fardos de galhos secos nas costas. Assopram os dedos tratando de aquecer-se. Ao mesmo tempo, batem com seus grandes pés no chão, quase como se estivessem dançando. Em um momento sentem que perderam o caminho. Agarram-se um ao outro e começam a dizer que até poderiam morrer (de frio) no bosque. Correm assustados por todo o cenário, até que Sarkan percebe, finalmente, ao longe, as luzes da aldeia. Cheios de alegria, começam a rir às gargalhadas. Mas, em pouco tempo, a tristeza volta a se manifestar em seus rostos.

Primeiro quadro

Primeiro lenhador (AKMET): Não temos nada para rir! Ai, ai ai! A vida foi feita para os ricos, não para a gente. É melhor morrer de frio na neve ou devorado pelas feras, do que viver assim.

Segundo lenhador (SARKAN): Isso mesmo! Um tem muito e outros têm pouco. Tudo foi dividido injustamente neste mundo, menos o sofrimento.

Ouve-se de repente um som de campainhas: uma estrela fulgurante se destaca no céu. Desliza lentamente até formar um semicírculo sobre a cabeça dos lenhadores. Finalmente cai no meio dos galhos do salgueiro, no bosque do cenário.

AKMET: Olha! Caiu do céu um pote cheio de ouro! Quem pegar primeiro, leva!

Jogam-se sobre o arbusto de salgueiro e um dos dois consegue passar a mão estendida por entre os galhos até alcançar um xale dourado, bordado com estrelas, que recolhe cautelosamente.

AKMET (grita feliz para o companheiro): Aqui está o tesouro que caiu do céu! Eu encontrei!

Os dois lenhadores giram ao redor do arbusto. Sentam-se na beirada do proscênio e balançam os pés à vista do público enquanto abrem o xale.

OS DOIS LENHADORES (juntos): Ouro! Metade para cada um! Metade para cada um!

Abrem o xale, mas ele não contém ouro, nem prata, nem nenhum outro metal precioso: diante dos lenhadores acha-se apenas uma criatura adormecida.

SARKAN: Isso é tudo?... Que fazemos com esta criatura? Deixemos ela onde estava e voltemos para o nosso caminho. Nós somos pobres e já temos as nossas crianças: não podemos tirar o pão da boca delas para dar para outros...

AKMET: Mas não! Não podemos deixar assim! Ainda que eu seja pobre como você, e minha panela não seja mais cheia do que a sua, e minha filha tenha a mesma fome que o seu filho, vou levá-lo para minha casa. Minha mulher cuidará dele.

Akmet envolve cuidadosamente o menino no xale de ouro, tratando de protegê-lo do frio. Depois se levanta, coloca sobre as costas o feixe de galhos secos e se dirige até sua casa com a insólita carga em seus braços.

SARKAN (*seguindo-o*): Que estúpido!

Os dois lenhadores desaparecem atrás do telão.

Segundo quadro

Abre-se a metade direita do telão que substitui a cortina, deixando ver a porta da cabana de Akmet. Os dois lenhadores se aproximam da porta.

AKMET: Entra para esquentar um pouco, antes de voltar para sua casa.

SARKAN: Escuta: o menino vai ficar com você, então me dê o xale. Temos que dividir. É o justo...

AKMET: Não. O xale não é meu nem seu, é do menino.

Akmet empurra a porta e entra em casa. Sarkan permanece mais um instante junto à porta e depois se afasta com um gesto de cólera.

A metade esquerda do telão se abre, revelando o interior da casinha de Akmet. Sobre um banco está sentada Rubaba, a mulher do lenhador: trabalha enquanto sussurra uma canção para ninar um recém-nascido. Ao ver entrar seu marido, Rubaba levanta-se, deixa o trabalho e corre alegremente ao seu encontro. Tira-lhe o fardo pesado, as botas e a roupa. Depois o abraça e beija.

AKMET: Olha o que eu trouxe.

RUBABA: Seja o que for, serve para nós. Somos os mais pobres da aldeia!

AKMET: Encontrei ele no bosque... (*abre o xale e mostra a criança adormecida*) Toma!

RUBABA: Deixe ele de novo no lugar de onde o tirou! Já temos uma filha e você me traz um menino enjeitado? Como faremos para alimentar os dois? Além disso, um menino estranho vai trazer má sorte.

AKMET: Foi uma estrela caída do céu que o mandou. Até poderia trazer sorte à nossa casa...

Rubaba: O nosso pão não dá para nós todos e agora você quer alimentar um estranho. Quem vai pensar na gente? Quem vai dar um pedaço de pão a mais?

AKMET: O céu prevê até o destino dos pardais e os alimenta.

RUBABA: Mas no inverno, até os pardais morrem de fome. E por acaso agora não estamos no inverno?

Akmet cala-se. De repente, chega ao bosque um golpe de vento gelado que abre a porta da casinha e irrompe na habitação com um torvelinho de neve. A mulher do lenhador começa a tiritar.

RUBABA: Feche a porta! Não está sentindo o vento frio?

AKMET: Você tem um coração de gelo. Por isso faz tanto frio!

Rubaba cala-se, afasta-se do marido e senta onde estava antes. Akmet vai até a porta, fecha-a e tem o rosto cheio de lágrimas. Agora Akmet se aproxima da mulher, coloca a criatura em seu colo. A mulher a acolhe e a contempla demoradamente, depois a beija e a coloca no modesto berço, junto com sua própria criança.

AKMET (*abrindo um bauzinho*): Guardarei o xale neste lugar.

RUBABA (*entrega a ele um colar de âmbar, tirado do pescoço da criança*): Guarda também este colar.

A cena anterior se desenvolve com uma música de fundo que se ouve cada vez que for necessário ajudar o público a se emocionar nos momentos comoventes.

Primeiro ato

Uma aldeia tártara.

Diante do palco há um poço. Um grupo de homens e mulheres tártaros veem as crianças brincando. Na realidade, admiram a agilidade e a beleza de Alinur, o filho adotivo de Akmet.

O garoto não se parece com os outros: os pequenos tártaros são morenos e de pele escura, enquanto Alinur, aos nove anos, tem a pele branca e delicada como marfim e o cabelo ruivo e ondulado. Os meninos brincam perto de casa com arcos e flechas fabricados por eles mesmos. Depois de tê-los observado durante um tempo, os pais de afastam.

Subitamente começa uma disputa entre os meninos.

UM MENINO (*chorando*): Agora vou contar pro papai, assim ele corrige você!

ALINUR: Me corrige?! Eu sou filho de uma estrela e você é só filho de um homem esfarrapado. Seu pai é cego e manco! Eu não tenho mais que brincar com gente como vocês.

O MENINO: Você é um menino abandonado! Acharam você no bosque!

Alinur bate no menino, que sai chorando, seguido pelos outros. Alinur olha raivoso até eles saírem; depois se aproxima do poço e começa a admirar sua imagem refletida na água. Entra em cena um cego que pede esmola e toca um pequeno sino sem parar. Alinur se levanta e pega uns pedriscos no chão. Quando o mendigo passa na sua frente, Alinur começa a atirar pedriscos em suas costas: um, depois outro e finalmente um terceiro. O velho tropeça e cai. Akmet sai correndo da casa, levanta o velho e o acompanha para fora de cena.

AKMET (*virando-se para Alinur*): Nós não o tratamos como você trata os outros. Você é realmente cruel!

Alinur cala-se, cansado. Depois empunha o arco e lança uma flecha em um pavão, que apareceu do lado direito do telão. Akmet volta para casa com expressão resignada. O pavão, assustado com um tratamento tão hostil, abre em leque suas plumas e se afasta cheio de dignidade. [recomeçam as brincadeiras.] Alinur converte-se repentinamente em chefe da turma. Agora lidera seus companheiros a um ataque a um ninho de corvos. Debaixo do galho frondoso que serve de ninho, está sentada uma velha mendiga. Tem o aspecto cansado, andrajoso, com os pés descalços e ensanguentados. Vê-se que percorreu um longo caminho.

Alinur (*aproxima-se levando uma escada, seguido de outros meninos, com o propósito de escalá-la até o ninho de corvos*): Debaixo da árvore tem uma velha horrível! Vamos, temos que expulsá-la! Fora, bruxa velha! Não queremos você aqui! Fora!

Alinur bate na velha mendiga com a ponta de uma vara comprida. Manda a velha se levantar e ri dela. Depois tira o turbante e o joga na velha. Seus longos cabelos dourados caem sobre seus ombros. A velha mendiga olha para ele muito assustada e detém-se petrificada. Parece incapaz de pronunciar uma palavra. Então o lenhador sai correndo e diz, empurrando Alinur para o lado:

AKMET: Você é realmente cruel! Não tem nenhuma pena dos infelizes! Que mal lhe fez esta velha? Por que atormentá-la assim?

ALINUR (*batendo o pé*): Quem é você para me dizer o que devo ou não fazer? Faço o que eu quero, Não quero ouvir você! Você não é meu pai.

AKMET: Você é um ingrato. Por acaso eu não tive piedade quando o encontrei no bosque?

Ao ouvir essas palavras, a mendiga dá um grito e desmaia. Os meninos fogem assustados e Alinur os segue. Akmet trata de reanimá-la, ajudado por sua mulher, que o acudiu ao ouvir o grito da velha. Rubaba molha as mãos na água de uma grande ânfora de argila e umedece os cabelos brancos da velha, que pouco a pouco recupera os sentidos. Tem o olhar fixo no lugar em que há pouco estava seu perseguidor.

A MENDIGA: Parece que ouvi você dizer que encontrou uma criança no bosque. Diga, estava em um xale? Tinha um colar de âmbar no pescoço?

AKMET: Sim, exatamente, um colar. O xale tinha estrelas bordadas e o colar era de âmbar.

Akmet entra em casa, tira o xale e o colar do baú, enquanto a mendiga interroga Rubaba.

A MENDIGA: Não se passaram nove anos desde o momento em que seu marido encontrou o menino?

RUBABA: Justo nove anos... Desde então, o menino vive debaixo do nosso teto.

Akmet volta da casa e coloca os objetos sobre os joelhos da mendiga.

A MENDIGA (*balbucia, sufocada por lágrimas de alegria*): Meu filho adorado! Encontrei meu filho! Dei a volta ao mundo, procurando por ele em vão! Finalmente o encontrei!

AKMET e RUBABA (*gritam em direções contrárias*): Alinur! Alinur! Venha rápido! Uma grande alegria espera por você!...

Alinur chega correndo e Rubaba venda seus olhos com as mãos, enquanto o leva até a velha.

RUBABA: Devagar! Devagar, não corra! Vou tapar seus olhos: quando eu tirar as mãos, você verá sua mãe.

Diante dessa notícia, o garoto treme, impaciente. Ver sua mãe... Tenta escapar das mãos de Rubaba; finalmente, consegue e encontra a velha que havia ridicularizado um pouco antes.

ALINUR: E minha mãe, onde está? Aqui só vejo uma horrível mendiga.

A MENDIGA: Eu sou a sua mãe.

ALINUR: Está louca, velha charlatã! Eu não posso ser seu filho! Olhe para você, é miserável e um modelo de feiura! Como pode dizer uma coisa assim? Vá embora daqui, depressa, não quero mais ver seus farrapos.

A MENDIGA: Não me expulse! Você é meu filho... eu tive você no bosque, mas os bandidos o roubaram de mim. Reconheci seu rosto e seu sorriso de ouro e esta boa gente me mostrou o xale e o colar, os objetos que você tinha quando raptaram você de mim. Reconheci tudo! (*agacha-se e estende os braços para ele*). Eu imploro! Venha comigo, olhe meus pés, estão completamente ensanguentados! Procurei você o mundo todo... Vem, preciso tanto de seu amor!

[...]

Alinur cala-se. A mendiga chora soluçando.

ALINUR: Se é realmente minha mãe, seria melhor ter ficado onde estava, em vez de vir aqui me envergonhar na frente de todos. Eu pensava que era filho de uma estrela e todos acreditavam em mim, mas – olhem só! –, uma mendiga vem dizer que eu sou seu filho. Não quero! Vá embora, e que eu não volte a ver você!!

A MENDIGA: Ao menos dê-me um beijo antes de partir! Já sofri tanto!

ALINUR: Não! Você é feia demais... preferia beijar um sapo...

A velha levanta-se e se afasta. Akmet e Rubaba a acompanham, levando o xale e o colar. Alinur os segue com o olhar. Nesse momento, Bel'gais, a filha do lenhador, sai correndo de casa e grita para Alinur.

BEL'GAIS: Ficou feliz em encontrar sua mãe? Agora ninguém poderá chamar você de menino abandonado!

Mas ao chegar a poucos passos dele, a menina para e o olha horrorizada.

BEL'GAIS: O que você tem? O que aconteceu com seu rosto?

Alinur estende uma mão até ela, mas Bel'gais retrocede assustada.

BEL'GAIS: Alinur! Você é um monstro!

Alguns garotos se aproximam e Alinur dá uns passos em direção a eles. Mas os garotos recuam bruscamente e alguns recolhem pedregulhos do chão.

OS GAROTOS: Vá embora! Não se aproxime! Está mais feio do que um sapo!

Jogam pedregulhos nele e depois fogem. Bel'gais olha tudo de longe.

ALINUR (sozinho): Por que me atiraram pedras? E o que falaram de meu rosto? Têm inveja porque sou bonito e eles não se parecem comigo. (*aproxima-se do poço e se inclina*) A água vai me dizer a verdade.

Em vez do maravilhoso Alinur o que vê no fundo da água é um sapo monstruoso. O menino compreende: deita-se sobre a relva e soluça demoradamente.

ALINUR: Eu sei porque me transformei tanto: é um castigo porque reneguei minha própria mãe. Não tive piedade dela, eu a expulsei. Ah, minha mãe, se você voltasse, beijaria seus pés e suplicaria! (*levanta-se e olha o bosque*) Vou procurar você e não terei paz até encontrar!

Enquanto o menino fala, Bel'gais aproxima-se silenciosamente e põe a mão em seu ombro.

BEL'GAIS: Não é uma desgraça tão grande você ter ficado feio. Eu não tenho medo, fique conosco! Não fugirei de você!

ALINUR: Não, não tenho coragem de ficar aqui. Você viu, fui castigado por minha crueldade. Devo expiar minha culpa. Darei voltas pelo mundo em busca da minha mãe, da mesma maneira que ela fez comigo. Vou encontrá-la e ela terá piedade de seu filho.

Alinur foge para o bosque, mas a menina o segue, chamando-o e estendendo os braços na direção dele.

BEL'GAIS: Volte, Alinur, volte!

Segundo ato

Cena com música.

Os telões se abrem alternadamente, em ritmo rápido, e deixam ver o bosque, os montes, a cidade, o mar com os navios. Alinur vagueia, em busca de sua mãe: a esperança e o desespero fundem-se em sua alma e, muitas vezes, o menino cai no chão, cansado, e chora amargamente. Pergunta a todos que encontra se viram uma velha mendiga. Muitos dão risada; outros se afastam, sem responder.

Primeiro quadro

Pálidos montes de terra. Um potro corre na relva quente pelo sol.

ALINUR: Você, que cavalga por montes e desertos, que vê toda a terra, desde o Mar Branco até o Mar Vermelho, pare por um instante! Não viu minha mãe em algum desses lugares?

O POTRO (*detendo-se*): Você bateu nos meus irmãos até tirar sangue; machucou as patas das minhas irmãs com sua vara. E ainda quer apertar a garganta de sua mãe com o seu laço?

O potro retoma o galope. Alinur se encontra casualmente em um velho cemitério.

Segundo quadro

Um cemitério. Tumbas e cruzes encobertas pela neve. Exausto depois de tanto vagar, o menino se senta sobre uma tumba e chora baixinho. Sobre a cruz de pedra se acha pousado um velho corvo que olha para o menino e grasna.

Alinur (*dirigindo-se ao pássaro*): Querido corvo, você que voa mais alto que os altos pinheiros do Ararat e conhece todas as tumbas do Mar Negro até o Mar Amarelo, não teria visto minha mãe entre os vivos, ou sua tumba entre os mortos?

O CORVO: Querido corvo! Sem dúvida, antes era uma "velha charlatã" e você destruiu meu ninho e arrancou os olhos de meus filhotes. Por casualidade, não gostaria também de arrancar os olhos da sua mãe?

O corvo levanta voo e sai. Alinur, cheio de vergonha e desespero, retoma seu caminho e entra em um bosque escuro.

Terceiro quadro

O bosque denso e triste.

Ao redor de uma fogueira, debaixo de uns galhos, encontram-se alguns bandidos que cozinham uma sopa em um grande caldeirão. Alinur se aproxima deles timidamente.

ALINUR: Gente valente! Sou um pobre mendigo que vaga faz três anos de um país a outro, em busca de sua mãe. Ela me abandonou porque a ofendi. Suplico que me digam se a viram.

O garoto se ajoelha, mas os bandidos – aterrorizados ante a visão de um sapo – põem-se de pé de um salto, tomam seus punhais e escapam.

ALINUR: Que desgraçado sou eu... Não apenas os animais e os pássaros, mas também os bandidos do bosque têm medo de falar cara a cara comigo! É possível que ninguém sinta piedade de mim, e me dirija a palavra em vez de fugir?

Alinur se dirige na direção tomada pelos bandidos e chega ao mar.

Quarto quadro

À beira mar.

Uma figura sobressai no penhasco grande e descampado. O menino pode ver seu vestido de cor lilás, verde e preto, mas não seu rosto, oculto entre as madeixas. Avistam-se apenas algumas mechas de cabelo branco. A pessoa está sentada, apoiada sobre sua muleta, e não consegue ver o menino. Imensamente feliz, Alinur corre até sua mãe. Mas um grande cão de aspecto feroz aparece pelo lado direito do penhasco e sai ladrando.

O menino para assustado; mas encontrou sua mãe e então decide seguir avançando com coragem. O cão, amarrado em uma coleira fixa na cintura da velha, salta, ladra, e não deixa ele se aproximar.

ALINUR: Mãe! Mamãe! Olhe pra mim! Segure firme teu cão! Finalmente a encontrei!

Mas a pessoa permanece imóvel. Alinur cai de joelhos e estende as mãos.

ALINUR: Mãe! Vim pedir perdão porque tenho sofrido demais. Preciso do seu amor. Me perdoe! Ou terei que morrer sem ter expiado a minha culpa?

O menino fala com o cachorro.

ALINUR: Deixe-me passar, cão valente! Dei quase toda a volta ao mundo para ter direito a beijar os pés de minha mãe. Deixe-me ao menos beijar a barra do seu vestido: é possível que me reconheça e me perdoe.

De repente, a figura se põe de pé e se vê que não é a mãe de Alinur. O garoto tinha se enganado: diante dele se encontra um velho dervixe. Sua barba longa escorre pelo peito. O rosto pálido e centenário está corado pelo turbante verde dos descendentes de Maomé.

O CÃO: Não finja, garotão terrível, ter confundido meu dono com a sua mãe. Quando os cegos se aproximavam da casa em que vivia, você os afugentava a pedradas. Mas não permitirei que faça mal ao meu dono, porque é velho e fraco. É um dervixe cego, e eu o guio e o protejo dos tipos como você.

O dervixe vai embora com seu cão e, a cada passo que dá, tilintam os ferros que leva sobre o corpo em penitência, como se um rebanho numeroso se afastasse. O menino se deixa cair no chão. Geme e soluça de dor e de amargura, sacudindo todo o corpo. Então passa pela encosta do mar um barco a vela vermelho escuro, com uma grande bandeira dourada e dela sobressai uma lua, Alinur a segue com o olhar, depois se levanta e corre pelo cenário. De repente, aparece outro barco, maior que o anterior, com velas negras e sem bandeira. Os dois barcos desaparecem lentamente e aparece uma grande cidade junto à margem de um rio.

Quinto quadro

A entrada da cidade, cercado de muros. Alinur se aproxima dos portões. Suas roupas têm piorado com o tempo e agora estão reduzidas a farrapos. Diante da porta, alguns guardas armados vigiam. Quando o menino chega perto, os guardas cruzam as lanças.

PRIMEIRO GUARDA: Que procura nesta cidade?

ALINUR: Procuro a minha mãe. Um barco me trouxe até esta cidade e rogo que me deixem entrar.

SEGUNDO GUARDA (*ri ruidosamente, sacudindo sua barba negra, enquanto coloca seu escudo brilhante como um espelho na frente do garoto*): Certamente sua mãe não se alegrará em ver um filho como você, mais monstruoso que um sapo de pântano, que vive revirando no lodo. Vá embora daqui; sua mãe não está nesta cidade.

TERCEIRO GUARDA (*com o estandarte verde na mão*): Quem é sua mãe e porque a procura?

ALINUR: Minha mãe é mendiga como eu. Eu a tratei cruelmente. Eu suplico que me deixem entrar para que ela possa me perdoar, se é que ela se encontra nesta cidade.

Mas os guardas já estão fartos de Alinur e o expulsam.

QUARTO GUARDA (*tem a aljava adornada com flores douradas*): Quem quer entrar na cidade?

OS OUTROS GUARDAS: Um mendigo, filho de uma mendiga. Nós o expulsamos.

QUARTO GUARDA: Fizeram mal. Um tipo horroroso como esse pode ser vendido como escravo. E, com o que se ganha, comprar uma taça de vinho doce.

Neste momento, aparece de um lado do muro um velho de aspecto desagradável, rosto cruel e deformado. Veste uma túnica oriental luxuosa.

O MAGO ASTRAKÁN: Por esse preço, eu compro.

Tendo pago o preço, o velho pega o menino pela mão e o leva à cidade. A noite cai. Depois da troca da guarda, os portões pesados se fecham.

Terceiro ato

O mago Astrakán conduz Alinur até uma porta aberta em um muro de pedra. Golpeia a porta duas vezes com o bastão e ela se abre obedientemente. Cinco degraus levam a um pequeno jardim, em que grandes papoulas negras crescem em vasos de barro verde. O velho retira seu turbante de seda e venda os olhos de Alinur. Logo, empurra-o com o bastão através do jardim até uma casa. Obriga-o a atravessar uma portinha baixa com uma grande fechadura e aparecem os dois em uma torre. Uma vez tirada a venda dos olhos do menino, o mago coloca diante dele um prato com um pedaço de pão.

O MAGO ASTRAKÁN: Agora durma. Quando o sol se levantar pelo lado direito das árvores do bosque, virei me ocupar novamente de você, escravo.

O mago Astrakán toma uma tocha que iluminava a torre e desce os degraus. Alinur se joga no chão e dorme um sono profundo. No céu aparecem estrelas e também uma lua semelhante a uma foice, ao mesmo tempo em que ressoa uma música sobre a cidade adormecida. Até o final do intermédio musical, por um lado a lua se põe, enquanto por outro surge o sol. O velho mago sobe as escadas que levam à torre onde dormia Alinur.

O MAGO ASTRAKÁN (*acordando o menino*): No bosque que rodeia a cidade, alguém escondeu duas moedas de ouro. Uma é de ouro branco, outra de ouro vermelho. Vá procurar a moeda branca e traga para mim. Se não a encontrar, açoitarei você cem vezes. Vou esperar o tempo que o sol leva para chegar ao Minarete de Ouro. Encontre a moeda e não demore, porque se não, pobre de você! É meu escravo, eu o comprei pelo preço de uma taça de vinho doce.

O mago Astrakán venda os olhos do menino e o conduz através de uma portinha para o jardimzinho, faz ele descer os cinco degraus e passar pelo muro. Depois tira a venda e o deixa em liberdade. Afastando-se dos portões da cidade, Alinur chega a um lugar elevado. Ali, um emaranhado de galhos entrelaçados barra o caminho enquanto abaixo crescem apertadas árvores e matas espinhosas. Abrindo caminho entre os espinhos e os abrunheiros e as árvores alcachofras-bravas, o menino chega ao fundo do bosque, procurando em vão a moeda branca. Alinur volta desesperado pelos mesmos passos, enquanto observa como o sol chega perto do Minarete. Justo na saída do bosque, para na frente de um grande carneiro malhado, com chifres curvos e pintados. Está amarrado em uma árvore e bale ruidosamente pedindo ajuda.

O CARNEIRO CHIFRES AZUIS: Ajude-me! Homens malvados me amarraram nesta árvore. Foram buscar um punhal para me degolar e um jarro para encheram com meu sangue.

ALINUR: Ainda que eu seja um escravo, posso lhe conceder a liberdade.

Alinur liberta o carneiro.

O CARNEIRO CHIFRES AZUIS: Como posso recompensar você, garoto, por ter me livrado de uma morte tão horrível?

ALINUR: Estava procurando uma moeda de ouro branco. Mas não a encontrei, e agora meu patrão me castigará com um chicote.

O CARNEIRO CHIFRES AZUIS: Siga-me. Eu sei onde se encontra a moeda de outro branco e porque está escondida.

O carneiro acompanha Alinur até um lugar em que o menino encontra a moeda de ouro branco, escondida entre cogumelos venenosos.

Alinur (*abraça e beija o carneiro com ternura*): Você evitou que me açoitem, me recompensou pela ajuda que lhe dei!

O CARNEIRO CHIFRES AZUIS: Não! Só me comentei com você, como você se comportou comigo. Adeus!

Alinur sai correndo do bosque, que desaparece com a mesma rapidez que havia aparecido no começo da cena. Alinur se depara com um leproso.

O LEPROSO: Preciso de uma esmola, estou morrendo de fome. Me expulsaram da cidade porque sou leproso e não faço outra coisa a não ser mastigar os pedregulhos que recolho no chão da rua e beber a água da chuva que os carros sujam.

ALINUR: Ai de mim! Na bolsa só tenho uma moeda e não posso dá-la. Sou um escravo e meu patrão me castigará se não levar para ele.

O LEPROSO: Se não me der uma esmola, eu morrerei de fome.

Alinur dá a ele a moeda de ouro. Tremendo de alegria, o mendigo desaparece correndo por uma encosta. Alinur volta tristemente para a cidade, onde o mago já o esperava fazendo tempo junto à entrada do pequeno jardim.

O MAGO ASTRAKÁN: Trouxe a moeda?

ALINUR: Não a tenho.

Como antes, o mago Astrakán venda os olhos de Alinur e, empurrando-o diante de si, o conduz à torre pelo caminho anterior.

O MAGO ASTRAKÁN (*fazendo o menino entrar*): Hoje não terá nada o que comer nem beber.

Alinur cai, soluçando, sobre o frio piso de pedra.

O MAGO ASTRAKÁN: Até que o sol percorra seu caminho do Minarete de Ouro até o Minarete Turquesa, você permanecerá aqui. Logo voltarei para buscar você para retornar ao bosque. Se antes do amanhecer não me trouxer a moeda de ouro vermelho, jogarei você numa cela pelo resto dos seus dias, como se fosse um cão.

O velho desce da torre enquanto o menino soluça. Seus soluços se confundem com a música das vozes da cidade, ao longe. Então o mago retorna à torre.

O MAGO ASTRAKÁN: Vai!

Alinur se ergue docilmente e o velho acompanha o menino pelo caminho de costume, seguido da exaustiva cerimônia de vendá-lo, até a porta da cidade. Alinur volta para o bosque, procurando a moeda. O sol se encontra perto do horizonte, mas Alinur procura em vão. Então senta-se no chão e começa a chorar baixinho. Neste momento, aparece diante dele o carneiro que tinha posto em liberdade.

O CARNEIRO CHIFRES AZUIS: Por que você chora? Que faz aqui no bosque?

ALINUR: Procuro uma moeda de ouro vermelho, e se não a encontrar, meu patrão me castigará e me terá como escravo a vida toda.

O CARNEIRO CHIFRES AZUIS: Me siga!

Leva Alinur até um grande montinho de folhas secas e começa a escavar com as patas. O menino o ajuda e embaixo encontra a moeda.

ALINUR: Como posso agradecer? É a segunda vez que me salva!

O carneiro desaparece. Alinur guarda a moeda em sua bolsa e volta correndo para a cidade. Mas outra vez o leproso se põe em seu caminho perto do portal.

O LEPROSO: Me dá uma moeda; se não, morrerei de fome.

ALINUR: Na minha bolsa só tenho uma moeda, e se eu não levá-la ao meu patrão, ele me jogará numa cela.

Mas o leproso geme e suplica até que finalmente o menino lhe dá a moeda.

ALINUR: Já não precisará mais de mim.

Depois de dar a moeda ao leproso, Alinur se arrasta até a porta da cidade. Enquanto isso, o sol sobe no horizonte, e parece mover-se devagar, como se quisesse afastar o menino do momento fatal. Alinur chega aos portões da cidade. O sol detém sua marcha. Os guardas se inclinam profundamente diante de Alinur.

ALGUNS GUERREIROS (fazendo uma saudação militar a Alinur): Que bonito é o nosso chefe!

UMA MULTIDÃO DE CIDADÃOS: Realmente, não há ninguém no mundo que seja tão lindo como ele!

Alinur se afasta; passa debaixo da plataforma anterior e mostra ao público seu rosto radiante, com uma nova feição de beleza.

ALINUR: Zombam da minha dor!

Cresce a multidão ao redor de Alinur, e lentamente enche o cenário. Ouve-se um canto de alegria geral. Alinur sente que tudo dá voltas: as casas sobem em cima umas das outras, os bosques caminham pela rua, os barcos navegam pela praça, os estandartes escondem os muros. O sol (oh, prodígio!) retorna para a cena. Alinur é empurrado pela multidão e colocado sobre a plataforma. Os painéis dos bastidores se fecham para servir de fundo ao seguinte quadro: Alinur no meio; um grupo de guerreiros de um lado; um grupo de mendigos do outro.

Epílogo

Um mestre, acompanhado dos ilustres da cidade, aproxima-se de Alinur.

O MESTRE: Faz muito tempo que se predisse que hoje chegaria a nós um jovem que nos lideraria para uma nova e feliz era. Que nosso soberano tome então este arco e estas flechas e que com justiça e sabedoria se converta em nosso chefe.

TODOS: Que belo é nosso chefe!

ALINUR: Por que dizem que sou belo, quando tenho certeza de que minha cara é a de um monstro?

UM GUERREIRO: Olhe.

Alinur se olha em um grande escudo prateado e sorri. É seu primeiro sorriso, desde aquele momento em que o menino com cara de sapo fugiu para o bosque para buscar o perdão de sua mãe.

ALINUR (voltando-se para o grupo de mendigos): Voltou minha beleza; mas peço que me permitam

seguir junto de vocês, sendo só um mendigo, como até hoje.

De repente surgem do grupo de mendigos sua mãe e, com ela, o leproso. O menino cai de joelhos diante dela, beija-lhe os pés e os inunda de lágrimas.

ALINUR: Minha mãe! Reneguei a senhora quando estava dominado pelo orgulho. Mãe! Eu lhe dei ódio. Dá-me amor! Mãe! Eu reneguei você! Em troca, acolhe o seu filho!

A mendiga se cala.

ALINUR (*dirigindo-se ao leproso*): Duas vezes tive piedade de você. Suplica a minha mãe para que ao menos me dirija a palavra.

O leproso se cala.

ALINUR (*soluçando*): Meu sofrimento é intolerável. Perdoe-me e deixe-me voltar para o bosque!

A MENDIGA E O LEPROSO (*estendendo os braços para Alinur*): Levante-se!

O garoto se levanta. De frente para ele, encontram-se não mais a mendiga e o leproso, mas uma aldeã vestida suntuosamente e um velho de ar imponente, com turbante e barba longa. Ambos estão rodeados de um séquito esplêndido.

A MÃE DE ALINUR: Este é seu pai, a quem você deu duas moedas.

O PAI DE ALINUR: Esta é sua mãe, cujos pés você lavou com suas lágrimas.

Ouve-se uma música de instrumentos de cordas. Os tambores rufam. Aparecem dançarinas envoltas em véus compridos.

A MÃE e O PAI: Escolhe uma noiva. Olha como dançam alegremente estas moças em sua frente.

ALINUR: A taça da mais pura felicidade está cheia até a borda. Só falta uma última gota.

Alinur se põe adiante de um grupo de guerreiros esplêndidos e avança até que cesse o som dos tambores. Então, da multidão emergem o lenhador Akmet e sua filha Bel'gais, que se inclinam diante de Alinur. Este faz com que os guerreiros permaneçam firmes, dá uns passos adiante, toma Bel'gais pela mão e a conduz até seu pai, que aguarda na lateral junto de sua mãe.

ALINUR: Agora que regressei, esta é minha noiva.

Alinur se põe como cabeça do grupo de esplêndidos guerreiros e sai de cena ao som de uma música triunfal.

Anexo E – A atualidade do *Kindertheater* de Asja Lacis: uma perspectiva brasileira

Lígia Cortez e Jorge de Almeida (Universidade de São Paulo)⁷⁹

Ligia Cortez, *Mg.art.*,

Jorge de Almeida, *Dr.phil.*,

Universidade de São Paulo, Brazil

THE RELEVANCE OF ASJA LĀCIS'S KINDERTHEATER TODAY: A BRAZILIAN PERSPECTIVE

Thinkers and artists linked with the dialectical tradition need always to confront two historical challenges: critical reception on their relevance in present times; and the manner in which, following Marx's known "Theses on Feuerbach", they strive not only to understand, but also transform, a world in constant change.

In this sense, Bertolt Brecht, Walter Benjamin and Asja Lacis were exemplary in their vision whereby theatre theory, philosophical criticism and political action should interact in addressing the fundamental issues of the times. We all know the extent to which the works of these authors, directly linked with the leftist tradition, constantly took on new forms, confronted new dilemmas and reacted to the changes in politics and the public, in an era of great turmoil.

Time has passed, the early Soviet Union, which served as a model and was the subject of thought for the three authors, no longer exists and new issues have emerged in the panorama of capitalism ever more complex and very different from that of the first half of the 20th century. We should then ask: do their works continue to be relevant and can they act towards the transformation of our present society? If so, how and why? Let us look at each of these three very important dialectical authors, briefly, from their reception in Brazil, a country where the contradictions of capitalism are extremely pronounced.

Since the 1980s, the work of Walter Benjamin has found wide reception in Brazil. (We note here that Benjamin tried immigrating to Brazil before his tragic death in 1940.) Almost all his writings have been translated into Portuguese, there are numerous academic studies on them, and the influence of his thought runs across all human and social sciences and the arts. His reception, however, is divided between a perspective more linked to his dialectical standings, with attention to the criticism of Nazism and the idea of bourgeois progress, and another, in which he is read in the post-structuralist and postcolonialist vein, as

⁷⁹ Sequência de imagens do livro *Kulturas Krustpunkti*, coletânea de artigos científicos, sobre a *International Research Conference Leftist Ideas in Culture: The Password "Asja"*, realizada em 7 de março de 2015 na Academia de Cultura Leta, em Riga, Letônia,

an ideologist of new technologies and defender of the “subalterns” and the people who could not express or write their own histories. These perspectives get mixed and spread, making of the work of Benjamin required reading in various Latin-American university courses.

Brecht’s case is even more remarkable. The first important stagings of his plays date back to the 1960s and, ever since, the author has been omnipresent in the theatre scene and critical debates in Brazil. The history of his reception in Brazil raises highly relevant questions, which were discussed in an important essay by the eminent Brazilian dialectical literary critic Roberto Schwarz. Entitled “Altos e baixos da atualidade de Brecht” (“Brecht’s Relevance: Highs and Lows”) [Schwarz 1999], the essay follows the trajectory of the performances of Brecht’s plays in Brazil, from the “grand” period of theatre in the 1960s, to Brecht’s incorporation by theatrical groups resisting the Brazilian dictatorship in the 1970s and 1980s, through to his acclimatization in the traditional repertoire on the one hand, and, on the other, the politically interesting resumption of Brecht’s didactic and epic theatre in the 1990s and the first decade of our century. The immediate object of Schwarz’s analysis is the staging of the play “Saint Joan of the Stockyards” [Brecht 2001] by the Companhia do Latão Group, based in São Paulo, the metropolis that is yet the industrial and financial center of Brazil.

Schwarz argues that Brecht’s works must necessarily be “reinterpreted” so that their staging attains relevant political and artistic objectives. Such rereading is necessary due to changes that have been taking place in capitalism and its ideology over the past few decades. In light of “Saint Joan”, one of the aims of Brecht’s practice of dialectical theatre was the effect a critique of the ideology, based on a process of critical distancing which broke with the illusions of the economy as well as theatre itself. In his time, the main objective was to show that behind supposedly universal, religious and moral values, what was at stake was “the world of sausages”, monetary interest and the continual exploitation of the workers. If these values were defended by “the right”, the “left” sought to unveil what they masked, showing them as false, as elements of cultural and social domination.

But capitalism changed and the equation was inverted. Today the financial market’s liberalizing capitalist ideology makes a point of ever highlighting the need to think in economic terms, cost-benefit, and supply-demand. Even in culture the financial interest ceased being civilly hidden to become an object of unmasked pride and ostentation: the list of highest sales and highest salaries gains more importance than any assessment of an aesthetic order. In this totally marketable world, it is now for the left to defend “universal”, human, moral values.

The result is a short circuit, very well perceived in the Brazilian staging of Brecht’s “Saint Joan”. If we read Brecht’s text today, the workers would seem mere

caricatures and not at all heroic, out of keeping with his intentions; the capitalists, whom Brecht would have depicted as caricatures, are today complex, highly interesting characters, and tell more of the contradictions of the current economy and politics than do the idealized revolutionaries.

Following this lead, we may argue that Asja Lacis' trajectory is the opposite. Practically unknown to the Brazilian public, she reveals herself today, in our view, as an extremely interesting, highly relevant author, especially for her reflections and her theatre for children and adolescents. Her ideas and actions in this ambit (which reached us first through the writings of Walter Benjamin) carry important, powerful tools for thinking about the educational dilemmas of our youth in the present context of an education increasingly tuned to the market and the reification of consciences.

The state of vulnerability in which children find themselves today in Brazil and throughout Latin America is tremendous. Social vulnerability, but also the silent, paralyzing vulnerability related with the cultural industry to which children of whichever social class are exposed. In this context, to think of theatre as a possible means towards autonomous, critical and emancipatory learning in Brazil is not only coherent, but urgent and necessary.

We would like to discuss now briefly the relevance of Lacis ideas for the work that is developed in *Casa do Teatro*. Founded in São Paulo in 1983, it receives groups of children and adolescents, ages four to eighteen. As an extension of the course of practical action the *Casa do Teatro* carried out with children and adolescents, with the aim of developing a theoretical framework for this work, it was time to go back to researching in order to discover the identity of the Latvian woman who so profoundly inspired Walter Benjamin's "Program for a Proletarian Children's Theater" (2005). Moved by great curiosity, we came up against the near impossibility of finding in Brazil any material on Asja Lacis and her work. We take this opportunity to thank Eugenia Casini Ropa, Susan Ingram and Beata Paškevica, who have been fundamental in introducing and fostering understanding of Asja's work. Our admiration for the woman born here under the name Anna Liepiņa was immediate. The importance of what she created throughout her entire career as actress, stage director, educator, activist and intellectual did not correspond with the role carelessly ascribed to her by history. Her figure, when seen from this androcentric, superficial standpoint, is an example of the way in which actresses are frequently viewed.

Right at the outset of the research, the familiarity of her work and the work developed in *Casa do Teatro*, both in concept and practice, was startling. What surprised us was the work in such similar areas, the sharing in like educational concerns and, above all, the usage of very similar resources in directing processes,

despite being so distant geographically and in time. How in Brazil, and more precisely in São Paulo, can such a coincidence take place? The answer to this question shows the vitality and relevance of a leftist-oriented perspective of educational action, which surpasses frontiers.

The *Casa do Teatro* stems from the educational work/training begun in the 1960s by actress Célia Helena, who founded a theatre for young people who, isolated by the military dictatorship that took place in Brazil from 1964 to 1984, had neither space for meeting nor ways to express or act critically. The history of Brazilian theatre has been strongly marked by women who surpassed their roles as actresses, and were founders of theatres, theatre groups and companies, being responsible for many combative actions in our country. Célia Helena was one of them. Having worked with important European directors who arrived in Brazil fleeing the Second World War, she also had the chance to be directed by and to act with Russian actor and director Eugenio Kusneteff who, along with Italian director Ruggero Jacobbi, was to greatly influence her as an actress and theatre pedagogue. Born in 1898 in Russia, Kusneteff, after the Bolshevik victory, went to study in Moscow in some of the theatre studios, afterwards being invited to work as an actor in the Baltic countries, including Latvia. Settling in Brazil in 1926, Kusnet (this is how he adapted his name in Brazil) was responsible for the introduction of Russian theatre practice and pedagogy in São Paulo. There is a fascinating similarity between the concepts and stage management which Kusnet developed with his students and actors compared with the ways in which Asja Lacis describes her improvisations and her work as director and actress.

In regard to this background of longstanding practical activity, it was very important to get to know the program developed by Asja Lacis, which today can help us systemize the thinking and philosophical guidelines of educational theatre. Based on my experience (*Lígia Cortez*) as an actress and director working with children, and also on my reading about the way in which Asja worked, I recognize the actions which served as the starting point for Benjamin's concepts. He wrote about what he saw. One who works with children and derives from a time of fighting for social transformation understands and imagines the practical steps for this reflection. Having improvisation as the main tool for working with children and young people, we seek to collectivize the ideas and proposals of the groups as well as the stagings. We work with collective creations and also adaptations of plays and literary pieces carried out in groups. Some may stem from a book, a classical play or a play for children; others can arise out of the need to defend an idea, or from the life stories or backgrounds of the members in the group, the scenes being built during each encounter.

Memorized lines were never used, nor the repetition of written texts. As Benjamin cites in the beginning of the program, rote lines make no sense to a child. They must come from a previously built and incorporated thought. Improvisation creates the possibility for the child's autonomy; they think and speak for themselves, choose the words that best fit their ideas and don't simply repeat what others have already said. The practice of improvisation is involved in collective games, in the staging of plays, and is akin to that used by Asja Lacis (1971) to create the Meyerhold text for children, *Alinur*. Improvisation is one of the most powerful resources that theatre can provide.

Children should think beforehand about the work, the historical basis of the text and of the author, leading them to an understanding of the development of the plot. What happens, therefore, is a process of apprehending the story in order to talk, through it, about something which makes sense for the group to communicate, claim, and above all, share with the audience (many of the spectators are the same age as the group and their response is immediate!), which evokes the experience that Asja Lacis had with war orphans and street children, the *besprizorniki* in Orel.

It could be that Asja Lacis is the source of the work we develop today in São Paulo. Or perhaps she is only one of its origins, along with Meyerhold, Evreinov, Augusto Boal, the derivations of the theatre studios of Moscow and the Western counterculture movements. It could actually be that the very need of engagement and autonomy to confront the tough political moment which Brazil underwent, leading to very similar actions, is at the roots of our work being so much in tune with the program set forth by Walter Benjamin.

Considering the political and economic context of our era, we may conclude that the relevant ideas of Bertolt Brecht and Walter Benjamin on the aestheticization of politics and the politicization of aesthetics necessarily involve the awareness that our present political process is, above all, in need of a new political consciousness. Now, it is precisely Asja Lacis's theory which offers us the path for this renewal of political consciousness, because theatre is still a vigorous source of transformation and education for children. Inspired by Asja Lacis, we can contribute through the program so that, citing Benjamin, "the theater will unleash in children the most powerful energies of the future" [Benjamin 2005: 202].

For this reason it is extremely important that Asja Lacis be known by name in our country and throughout Latin America. Urgently.

Works Cited

- Benjamin, W. Program for a Proletarian Children's Theatre. *Selected Writings*, vol 2, Cambridge, Mass: The Belknap Press of Harvard University, 2005.
- Boal, A. *Teatro do oprimido e outras poéticas e políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- Boal, A. *A estética do oprimido: reflexões errantes sobre o ponto de vista estético e não científico*. Rio de Janeiro: Funarte Garamont, 2008.
- Brecht, B. A Santa Joana dos Matadouros. Translation and introduction by Roberto Schwarz. São Paulo: Cosac Naify, 2001.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- Guinsburg, J. *Stanislávski, Meierhold & Cia*. São Paulo: Perspectiva.
- Guinsburg, J. Evreinov e o teatro da vida. *Folha de São Paulo*. Folhetim, 1981. Pp. 3–7.
- Ingram, S. *Zarathustra's Sisters: Women's Autobiography and the Shaping of Cultural History*. Toronto: University of Toronto Press, 2003.
- Ingram, S. *The Writing of Asja Lacis Author(s)*. New York: New German Critique, 2002.
- Kusnet, E. *Ator e método*. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Artes Cênicas, 1975.
- Lacis, A. *Revolution im Beruf: Berichte über proletarisches Theater, über Meyerhold, Brecht, Benjamin und Piscator*. München: Rogner & Bernhard, 1971.
- Licia, N. *Célia Helena: uma atriz visceral*. São Paulo: imprensa oficial, 2010.
- Marx, K. and Engels, F. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Centauro, 2006.
- Meyerhold, V. *Textos teóricos*. Madrid, Alberto Corazón, 1970.
- Paskevica, Beata. *In der Stadt der Parolen: Asja Lacis, Walter Benjamin und Bertolt Brecht*. Essen: Klartext Verlag, 2006.
- Raulino, Berenice. *Ruggero Jacobbi: Presença italiana no teatro brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, FAPESP, 2002.
- Ropa, Eugenia Casini. *La danza e l'agit prop: i teatri-non-teatrali nella cultura tedesca del primo novecento*. Bolonha: Il Mulino, 1988.
- Schwarz, R. Altos e baixos da atualidade de Brecht. *Sequências brasileiras: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. Pp. 113–148.

ASJAS LĀCIS BĒRNU TEĀTRA AKTUALITĀTE: BRAZĪLIJAS PERSPEKTĪVA

Raksta mērķis ir parādīt, kā Asjas Lācis teātra programma, kas balstījās viņas apsvērumos par vēsturiskajām, praktiskajām un politiskajām problēmām bērnu un pusaudžu teātrī, var būt nozīmīga Brazīlijas mūsdienu jauniešu teātra attīstībā. Valtera Benjamina “Proletāriešu bērnu teātra programma”, kas iekļāva un izskaidroja Asjas Lācis idejas, rosināja plašāku sapratni par mākslas un teātra politisko angažētību, kā arī par izglītību, kas balstās emancipētā mākslinieciskā pieredzē.

Rakstā apspriesta šo ideju loma caur vēstures prizmu, izmantojot “*Casa do Teatro*” piemēru. Šī institūcija ir mantiniece teātra izglītības tradīcijai, kuras politiskā dimensija ir saistīta ar pretošanos Brazīlijas diktatūrai (1964–1984). Uzsverot ideju par nodarbošanos ar teātri kā apzinātas izglītības veidu, Asjas Lācis idejas dažos aspektos iegūst to īpašo nozīmi, kādu Brehta un Benjamina darbi mūsdienu politikas un teātra jaunāko attīstības tendenču kontekstā, iespējams, ir zaudējuši.