



Lucinéia Contiero
Fernando Freitas dos Santos
Matheus Vinícius de S. Fernandes
(Organizadores)

Pedagogia do teatro

prática, teoria e trajetórias de formação docente



REITORA

Ângela Maria Paiva Cruz

VICE-REITOR

José Daniel Diniz Melo

DIRETORIA ADMINISTRATIVA DA EDUFRN

Luis Álvaro Sgadari Passeggi (Diretor)
Wilson Fernandes de Araújo Filho (Diretor Adjunto)
Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)
Bruno Francisco Xavier (Secretário)

CONSELHO EDITORIAL

Luis Álvaro Sgadari Passeggi (Presidente)
Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)
Alexandre Reche e Silva
Amanda Duarte Gondim
Ana Karla Pessoa Peixoto Bezerra
Anna Cecília Queiroz de Medeiros
Anna Emanuella Nelson dos Santos Cavalcanti da Rocha
Arrilton Araujo de Souza
Cândida de Souza
Carolina Todesco
Christianne Medeiros Cavalcante
Daniel Nelson Maciel
Eduardo Jose Sande e Oliveira dos Santos Souza
Euzébia Maria de Pontes Targino Muniz
Francisco Dutra de Macedo Filho
Francisco Welson Lima da Silva
Francisco Wildson Confessor
Gilberto Corso
Glória Regina de Góis Monteiro
Heather Dea Jennings
Isabel Augusta Hazin Pires
Jorge Tarcísio da Rocha Falcão
Julliane Tamara Araújo de Melo
Kamyla Alvares Pinto
Katia Aily Franco de Camargo
Luciene da Silva Santos
Magnólia Fernandes Florêncio
Márcia Maria de Cruz Castro
Márcio Zikan Cardoso
Marcos Aurelio Felipe
Maria de Jesus Gonçalves
Maria Jalila Vieira de Figueiredo Leite
Marta Maria de Araújo
Mauricio Roberto C. de Macedo
Paulo Ricardo Porfirio do Nascimento
Paulo Roberto Medeiros de Azevedo
Richardson Naves Leão
Roberval Edson Pinheiro de Lima
Samuel Anderson de Oliveira Lima
Sebastião Faustino Pereira Filho
Sérgio Ricardo Fernandes de Araújo
Sibele Berenice Castella Pergher
Tarciso André Ferreira Velho
Tercia Maria Souza de Moura Marques
Tiago Rocha Pinto
Wilson Fernandes de Araújo Filho

DESIGN EDITORIAL

Michele de Oliveira Mourão Holanda (Coordenadora)
Marcos Paulo do Nascimento Pereira (Projeto Gráfico)



Lucinéia Contiero
Fernando Freitas dos Santos
Matheus Vinícius de S. Fernandes
(Organizadores)

Pedagogia do teatro

prática, teoria e trajetórias de formação docente

Natal, 2018

Coordenadoria de Processos Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Pedagogia do teatro [recurso eletrônico] : prática, teoria e trajetórias de formação docente / organizadores Lucinéia Contiero, Fernando Freitas dos Santos, Matheus Vinícius de S. Fernandes. – Natal, RN : EDUFRN, 2018.
156 p. : PDF ; 12.1 Mb.

Modo de acesso: <http://repositorio.ufrn.br/>
Vários autores
ISBN 978-85-425-0810-9

1. Teatro na educação. 2. Professores de representação teatral. 3. Teatro escolar 4. Teatro e crianças. I. Contiero, Lucinéia. II. Santos, Fernando Freitas dos. III. Fernandes, Matheus Vinícius de S.

RN/UF/BCZM

2018/31

CDD 371.399

CDU 37.035:792

Elaborado por Gersoneide de Souza Venceslau – CRB-15/311

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Av. Senador Salgado Filho, 3000 | Campus Universitário
Lagoa Nova | 59.078-970 | Natal/RN | Brasil
e-mail: contato@editora.ufrn.br | www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 3342 2221

Apresentação

Esta coletânea soma inquietações, discussões e pesquisas pautadas na Pedagogia do Teatro, área à qual se dedicam os professores-pesquisadores que assinam os artigos e a quem somos gratos por aceitarem compartilhar seus registros com os leitores.

Organizada pensando, sobretudo, em algumas lacunas deixadas durante a formação inicial de professores de Artes/Teatro, este compêndio tem por objetivo articular teorias e práticas sobre o processo de ensinar e de aprender a arte teatral em diferentes fases da vida do aprendiz. Aqui estão reunidos autores de diferentes Universidades (UFRN, USP, UFGD, UDESC, UFU, UNIR/Espanha, UFRGS), possibilitando um trabalho plural e rico na diversidade de focos e olhares.

O ensino eficaz exige mais do que aquisição de competências. Para se adequar às necessidades educacionais, o educador precisa entender a teoria básica da aprendizagem e do ensino a fim de desenvolver seus próprios métodos. Assim, este livro baseia-se em discussões de pesquisas e teorias relevantes. A habilidade de ensinar não é algo a ser aprendido e repetido; o que torna o ensino interessante é que sempre há espaço para o crescimento: à medida que refletimos sobre estratégias, surgem novas perspectivas e a possibilidade de desenvolvermos um repertório de habilidades e estratégias próprio. Não há uma melhor forma de ensinar; há diferentes formas de ensino. Ao professor que busca se aperfeiçoar, é imprescindível perceber o ensino numa dinâmica em constante mudança, sobretudo porque vivenciamos no contexto contemporâneo um

entrecruzamento de camadas complexas: a sensibilidade da arte, a objetividade da ciência, a complexidade das tecnologias.

Os artigos alinhram-se com uma visão sócio-histórica e cultural do sujeito (VYGOTSKY apud REGO, 1995, p. 58) e discursiva da linguagem (BAKHTIN, 1929/1979, 1953/2003), com foco na abordagem de ensinar do professor de Teatro e do papel da reflexão na formação inicial e continuada deste profissional. Globalmente, os textos partem de uma visão teórica mais ampla e vertem-se, na sequência, em análises sobre práticas, o que representou uma escolha metodológica comum. Embasando diferentes temáticas, são discutidos princípios teórico-práticos norteadores da aprendizagem de teatro, práticas educacionais e sociais, a importância do jogo, das brincadeiras e das manifestações populares nesse contexto. São também debatidas características cognitivas, afetivas e sociais relacionadas à aquisição da aprendizagem de Arte/Teatro, além de questões conceituais e práticas vinculadas ao aluno-professor de Arte/Teatro.

A relevância do título reside em contribuir para a reflexão de professores e formadores que vejam o aprendiz como um ser em formação constante, com necessidades e características distintas marcando seu desenvolvimento. Esta coletânea foi pensada para responder algumas das muitas indagações dos professores em pré-serviço ou em exercício, de pesquisadores e de profissionais da área.

Na perspectiva apresentada, posterior a uma reflexão introdutória de autoria de Lucinéia Contiero, o primeiro artigo é assinado por Flávio Desgranges, para quem os modos de ensino e de aprendizagem de Teatro exigem propostas que coadunem questões estéticas e históricas que movimentam o fazer teatral contemporâneo. O autor discute os mais marcantes processos de ensino e aprendizagem de Teatro propostos em face das recentes alterações no fazer e ensinar teatral: a pesquisa, a

ação artística, o público no processo, o estado de improviso, a colaboração, o inacabamento e a performatividade.

Com foco também no movimento constante do fazer e do ensinar teatro na evolução do processo histórico, no segundo artigo, Vilma Campos dos Santos Leite nos oferece uma contribuição teórica a partir de “Narrativas de professores de Teatro em formação”, sob a perspectiva de que os saberes docentes sempre estão em movimento, vez que são múltiplos e temporais. A autora discute, comprovando que nos construímos a partir da relação com o outro, sobre vários saberes do professor de Teatro em conformidade com outras áreas do conhecimento, para além da própria graduação ou da licenciatura como formação inicial.

O próximo artigo é assinado por Beatriz Ângela Vieira Cabral, que nos oferece uma discussão válida sobre mediação em teatro com foco na figura do professor-artista. A autora nos mostra que, no contexto do ensino de Teatro, não raro, observa-se que o grau de envolvimento e de engajamento tende a ir se dissipando durante o processo de trabalho. Estratégias de articulação entre desejos, interesse e empenho dos integrantes de um grupo e o desenvolvimento das habilidades e competências artísticas são temas discutidos.

Não menos valioso é o quarto artigo, assinado por Javier González García, que nos apresenta contribuições do Drama para o campo da educação emocional, entendendo que o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades sobre emoções capacita o indivíduo para o enfrentamento de muitos desafios da vida cotidiana. A educação emocional surge como uma resposta às necessidades sociais que não são suficientemente supridas pela educação formal.

O quinto artigo, contribuição dos autores Fernando Freitas dos Santos e Matheus Vinícius de Sousa Fernandes, aborda o ensino de Teatro com base na análise do processo

do trabalho de *Cuenta-Cuentos*, desenvolvido pelos autores no México em 2013 (*Taller de Práctica Escénica I/Artes Escénicas/Teatro y Danza - Universidad de Guanajuato*). O projeto de pesquisa cênica para criação de espetáculos infantis, a partir de uma parceria entre a Universidad de Guanajuato e renomados museus locais, ofereceu a oportunidade da abordagem sobre atividade criadora e a recepção do espetáculo por crianças.

Ainda na perspectiva infantil, temos o sexto artigo, de Diego de Medeiros Pereira: uma investigação do Drama como referência metodológica passível de ser explorada por profissionais que atuam na Educação Infantil. A proximidade entre a teoria do Drama e o trabalho pedagógico das creches e pré-escolas é apontada como forma de ampliar as possibilidades de exploração do teatro nesse segmento de ensino. A abordagem dialoga com a psicologia histórico-cultural a fim de compreender a criança em relação ao seu entorno no processo de crescimento.

No sétimo artigo temos um recorte sobre os processos de ocupação da rua pelo teatro. Aspectos que caracterizam a relação entre o teatro e a cidade na contemporaneidade oportunizam uma perspicaz visão do “Teatro de grupo no Brasil e suas relações com práticas pedagógicas de formação, manutenção e fomento”, pelas autoras Cecília Lauritzen Jácome Campos e Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Um importante modelo de ação é oferecido por Vicente Concílio, no oitavo artigo, sobre o processo de criação cênica de *BadenBaden* (2011): espetáculo cujo processo de trabalho relaciona pesquisa artística e formação pedagógica pautada em perspectivas estéticas abertas pelo teatro contemporâneo ao lado da tradição das peças didáticas (*Lehrstücke*), de Bertolt Brecht. O autor discute os fundamentos principais, as premissas estéticas e alguns resultados dessa iniciativa.

Nossos sinceros agradecimentos a todos os colaboradores deste título cuja dedicação e cujo trabalho foram essenciais para torná-lo possível. Esperamos contribuir para iluminar e mapear um pouco mais o caminho ainda íngreme do professor de teatro das instituições de ensino em busca de uma maior compreensão do seu ensinar e do aprender de seus alunos. Finalmente, desejamos que o compêndio aqui apresentado possa suscitar reflexões acerca da riqueza de construção pela linguagem artística e da infinita gama de caminhos trilhados entre teorizações e práticas no ensino de teatro.

Os Organizadores.

Sumário

Movimento reflexivo de entrelinhas	
<i>Lucinéia Contiero</i>	11
Processos de criação teatral e processos de aprendizagem: interfaces possíveis	
<i>Flávio Desgranges</i>	22
Narrativas de professores de Teatro em formação: saberes em movimento	
<i>Vilma Campos dos Santos Leite</i>	39
Mediação em teatro: o professor como artista e pedagogo	
<i>Beatriz Ângela Vieira Cabral</i>	55
Drama no desenvolvimento da educação emocional	
<i>Javier González García/Matheus Vinícius de S. Fernandes (tradutor)</i>	71
Cuenta-cuentos: abordagem pedagógica de um processo teatral no México	
<i>Fernando Freitas dos Santos e Matheus Vinícius de S. Fernandes</i>	96
Drama na Educação Infantil: investigando possibilidades	
<i>Diego de Medeiros Pereira</i>	109
Teatro de grupo no Brasil e suas relações com práticas pedagógicas de formação, manutenção e fomento	
<i>Cecília Lauritzen J. Campos e Vera Lúcia B. dos Santos</i>	120
O modelo de ação e a criação de BadenBaden	
<i>Vicente Concílio</i>	136
OS ORGANIZADORES	149
OS AUTORES	151

Movimento reflexivo de entrelinhas

Lucinéia Contiero

Enquanto área do conhecimento, o teatro no contexto da educação é uma grande conquista (KOUDELA, 2006). Entretanto, inúmeros fatores têm limitado e impedido sua sedimentação, não apenas no que se refere às pesquisas teóricas, mas também ao desenvolvimento de ações pedagógicas significativas. O teatro brasileiro somente alcançaria o nível profissional elevado quando seu público atingisse uma maturidade cultural capaz de sustentá-lo, cenário possível apenas a partir da experiência educacional integradora, ou seja, em uma aprendizagem baseada na relação arte/vida. Mesmo os cursos superiores de arte dramática só terão validade se essa relação “se fizer presente em todos os níveis do processo educativo” (REVERBEL, 1997, p. 11). Noutras palavras: apenas um professor de teatro com formação sólida e compromisso com a qualidade do ensino é capaz de criar uma mudança cultural ampla de caráter paradigmático.

A importância do teatro na educação, nos mais diversos campos de atuação e níveis de ensino, tem sido bastante discutida por arte-educadores brasileiros da atualidade. Os princípios pedagógicos do teatro norteiam relações claras entre os dois campos de conhecimento, e já se torna significativo o referencial bibliográfico de sistematizações metodológicas para o seu desenvolvimento. Na base, o mesmo princípio que motivou o surgimento desta arte: como conhecimento, o teatro busca respostas para os questionamentos sobre o que é o mundo, o homem, a relação do homem com o mundo e com outros homens – alimento também das abordagens psicopedagógicas.

Educar significa desenvolver o indivíduo emocional, intelectual e moralmente. O caráter totalizante da educação compromete todas as potencialidades do indivíduo permitindo o alcance da plenitude da dimensão social com o desenvolvimento da autoexpressão, da personalidade e do imaginário. Aplicado à educação, o teatro possui o papel de mobilização das capacidades criadoras do indivíduo e aprimoramento da sua relação com o mundo.

O princípio de formação para a cidadania presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)/Arte refere-se não apenas ao teatro, sabe-se, mas também às demais linguagens artísticas (dança, artes visuais e música) e, de acordo com o documento, a polivalência das linguagens é presença indispensável ao currículo escolar. Os PCN/Arte fazem atribuição às múltiplas linguagens no currículo e às dimensões de “produzir, apreciar e contextualizar” a arte como experiência estética e cognitiva – transposição de uma metodologia original das artes visuais ainda não bem aplicada às demais linguagens artísticas por motivos diversos: precária infraestrutura, carga horária reduzida, desconhecimento de abordagens metodológicas que dão o suporte epistemológico, o que é fundamental, pois os pressupostos metodológicos de ensino proporcionam o conhecimento básico da estrutura teórico-prática dos procedimentos que levam à aprendizagem, ensejando a incorporação do polo instrucional ao sociocultural. Tal desconhecimento leva o professor a reproduzir práticas pedagógicas tradicionalistas centradas na imitação ou espontaneísmo como única produção (não sistematizada).

Estamos vivenciando (KINCHELOE, 1997) uma educação pós-moderna que se recusa a fornecer elementos prontos de modo genérico, aplicáveis a todos os contextos. Professores e alunos aprendem a produzir seu próprio conhecimento, sempre provisório, porque é sempre possível de questionamentos. Contrariando a linearidade do pensamento moderno,

na pós-modernidade, os eventos são múltiplos e agem uns sobre os outros de maneira simultânea; as verdades não são únicas porque não são aplicáveis a todas as situações; a vida e o conhecimento de cada aprendiz são levados em conta. Daí se dizer que a base da educação pós-moderna consiste em o professor tirar o “máximo das imprevisíveis complicações de sala de aula” (KINCHELOE, 1997, p. 44).

É inegável que, com a pós-modernidade, a educação depôs com imensos desafios e embates. Talvez, o ponto de maior travamento ao ensino do professor de Artes nas últimas décadas seja, basicamente, educar *na e para* a pós-modernidade mantendo uma postura educacional ainda modernista: daí vermos professores de Arte cumprindo a função de decorar a escola em datas comemorativas, às vezes por imposição da escola, às vezes por escolha pessoal. Na Educação Infantil, principalmente, observa-se, muitas vezes, que não são exploradas as verdadeiras contribuições que a arte pode trazer para o desenvolvimento da criança, sendo entendida apenas como forma de lazer e distração.

Atualmente, a arte na Educação Infantil também está em processo de rupturas e transformações, exigindo das políticas educacionais, dos cursos de formação continuada e das Licenciaturas em Arte um comprometimento com os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. Vista assim, a Arte é compreendida como uma área que atende à formação do educando, comprometida em dar sentido à experiência humana, ou seja, cumpre duas de suas funções mais fecundas: formação integral do ser humano e vitalidade à tradição.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram propostos como diretrizes referenciais importantes para a educação escolar por seu compromisso de assegurar a democratização e um ensino de qualidade. Em tese, é uma proposta de prática educativa adequada às necessidades sociais, econômicas e culturais. No geral, o documento engloba ideias, premissas, procedimentos e conteúdos

condizentes com as teorias e as práticas contemporâneas, e tem como direcionamento tanto os conhecimentos próprios das áreas componentes do currículo como os saberes considerados fundamentais para o fortalecimento da identidade e da formação do cidadão. Nos PCN de Arte, tais saberes foram direcionados ao autoconhecimento, ao outro, ao fazer e perceber arte com autonomia e criatividade, ao desenvolvimento do senso estético e à interação dos indivíduos no ambiente social/tecnológico/cultural, preparando-os para um mundo em transformação e para serem sujeitos no processo histórico.

Vivemos a mundialização da arte, a rejeição à segregação cultural. O mundo da arte tem se transformado radicalmente com a interferência de fatores sociais de toda ordem: política, mercadológica, tecnológica etc. Os arte-educadores, intelectuais e profissionais da área vêm registrando, nas últimas décadas, os contornos conceituais do que chamamos mundialização da arte e de uma nova consciência (e interferência) sobre seu processo educativo, fundamental para o professor, para os alunos e para todos os que participam de uma educação artística transformadora. A consciência histórica e a reflexão crítica sobre os conceitos, as ideias e as atuações educacionais possibilitam uma contribuição efetiva na construção de práticas e teorias de educação escolar em arte que atendam às implicações individuais e sociais dos alunos, às suas necessidades e aos seus interesses e, ao mesmo tempo, proporcionem o domínio de conhecimentos básicos da arte.

O contexto de inovações tecnológicas e de globalização econômica e cultural contemporânea tem exercido mudanças em diferentes campos, trazendo novos desafios para o mercado de trabalho e, consequentemente, para o perfil do profissional que atua na educação. Essas transformações provocaram alterações nos padrões de intervenção estatal resultando na emergência de novos mecanismos e formas de gestão, redirecionando as políticas públicas e, particularmente, as educacionais e de

formação de professores. As reformas educacionais em pauta nacional inserem-se na lógica desse processo de adaptação da força de trabalho às novas exigências político-culturais, ao mesmo tempo em que se entrelaçam com a necessidade de redefinição dos modelos municipais e estaduais de gestão da educação. É nesse contexto que se insere a profissionalização do professor de Arte/Teatro.

Ainda no que se refere ao cenário mais amplo em que se situa essa área de atuação, lembremos que as reformas na educação têm se orientado pelas diretrizes dos organismos internacionais discutidas na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” (UNICEF, BRASIL-TAILÂNDIA, 5 a 9 mar., 1990). Essas diretrizes serviram de base para a elaboração dos Planos Decenais de Educação, que alinharam os novos paradigmas educacionais às demandas dos setores produtivos; para as reformas educacionais marcantes a partir de 1995; e para a constituição de diversos documentos oficiais que regulam a educação brasileira, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96, de 20/dez/1996 (BRASIL, 1997) e os diversos parâmetros, diretrizes e referenciais que têm orientado a reformulação de projetos educativos e curriculares em todos os segmentos e instâncias da educação nacional. Esse conjunto de medidas e orientações na área da Educação imprimiu mudanças significativas concernentes à universalização do acesso à escola pelos alunos das camadas populares e à melhoria da qualidade social da educação, o que não desestabiliza a necessidade de implantação de projetos educativos que garantam a concretização, no cotidiano das instituições educativas, de princípios e aspectos essenciais promulgados na legislação e nas discussões contemporâneas.

Com base nesse histórico, torna-se evidente que a busca por uma educação de qualidade tem como mola propulsora as políticas públicas de valorização das escolas e universidades, bem como da carreira docente. E é a esta última, na área de

Arte/Teatro, a que aqui me reporto nestas palavras introdutórias que, infelizmente, formam uma espécie de elemento aglutinador de expressivas dificuldades sobre as quais teóricos e educadores do Teatro nos têm oportunizado a discussão. Duas dificuldades são: a defasagem da aprendizagem verificada no contexto escolar, que se insere na problemática da qualidade da educação, de modo geral; e a desvalorização da carreira docente, tanto no que diz respeito ao status financeiro quanto ao status social. Assim como as demais licenciaturas, os cursos de Arte/Teatro abrigam, em sua maioria, discentes de classes menos favorecidas que necessitam de incentivos, inclusive financeiros, para permanecer nos cursos. Além disso, muitos cursos ainda são eminentemente teóricos, tornando lacunar a consolidação dos conhecimentos didático-pedagógicos.

É verdade que a Universidade tem buscado contribuir para a valorização da carreira docente investindo em projetos e programas, tais como o Programa de Monitoria; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA); o Programa de Tutoria; e programas vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (CONTINUUM, PROFOCO), que viabilizam cursos de capacitação, aperfeiçoamento e Pós-Graduação *Lato Sensu* para professores da rede pública. A combinação dessas ações no contexto universitário, em tese, visa à melhoria da qualidade da educação e reverbera na formação inicial e continuada de professores, articulando universidade e escola na perspectiva de valorização da docência e da promoção de experiências significativas para os envolvidos. O desenvolvimento dessas ações, no entanto, tem apontado que os resultados práticos não são tão animadores.

Neste cenário politizado é que emerge a figura do professor de Arte/Teatro, anunciando que o apoio demandado pelas ações desenvolvidas não tem sido suficiente para o passo a mais na promoção da melhoria da qualidade do ensino, e que o fortalecimento e a consolidação de efeitos positivos só poderão vir

de ações cujo desenvolvimento resultasse em efeitos duradouros e autogeridos, com retorno de valorização à carreira docente.

Para que a escola possa viabilizar uma prática coerente com sua função social, é necessário que sejam estabelecidas metas capazes de integrar aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros para a realização de um projeto educativo – preocupação que deveria se traduzir, sobretudo, na elaboração de um projeto político-pedagógico próprio, específico para cada instituição. O projeto político de uma escola define, para si e para a comunidade escolar, uma identidade e um conjunto orientador de princípios e normas que iluminam a ação pedagógica cotidiana. Nesse sentido, é entendido como um todo em sua perspectiva estratégica, não apenas em sua dimensão pedagógica, mas como ferramenta que auxilia na definição de prioridades, convertendo-as em metas educacionais almejadas no coletivo escolar (de que fazem parte, também, vários segmentos da comunidade em que está inserida).

A experiência adquirida na dedicação à Licenciatura de Arte/Teatro tem mostrado que, apesar do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nos parâmetros curriculares de ensino, parte das escolas sequer iniciou o processo de elaboração do seu projeto político-pedagógico e, entre as que possuem um, parte não incluiu, com o respeito que convém, as artes e, em especial, o Teatro. Além disso, são raras as escolas que enfatizam a experiência docente para a atuação em propostas de formação continuada na área, desconsiderando a correlata vinculação às políticas permanentes de valorização profissional e às condições dignas de exercício da docência. A escola, em conjunto com representações de diversos segmentos, instituições e entidades educacionais do estado, participa da responsabilidade de sistematizar o plano estratégico de formação continuada a partir das demandas dos sistemas públicos de ensino e, ao mesmo tempo, mediar e estimular as instituições públicas de ensino superior no que se

refere ao atendimento de tais demandas. Infelizmente, temos dados expressivos que materializam o não cumprimento de metas centradas na necessidade de refletir a incidência dessa formação na prática docente, considerando seus respectivos contextos escolares. Essa perspectiva de acompanhamento dos egressos dos cursos ofertados está vinculada à necessidade do adensamento das articulações e parcerias com os municípios e as escolas nas quais atuam tais professores, uma vez que a mudança e a consolidação das práticas docentes estão associadas à materialização, na esfera local, das políticas públicas referentes à educação e, em particular, à formação continuada, convergindo para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Isso posto, se nos impõem alguns pontos de reflexão: Como as escolas estão sistematizando o ensino de Artes e, em especial, o ensino do Teatro? Quais os mecanismos de acompanhamento desse ensino? Qual a incidência de formações continuadas sobre a prática docente dos professores de Teatro? Que tipo de diálogo se estabelece entre Universidade e escola no que refere ao ensino de Teatro?

Tais questionamentos levam a várias conclusões expostas nos artigos que seguem, de forma restrita ou ampla, direta ou indiretamente. Aqui, restrinjo-me a apenas uma conclusão: a configuração de um sistema colaborativo de formação continuada para professores de Artes deveria ser assumida como uma espécie de epicentro de ações na escola. É preciso que professores e escola protagonizem a formulação, o acompanhamento das propostas e da própria política de formação continuada, que implica o desenvolvimento de estratégias de articulação mais efetivas entre universidade, município e escola quanto à tematização dos cursos ofertados, à avaliação dos cursos, às condições de efetivação e ao redimensionamento das formas de levantamento das demandas.

Parto do princípio de que uma educação de qualidade depende, sobretudo, da definição de uma política educacional construída com a participação do maior número possível de

setores da sociedade – movimento que contribui para torná-la uma prioridade e estabelecer e ampliar os compromissos dos vários setores. Em se tratando de Arte, no limite, o compromisso é com a Cultura e com a História: por meio da ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de arte e a contextualização histórica, social, antropológica e estética se constrói conhecimento. A aprendizagem torna-se possível e fecunda na inserção da experimentação, decodificação e sistematização de informação.

A educação pública de qualidade é desafio urgente que sensibiliza toda a sociedade, em especial os amantes e profissionais da Arte. Para que haja um ensino de qualidade, reite-re-se, a escola deve se tornar protagonista das ações a serem desenvolvidas. Formação inicial e formação continuada de professores devem ser realizadas de modo colaborativo. Por esse viés, as aprendizagens inicial (pela inserção dos estagiários das Licenciaturas) e contínua passam a fazer parte da cultura da escola, que, assim, adquire autonomia para decidir sobre os caminhos que melhor se apliquem às suas expectativas de aprendizagem. Tal compreensão social e compartilhada da construção do conhecimento pressupõe processos colaborativos assentados em metodologias participativas, as quais consideram os diversos atores implicados como agentes epistêmicos, ultrapassando a mera sistematização das práticas interativas e, sobretudo, vinculando-as ao exercício da crítica, da reflexividade, da emancipação.

O ensino de Arte/Teatro se firma na expectativa de ver o aluno se aperfeiçoar e se enriquecer de suas experiências artísticas e estéticas edificando progressivamente uma identidade orientada para a participação criativa e responsável na sociedade. Espera-se formar um aluno que participe da história, que seja protagonista das escolhas profissionais, culturais e educacionais que realiza no presente e no futuro, com compromisso social e ético. Como sujeito social, o aluno constrói seus saberes em arte ao estabelecer relações entre o percurso de

criação de seus trabalhos e sua reflexão pessoal sobre as várias e diferentes linguagens, tendo como referência a diversidade da arte produzida hoje e ontem, por este e outros povos.

O professor de Artes/Teatro carrega um constante questionamento: Como atuar na educação, para si e para o outro (o aluno) com dignidade, liberdade e responsabilidade quando as mudanças e o convívio com a incerteza nos campos econômico, profissional e social afetam sobremaneira o cotidiano? Não deve haver propostas prescritas, engessadoras, nem abertas em demasia. Faz-se necessária a construção, pelos arte-educadores, de propostas que respondam às características da realidade das escolas, dos docentes e, sobretudo, dos alunos, considerando a realidade global e as modulações estéticas da contemporaneidade. Estudos, pesquisas e análises dos diversos contextos, práticas e teorias articuladas em ensino/aprendizagem de Teatro são apontadas neste livro oferecido por pesquisadores e educadores de excelência. Aqui estão expostas algumas discussões e propostas decorrentes de uma educação reflexiva consistente, consciente e valiosa. Ao leitor cabe compreender, interpretar, extrapolar, apreender, negociar as informações, enfim, atribuir-lhes significado de modo a incorporar novas iniciativas e novas apostas em benefício da melhoria da qualidade do ensino do Teatro.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Cap. IV da Educação Superior: universidade e sociedade*. n. 12, São Paulo, 12 fev. 1997. p. 165-176.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei (9.394/96)*. Rio de Janeiro: DP & A, 2005. Apresentação de Carlos Roberto Jamil Cury.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01/2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2002.
- BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FULLAN, M.; St. GERMAIN, C. *Learning Places*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2006.
- KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KOUDELA, I. *Pedagogia do Teatro*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Atlas, 2003.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 2003.
- OLIVEIRA, D. A. *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- REVERBEL, O. *Um caminho do Teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1997.
- REVERBEL, O. *O teatro na sala de aula*. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

Processos de criação teatral e processos de aprendizagem: interfaces possíveis

Flávio Desgranges

Assim como as manifestações teatrais vêm apresentando modificações marcantes desde as últimas décadas do século XX até os dias atuais, os modos de ensino e aprendizagem de teatro requerem propostas que façam frente às questões estéticas e históricas que movimentam o fazer teatral na contemporaneidade, pois as modificações observadas no modo de fazer e pensar teatro solicitam revisões necessárias nas propostas de aprendizagem dessa arte. Neste artigo, pretendemos apontar algumas bases teóricas e práticas que nos possibilitem investigar de que modo os processos de ensino e aprendizagem de teatro têm sido (ou poderiam ser) propostos em face das recentes alterações no fazer teatral.

Os artistas teatrais, ante os desafios e oportunidades de seu tempo, enfrentam questões que parecem incontornáveis, ainda que enunciadas de diferentes maneiras em épocas distintas: por que teatro hoje? A arte teatral se faz efetivamente necessária? Como os processos de criação teatral precisam ser pensados em face dos desafios estéticos da contemporaneidade? As sempre provisórias respostas a essas questões, tanto no âmbito dos operadores analíticos utilizados para tratar o assunto, quanto nos modos práticos de engendrar soluções,

podem nos auxiliar a pensar acerca de algumas questões análogas, que se fazem como desdobramentos da primeira: por que ensinar teatro hoje? Por que propor processos teatrais em perspectiva educacional? Que desejos e necessidades movem (ou poderiam mover) as propostas de aprendizagem teatral nos dias que correm? Como definir os procedimentos pedagógicos a serem propostos em processos de aprendizagem teatral?

Para pensarmos acerca das recentes alterações na arte teatral, tomaremos os processos de criação artística como aspecto que se faz relevante, e que pode colaborar para a reflexão sobre as modificações nos modos de aprendizagem – especialmente ao tratarmos dos procedimentos adotados pelos grupos de teatro nas últimas décadas. Apresentaremos algumas características marcantes dos processos criativos dos coletivos teatrais, que nos convidem a pensar sobre a atualidade dos procedimentos pedagógicos para o ensino do teatro, e nos possibilitem buscar relações possíveis entre as configurações dos modos de produção e dos modos de aprendizagem. Sem a pretensão de esgotar as diretrizes estéticas e pedagógicas em questão, mas busca-se fomentar o debate e colaborar para a ampliação desse campo de estudos.

Destacaremos, assim, algumas características observadas nos atuais processos de criação teatral, que nos estimulem a refletir acerca de possíveis analogias e repercussões que podemos encontrar entre essas características e os modos de aprendizagem do teatro. Definimos, especialmente, aspectos relevantes dos modos de produção dos grupos teatrais, que influenciam decisivamente suas propostas estéticas. Selecionamos os seguintes procedimentos estéticos, que nos parecem marcantes nos modos de produção coletivos teatrais contemporâneos: a) pesquisa; b) ação artística – o público no processo; c) estado de improviso; d) colaboração; e) inacabamento e f) performatividade.

Detalharemos, a seguir, como cada um desses procedimentos estéticos se configuram e se justificam nos atuais processos de criação teatral, e, em seguida, indicaremos possíveis maneiras de pensar como esses aspectos presentes nos modos de produção podem reverberar nos modos de aprendizagem. Sem a pretensão de estabelecer aqui maiores aprofundamentos de como cada uma dessas vertentes pode trazer ressonâncias para o campo do ensino, mas indicam-se interfaces possíveis entre processos de criação e processos de aprendizagem.

Pesquisa

O principal aspecto que caracteriza a pesquisa como elemento presente e indispensável aos processos de criação dos coletivos teatrais se dá pela necessidade premente do artista, desde o advento da modernidade, de estudar e se posicionar ante a dimensão estética e histórica do seu campo de atuação. Ou seja, o artista precisa ter clareza dos diálogos que trava com seus antecessores, de que modo a sua opção artística se relaciona com as inovações que lhe antecedem, bem como com as proposições já desgastadas, que perderam o vigor estético de outrora, além do conhecimento acerca do jogo simbólico em curso e da perspicácia estratégica de como enfrentar o panorama cultural que vigora em seu tempo. O fazer artístico atual não admite a ignorância ou a dissimulação do artista acerca de aspectos da História da Arte e do contexto sociocultural que o cerca, ou, como aponta Ronaldo Brito (2005), “nesse terreno minado, saturadamente histórico, não há lugar para a consciência ingênua”.

O impulso de pesquisa que move o artista teatral pode ser ainda compreendido como necessidade de escapar dos impasses repetitivos; esse que não se configura somente como busca por engendrar um objeto artístico inédito ou uma nova matéria expressiva, mas também, e fundamentalmente, como anseio de singularidade. Processa, assim, uma investigação que o lance em dimensões inusitadas de subjetividade, recolocando-o

em condição de perceber certas manifestações semióticas que escapam ao olhar comum. Esse procedimento visa romper com modelos simbólicos “já classificados”, desestabilizar a “trama das redundâncias dominantes”, cindindo padrões de sentido que cristalizam leituras do contexto social.

A motivação central do trabalho do artista é “a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo a sua relação com o mundo”, transferindo essa produção para o espaço coletivo. Para promover “rupturas de sentido auto fundadoras de existência” (BRITO, 2005), o artista parte de uma indagação que lhe indigne, de uma inquietação que lhe atormente, de uma enfermidade que lhe roube a paz, seja no âmbito pessoal, dos jogos de linguagem do indivíduo, ou no âmbito coletivo, dos jogos discursivos postos em escala societária. O que implica a promoção de outros recursos de significação, que desfaçam os consensos, “os ‘lenitivos’ infantis destilados pela subjetividade dominante” (*ibidem*).

Ao se colocar em pesquisa, o artista quer sair do seu lugar em uma busca que se faz tão necessária quanto vital em direção ao desconhecido, uma trilha movida pelo desejo de aprendizagem. Essa sede de conhecimentos, de partir em busca do que não sabe, demanda que se coloque em risco, pois não consegue assegurar para onde exatamente o processo de investigação o levará. A realização da pesquisa para o artista é antes colocar a si mesmo em investigação, visitar subjetividades estranhas, deixando-se atravessar pelo processo em curso.

A busca por territórios que possibilitem pontos de vista singulares pode surgir a partir da pesquisa de obras de arte (peças teatrais, romances, espetáculos, pinturas, músicas), de produções teóricas, do deslocamento social e geográfico para posições subjetivas distintas ou em laboratórios de investigação acerca de condições existenciais particulares: pacientes de hospício, crianças de escola, transeuntes urbanos, abrigos para moradores de rua, pessoas comuns em seus hábitos cotidianos, entre outras.

Ao deslocarmos a pesquisa, característica fundamental dos processos de criação teatral, como procedimento a ser pensado no campo do ensino, podemos inicialmente destacar a importância dos participantes dos processos de aprendizagem teatral, de qualquer faixa etária, sentirem-se convidados a integrar dinâmicas que sejam prioritariamente marcadas por seu caráter investigativo. Não se trata, pois, necessariamente de ensinar algo a alguém, mas de propor processos coletivos de pesquisa e aprendizagem que gerem apropriação da linguagem teatral em face dos rumos – dificuldades, interesses e descobertas – traçados pelo próprio grupo, de modo que tanto o coordenador do processo quanto os participantes estejam dispostos a se engajar em uma aventura que os levem ao estudo do teatro e de suas possibilidades em face das condições estéticas contemporâneas. Processos que podem partir do estudo de obras de arte, de jogos de investigação da linguagem teatral ou de questões de interesse coletivo, e que precisam estar sempre adequados aos objetivos e ao contexto educacional relativos a cada grupo específico.

Ação artística: o público no processo

Podemos observar, a partir das últimas décadas, especialmente no modo de produção dos coletivos teatrais, que a atuação dos artistas não se limita ou está necessária e prioritariamente centrada na concepção de espetáculos ou na apresentação de obras de arte, mas se transfere também para outras ações em sua relação com a vida pública. Ou seja, “o epicentro do fenômeno teatral se desloca da encenação. O processo criativo deixa de se restringir à montagem, que passa a ser apenas uma das suas facetas” (BRITO, 2005). De forma intensa e diversificada, esse modo de atuação pode ser notado em grupos teatrais brasileiros estabelecidos em diversas regiões do país, e até mesmo em grupos estrangeiros com características particulares ao contexto social em que cada coletivo artístico está inserido.

Em uma parcela significativa das propostas coordenadas pelos grupos teatrais, participantes externos são convidados a integrar etapas do processo de criação, de maneira que a autoria do público não se faz presente somente na relação de leitura, mas já na relação de feitura. As mais variadas propostas se estabelecem como deflagradoras para a elaboração de dramaturgias cênicas, emergindo de múltiplas fontes, em que temas de interesse comum e mesmo escritas teatrais são concebidas a partir de oficinas de criação, depoimentos, narrativas, laboratórios de vivência e observação em instituições e em campos sociais específicos, entre outras práticas coletivas de interação com o espaço público; as mais inventivas podem participar direta ou indiretamente do processo de criação.

Com esse modo de atuação, tecendo relações estreitas com a cidade, os grupos teatrais buscam trazer para a arena pessoas apartadas dos processos artísticos, convidando-as a participar da elaboração de discursos cênicos que efetivamente lhes digam respeito. Isso faz com que os artistas percam o controle total sobre a dinâmica criativa, disponibilizando-se para tomar rumos imprevistos, tanto na abordagem de temas quanto na investigação de linguagens e maneiras de articular a escrita cênica, que surge da ação artística em curso.

O público entra no processo pelo próprio modo com que a investigação artística se efetiva. A compreensão de como o público integra o processo de criação, por um lado, pode ser pensada como tensão entre a atuação das diferentes camadas de participantes-espectadores durante todo o processo e, por outro lado, como aspectos da vida social que são trazidos para o debate. A pesquisa do grupo, ao tomar como matéria primordial aspectos da vida pública, traz à tona questões de interesse coletivo, inserindo, também nesse sentido, o público (desejos, frustrações, anseios coletivos) no processo criativo.

Para pensar a noção de *público no processo* como procedimento que possa ressoar nos processos de aprendizagem teatral, podemos destacar a relevância de trazer para o espaço

do ensino, a partir de propostas variadas, o estudo e o debate acerca de questões da vida social, de modo que as dinâmicas de investigação e apropriação da linguagem teatral possam se dar em diálogo com assuntos da vida lá fora, que despertem o interesse do grupo. Outro aspecto a ser ressaltado sobre as possibilidades de inserir o público no modo de aprendizagem está na pertinência de abrir o processo para pessoas externas. Isso pode acontecer, como se faz usualmente, em apresentações de cenas ou espetáculos ao público, que se caracterizam como momentos importantes e prazerosos de compartilhamento das investigações e conquistas realizadas pelo grupo. No entanto, pode ser pensado também como a abertura de espaço para que os participantes do processo de aprendizagem entrem em contato com pessoas externas, relacionadas com a pesquisa em curso. Assim, por exemplo, o grupo pode entrevistar, ou convidar para participar direta ou indiretamente das aulas ou encontros teatrais, funcionários da escola, parentes, comerciantes da região ou outras pessoas da comunidade que estejam relacionadas com a investigação desenvolvida pelo grupo. O coordenador do processo, nesse caso, evitando que a dinâmica se torne gratuita, precisa desenvolver estratégia de como o encontro com essas pessoas pode integrar efetivamente o processo e estimular o grupo a incrementar as possibilidades de investigação da linguagem teatral e a pensar a relação entre teatro e vida social.

Estado de improviso

Em uma quantidade significativa das produções teatrais recentes, os variados aspectos da encenação são definidos a partir de improvisações de cena, geralmente realizadas pelos atores. As resoluções não são estabelecidas previamente e depois levadas para a cena, tomando o texto dramático como centro da produção, em face do qual se definem as opções de encenação. O processo se engendra de maneira cooperativa, com a participação de todos os artistas envolvidos, que atuam

conjuntamente no decorrer da própria pesquisa de linguagem. As opções cênicas, nesse caso, não surgem como determinações vindas *de fora* do espaço de jogo, mas *das entranhas* das próprias investigações cênicas.

Enfocamos prioritariamente produções que se articulam em torno de diversas experimentações improvisacionais, que tomam como procedimento privilegiado o ator que fala e age em cena, associando o pensado e o não pensado, a partir de motivações investigativas mais variadas: um tema, uma proposta de luz, um objeto cênico, um texto (dramatúrgico ou não), a desmontagem de um personagem, um determinado registro estilístico, fragmentos de memória dos atores. Assim, deixando que o acaso, as circunstâncias do presente, o inesperado se produzam no processo, em tensão com as bases investigativas do grupo, possibilitando aos artistas que *escrevam o não pensado*; o que pode oferecer ensejo para que os espectadores *leiam o não escrito*.

Podemos remeter esse modo de operação às propostas investigativas de artistas das vanguardas históricas, tal como as práticas de criação cênica organizadas por Stanislavski (2005, p. 257) em sua segunda fase, dedicada às ações físicas:

– Eis como abordo um novo papel – disse Tortsov. – Sem qualquer leitura, sem qualquer conferência sobre a peça, os atores são convocados para ensaiá-la.

– Como é possível? – foi a reação perplexa dos alunos.

– E tem mais. Pode-se ensaiar uma peça que ainda não foi escrita.

Nem sequer pudemos achar palavras para exprimir nossa reação ante essa ideia.

– Não acreditam? Façamos a prova. Tenho uma peça na cabeça. Vou contar-lhes o enredo em episódios, e vocês o interpretarão. Observarei o que disserem e fizerem em sua improvisação, e anotarei as coisas mais acertadas. De modo que, unindo nossos esforços, escreveremos e logo interpretaremos uma peça que ainda não existe.

Esse procedimento inventivo busca colocar o ator em situação de jogo, possibilitando valer-se da colaboração não apenas do intelecto mas também das “emoções, desejos e de todos os outros elementos de nosso estado criador interior”. Definido um roteiro investigativo prévio, que forneça as bases para a improvisação, o ator se lança em cena, permitindo-se “viajar pelo inconsciente”. Contudo, nos processos recentes, como anotado, esse voo pelas formações não conscientes da psique não se opera mais somente para conferir verossimilhança ao personagem, em busca do “verdadeiro sentimento espiritual e físico da vida de um papel” (STANISLAVSKI, 2005, p. 257). Ou seja, a utilização do improviso em recentes processos de criação teatral não está somente voltada para o trabalho do ator, mas se abre para a concepção dos diversos aspectos da escrita teatral, abrangendo a criação e o detalhamento dos vários elementos de significação que compõem o discurso cênico: texto, canções, músicas, efeitos sonoros, ações físicas, gestos do ator, adereços de cena, figurinos, cenário, iluminação etc.

A retomada de alguns modos de produção cênica adotados por artistas da vanguarda não se dá por saudosismo, por resgate nostálgico, por apego ou tendência a superestimar o passado, mas é movido pelo intento de colocar em diálogo as tensões do presente como aquelas que moviam os artistas de então. Não se trata, pois, de mais do mesmo, ou de se manter estagnado no círculo repetitivo do *sempre igual*; porém, de retomar o que há de potencial não suficientemente investido em propostas implementadas pelos artistas das primeiras décadas do século anterior, e que podem ainda produzir efeito ante os enfrentamentos contemporâneos. Por mais que haja ressonância entre os diferentes contextos históricos, que faz com que as propostas utilizadas naquele período possam ressurgir, as distinções são também marcantes, o que solicita necessárias revisões no modo de operação dos procedimentos selecionados.

Podemos deslocar o *estado de improviso*, procedimento característico dos processos de criação, para pensá-lo no âmbito dos processos de aprendizagem, sem grandes dificuldades, pois o teatro vem sendo trabalhado, nas mais diversas instituições educacionais, preferencialmente, a partir da prática com jogos de improvisação. E isso porque se comprehende que, na investigação proposta a partir desses procedimentos, o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro, estimulando os participantes (de qualquer idade) a organizar um discurso cênico apurado, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral. Na prática improvisacional proposta em processos de aprendizagem, via de regra, os participantes se revezam nas funções de atores e de espectadores, estimulando os jogadores tanto a experimentar a concepção das próprias escritas cênicas quanto a empreender leituras singulares acerca das cenas criadas pelos demais integrantes do grupo.

A prática teatral, assim desenvolvida, possibilita que os participantes exprimam os seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestarem seus posicionamentos, seja no que se refere ao microcosmo das suas relações pessoais, ou no que diz respeito às questões da sua comunidade, do seu país e do mundo. Além de constituir-se em atividade que propõe o desenvolvimento da percepção crítica, pois, durante o processo, os participantes são incentivados a estar atentos aos nós das questões, a lançar “porquês” às situações apresentadas: por que isto é assim? Poderia ser diferente?

O processo investigativo desenvolvido em *estado de improviso* pode estimular os participantes a conhecerem e se apropriarem das possibilidades estéticas (sensíveis e reflexivas) da arte teatral. E mais, a inventarem um jeito próprio de pensar e fazer teatro, já que não se deve esperar que o grupo aprenda e reproduza um “jeito certo” (como se existisse um jeito certo de fazer teatro!), mas que crie a sua maneira de se relacionar a partir dos elementos constituintes dessa linguagem artística.

Colaboração

O caráter improvisacional de processos teatrais recentes pode ser associado a outro aspecto que caracteriza esses modos de produção: a participação integrada, e em situação de igualdade, das várias artes, em seus diferentes domínios linguísticos. De maneira a constituir um coletivo de artistas – encenador, atores, cenógrafo, dramaturgo etc. –, que, a partir de distintas formações artísticas e diferentes trajetórias profissionais, criam variadas, e por vezes dissonantes, soluções cênicas, em função da proposta investigativa em curso, definida pelo encenador, que coordena as ações, ou pelo próprio grupo.

Se a encenação “deve ser considerada como uma prática artística específica, como uma escritura cênica que não deve ser comandada pela lógica do texto escrito” (LEHMANN, 2002, p. 9) ou se a escrita teatral se faz para além do texto, e se constitui como um *texto geral* que se apropria de variados registros linguísticos, utilizados sob uma perspectiva eminentemente teatral, sob uma lógica que é própria a esta arte, esse aspecto característico da cena recente pode ser também observado a partir dos modos de produção desta teatralidade.

No modo de produção artística dos coletivos teatrais contemporâneos, retomam-se, de modo singular, proposições dos artistas da vanguarda histórica e destaca-se, ainda, o fato recorrente de cada um dos artistas integrantes do grupo desenvolver de maneira mais ou menos clara uma pesquisa pessoal. Ou seja, há uma pesquisa comum, coletiva, a pesquisa do grupo, da qual todos participam e com a qual estão de acordo, mas há também uma pesquisa pessoal, de cada artista, movida por seus próprios desejos e suas inquietações.

Multifacetado, aberto para variadas interferências, um processo assim constituído pode romper com o privilégio à racionalidade e criar condições que surpreendam os próprios

artistas participantes, gerando lances involuntários e associações inesperadas, fazendo surgir uma produção em que *tudo fala*, o que quer dizer também que as hierarquias da ordem representativa estão abolidas, que não existem detalhes desprezíveis, que justamente a partir desses detalhes se pode traçar importantes vetores de análise, que não se pode diferenciar episódios narrativos importantes de episódios descritivos acessórios, que nada é acessório, que não existe objeto, sonoridade, gesto ou frase que não carregue em si a potência da obra. Tudo carrega significado e valor.

A noção de *colaboração* pode ser pensada, no âmbito dos processos de aprendizagem, como procedimento relevante para a apropriação da linguagem teatral. Especialmente porque nos processos investigativos desenvolvidos no campo do ensino, assim como no espaço de pesquisa dos coletivos artísticos, pode ocorrer uma produção de conhecimentos de caráter cooperativo, em que todos os integrantes do grupo sejam impelidos a se manifestar e a contribuir para o desenrolar do processo, tanto na experimentação e refinamento das resoluções cênicas quanto na avaliação dos resultados e das etapas do próprio processo de aprendizagem.

Dar a palavra aos jogadores-espectadores torna-se tão indispensável quanto às próprias criações cênicas, já que são eles que, com seus comentários e proposições, determinam as práticas. A avaliação coletiva das cenas vai propiciando aos jogadores ampliarem, aos poucos, a compreensão acerca do teatro enquanto linguagem, efetivando análises cada vez mais criteriosas sobre elas.

Os processos de aprendizagem concebidos sob a égide da *colaboração*, compreendida não apenas a partir da relação entre os participantes do grupo, mas também entre as diversas linguagens artísticas, operam uma investigação da arte teatral não subordinada ao texto dramático, que é substituído pela palavra improvisada. E por propostas que envolvem a

experimentação de como essas diferentes linguagens artísticas podem ser articuladas para a composição de escritas cênicas. Isso não impede que o texto apareça em determinadas proposições, mas o processo, como destacado acima, está calcado em uma linguagem global que utiliza diferentes elementos de significação, na qual o texto é um dos materiais a serem explorados, entre os tantos colocados em jogo.

Inacabamento

Outro aspecto que marca os modos de produção da cena teatral nas últimas décadas é seu caráter explicitamente inacabado. O que não quer dizer desleixo ou falta de rigor, mas aponta para o fato de que o artista guarda a sensação de que pode ainda e incessantemente conferir retoques de acabamento tanto ao objeto quanto a sua maneira experimental, e também para a sua disponibilidade em correr riscos e para a falta de domínio absoluto do que se dará efetivamente no momento em que o processo de criação for aberto para os espectadores. Se a expectativa desse encontro sempre marcou a História do Teatro, em diferentes períodos, pela incerteza costumeira de como a obra será recebida pelo público, na arte recente isso se eleva à potência até então não investigada.

Ou seja, interessa-nos destacar aqui que, sob a perspectiva do efeito estético, os dois modos de inacabamento podem ser vinculados, que a incompletude da obra, proveniente da lacuna entre o projeto inicial do artista e o efetivamente realizado, pode ser relacionada com as recentes propostas de atuação feitas ao espectador. Estamos tratando do inacabamento intrínseco a todos os processos de criação, como versão sempre inconclusa dos objetos artísticos, que parecem solicitar contínuo e inegotável aprimoramento aos olhos do criador. O objeto, mesmo tido como finalizado, entregue à apreciação do público, provém de um processo inacabado, quase frustrante para o artista. O inacabado torna-se inevitável fatalidade. Não se trata, pois, de

descaso, mas de assunção da mobilidade permanente do objeto, que sempre pode ser modificado. Cada vez menos eles podem ser descolados de seus processos de produção. O inacabamento inevitável se faz de modo estético na cena recente, pois é assumido como revelação das entranhas do processo de criação.

Nesse caso, como podemos perceber, o fato de abrir o processo de criação para o público não põe termo ao processo, mas, ao contrário, assume a continuidade da criação, agora com a presença dos espectadores. Os artistas instauram a noção de experimentação, que está associada à ideia de um ato cujo resultado é desconhecido, de tentativas nem sempre acabadas, que buscam inaugurar e investigar outros modos de relação com os participantes do evento. O público deixa as suas marcas, seus rastros no processo, de modo que o espetáculo vai sendo definido e transformado também no decorrer da temporada.

O *inacabamento*, em seu deslocamento para o campo do ensino, pode ser pensado a partir do caráter processual que pode envolver os percursos de investigação no âmbito da aprendizagem. O processo não precisa se desenrolar necessariamente com a expectativa voltada para um resultado final, ou para a montagem de um espetáculo. O coordenador, em consonância com o grupo, pode, no entanto, querer apresentar uma peça, ou uma breve cena, ou um exercício teatral aberto a terceiros, mesmo que seja para guardar os rastros de um trabalho ou ainda para aprimorar o processo, colocando-o em outro estágio de desenvolvimento. Nesse caso, o espetáculo concebido pelo grupo se estabelece como uma etapa do processo investigativo, e se faz pertinente pensar a relação com os espectadores a partir desse propósito.

Contudo, torna-se relevante que as resoluções cênicas apresentadas no evento expressem de fato a investigação do grupo e não surjam como resoluções únicas e exclusivas do coordenador. Isso porque, por vezes, na ânsia de conseguir aquilo que considera “um bom resultado”, o coordenador do processo

acaba por sufocar a experiência investigativa dos participantes, empobrecendo a atividade, tanto no âmbito artístico, já que os integrantes não terão plena consciência e ampla propriedade do discurso cênico apresentado, quanto no âmbito pedagógico, por desconsiderar a riqueza das resoluções cênicas do grupo.

Performatividade

Outro aspecto marcante na criação teatral contemporânea é o modo performativo com que os artistas se disponibilizam para as reverberações e interferências dos elementos do mundo no decorrer do processo investigativo. Essa noção de performance como abertura para que o entorno possa se tornar atuante no processo de criação artística pode ser compreendida a partir das proposições do teórico Paul Zumthor (2014). O autor, para explicar a sua ideia de performance, recorre a uma cena de sua infância, referindo-se ao prazer que tinha, na Paris dos anos 1930, depois da escola, no caminho para casa, em parar para assistir à atuação de numerosos cantores de rua existentes no período. A pequena plateia que parava para assistir ao evento, formada por quinze ou vinte pessoas, era convidada a cantar em coro com o artista. “Havia um texto, em geral muito fácil, que se podia comprar por alguns trocados, impresso grosseiramente em folhas volantes” (ZUMTHOR, 2002, p. 33). Contudo, o que prendia a atenção dos passantes era tudo o que envolvia o show: o homem fazia chacotas, vendia as canções, apregoava, passava o chapéu. Todos os elementos que compunham o acontecimento eram parte integrante e inseparável da canção: “Havia o grupo, o riso das meninas, sobretudo no fim da tarde, na hora em que as vendedoras saíam de suas lojas, a rua em volta, os barulhos do mundo e, por cima, o céu de Paris que, no começo do inverno, sob as nuvens de neve, se tornava violeta. Mais ou menos tudo isso fazia parte da canção. Era a canção” (ZUMTHOR, 2002, p. 33-4).

O caráter performativo da canção era composto por todos os elementos que integravam o evento. Analisar a canção do repentista somente por seus versos, ou sua melodia, ou pelo gestual do intérprete pode ser tão válido quanto redutor para se pensar a potência estética do acontecimento artístico. Por mais que a análise de cada elemento separadamente possa aprimorar o conhecimento acerca do fato, é somente em seu caráter performativo, que integra toda a substância presente no presente, inclusive os barulhos e gestos do mundo, que a canção pode se efetivar como um “encontro luminoso” (ZUMTHOR, 2002, p.34).

A noção de *performatividade* pode ser concebida em processos de aprendizagem teatral a partir dos tantos elementos e fatos que, não necessariamente em primeiro plano, permeiam ou interferem nos percursos investigativos desenvolvidos em contexto educacional: na percepção do que ocorre no próprio desenrolar das aulas ou encontros do grupo, do que acontece na sala, na relação entre os participantes, na interferência direta ou indireta de pessoas externas ao processo, ou mesmo do que se passa fora da sala de aulas, no ambiente da instituição educacional, ou nas ruas da cidade. O coordenador do processo e os integrantes do grupo podem se abrir para as tantas substâncias que circundam ou se fazem presentes no processo, percebendo como cada material pode ou não interferir no curso da investigação, e deixar que esses tantos elementos, quando pertinentes, sejam destacados e apropriados pelo grupo, carregando-os para o terreno da pesquisa artística.

Referências

- ARTAUD, A. *O Teatro e seu Duplo*. Rio de Janeiro: Max Limonad, 1985.
- BRITO, R. *Experiência Crítica*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- BRITO, R. O moderno e o contemporâneo. 2005. Disponível em: <<http://oestrangeiro.net/artes/54-o-moderno-e-o-contemporaneo>>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- DESGRANGES, F. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- DESGRANGES, F. *A Inversão da Olhadela: alterações no Ato do Espectador Teatral*. São Paulo: Hucitec, 2012.
- DESGRANGES, F.; LEPIQUE, M. (Org.). *Teatro e Vida Pública: o Fomento e os Coletivos Teatrais em São Paulo*. São Paulo: Hucitec, 2012. p. 153.
- GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- LEHMANN, H-T. *Le théâtre postdramatique*. Paris: L'Arche, 2002.
- RANCIÈRE, J. *L'inconscient estétique*. Paris: Galilée, 2001.
- PUPO, M. L. de S. B. Quando a Cena se Desdobra: as contrapartidas sociais. In: DESGRANGES, F.; LEPIQUE, M. (Org.). *Teatro e Vida Pública: o Fomento e os Coletivos Teatrais em São Paulo*. São Paulo: Hucitec, 2012.
- SALLES, C. de A. *Redes da Criação: construção da obra de arte*. São Paulo: Editora Horizonte, 2008.p. 20.
- STANISLAVSKI, C. *A Criação de um Papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 257.
- ZUMTHOR, P. *Performance, Recepção, Leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

Narrativas de professores de Teatro em formação: saberes em movimento

Vilma Campos dos Santos Leite

Quais são os “saberes” de um professor? Tardif (2003) entende os saberes docentes como saberes que são produzidos por seres humanos a respeito de outros seres humanos, de que são múltiplos e temporais. Assim também, comprehendo o saber presente em um professor de maneira geral e em um professor de Teatro, de maneira específica: em conformidade com outras áreas de conhecimento, trata-se de saberes vários que são construídos em vários tempos e lugares e que estão para além da própria graduação ou da licenciatura como formação inicial.

O que um professor pensa e como percebe o seu ofício, bem como sua forma de agir ou de discursar sobre ele, é saber. Os seus procedimentos e a forma como organiza suas rotinas de trabalho também se constituem saberes. Inspirada nesses saberes plurais trazidos à tona por Tardif (entre outros autores) e estimulada pela concepção de inacabamento em Paulo Freire (2003), de que é na relação com o outro que nos construímos como seres, professores ou não, é que escrevo o presente texto.

Elucido ainda um filósofo da linguagem, Bakhtin (2000), que igualmente defende a interação como modo de constituição de si. Nesse caminho, entendo que os saberes da prática docente

estão para além de uma experiência individual e são como uma oportunidade potente para a consciência de que pode ser construídos coletivamente. Os saberes estão na ação e na vida comunitária e há alguns autores que têm especialmente considerado essa perspectiva a partir de reflexões críticas, reflexivas e sociais como Schön (2008) e Giroux (1997).

E como trazer à tona aspectos da construção desses saberes no momento de formação inicial dos docentes? Trabalhando dentro do curso de graduação em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) desde 2005, tenho sido remetente de vários textos escritos por estudantes, especialmente em situação de estágio. São cartas, relatos, portfólios e outros gêneros de escrita que, apesar de serem manifestações no plano do discurso ou do “dizer”, deixam pistas relevantes para a compreensão do processo de constituição desses saberes docentes.

No mencionado curso, componentes curriculares que são Projetos de Prática Educativa estão presentes desde o início da graduação, culminando na segunda metade dessa licenciatura em estágios supervisionados e distribuídos em quatro semestres, sendo dois deles vinculados ao espaço da Educação Básica e os outros dois em espaços comunitários. Ao acompanhar esse percurso, tenho presenciado desafios, dificuldades, crises, crescimentos e buscado compreender o processo de desenvolvimento dos saberes dos professores de Teatro.

Tardif (2003) divide os saberes docentes nas seguintes categorias: os saberes da formação profissional (da educação), os saberes disciplinares (vinculados à área de conhecimento do professor), os saberes curriculares (preconizados por documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes de Ensino das Secretarias estaduais e municipais de educação) e saberes experienciais (ligados ao saber-fazer).

Tardif (2003) defende a associação entre os professores universitários e da escola básica, buscando realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino.

Nesse sentido, propõe a criação de diferentes redes de parceria e colaboração entre as universidades e as escolas, sendo essas últimas campos favoráveis para a experimentação.

Isso é o que tenho buscado junto com uma equipe de professores parceiros no curso de licenciatura de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, por meio de projetos vinculados ao Laboratório de Práticas Pedagógicas em Teatro (LAPET) que possam dar suporte para as atividades curriculares da graduação. O projeto de pesquisa “Partilhas, ateliês e redes de cooperação - aprendizagens teatrais na Escola Básica” (doravante mencionado aqui como Projeto Partilhas) em execução desde maio de 2013, coordenado pela Professora Paulina Maria Caon e por mim, com financiamento da FAPEMIG/CAPES previsto para até maio de 2015, é um exemplo dessa associação. Com uma equipe de bolsistas formada por apoio técnico, mestrando, iniciação científica, professor da escola básica e ainda mais dois bolsistas de graduação vinculados ao Programa Ateliê 2014 (Proext), tem sido possível buscar o fortalecimento das práticas teatrais em escolas básicas da cidade de Uberlândia e aproximar os graduandos dos professores de teatro atuantes no momento.

A seguir, compartilho fragmentos de textos escritos em junho de 2014 por uma turma de 14 estudantes do Estágio Supervisionado II, sob minha condução e da Profa. Maria de Maria Andrade Quialheiro. Este grupo organizou, junto com a equipe do Projeto Partilhas, uma Mostra de Teatro Escolar que é anual, já em sua terceira edição, envolvendo escolas da cidade em conformidade com a programação que está no Quadro 1.

Lista 1 – Programação da Mostra de Teatro Escolar

03/06 (TERÇA-FEIRA)

ABERTURA

Abertura e apresentação da equipe do Partilhas e estagiário

19h - Saguão bloco 3M

FILME PARTILHAS

19h30 - Saguão bloco 3M

Pedagogia do teatro: prática, teoria e trajetórias de formação docente

ESPETÁCULO

Desconcerto em queda livre

20h - Sala de Encenação

04/06 (QUARTA-FEIRA)

APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS

9h - Bloco 3M

01 - Pintura de um movimento

Escola Criativa

Responsável: Adriana M. Silva

02 - ONG Casa Ipanema

Responsável: Ana Célia G. Vieira

LANCHE

10h30 - Saguão do Bloco 3M

APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS

13h30 - Bloco 3M

01 - Trupe de Truões

Responsável: Ronan Vaz

02 - Experiência Fórum III

E.M. Profª. Josiany França

Responsável: Marcelo Brioto

PARTILHA LIVRE

16h - Saguão do Bloco 3M

LANCHE

16h30 - Saguão do Bloco 3M

OFICINAS

19h - Escola Municipal Prof. Leônicio do Carmo Chaves

Responsável: Ana Carolina Coutinho

Turma: EJA

05/06 (QUINTA-FEIRA)

OFICINAS

Oficina 01

9h - Centro Educacional Maria de Nazaré

Responsável: Ricardo Augusto

Turma: GIII (03 anos)

Oficina 02

9h - Centro Educacional Maria de Nazaré

Responsável: Ricardo Augusto

Turma: 1º período (04 anos)

Oficina 03

9h - Centro Educacional Maria de Nazaré

Responsável: Ricardo Augusto

Turma: GI/GII (01 a 03 anos)

APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS

13h30 - Bloco 3M

01 - No país do Sol

ONG Missão Esperança

Responsável: Anderson Rosa

Pedagogia do teatro: prática, teoria e trajetórias de formação docente

02 – Turma do Beija-Flor
Centro Educacional Maria de Nazaré
Responsável: Ricardo Augusto

03 – Turma Estrela Cadente
Centro Educacional Maria de Nazaré¹
Responsável: Ricardo Augusto

OFICINAS

14h - Escola Criativa
Responsável: Adriana Moreira Silva
Turma: 4º ano

PARTILHA LIVRE

16h - Saguão do Bloco 3M

LANCHE

16h30 - Saguão do Bloco 3M

ATIVIDADE CULTURAL

Espetáculo
Ali Babá e os quarenta ladrões
20h - Ponto de Cultura Trupe de Truões

06/06 (SEXTA-FEIRA)

OFICINAS

Oficina 01
9h - Centro Educacional Maria de Nazaré²
Responsável: Ricardo Augusto
Turma: GIII (03 anos)

Oficina 02
9h - Centro Educacional Maria de Nazaré³
Responsável: Ricardo Augusto
Turma: 1º período (04 anos)

Oficina 03
9h - Centro Educacional Maria de Nazaré⁴
Responsável: Ricardo Augusto
Turma: GI/GII (01 a 03 anos)

Oficina 04
9h - Escola Municipal Prof. Leônicio do Carmo Chaves.
Responsável: Ana Carolina Coutinho
Turma:

APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS

13h30 - Bloco 3M

01 - Escola Municipal Cecy Cardoso Porfírio
Responsável: André Luiz Silva Rodovalho

02 - A comédia do trabalho

IFTM Ituáutaba

Responsável: Michele Soares

03 - Por que não para sempre?
TRUÔES/ ESEBA/ Outros
Responsável: Laís Batista Costa

PARTILHA LIVRE

16h - Saguão do Bloco 3M

Pedagogia do teatro: prática, teoria e trajetórias de formação docente

LANCHE

16h30 - Saguão do Bloco 3M

OFICINAS

19h - Escola Municipal Cecy Cardoso Porfírio

Responsável: Ana Carolina Coutinho

Turma: EJA

07/06 (SÁBADO)

FÓRUM DOS EDUCADORES

CENAS CURTAS

01 - Elegia

Responsável: Fernando Bjartiskular

13h30 - Bloco 3M

RODA DE CONVERSA

Tema: Violência nas escolas

Convidados:

Mediação: Prof. Marcelo Brioto

14h - Bloco 3M

CENAS CURTAS

02 - A agulha e a linha

Responsável: Lívia Chumbinho

15h45 - Bloco 3M

AVALIAÇÃO, MOSTRA E CONFRATERNIZAÇÃO

16h - Bloco 3M

A programação foi bem diversa e extensa, envolvendo apresentação e mediação dos trabalhos das escolas realizados no espaço da Universidade, oficinas realizadas pelos estagiários nas escolas, o Fórum de Educadores realizado mensalmente na cidade e espetáculos teatrais. Seria inviável em um texto breve fazer uma análise detalhada e exaustiva do evento, mas proponho ao menos uma incursão nesse universo por meio de um pequeno recorte das produções textuais dos estagiários, aqui denominados por pseudônimos aleatórios, e que destaco como fontes para refletir sobre os saberes em movimento.

Narrativas a partir da realização da III Mostra de Teatro Escolar

A atividade foi realizada da seguinte maneira: logo após a realização da Mostra, os estagiários escreveram no próprio encontro de Estágio Supervisionado II com as professoras (Maria

de Maria e eu) a avaliação dos momentos em que estiveram presentes durante o evento. Essas produções foram assinadas sob a forma de pseudônimo.

No encontro seguinte, cada estagiário recebeu um envelope com os textos produzidos anteriormente em um dos horários da Mostra (ex. quarta – manhã). Foram convidados a ler a enunciação dos colegas e fazer um segundo texto, não mais durante o encontro, mas com o prazo de uma semana, para que pudessem aprofundar as reflexões. Assim, o envelope recebido por cada um passa a ser o mote inicial para que a redação, preferencialmente, pudesse transbordar para os outros momentos da presença do estudante durante a programação. Esses textos foram enviados por e-mail às professoras para o processo de avaliação da turma.

A seguir, destaco o primeiro fragmento que escolhi para compartilhar porque o trecho contextualiza o momento de realização da mostra. Apesar de evidenciar um limite da formação inicial – a dicotomia entre atividades práticas e teóricas –, lança luzes sobre a busca e pertinência do ambiente real do ofício para a compreensão da dinâmica do se fazer professor:

A III Mostra do Projeto Partilhas Teatrais foi de importante relevância para os alunos do 6º período do curso de Teatro, pois a participação no evento proporcionou aprofundar o conhecimento sobre o projeto, ampliando a visão pedagógica do Teatro e sua importância na vida escolar, até então pouco experimentada no curso. Mais uma vez, comprovou-se a eficácia da prática sobre a teoria. É ela que coloca o aluno em contato com a realidade. O Teatro na escola modifica o comportamento do aluno e dos demais envolvidos, com isso, buscando excluir da humanidade aquele pensamento de escolas “cadeias”. Usando as palavras de Amélia: “Não acho que vamos mudar o mundo (o ambiente escolar), mas acho que temos o potencial para pelo menos ‘abalar as estruturas’ de escolas ‘prisões’”. Dessa forma o teatro na escola tem influência sobre a educação já que tudo se inicia na infância, através das brincadeiras, como o “faz de conta”, imitar

alguém, e as hipóteses (e se...), colaborando para a criança exercer de fato sua cidadania, através de suas opiniões, críticas e sugestões. A atividade teatral auxilia o desenvolvimento da criatividade, da coordenação, do vocabulário e da memorização para os alunos (Tainá).

O estagiário parece estar evidenciando o saber-fazer presente na situação real e os conhecimentos da área de atuação, ou seja, do Teatro. Parece ser relevante o fato de ter lido os textos de outros colegas (conforme a citação de Amélia), mas deixa um paradoxo: como articular teoria e prática como faces de uma mesma moeda? Aliás, este me parece ser um “nó” fundamental desse processo, pois na minha avaliação final no término do semestre da turma em questão, esse foi um limitador relevante no processo. Creio, a partir do papel de condutora que tive nesse processo, que teria avançado nos saberes se houvesse uma mistura homogênea entre os conhecimentos teóricos e práticos.

No trecho a seguir, veremos que para chegar à programação do Quadro 1 houve um percurso construído paulatinamente:

No decorrer das atividades que aconteciam, pude refletir um pouco acerca da organização que se dava meses antes do próprio processo que agora já estava acontecendo, e o quanto há a necessidade de um entregar mais profundo no sentido de se responsabilizar por determinadas atividades, pois naquele momento estamos lidando não apenas com o futuro de nossas profissões e sim com a responsabilidade de lidar com diversas mentes ainda em desenvolvimento do próprio fazer teatral. Enfim depois de tanta correria veio a prática tão esperada de estar nas escolas desenvolvendo as atividades, de estar com os alunos exercendo na prática a função que exerceremos quem sabe daqui um ou dois anos (Tambatajá).

Esse saber da prática inserido no tempo e deslocando o próprio estudante na ideia de futuro parece-me relevante, principalmente porque há um destaque da ansiedade sobre o momento de entrar em campo. A partir dessa experiência, o que mais chamou a atenção dos estagiários em seus textos escritos?

Um dos aspectos que foi ressaltado em um dos textos dos estagiários é relativo ao registro. Trata-se da atividade proposta no final da oficina, que foi realizada no dia 06 de maio de 2014 dentro da programação, na Escola Municipal Cecy Cardoso Porfírio com uma turma de Educação para Jovens e Adultos (EJA):

Nesse dia, o que me fez enxergar o outro, um pouco que seja, foram os registros que eles fizeram. Em minha opinião, esse foi o momento mais importante e também acho que deveríamos ter feito em todas as oficinas, até com os pequenos (Caramuru).

Destaco esse encontro com o “outro” mencionado pela estudante estagiária justamente porque se tratava de uma turma de adultos, em que havia estudantes da Escola Básica com a mesma idade ou até superior a dos graduandos que estavam ministrando ou acompanhando a oficina. Não só a dupla que conduziria a oficina na escola com o EJA esteve presente. Eu e mais um grupo de aproximadamente seis estagiários acompanhamos e realizamos as atividades dando suporte ao trabalho, já que em sala havíamos avaliado que seria uma condução delicada, dado o histórico que a professora da turma compartilhou conosco, revelando que haveria dificuldades de engajamento dos participantes.

O aspecto da faixa etária é um dos recorrentes nos textos dos estagiários e foi singular que o trecho citado anteriormente mencionasse que o registro poderia ter sido feito com as crianças também. Aliás, o contato com as crianças da primeira infância – especialmente na programação dos dias 05 e 06 de maio de 2014, pela manhã, ministrando oficinas para a Educação Infantil do Centro Educacional Maria de Nazaré – salta aos olhos.

O assunto foi largamente desenvolvido no texto dos estagiários, e a seguir apresento uma sequência de citação mais longa, que traz nas narrativas complexidades inerentes à necessidade de melhor compreender o período de vida situado entre zero e seis anos:

[...] minha oficina me deixou rouca, mas de tanto cantar a música Camaleão. Nesse dia, descobri que eu gosto bastante de crianças e que gostaria de dar aulas para elas. Espero controlar um pouco mais da ansiedade, que é presente em todos os momentos da minha vida; mas nesse caso saber controlar é essencial, porque com ela faltou-me saborear mais os momentos. A dificuldade foi também lidar com os medos das crianças, que sem imaginar eles aparecem, e como lidar? Minha sorte grande foi a tia, professora, porque ela realmente embarcou em todos os jogos e com isso as crianças iam junto. Eles têm confiança nela e participaram mais das propostas ao vê-la participando. Até perderam o medo, claro que a bravura e coragem de alguns para pegarem no rabo do camaleão ajudou também (Caramuru).

As oficinas foram de uma singeleza incrível, fiquei até mesmo surpreso ao perceber o quanto eu estava feliz por realizar aquela atividade. Estar em sala com crianças me tirou de um lugar de conforto que há muito tempo eu não saía e me obrigou a criar respostas rápidas e criativas para trabalhar em um nível de competência que aqueles alunos mereciam (Jaruvá).

[...] no início tive muita dificuldade para preparar e elaborar uma aula de teatro para crianças de 3 anos. Na escola Maria de Nazaré, nas reuniões na UFU, dentro da sala de aula, estávamos um grupo muito eufórico em relação à aula com as crianças; tinha noite com que eu acordava assustado sonhando que estava na escola e os alunos gritavam, corriam, brincavam e não queriam fazer as atividades que eu passava (Jaci).

Durante o evento eu não me deparei com problemas que fossem difíceis de serem resolvidos, mas passei por situações pelas quais nunca havia tido contato antes. Situações algumas que me deixaram bem sensibilizada. Ter um cuidado a mais com crianças de necessidades especiais, como agir com elas, como ter um cuidado maior, como reagir diante da criança que chora com saudade da mãe, como proceder diante da criança que está com febre, como atuar diante do inesperado. Está atento a todos, ampliar o olhar para tudo que está acontecendo ao seu redor, essa é a resposta mais simples para essas questões, é a ação que se faz necessária (Mutin).

Trabalhar com crianças de 1 a 4 anos foi de fato um grande desafio. Eu mesmo propus uma possibilidade de oficina que

sem o apoio dos anjos e da equipe da escola que estavam nos auxiliando, não seria possível conduzir. Graças aos anjos e professores e equipe da escola, pudemos realizar nossa oficina, um pouco em casca de ovos, um tanto divertida e gostosa. Após conversar com todo o grupo no final das atividades, era possível perceber como ainda permeava esse sentimento de dúvida e receios e medos e dificuldades quando se diz que o trabalho realizado será com crianças nessa idade (Sumá).

Os pequenos subindo lá em cima, o que fazer? Não consigo segurar três. Quero sair daqui! Alguém pode me ajudar? Tia, limpa o catarro? Poderia ser mais produtivo, mais próximo. O espaço da oficina não favoreceu a aula. Mas acabou porque a bruxa correu pela areia, e acabou. Por que não pensamos em outro espaço pra oficina? (Peurê).

Parte das enunciaçãois anteriores me leva a pensar que a dicotomia apontada antes entre teoria e prática pudesse ser trabalhada se, por exemplo, essas narrativas escritas pelos estagiários tivessem sido fonte para o estudo da primeira infância, após a condução das oficinas. Como narram os estagiários, a contribuição de outros adultos foi fundamental no processo como também o embasamento sobre o funcionamento do modo de ser criança. A partir de outros pesquisadores, poderíamos ter complementado o conhecimento adquirido em campo. A vivência em si com as crianças parece não ser suficiente, por mais que haja um conhecimento sendo adquirido nesse âmbito, pois como foi dito no início desse texto, os saberes são múltiplos e não só os da práxis. Todos fomos crianças e temos crianças à nossa volta, mas tal realidade pode ser aprofundada a partir da leitura de textos especializados, possibilitando articular saberes empíricos com os saberes de outra natureza.

Não que a complexidade esteja inserida apenas no âmbito dos primeiros anos de vida, pois a oficina para os estudantes da Educação para Jovens e Adultos também trouxe outras diversidades, como vimos anteriormente. Como nos diz Bakhtin (2000), é a partir do outro que há o reconhecimento próprio, o único que viu a si mesmo foi o Narciso mítico. Acredito que aspectos

pertinentes à Educação Inclusiva e ao lidar com as diferenças também foram destaques para compreender os saberes que vêm à tona nesse momento de formação inicial dos professores:

o medo foi inevitável, mas todas as experiências novas vêm com um pouco de medo, o desconhecido é amedrontador. Quando chegamos à sala que estava prevista para a oficina, organizamos o espaço, empilhamos as carteiras e até brincamos um pouco lá dentro, o que não deixou de ser um aquecimento. Os jogos que fizemos entre nós, alunos da UFU, serviram para descontrair e aliviar o medo. Quando os alunos da escola chegaram, ninguém estava muito nervoso; claro que houve tensões, principalmente quando um aluno, que sofre de esquizofrenia, preferiu se retirar da sala de aula (Nhará).

O estudante cita o repertório construído coletivamente pelo grupo em encontros para o planejamento da oficina e, em face dessa lembrança, faço um paralelo com o que Tardif (2003) discute do saber que vai sendo construído na universidade e de como as redes de colaboração são necessárias para o diálogo e não dicotomia na formação profissional. Muitas vezes, nós, docentes universitários, não valorizamos esse momento, encontrando como justificativa de refúgio de que é como se os professores em formação estivessem em busca de práticas ou receitas prontas para o seu exercício futuro. Não que a repetição de atividades deva ser a tônica do professor, mas, por outro lado, não me parece ser possível negar o que nós fazemos como seres humanos desde o berço a partir da repetição de ações. Aprendemos a andar e a falar a partir da convivência com outros seres humanos. E por que não se fazer professor? Obviamente, em algum momento há uma apropriação e uma modificação de uma prática que nasce de uma cópia. Esse parece ser um dos ensinamentos que me fica desse percurso de um semestre com os estagiários aqui em foco. Ouvi-los é condição do processo. Na voz de um deles:

Durante um longo e árduo processo criamos, partilhamos, construímos e guiamos para que o evento acontecesse, como um fenômeno da natureza onde a comunhão de um todo gera

um resultado, e o nosso se chamou Partilhas Teatrais, que culminou no início do mês de junho. Foram vídeos, fóruns, espetáculos e processos partilhados banhados de generosidade para que houvesse a partilha. Mas, no meio disso tudo, várias coisas aconteceram, inclusive, em um mesmo momento, daí vem o primeiro exercício: o que eu consigo ouvir dos outros? O que o meu colega partilha comigo? (Catu).

A escuta estendida à natureza do fazer teatral parece-me ser também a possibilidade de fruição de obras e a apreciação teatral que esteve contemplada na programação da III Mostra de Teatro Escolar. Entre os trabalhos partilhados pelas escolas nos dias 04, 05 e 06 de junho, buscamos de alguma forma exercitar a prática de compartilhamentos da experiência de assistir. Embora eu avalie que os passos ainda são muito tímidos, enunciações a esse respeito foram contempladas na narrativa:

Sem mais, considero a experiência estética, no campo teatral, como lugar do entendimento, da deglutição e da absolução e, por assim dizer, da transformação do próprio fazer teatral, que é um lugar de onde se pode refletir ao se observar as atividades desenvolvidas na III Mostra de Teatro Escolar. Não que o evento tenha se fechado para se pensar o público, mas destaco que ao trabalhar o teatro em um lugar específico e contraditório que é a instituição escolar, trabalha-se, sim, com a constituição de “leitores” que falam de um lugar específico e se relacionam com a arte de um lugar particular. E, de fato, as apresentações teatrais desenvolvidas na III Mostra trazem esse lugar da leitura para o teatro e o teatro enquanto lugar de possibilidade de leitura do mundo para seus participantes (Caupé).

Concluo que muitos saberes estão em evidência na órbita desse evento e que para aprofundar tal conhecimento em movimento seria necessário mergulhar muito mais nos discursos e nas palavras trazidas à tona pelos estagiários. Talvez, o que mais me toque, nesse momento em que o semestre da experiência finalizou, é olhar para esse passado recente como um espelho potente que pode iluminar os próximos períodos que estão por vir. Os próprios estudantes trazem uma autoavaliação,

explicitando suas angústias, descobertas e as limitações próprias durante o processo:

[...] por essa mostra pude perceber que conceitos como a marginalização e/ou alienação do ensino artístico podem ser interpretados também como desculpa para não agir, pude ver trabalhos maravilhosos que surgem em escolas periféricas, com alunos cheios de problemas e ainda assim com uma vontade criadora incrível.

Embora já houvesse ouvido falar da Mostra de Teatro, nunca a conheci ou mesmo participei dela, apenas nesse semestre não só como participante, mas também como organizador pude compreender esse evento. Estar dentro da organização de uma mostra é cansativo e estressante, mas traz como resultado o prazer de ver essa mesma mostra rendendo frutos ricos e preciosos. Durante todo o processo de organização estive de algum modo ausente e indisciplinado e embora tenha feito todas as atividades que eram da minha alçada, participei muito pouco de atividades outras. Ainda que eu faça um curso de licenciatura voltado para o ensino nas escolas públicas vivo um momento artístico diferente em que tenho outras pretensões as quais não casam com a proposta disciplinar e penso que por isso não tive uma participação ativa no processo como um todo, mesmo “entendendo” a importância dele (Jaruvá).

Como professora em formação, percebo na Mostra de Teatro Escolar um espaço onde podemos ter uma ideia de como as artes e principalmente dentro do segmento teatro estão sendo trabalhados dentro da sala de aula. No estágio onde observamos e também intervimos dentro de sala de aula já conseguimos entender e ter a noção prévia do “que nos espera”, uma sala não é igual à outra e nenhum professor trabalha da mesma forma. Porém muitos problemas, ou situações, nós vamos encontrar em comum e também não estão perto de serem resolvidos e consequentemente também vamos enfrentá-los quando estivermos olhando pelo lado de dentro (Rudá).

Como esses jovens professores em formação, eu também me reafirmo e me renovo como docente. As adversidades e a realidade vão se modificando paulatinamente no decorrer dos anos. O contexto de quando me fiz professora é diferenciado do horizonte e dos entraves que se colocam diante da minha retina a cada nova turma de graduandos. A inclusão das tecnologias e dos artefatos recentes é apenas um aspecto entre outros múltiplos. Embalada pelas palavras de Paulo Freire (2003), de que estamos eternamente em mutação, continuo em busca de que os estagiários possam compartilhar suas experiências no campo de estágio e que esses *flashes* talvez possam ser reveladores para que possamos refletir sobre a complexa função de se tornar professor.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

Mediação em teatro: o professor como artista e pedagogo

Beatriz Ângela Vieira Cabral

O atual e crescente interesse pela discussão em torno do *professor como artista*, presente na área de Artes, levou a esta reflexão sobre mediação em teatro. Que recursos dispõe o professor para ampliar o referencial do aluno sobre a linguagem cênica e o tema ou texto focalizado? Como jogar com o texto, apropriar-se dele, e contextualizá-lo para o aqui e agora do grupo?

O professor é a maior referência, não só na seleção e introdução de texto, materiais e estratégias, como também na interação destes com o aluno, com o grupo, e entre o grupo. A imersão na atividade e o prazer em descobrir conexões e novos percursos são fundamentais para o professor exercer sua função de artista.

O prazer de ensinar e aprender é o prazer da travessia, de encontrar o novo, o diferente, de seguir por novas fronteiras, de perder-se dentro ou entre diferentes mundos, e lá experimentar novas relações, histórias, práticas, realidades, epistemologias. Para tanto, o impacto inicial torna-se importante. A ação ou efeito de envolver-se com uma situação é condição para expressá-la através da arte.

Entretanto, há razões para se envolver e engajar em uma situação – parafraseando David Best (1992), “o sentimento é racional em si; podemos explicar porque gostamos ou deixamos de gostar de alguma coisa” (tradução nossa). No contexto do

ensino de Arte, especialmente no de Teatro, é frequente observar que envolvimento e engajamento podem diluir-se durante o processo de trabalho. O fato que seu desenvolvimento depende da articulação de desejos e empenho de cada integrante de um grupo com histórias de vida, formação e interesses distintos, mantém o professor em uma corda bamba.

A *imersão* surge então como um conceito que requer atenção.

[...] ele então se enterrou em seus livros e passou noites lendo do entardecer ao amanhecer, e dias, do amanhecer ao anoitecer [...] e ele penetrou tão fundo em sua imaginação que acreditou que toda a fantasia lida era realidade, e decidiu [...] Tornar-se cavaleiro errante e viajar ao redor do mundo. (DOM QUIXOTE DE LA MANCHA, 1960 *apud* MURRAY, 2003).

A história de Don Quixote, lembra Janet Murray (2003), 150 anos após o descobrimento da imprensa, mostra o perigo do poder dos livros para criar um mundo *mais real do que a realidade*. Uma narrativa envolvente, em livros, cinema, teatro, acontece sempre que nos sintonizamos à história com uma intensidade que possa obliterar o mundo a nossa volta.

Ao analisar essa imersão no contexto de ficção, e sua intensificação nos meios eletrônicos, Murray associa o velho desejo de viver uma fantasia aos detalhes enciclopédicos e espaços de navegação que permitem viajar por locações com uma precisão que é prazerosa em si, independentemente do conteúdo da fantasia. Quanto mais elaborado o ambiente de imersão, diz Murray, mais ativa é a participação (MURRAY, 1997, p. 97-99).

Embora Murray esteja falando dos meios eletrônicos, grande parte do que ela analisa como causas da imersão podem ser reconhecidas pelo seu correlato potencial em teatro na escola: um ambiente espacial com detalhes enciclopédicos, com potencial de parentesco com um rizoma – possibilidade de optar por uma entre várias trilhas, encontrar senhas, enigmas, caixas com conteúdos a serem decifrados, segredos, mapas, fotos e documentos reais ou verossímeis. A qualidade do material, um

grau de complexidade que desafie os participantes, a possibilidade de transformá-lo e o sentido de autoria que daí decorrem mantém a imersão.

O prazer de transformar é central às linguagens artísticas. O aluno *faz e apresenta* em teatro, através do próprio corpo. Esta seria uma condição privilegiada para a imersão. O que torna esse envolvimento tão raro no ensino do teatro? Eu diria que a *quantidade e a qualidade* das informações à disposição do aluno, ou seja, a matéria-prima para nutrir sua imaginação, a ampliação do repertório. Para que o *fazer* seja consistente e significativo, o *ler* e o *apreciar* também precisam ser.

Montagens realizadas em escolas ou comunidades revelaram o impacto causado nos participantes pelo tratamento dado ao tema e pela forma com que o material foi introduzido ao grupo: a transformação do espaço cotidiano e a consequente ampliação de novas formas de leitura desse espaço; a parceria entre estudantes de teatro e alunos ou moradores da comunidade; a inclusão de personagens inesperados durante o processo; um texto que permita um novo olhar sobre o tema e o contexto sendo explorados; a ressonância do texto teatral com o contexto histórico e social dos participantes; o ritual como recurso para a expressão das diferenças; o desafio da limitação do tempo; a inclusão de cerimônias em espaços alternativos.

Por um lado, a análise dessas experiências tem mostrado que o impacto está relacionado tanto com transgressão quanto com ressonância com o contexto real dos participantes. Por outro lado, o impacto da *intertextualidade em processo*, na construção e apresentação da cena teatral, tanto nos atores quanto nos espectadores, decorre de sua dimensão metafórica. As narrativas que se cruzam nessa intertextualidade, parafraseando Barthes (1990), resultam da apropriação e transformação de outras narrativas e, como tal, explicitam sua condição de metáforas da maneira pela qual vivemos.

Considerando os aspectos da imersão e do impacto levantados acima, pela perspectiva da pedagogia do teatro, recorremos ao suporte da abordagem de Henri Giroux, para quem a pedagogia pós-crítica implica engajar os participantes com as referências múltiplas que constituem as diferentes linguagens, experiências e códigos culturais. Isso significa educar os alunos não apenas para ler esses códigos criticamente, mas também para aprender limites, inclusive aqueles que usam para construir suas próprias narrativas e histórias (GIROUX, 1992).

Um olhar possível pela perspectiva metodológica

O uso do texto como *pré-texto* para apropriação, contextualização e desenvolvimento de jogos teatrais ou improvisações mostrou sua contribuição na desconstrução e reconstrução das situações originais, de forma a permitir analogias e ressonâncias com o contexto dos participantes.

O pré-texto responde tanto à necessidade de desconstruir o texto dramático a fim de adaptá-lo às condições e motivações locais, quanto à necessidade de parâmetros artísticos de estrutura e linguagem a fim de transgredir os limites do cotidiano e do já visto. Trata-se de um procedimento metodológico que permite delimitar as interações dos participantes a partir do cruzamento de fragmentos do texto, narração pelo condutor do processo, e inclusão de histórias de vida através do jogo teatral, possibilitando a identificação do grupo com as situações indicadas, e sua ressonância com o contexto local.

O trabalho físico e mental de descobrir e criar conexões, ressonâncias e narrativas, a partir da justaposição e reordenação de materiais criados em outros contextos (fragmentos de texto, objetos, imagens visuais), faz emergir significados abertos a múltiplos níveis de interpretação. A textura da apresentação final se assemelha àquela criada por escultores que vão juntando

peças e materiais de origens diversas para compor sua obra. Esse fazer teatral é estruturado, mas não de forma linear. É constituído por *episódios*, cada qual com um final claro, não caracterizado pela resolução de tensões e questões levantadas anteriormente. A solução dos problemas e tensões poderá ocorrer após outros episódios, ou não ocorrer. Este tipo de estrutura pode ser associado à noção de *consanguinidade* desenvolvida por Barba e Savarese:

Os vários fragmentos, imagens, ideias, vivem no contexto em que os trouxemos à vida, revelam sua própria autonomia, estabelecem novos relacionamentos, e se conectam com base em uma lógica que não obedece à lógica usada quando os imaginamos e buscamos. É como se laços de sangue ocultos ativassem possibilidades distintas daquelas que pensáramos ser úteis e justificadas (BARBA; SAVARESE, 1991, p. 59).

O teatro na escola ou em outros contextos periféricos pode assim ser visto como *celebração* – rituais sobre a vida, a natureza, os sonhos e as esperanças –, mas também como *contestação* – histórias de lutas e pleitos, clamores, palavras de ordem e protestos. Para uns o maior fator de envolvimento é a memória em cena, a história da comunidade e as histórias de vida; para outros, é a contramemória, o que não havia dito e ficara por trás da história.

Na esfera pedagógica, se formos pensar nas possibilidades metodológicas da associação teatro e ritual, é possível identificar várias faces para a sua inserção na cena: espetáculo ritualístico, ritual performático, ritual inserido em uma cena para focalizar aspectos do cotidiano, ritual como celebração, como lamentação, ritual para introduzir ou finalizar o espetáculo. Em comum, estas formas de ritual apresentam alguns aspectos que podem explicar o impacto que causam nos participantes e sua contribuição para a formação e o fortalecimento dos grupos que as utilizam: o engajamento com processos relacionados com as condições materiais da vida cotidiana; a estruturação e significação do trabalho em grupo; a experiência sensorial e crítica.

Encarado sob uma perspectiva crítica, o ritual pode ser inserido no processo em etapas diversas e visto como forma de questionar as certezas e promover travessias de fronteiras e transposição de limites na dimensão do indivíduo e do grupo, como propulsor do entendimento conceitual e do imaginário.

A transposição de fronteiras e limites é, em si, uma condição do trabalho teatral realizado em parcerias ou intercâmbios, os quais promovem encontros face a face onde, em um novo contexto, cada participante investiga e aprende criticamente sobre si mesmo ao se ver através do olhar do outro. Em consequência, o trabalho torna-se significativo e é validado.

Estas travessias – conceituais, físicas, imaginárias – decorrem das transferências e dos deslocamentos provocados pela recontextualização de técnicas, estratégias, interfaces e inter-relações, levando a processos de apropriação e tradução que acabam gerando transformações de conceitos e paradigmas:

Travessia Histórica – decorre da história de vida, da história local, da história do texto, da história da cena. Sentido de transgressão; contramemória e contra-história (a história não oficial, o outro lado da história). Percorrer cenas que ocorrem em períodos históricos distintos e estão ambientadas nos espaços em que aconteceram à época possibilitaria uma viagem ao passado? Possibilitaria a reinterpretAÇÃO de fatos históricos? Possibilitaria a celebração de uma história que passa a representar uma memória coletiva? Potencialmente, as possibilidades coexistem devido à densidade de significação no espaço e lugar.

Travessia Espacial – os espaços físicos surgem e se desenvolvem através dos movimentos coletivos daqueles que os habitam. Mudanças em seu uso se dão lentamente de geração em geração. Ao se optar por um espaço para a realização de uma determinada cena se está indicando uma possível ressignificação.

Travessia Semântica – todos os elementos incluídos no espaço cênico são significantes; estão lá para compor seu

significado. Quanto maiores forem os detalhes da situação escolhida como foco para a cena, o número de objetos de cena que identifiquem esses detalhes e sua coerência com as razões e motivações dos personagens, maiores as possibilidades de leitura e densidade de significação.

Travessia Social – cenas e personagens criados em colaboração indicam a dimensão social e crítica da significação. Pode-se dizer que fica explicitada a interação *insider-outsider*; histórias de vida e ficção; espaço-lugar; história-lugar-espaço.

Para que as várias travessias se integrem é necessária a determinação de explicitar tensões, ambiguidades e contradições. Como lembra Philip Taylor, “inovar em teatro e educação implica enfrentar riscos, assumir diferenças e entrar no reino do desconhecido” (TAYLOR, 1996, p. 95).

Entre as formas de mediação do professor na construção da narrativa teatral, podemos observar:

- a. Suporte de um texto como pré-texto.
- b. Ênfase nos aspectos da ficção que tenham ressonância com o contexto real dos participantes.
- c. Intervenção indireta do professor ao nível da estrutura dramática – introduzindo questionamentos e propondo problemas.
- d. Uso de imagens visuais.

Pré-texto refere-se ao entendimento de que um texto – literário, imagético, sonoro, jornalístico – deve figurar como pano de fundo para orientar as opções do professor/diretor durante o processo de montagem ou investigação cênica. Cecily O’Neill introduziu essa expressão, em drama, para diferenciar o estímulo capaz de promover um crescimento orgânico daquele mecânico, onde o foco da ação nem sempre é coerente com a narrativa em processo. Para O’Neill, “o pré-texto opera em diferentes momentos como uma espécie de ‘forma-suporte’

para os demais significados a serem explorados. Como tal, responde tanto à necessidade de desconstruir o texto dramático, a fim de adaptá-lo às condições e motivações locais, quanto à necessidade de parâmetros artísticos de estrutura e de linguagem para transgredir os limites do cotidiano e do já visto” (O’NEILL, 1995, p. 22).

O uso de um texto como pano de fundo para a investigação cênica remete a duas questões centrais ao debate atual em teatro e educação: o suporte de um contexto ficcional e a ampliação do capital cultural dos alunos. O contexto ficcional será a proteção do aluno para a introdução de ideias e ações – não será o aluno que as estará propondo, mas o ser ficcional que ele está representando. A ampliação do capital cultural tem sido negligenciada no teatro escolar e comunitário ditos participativos – estes, segundo Claire Bishop, ao associar as agendas sociais e artísticas, têm levado a “práticas artísticas nas quais o processo torna-se o produto” (BISHOP, 2012, p. 18-19).

O uso de um texto, como pré-texto, e a potencial ênfase nos aspectos que possam ter ressonância no contexto social dos participantes promoverão não apenas o reconhecimento estético como também questionamentos e percepção crítica sob a proteção da ficção.

A intervenção indireta do professor se dá, assim, no âmbito da articulação entre os contextos social, ficcional e a ambientação cênica. O texto teatral resultante – decorrente de abordagens centradas no resgate de histórias de vida, na investigação de um texto dramático ou colagem de fragmentos de textos diversos – estará articulado com a autoria dos alunos-participantes. O professor, ao introduzir questionamentos e propor problemas, estará ampliando o campo da voz social do aluno, aqui protegida pelo seu papel ficcional.

O uso de imagens visuais impressas, ou projetadas, no contexto do drama (reproduções artísticas, fotografias, imagens jornalísticas, documentos, gráficos, mapas etc.) cria

verossimilhança e mantém o processo de criação na fronteira entre o real e o ficcional. Como tal, favorece a introdução de informações, o aprofundamento de argumentos e o engajamento emocional no processo de investigação. De acordo com Vygotsky (1985), embora os sentimentos não possam ser convocados ou intimados instantânea e voluntariamente, eles podem ser induzidos com o uso de algo que está mais sob o nosso controle – a imagem. Enquanto uma imagem expressiva possibilita aos alunos experienciar sentimentos que eles não teriam de outra forma, uma imagem descriptiva pode adicionar informações sem a intervenção do professor. Por outro lado, as imagens visuais criadas ou selecionadas pelos alunos são determinadas pelo seu entendimento e sentimentos a respeito da situação vivenciada.

A interação visual-verbal na prática do drama na escola

A dupla inserção da imagem no drama – como propiciadora de sentimentos e pensamentos, e como expressão de significados individuais e coletivos – nos permite uma distinção inicial entre imagens associadas a objetivos estéticos e aquelas associadas a objetivos pedagógicos. No primeiro caso pode-se dizer que a linguagem dramática, decorrente do uso das imagens visuais, adquire uma dimensão artística maior do que qualquer tentativa de obter o mesmo resultado com instruções dadas através de linguagem discursiva. Por exemplo, imagens sobre retirantes de guerra, garotos de rua, diferentes formas de abuso etc. falam diretamente aos sentidos, e fazem emergir mais implicações em curto prazo do que uma descrição da situação.

Outro aspecto a ser considerado é que ao introduzir temas ou situações através de imagens visuais, a intervenção do professor não é óbvia – as imagens não são de sua autoria, estão apenas sendo compartilhadas para possíveis contribuições como alternativas de leitura. Em consequência, é possível obter respostas mais pessoais.

A seleção e construção de imagens, a sua aceitação como realidade dentro do processo dramático, a tradução de uma forma artística para outra, o engajamento pessoal com símbolos e metáforas, quer relacionadas com objetivos expressivos ou instrumentais, propiciam um olhar que vai além de argumentos ou da história imediata.

Quando introduzidas pelo professor, como algo dado, as imagens permitem o contato com ambiguidades e conotações nelas embutidas, ou informações externas à ação; quando criadas pelos alunos como produto, elas representam a cristalização, projeção e focalização da essência da experiência.

Imagens visuais e objetivos estéticos

Para criação significante e autenticidade

Segundo Jonothan Neelands (1984), uma expressão simbólica satisfatória, de um estado de espírito ou situação, pode encorajar a classe a ir além do clichê ou estereótipo. Como exemplo, ele relembra o drama *Beowulf*, quando o professor pede à turma que se divida em grupos de quatro, os quais deverão trabalhar juntos na produção de uma imagem de Grendal, usando giz branco e preto.

Outro exemplo, narrado por Ken Byron (1986), descreve o uso de artefatos para criar significância, como no caso em que o professor introduziu fragmentos amarelados de um poema no forno para indicar envelhecimento.

Em *Epidemia*, Nick Folkard (1993) situou o processo dramático no século XIX para a aprendizagem de fatores que afetam a saúde pública. Para criar autenticidade ele introduziu dois mapas de uma cidade do condado de Yorkshire, no ano de 1830, mostrando como a epidemia se espalhou.

Para criar tensão

Em *Goya Drama*, relatado por John O'Toole e Brad Haseman (1988), o professor fixou um cartaz na parede, comunicando que

as tropas francesas haviam massacrado cidadãos espanhóis desarmados e haviam pago por tal crime com suas vidas. As crianças, no papel de soldados franceses em território espanhol, foram informadas que havia rumores de retaliação violenta pelos espanhóis, e que estavam sob ordens estritas de não se envolverem, sob pena de irem à corte marcial. De acordo com os autores, a ameaça de um confronto imediato e a impossibilidade de ter qualquer reação criou a tensão.

Em *O Gás Perigoso*, McGregor (1977), o professor no papel de um palestrante ilustre, faz uma comunicação a respeito das evidências de um desastre iminente. Aqui a tensão foi reforçada pela inclusão de uma projeção de slides sobre óleo, sons abafados (gravados) e uma substância que exalou um odor desagradável.

Para criar contexto

Este é o objetivo mais comum subjacente ao uso de imagens visuais em drama. Em um capítulo intitulado “Ação para Construção do Contexto”, Jonothan Neelands (1990) descreve algumas convenções que promovem motivação e alternativas criativas para salientar ou nutrir o contexto, tais como: “mural do personagem” (um retrato, em desenvolvimento, do personagem, de seus pertences e de suas atitudes); “desenho coletivo” (do local/cidade/prédio onde a situação acontece).

Em *Motherland* (Terra Natal), Elyse Dodgson (1984) introduziu fotos de mulheres caribenhas na década de 50, durante o desenvolvimento do processo dramático, a fim de criar o contexto do período pós-imigração.

Dorothy Heathcote (1991) reproduziu um grande número de documentos referentes ao julgamento de Mary Morgan em 1805, usando papéis envelhecidos no forno, para que as crianças tivessem uma ideia do contexto social daquela época. Em outra experiência, “Dr. Knox Story”, as crianças criaram um mapa da cidade de Edinburgh, colocando sobre ele cartões com referências sobre os locais onde os eventos se passaram.

Para construir e nutrir o personagem

Jonothan Neelands (1990) dá um exemplo do uso da convenção “role-on-the-wall” (equivalente à brasileira ‘mural do personagem’) para o desenvolvimento do personagem: “como meio de explorar o significado da velhice, uma imagem realista de um idoso, desenhada a carvão, de tamanho natural, é introduzida ao grupo. A imagem inclui uma série de declarações referentes à sua vida e a recria na forma de um álbum de fotografias”.

No papel de investigadores examinando material encontrado em um esconderijo perto das montanhas, Norah Morgan e Juliana Saxton (1987) levam as crianças a construir a história do que havia acontecido com aqueles refugiados.

Imagens visuais associadas a objetivos pedagógicos

Para introduzir informações ou nutrir o drama

Imagens visuais impressas são frequentemente usadas para auxiliar o desenvolvimento da narrativa – para introduzir, modificar ou desviar o foco da investigação. De tempos em tempos nós parávamos o processo para procurar, em livros e imagens, informações que as crianças sentissem necessárias, diz Tucker (apud BYRON, 1986, p. 47).

Jonothan Neelands (1990, p. 82) dá um exemplo de uma aula de drama onde esse tipo de estratégia foi utilizado: “as crianças foram enquadradas como *experts* de uma equipe de programação da Companhia Elétrica, e solicitados a examinar mapas e planos relacionados ao caso da Tallybout Hidroelétrica, o qual implicava inundar o vale e uma vila. Em seguida, assumiram os papéis dos habitantes da vila”.

Como ponto de partida

Uma das formas de uso de imagens visuais impressas mais frequentes em drama é para engajar os participantes com um assunto/tema. Usualmente o objetivo aqui é tanto expressivo (criar atmosfera, despertar emoções etc.) quanto instrumental (introduzir o tema e sugerir o que há para ser investigado).

“Eu vou dar-lhes algumas cartas (cartões) que indicam personagens. Observem todos, e então cada um escolhe aquele que gostaria de representar”. Esse ponto de partida de *O Gás Perigoso* é uma forma comum de envolver as crianças no processo dramático (MCGREGOR, 1977). Além do envolvimento, essa estratégia permite que os participantes ampliem o sentido de autoria nas situações a serem exploradas.

Em *O Caminho para Oeste*, uma estrutura dramática muito usada (O’NEILL; LAMBERT, 1982), uma foto de um grupo de colonizadores em seu carroção é o ponto de partida para reunir os participantes em torno da observação e comentários sobre os possíveis papéis que possam representar as pessoas da foto.

Um pôster oferecendo a recompensa de 500 libras para qualquer informação sobre um navio envolvido em contrabando (WOOLAND, 1993) é o ponto de partida para a decisão coletiva do contexto em que a classe será enquadrada.

Para refocalizar a atenção ou aguçar a percepção

Uma imagem é também útil para mudar de estratégia ou foco a fim de chamar a atenção para aspectos da experiência que os participantes haviam negligenciado.

Em *A Era do Bronze* (1984), Gavin Bolton pede às crianças para rotular seus desenhos: “rotulem as partes do desenho que correspondem a ‘eu sei isto’, ‘eu imagino isto’, ou ‘eu gostaria de saber isto’”. Ao solicitar essa tarefa ele está chamando a atenção da classe para aspectos do trabalho que poderiam não ter sido pensados.

O uso de imagens associadas ao contexto do drama é ilustrado por John O'Toole em *The Process of Drama (O Processo do Drama)* (1992, p. 4): “Drama é como um filme que inclui uma série de imagens interessantes. Uma vez que você decida a perspectiva que lhe interessa, você pode ficar rodando-o até encontrar a imagem adequada aos seus objetivos”.

Como uma forma de reduzir o ritmo da ação

De acordo com Brian Wooland (1993), a aprendizagem mais importante no drama acontece quando o professor intervém na ação para reduzir seu ritmo a fim de examinar o que está acontecendo entre os personagens em momentos de tensão dramática. Naqueles momentos o professor precisa, além de uma narrativa forte, algum recurso motivador para manter os alunos ligados ao drama enquanto examinam as implicações da questão em pauta e suas atitudes correspondentes. A introdução de fotos, imagens de artes visuais, mapas, diagramas etc., quer selecionados pelo professor ou criados pelos participantes, exigem reflexão e análise, tanto no fazer quanto no observar. O objetivo de reduzir o ritmo das ações pode ser alcançado juntamente com qualquer dos objetivos mencionados acima.

Os exemplos aqui relatados revelam que imagens visuais são usadas frequentemente como estratégia, em drama, apesar da falta de abordagens teóricas sobre a especificidade de sua utilização. A pesquisa exploratória mostrou que o maior número de referências a imagens visuais se relaciona com objetivos instrumentais, especialmente para reduzir o ritmo da atividade e introduzir novas informações. Maiores estudos sobre o relacionamento de imagens visuais com ação dramática, interações em cena, tempo e ritmo, ambientação e tensão, rituais e recepção podem abrir oportunidades para trabalhos curriculares, interdisciplinares e interculturais, ao nível expressivo.

Referências

- BEST, D. *The Rationality of Feeling: understanding the Arts in Education*. London: The Falmer Press, 1992.
- BISHOP, C. *Artificial Hells: participatory art and the Politics of Spectatorship*. London: Verso, 2012.
- BOLTON, G. *Towards a Theory of Drama*. London: Longman, 1979.
- BOLTON, G. *Drama as Education*. London: Longman, 1984.
- BYRON, K. *Drama in the English Classroom*. London: Methuen, 1986.
- DAVIS, D.; LAWRENCE, C. *Gavin Bolton: selected Writings*. London: Longman.
- DOGSON, E. *Motherland*. London: Heinemann, 1984.
- FOLKARD, N. et al. *Projects for Science and Technology with Drama*. London: Watts Books, 1993.
- GIROUX, H. *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- HASEMAN, B. and O'TOOLE, J. *Dramawise: an Introduction to GCSE. Drama*. London: Heinemann, 1988.
- HEATHCOTE, D. *Mary Morgan*. Vídeo em Arquivos de Dorothy Heathcote. University. Central England, Birmingham, 1977
- MCGREGOR, L. et al. *Learning Through Drama*. London: Heinemann, 1977.
- MORGAN, N.; SAXTON, J. *Teaching Drama: a mind of many wonders*. Canadá: Hutchinson, 1987.
- MURRAY, J. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Itaú Cultural; UNESP, 1997.
- NEELANDS, J. *Making Sense of Drama*. London: Heinemann, 1984.
- NEELANDS, J. *Structuring Drama Work*. Cambridge University: Press, 1990.
- O'NEILL, C. *Drama Worlds: a framework for process drama*. London: Heinemann, 1995.
- O'NEILL, C.; LAMBERT, A. *Drama Structure*. London: Hutchinson, 1982.

O'TOOLE, J. *The Process of Drama: negotiating art and meaning.* London: Routledge, 1992.

TAYLOR, P. (Ed.). *Researching Drama and Arts Education: paradigms and possibilities.* London: Falmer Press, 1996.

VYGOTSKY, L. S. "Sobre o problema da criatividade dos atores". *Scypt Journal*, n. 14, 1985.

WOOLLAND, B. *The Teaching of Drama in the Primary School.* London: Longman, 1993.

Drama no desenvolvimento da educação emocional

Javier González García

Matheus Vinícius de S. Fernandes (tradutor)

O Drama na educação, como linguagem, potencializa o desenvolvimento de múltiplas facetas. Neste estudo, apresentamos algumas das contribuições do Drama para o campo da educação emocional. É um processo de aprendizagem experiencial fortemente motivacional, o que permite o desenvolvimento desses elementos contextuais tão necessários para uma abordagem abrangente para a educação.

Muitos dos problemas encontrados na sociedade atual têm relação com o analfabetismo emocional (BISQUERRA, 2009), algo que traz efeitos altamente negativos para as pessoas (GOLEMAN, 1995). A educação emocional surge como uma resposta a essas necessidades sociais que não são suficientemente atendidas na educação formal. É uma forma de educar para a vida (pessoal, social, familiar, profissional etc.). Propõe o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades sobre emoções, “com objetivo de capacitar ao enfrentar os desafios que surgem na vida cotidiana” (BISQUERRA, 2005, p. 251).

Dado que muitas crianças parecem ter dificuldades de lidar com seus próprios problemas, de prestar atenção e/ou concentrar-se, de controlar seus próprios impulsos, sentirem-se responsáveis por seu próprio trabalho ou almejar interesses por sua própria aprendizagem, é pertinente pensar na necessidade de uma educação emocional na escola.

Seria positivo um estudo que progressivamente elencasse nomes para as emoções básicas e que captasse signos de expressão emocional dos demais, interpretasse-os corretamente, de forma que os associasse com pensamentos facilitadores de atuações adequadas e os controlasse. A formação intelectual por si só não se sustenta se não há uma complementação com os desenvolvimentos de hábitos adequados de conhecimento emocional, expressão e compreensão de emoções, automotivação, habilidades interpessoais básicas para seu equilíbrio social e técnicas de autocontrole do comportamento.

A escola de hoje faz grandes esforços para que essa formação integral não “caia em papel molhado” e seja uma realidade diária no currículo oficial. Distintas linhas (ÁLVAREZ, 2001; GROP, 2009; LÓPEZ CASSÀ, 2011) abordam todos esses aspectos, indicando alguns objetivos dirigidos à autorrealização, às relações com o grupo de convivência e ao trabalho. Como conteúdos básicos, indicam a conveniência de desenvolver a autoestima e a consciência do bem-estar, somando as propostas de Bisquerra (2005): consciência das próprias emoções, controle emocional, autoestima, comunicação afetiva e efetiva, relações interpessoais, resolução de conflitos, habilidade da vida e qualidade de vida. A educação emocional deve se integrar ao currículo como se tratasse de um tema transversal, ajustando-se às aulas específicas das diversas áreas acadêmicas, instruindo-se de um determinado curso, sendo retomado e ampliado em posteriores cursos, assim como desenvolvendo-se ao longo de toda vida do indivíduo (BISQUERRA, 2012). O ensino das emoções depende mais de sua formação e desenvolvimento do que de instrução verbal. Uma parcela importante do aprendizado se dá pelo exemplo e imitação. Gostemos ou não, estamos transmitindo um modelo específico de gestão de emoções, que terão consequências duradouras para a vida emocional de nossos alunos (FERNÁNDEZ-BERROCAL; EXTREMERA, 2002). Todas essas linhas e esses estudos revisados destacam os benefícios

da gestão inteligente das emoções. Tanto a expressão das emoções como suas inibições são fundamentais para o ajuste psicológico e a saúde das pessoas.

A pesquisa mostrou como o Drama¹ vem sendo usado para fins educativos em diferentes contextos, idades e grupos humanos (NAVARRO, 2009), recorrente nos diversos sistemas educativos europeus, destacando-se o do Reino Unido. Sem embargo, na Espanha e na América Latina a utilização do Drama tem sido limitada e pouco regulamentada.

Tudo isso significa que, apesar das evidências experimentais sobre as capacidades que o Drama tem sobre a educação emocional, os trabalhos de investigação sobre esse tema são claramente insuficientes (MOTOS, NAVARRO, 2003; NAVARRO, 2005).

Segundo consta, as emoções foram ensinadas na escola anteriormente ao conceito de Inteligência Emocional (IE) desenvolvido (DARWIN, 1984). O termo IE foi introduzido na literatura em dois artigos publicados em 1990. O primeiro artigo foi a abordagem de Salovey e Mayer (1990, p. 187) que formalmente a definiram como “a capacidade de controlar os sentimentos e emoções de si mesmo e dos outros, discriminar entre eles e usar esta informação para orientar as ações e pensamentos de si mesmo”. O segundo artigo foi uma demonstração empírica de como a Inteligência Emocional pode ser avaliada como a capacidade mental. Demonstrou que emoção e cognição poderiam ser combinadas em sofisticados processos das funções superiores (GOLEMAN, 1995).

Nas últimas duas décadas, um crescente interesse pela inteligência emocional se manifesta em estudos teóricos

1 Drama como subárea do fazer teatral, método de ensino amplamente recorrente na Inglaterra. No Brasil, o Drama foi difundido pela pesquisadora e professora Beatriz Angela Vieira Cabral. Opto por escrever “Drama” (letra maiúscula) para distinguir essa subárea do fazer teatral de outros sentidos da palavra drama (Nota do tradutor).

(SHAFFER, 2002) e práticos (SROUFE, 1995; BISQUERRA, 2005, 2009). No entanto, observou-se uma lacuna significativa no campo da educação não formal e escolar. É por isso que vamos nos concentrar especificamente sobre esses campos teoricamente fundados sobre as contribuições de Elias, Steven e Friedlander (2000, p. 30-38) para a área da inteligência emocional. No que concerne tais contribuições, podemos especificar e sintetizar cinco princípios básicos de acordo com os autores citados: ser consciente dos próprios sentimentos (consciência emocional); reconhecer e compreender os sentimentos dos demais (empatia); regular de forma positiva os impulsos emocionais e comportamentais (autocontrole); planejar objetivos positivos e traçar planos para alcançá-los; utilizar a comunicação e resolução de problemas de forma positiva nas nossas relações (habilidades sociais e para a vida).

Os cinco princípios citados nos indicam, de forma lógica, progressiva e gradual, os temas básicos da educação emocional e que, por conseguinte, deveriam ser ensinados nas instituições educativas formais e não formais desde a Educação Infantil e em todas as etapas sucessivas. A explanação dos princípios elencados, *a priori*, consistiria em ensinar a conhecer os próprios sentimentos com a possibilidade de controlá-los, consequentemente, ter ciência da forma mais adequada e positiva de atuar e inter-relacionar com os demais, “consciência emocional”. Em segunda instância, faz-se necessário conhecer e compreender os sentimentos dos demais e desenvolver a empatia, termo definido pelos autores como “compreensão emocional não verbal dos demais”, uma atitude social positiva na esfera das relações sociais e, em especial, sentimentais. A terceira fase implicaria o aprendizado e o controle dos nossos impulsos emocionais e nossas condutas. O passo seguinte consistiria em sugerir pequenas metas e planos para alcançar os objetivos supracitados, de forma progressiva, de modo a facilitar a autoestima, o que implica saber que somos donos de nós mesmos e que a maioria das metas que estabelecemos ao longo de nossas vidas são alcançadas com maior ou menor esforço de nossa parte.

A última fase consiste em compreender e usar corretamente as habilidades de comunicação com todos aqueles que nos rodeiam (pais, amigos, professores etc.), o que facilitaria a comunicação e o relacionamento para com os outros e teria um impacto positivo sobre as relações que são indispensáveis em qualquer sociedade. Portanto, a nossa proposta pretende ser um instrumento eficaz e eficiente para os professores que lecionam no Ensino Fundamental.

Aproximação ao conceito de Drama na educação

Existe uma ampla variedade de terminologias para denominar essa prática dramática na educação. A eleição de uma expressão ou outra dependerá das ocasiões e do país em que essas se realizam (MOTOS; TEJEDO, 1999). No entanto, em realidade, devemos notar que há também um consenso sobre qual nomenclatura é a mais adequada para utilizar. Em consequente, serão expostas as correntes do Drama que têm maior tradição na educação.

Drama criativo (Creative drama)

Termo utilizado principalmente na América do Norte, foi definido pela *Children's Theater Association of America* como uma forma de Drama improvisado, centrada no processo – e exibicionista –, na qual os participantes são guiados por um líder, de modo a imaginar, representar e refletir sobre a experiência humana. Os membros de um grupo improvisam a ação e dialogam para explorar o conteúdo “usando elementos de Drama para dar forma e significado à experiência” (DAVIS; BEHM, 1978, p. 14). O primeiro propósito do Drama criativo é promover o crescimento da personalidade e facilitar a aprendizagem dos participantes, mais que formar atores para o palco. Way (1972, p. 12) descreve o objetivo desse tipo de Drama como “conduzir ao investigador momentos de experiência direta, transcendendo o mero conhecimento, enriquecendo a imaginação, possibilitando o contato do coração, alma e mente”.

Drama na educação (*Drama in Education, DiE*)

Assim se denomina a prática dramática na educação no âmbito anglo-saxão, especialmente no Reino Unido. Seu objetivo é gerar uma experiência através da qual os alunos poderão vir a compreender as interações humanas, gerar empatia com os outros e internalizar pontos de vista alternativos. Os participantes se encontram em uma situação problema e os diálogos e gestos que eles produzem vão configurando uma resposta às circunstâncias em que o grupo está imaginando e improvisando.

Jogo dramático (*Dramatic play*)

Quando falamos sobre o jogo estamos focando em sua dimensão lúdica de atividade. Daremos um passo adiante quando adjetivamos o Jogo: *jogo de estratégia, jogo do papel, jogo dramático*. Deve-se entender que não só a dimensão lúdica é levada em conta, também a estratégia, papel/personagem ou Drama. No entanto, seu objetivo continua sendo o jogar. O *jogo de pular corda* pode ser um exemplo de um simples jogo ou uma ferramenta para ultrapassar dada perspectiva: desenvolvimento psicomotor, ritmo, cultura popular, favorecimento à coeducação etc.

Veja como se encaixam jogo e Drama: o segundo utiliza-se de jogos, mas não é um jogo em si mesmo (BERCEBAL et al., 2000). Possibilidade para ser um caminho de se chegar à reivindicação teórica no ensino das Artes, um elemento unificador, coerente, dos objetivos da Música, Artes Visuais e Teatro. A nomenclatura *jogo dramático* procede dos países de língua francófona. É uma forma de drama que inclui “o jogo espontâneo no qual o adulto coordena um grupo de crianças que inventam, criam e improvisam a partir de temas e personagens eleitos por eles mesmos, sem a presença de espectadores” (MANTOVANI, 1996, p. 14).

Dramatização (*dramatización*)

É o conceito comumente adotado na Espanha, também usado pelas leis educacionais. Dramatização (*dramatización*) se denominou no campo artístico que causa a atividade dramática. Tejerina, especialista espanhol em teatro infantil, define dramatização como uma prática organizada na escola que “usa uma linguagem dramática a fim de estimular a criação e como uma ferramenta educacional para promover o desenvolvimento integral da pessoa” (TEJERINA, 2004, p. 8). Esse é um ambiente de aprendizagem para a criança, com o objetivo de exploração do espaço. Através da atividade dramática a criança ousa, não só reproduz o que vê, mas transforma o que observa, experimenta o que acontece. Através da dramatização podemos ajudar os alunos a construir a sua própria realidade a partir de sua visão pessoal, objetivando um consenso junto ao grupo na situação apresentada. Dramatização gera experiências imaginárias que convivem com as reais. É nessa atenção ao processo que o *drama criativo*, *drama na educação*, *jogo dramático* ou *drama* encontram sua principal semelhança e, portanto, é usado como sinônimo das três últimas expressões. Sua finalidade é também educativa ou formativa, valendo-se de elementos ou estruturas dramáticas, de elementos teatrais, para alcançá-la. Poderíamos dizer que são terminologias distintas que implicam formas diferentes de feitura em cada país, mas se referem a uma prática dramática no âmbito escolar que desejar ir mais além de uma técnica concreta, para fazer uso de uma variedade de linguagens a serviço da comunicação. Todas essas possuem um caráter globalizante, valem-se tanto da linguagem icônica quanto da verbal, da escrita, da musical e da dramática para acontecer, para gerar o clima idôneo, partindo para um processo de improvisação de modo a experimentar, resolver conflitos e atingir uma atividade de criação. Esse caráter globalizante também é evidente na medida em que promove os processos cognitivos, afetivos e comportamentais.

Drama e dramático: o *jogo* na educação

Como pode ser visto, tanto *jogo dramático, dramatização* ou teatro concentram atenção sobre o processo educativo que acontece sem negligenciar a natureza da linguagem dramática. As crianças criam e recriam constantemente ideias e imagens que lhes permitem representar e compreender suas visões da realidade. Por meio dessas práticas, as crianças captam suas falas em seus desenhos e pinturas, artesanatos, música, dança, interpretação dramática e, claro, no *jogo*. Na verdade, o *jogo* é um meio real de aprendizagem, que explora ativamente várias experiências em diferentes episódios. Tal fato subsidia os participantes a alcançar a autoconfiança (DEL RÍO; ALVARÉZ, 2007).

O uso do *jogo na educação* favorece o desenvolvimento integral do sujeito, e sua capacidade lúdica desenvolve-se, articulando com estruturas psicológicas globais, não apenas cognitivas, mas afetivas e emocionais, e com as experiências de cada um. Em definitivo, através do *jogo dramático* se manifesta a capacidade de elaboração, o autoconhecimento psicofísico, suas inibições, sua expressão, sua capacidade de integração social e sua linguagem verbal e corporal. Conceitos como clareza verbal, tempo, distribuição espacial, evolução ou relacionamentos estão sempre presentes na ação dramática, expressados espontaneamente por crianças e jovens. Nesse ponto, há algumas peculiaridades da prática do *jogo dramático* com relação a uma abordagem tradicional tecnicista em teatro, por sua frequência na educação, sendo a última identificada como o fator gerador de fracasso no uso do *Drama*:

Tabela 1 — Diferença entre *jogo dramático* e teatro (tradicional)

Diferença entre uma prática teatral por meio do <i>jogo</i> e de teatro na educação por meio tradicional	
CONCEITO TRADICIONAL DO TEATRO	JOGO DRAMÁTICO
É pretendida uma apresentação	Busca-se a expressão da criança
Interessa o resultado final do espetáculo	Interessa o processo ou a realização do projeto que motivou o grupo
Interessa o resultado final do espetáculo	Interessa o processo ou a realização do projeto que motivou o grupo

As situações levantadas são criadas por algum autor ou somente pelo professor	Situações são imaginadas pelas próprias crianças
Inicia-se com obra escrita ou acabada	Integra-se com o faz de conta e de circunstâncias dadas, obtendo primeiro um projeto oral, que logo se completará e modificará com a ação dos jogadores
O texto é decorado pelos atores e as ações são dirigidas pelo professor	O texto e as ações são improvisados, com o compromisso de respeitar o tema ou o argumento do projeto oral
O professor apresenta o desenvolvimento da obra	O professor estimula o avanço da ação
É feito obrigatoriamente em algum lugar que tenha ou simule um palco	Possibilidade de ser em espaço amplo, que facilite os movimentos: pátio, corredor ou na própria sala de aula
A cenografia é de idealização do professor e os figurinos são confeccionados pelas mães	Os atores são as crianças que jogam e estão em situação de trabalho em grupo
Os atores apresentam com um fim à demanda do público	As ações das crianças se fazem pelo moto-próprio de comunicação com os seus companheiros eventuais espectadores
Crítica: comentários ficam acerca da atuação ou do figurino confeccionado	Estimula-se a atividade crítica dos jogadores e espectadores

Fonte: Eines e Mantovani (1997, p. 16-17)

Em resumo, o efeito do jogo dramático é melhorar a expressão como comunicação. Essa finalidade trata de compensar a pouca atenção dada pela escola no que concerne aos aspectos emocionais e intuitivos. Baseia-se na crença de que há uma necessidade desde a infância para a prática de uma expressão totalizada para a construção do sujeito, não inibindo a manifestação de observações pessoais e sentimentos que também fazem parte da criança; ou seja, de fomentar a espontaneidade da criança. Podemos identificar um erro recorrente de interpretação quando o entendimento da frase relaciona-se à ideia de deixar a criança fazer o que quer em todos os momentos; consideramos que um ato espontâneo é também um momento de liberdade pessoal em que se enfrenta a realidade.

Desenvolver a imaginação criativa. Em relação à criatividade, entendemos que a criança é sujeito ativo partícipe de seu processo criativo. A criatividade constitui um elemento substancial no desenvolvimento da personalidade. Frente a ela, aparece contraposta em inúmeras ocasiões, sem embargo, a seguinte realidade: nos primeiros anos escolares, em perspectiva generalizante, não é hábito dedicar atenção especial ao desenvolvimento da expressão das crianças, sendo a escola rígida em meio a clichês e diretrizes estabelecidas. O Drama é um meio privilegiado para fomentar a criatividade, uma vez que exige o desenvolvimento de novas situações e respostas usando recursos linguísticos, corporais, emocionais, musicais, gestuais. Logo, o desenvolvimento criativo pessoal é o resultado, em parte, da criação de contextos pela prática da dramatização. Pode-se marcar passos e procedimentos seguros e confiáveis para estimular o processo criativo, como descrito no método de trabalho com a educação das crianças (MATO, 2006). Ou seja, o desenvolvimento da criatividade através do teatro na sala de aula não é o resultado de uma improvisação constante e falta de planejamento por parte do professor, como veremos posteriormente.

Drama e educação emocional

O uso do Drama na escola e em outros contextos sociais e educacionais, como aspecto de caráter humanista, enfatiza o processo que ocorre no grupo e não no resultado. Essa atividade torna-se importante para desenvolver uma série de habilidades sociais e melhora a autopercepção, trazendo experimentação para com novas potencialidades, ou, pelo menos, a recuperação daquelas que temos menos consciência, tais como o uso do corpo ou voz para a expressão e comunicação (NAVARRO, 2005, 2007). Atualmente aceitamos que o êxito na vida não depende exclusivamente do triunfo no âmbito acadêmico, pois a felicidade humana contempla o domínio de outras facetas. O que chamamos de competências e habilidades, damos o nome

de inteligências, as quais estão em pleno auge de estudo, que objetiva grande importância no desenvolvimento dos sujeitos.

Navarro (2009) apresenta um conjunto de contribuições do Drama para a educação emocional. Os resultados indicam que entre os elementos indispensáveis para que o Drama funcione estão: escuta, confiança, presença lúdica, criatividade, imaginação entre o grupo e o compromisso compartilhado com a mesma realidade ou experiência e, ainda, transposição da experiência (avaliação). Seus avanços recentes têm se centrado na identificação de quais tipos de relações têm esses pilares do Drama com os aspectos da educação emocional. Esta pesquisa é um ponto de investigação para um trabalho científico sobre as possibilidades oferecidas pela prática dramática frente ao desenvolvimento da educação emocional de crianças e adultos.

As relações interpessoais: empatia e assertividade

Motos (2012) aponta a assertividade como uma das principais contribuições do Drama na educação emocional, juntamente à escuta e à autoestima. Zillmann (1994) argumenta que a empatia é essencial no processo de Drama, processo que envolve posicionamento, colocar- nos na situação de um outro (personagem) ou entender os companheiros do grupo. Neste sentido, a prática do Drama promove comunicação interpessoal e intergrupal, que estão intimamente relacionadas com o conceito de inteligência interpessoal (GARDNER, 1999). Esta última permite compreender e trabalhar com os outros, sendo muito mais importante em nosso cotidiano. Desse modo, inteligência interpessoal (II) é construída a partir de uma capacidade nuclear para sentir distinção entre os outros, em particular contrastes em seus estados de ânimos, temperamentos, motivações e intenções. Nas formas mais avançadas a inteligência interpessoal permite “ler” algumas das intenções frente aos desejos dos demais, ainda que estejam ocultas (GUIL; NAVARRO, 2005). O Drama desenvolve a compreensão das relações com

os outros, enriquecendo as habilidades sociais de cada um. Nota-se, simultaneamente ao processo de crescimento, uma compreensão das relações com os outros, que ocorre e implica o autoconhecimento (NAVARRO, 2007). Esses aspectos desenvolvem a inteligência intrapessoal, o que permite entender e trabalhar consigo mesmo. Especificamente constituem um conjunto de recursos que nos habilita para formar um modelo verdadeiro e preciso de nós mesmos, e usar esse modelo para desenvolver-nos de forma eficiente (GARDNER, 1999).

Atividade Social

O primeiro requisito para a existência do Drama é a presença de uma atividade coletiva como uma base a partir da qual deriva uma forte dimensão social, quando utilizado para fins educacionais. O trabalho em grupo em um processo de Drama permite um aprofundamento nas relações. Esse fator é reiterado por estudiosos que defendem a prática do Drama na educação, os quais alegam que essa prática pode ajudar na construção de uma comunidade democrática (NEELANDS, 2004). Nesse sentido, existem diferentes experiências do Drama na educação que virão a melhorar centros escolares, na medida em que, em particular, mudam as formas de relacionamento entre seus membros (DICKINSON, 2006). Um dos objetivos do Drama está intimamente ligado à escuta que vai de encontro ao outro: sem escuta não há entendimento e comunicação, não há Drama, processo coletivo. Logo, ouvir é um elemento imprescindível para o trabalho em equipe no Drama (MOTOS, 2005). Sem escuta não há improvisação, já que não podemos incorporar o companheiro no processo. Faz-se necessária uma escuta grupal para construir uma única história ou transformá-la. Aprender a ouvir ajuda colocar-se em escuta de encontro ao outro, em tentativa de compreender o que o outro pensa ou sente; um processo de Drama é sempre grupal.

A descoberta do outro

Na atividade do Drama se aborda o ensino de valores e o respeito para com o outro e para a diversidade (GRADY, 2000). Essa é a facilidade que tem levado vários autores a fixar e aprofundar as possibilidades de Drama para ética e educação moral (WINSTON, 2000), bem como o desenvolvimento da empatia como competência (MOTOS, 2003). O Drama é apresentado como uma oportunidade para conhecer o valor do outro pelo que ele é e não pelo que tem, de forma a abrir novas perspectivas de ver a realidade dos outros porque, quando aceitamos um papel, estamos “sendo outros a partir do próprio eu” (NEELANDS, 2002, p. 90, tradução nossa), explorando outras perspectivas distintas. Isso leva, inevitavelmente, a respeitar e aceitar tais perspectivas.

Laboratório da realidade

O aprendizado do Drama ocorre através dos contextos construídos pelo grupo em que a ação se desenvolve. Esses contextos são criados através da imaginação, que incorpora as informações a partir da realidade e de nossas experiências. Em suma, o contexto é construído imaginariamente, ainda que se parta de algo real. Por isso dizemos que o Drama é uma escola da realidade ou um ensaio para a vida (MATO, 2006), porque nele nós derramamos parte da realidade e ensaiamos com ela, sabendo que estamos em um espaço imaginado e, todavia, não terá consequências como ocorreria no espaço real. O primeiro passo para a construção imaginada nesses contextos é a implicação dos nossos sentimentos e da imaginação, ou da nossa afetividade (ZILLMANN, 1994). Seria impossível entrar em uma situação de “como se” fôssemos outros, sem nos envolvermos afetivamente com o personagem. Voltamo-nos para esse tipo de memória emocional que possuímos em busca de resgatar essas experiências relacionadas à situação concreta do personagem que agora somos. O uso do Drama na educação tem uma vasta

experiência em diversos sistemas educativos europeus, destacando o caso notável do Reino Unido. Na Espanha, como na América Latina, verifica-se uma pequena tradição de pesquisa nessa área. Isso significa que, apesar da evidência experimental sobre as capacidades que o Drama tem em face à educação emocional, as pesquisas sobre esse assunto são inegavelmente insuficientes (NAVARRO, 2005; MOTOS, 2003).

Desenvolvimento pessoal e social através do Drama

Um dos primeiros aspectos latentes na utilização do Drama é a geração de um clima de confiança absoluta para expressar e comunicar. Confiança em si e nos demais membros do grupo, superando o medo do ridículo (DICKINSON, 2006). É essa confiança que faz com que seja possível expressar, comunicar e manifestar-se como se é realmente, ao tempo em que se experimenta a aceitação em grupo. Assim, o Drama constitui um espaço privilegiado para explorar emoções, sentimentos e comportamentos que adotamos frente à determinadas situações, observando as possíveis consequências que possam produzir. Embora seja verdade que as emoções que sentimos através do Drama são reais, também é certo que não estamos agindo em contextos reais e sim ficcionais, construídos pelo grupo. Isso favorece a segurança para mergulhar em situações as quais talvez não nos atreveríamos a desenvolver em outras ocasiões. A atividade do Drama na educação sempre se realiza em grupo, portanto, fala-se do Drama sempre como uma “arte social”. Nesse sentido, técnicas dramáticas requerem colaboração e colocam os participantes em condições de tomar consciência coletiva de trabalho. Através do Drama as crianças aprendem a trabalhar em conjunto com todos, não somente com aqueles que simpatizam. Ademais, alcançam acordos para a criação, revisam suas ações atreladas às ações dos demais (tais práticas podem criar algumas tensões a princípio). À medida que crescem, a improvisação do grupo exige que as crianças tenham de aceitar as propostas dos outros e, a partir delas,

continuem com o processo (LAFERRIÈRE, 1993). No entanto, o grupo é enriquecido com propostas criativas pessoais. Cada membro irá descobrir suas capacidades de expressão, verbal e não verbal, para a imaginação e criação por meio do processo educativo que é parte do todo. Por meio da atividade dramática podemos abordar valores relacionados com o respeito ao outro e à diversidade (GRADY, 2000). É essa facilidade que possibilita aprofundar e aproximar o Drama das questões éticas (WINSTON, 2000). Diante de uma cultura individualista e materialista, o Drama é apresentado como uma oportunidade na escola para aprender o valor do outro, pela riqueza do compartir. A sua presença na escola apresenta grandes possibilidades para educar a coexistência em uma convivência a partir de uma “aprendizagem experiencial” (BERCEBAL, 2000, 134). Algumas das experiências de trabalho nesse campo destacam o acrescentar de certa motivação, protagonismo (promoção da autoestima) e capacidade crítica. A maioria dos professores em exercício no mundo do Drama na escola afirma ter descoberto nele uma valiosa ferramenta pedagógica de ensino para a vida por suas características lúdicas, aparentemente casuais, mas que exigem um forte envolvimento dos alunos no grupo. Essa realidade se faz necessária tendo em vista que cada vez mais ocorrem casos de alunos com distintas culturas no âmbito educacional. Isso gera um cenário complexo e novo para as escolas, que direta ou indiretamente exige abordagens inovadoras para resolver essa situação.

O teatro como um recurso educacional mundial

Franks (2004, 2007, 2008), em uma reflexão *review-line* sobre teatro e educação, cria uma introdução dramática para a educação revitalizada no Reino Unido e reúne estudos culturais sobre língua, literatura e teatro. O autor defende a aprovação dessa área educacional para um papel mais central que o

atual, enfatizando o auge da educação pelo Drama, e associa a mudança sociocultural que nos trouxe para uma “sociedade dramatizada” ou “sobredramatizada”. Franks nos mostra que a tecnologia e a pedagogia da aprendizagem através do processo do Drama vão além do dever de casa típico de leitura e escrita escolar, porque envolvem criação e performance dramática. Estudantes escrevem, reescrevem e sobrescrevem seus textos diversos. O uso do teatro como ferramenta de ensino não é uma ideia nova. Historicamente o teatro tem sido reconhecido como um meio de ensino. Se estudarmos história, século após século, nação a nação, cultura após cultura, encontramos exemplos das diferentes formas em que o teatro tem sido usado para educar, informar, inspirar e entreter. Desde 1965, os especialistas britânicos, pioneiros do teatro como meio educacional, desenvolveram técnicas muito eficazes. Tem sido demonstrado que, além de estimular o desenvolvimento do intelecto, também se cultiva a inteligência emocional e criatividade. O Drama na educação não tem a pretensão de formar atores profissionais muito menos obras teatrais grandiosas; em outras palavras, o Drama é um meio e não um fim. O objetivo do professor que usa o teatro no espaço educacional é levar o aluno a aprender e descobrir o caminho para o conhecimento de si e do mundo. O professor pode fazer qualquer evento ganhar vida nas páginas da História: a construção de uma cabine, a vida de um romano antigo, as experiências de um explorador; em suma, existem infinitas possibilidades, mas o ponto principal é que os alunos entendam profundamente a proposta conjuntamente ao tema. Além do interesse das crianças pelo improviso, exercícios em prática do Drama permitem aos professores avaliar a aprendizagem, uma vez que, na maioria dos casos, os alunos não podem cumprir a meta de improvisação se eles não têm as informações necessárias, já que é com base no aprendizado em sala de aula que o exercício se desenvolve. Para atuar na sala é preciso de um “palco”. Sem ter que mudar muita coisa, o professor, com a ajuda das

crianças, pode remover os assentos. Estes são levados para uma extremidade da sala de aula, fazendo o centro da sala como palco no qual os atores poderão mover-se livremente. Carbajal (2010) explora o desenvolvimento de uma aula de teatro em uma sala de aula do Ensino Fundamental. Para iniciar a aula, as crianças costumam se sentar em círculo. O professor dá instruções, organiza o grupo e, em seguida, as crianças se colocam em pé, prontas para começar as aventuras criadas com a sua imaginação, criatividade e inteligência. Quando falamos de “atividades educativas e teatro”, referimo-nos ao teatro como um gênero, ou seja, para o dramático, que abrange muito mais do que a representação de uma peça e oferece uma infinidade de recursos que qualquer educador pode usar e que qualquer aluno pode aprender, sem a necessidade de talento artístico requintado, seja pelo professor ou o aluno, e que isso é uma escolha.

Esse gênero na escola, com princípio educativo, pode propiciar inúmeros benefícios para os educandos e desenvolver diversas habilidades (SUCUNZA, 2007):

a) Teatro para o desenvolvimento social e profissional

Os alunos adquirem um autoconceito positivo. Teatro não pode ser apenas um meio para chegar a ser um ator, mas um recurso para ajudar os alunos e desenvolver aspectos emocionais, físicos, intelectuais, criativamente e socialmente.

b) Teatro como uma adaptação cultural, social e educacional

Conceito mais conhecido: para representar uma peça de teatro. Os alunos aprendem com o trabalho em equipe, colocam em prática técnicas dramáticas aprendidas anteriormente. Desenvolvem habilidades de memorização, recitação e interpretação ao mesmo tempo que aprendem a apreciar o sentido de responsabilidade e compromisso.

c) Teatro como o desenvolvimento social

Teatro como um trabalho colaborativo. A aprendizagem proporcionada aos alunos permite desenvolver funções variadas no processo de criação, por exemplo, participar como plateia e como agente. As atividades de criação facilitam a comunicação e a livre expressão de opiniões e o desempenho público traz autossatisfação, que pode contribuir para o processo educacional, aperfeiçoando a linguagem.

d) Teatro como meio de aprendizagem

Integração de diferentes habilidades: fala, escrita, expressão afetiva, coordenação motora etc. A pedagogia do teatro não se limita a seu próprio gênero. O objetivo não é ser um artista, mas a aquisição de novos conhecimentos através da brincadeira, do uso da criatividade e da imaginação.

Conclusões

O Drama é um laboratório de realidade ou um ensaio para a vida (MATO, 2006), porque sobre ele derramamos parte da realidade e ensaiamos com ela. Ademais, sabendo que estamos em um espaço imaginado, não temos as consequências que poderiam ocorrer no espaço real. O primeiro passo na construção desses contextos imaginados é a implicação dos nossos sentimentos e da imaginação ou nossa afetividade (WINSTON, 2000). O Drama na educação dá lugar a uma aprendizagem vivencial, real, não ficcional, ainda que o contexto seja de fato ficcional. As emoções suscitadas são reais e é preciso atenção para que as reconheçamos. Apesar do seu potencial, cabe salientar que, tanto no plano teórico como na prática, ainda há uma escassa formação inicial dos professores dessa subárea do fazer teatral, sendo recorrentemente ausente na escola (NAVARRO, 2007). A aprendizagem do Drama trabalha a partir de uma metodologia que favorece a confiança, desperta a afetividade e mostra a importância do outro, além de experenciar a realidade a partir

de contexto ficcional. Explora as emoções e os sentimentos, reflete sobre tudo isso, transpondo-os. Entre os elementos que exercem contribuição no desenvolvimento das emoções em um processo de Drama se encontram: escuta, confiança, presença lúdica, criatividade, imaginação. Drama é ainda trabalho em grupo, compromisso comum para a mesma realidade ou experiência, e transposição da experiência vivida (avaliação) (NAVARRO, 2009). A prática dramática também promove a comunicação interpessoal e intergrupal (GARDNER, 1998). Motos (2005) aponta a assertividade como uma das principais contribuições do Drama na educação emocional, juntamente com a escuta e autoestima. O desenvolvimento do Drama em sala de aula se mostra como um meio eficaz e poderoso para o desenvolvimento de competências sociais e valoriza a educação por sua força interpessoal e relacional (NAVARRO, 2006; NÚÑEZ; NAVARRO, 2007). O Drama ajuda a criar um clima de confiança no grupo, o que faz com que seus membros possam comunicar, expressar, manifestar, ao tempo em que as crianças se sentem aceitas no ambiente da prática. O jogo dentro desse processo é elemento chave que torna-se essencial para a conquista do objetivo (NAVARRO, 2009). Nesse sentido, existem diferentes experiências através do Drama na educação, na medida em que, em particular, mudam as formas de relacionamento entre seus membros (DICKINSON; NEELANDS, 2006). A partir da atividade do Drama na educação abordam-se valores (NÚÑEZ; NAVARRO, 2007) relativos ao respeito pelos outros e pela diversidade (GRADY, 2000). A descoberta dos demais na expressão dramática está atrelada à ligação emocional, no desenvolvimento da sensibilidade nas crianças em suas situações particulares. Com formação específica no Drama e no desenvolvimento das emoções, o professor pode aplicar tais técnicas para melhora no que se refere às emoções dos educandos (NÚÑEZ; NAVARRO, 2007), com os comprovados benefícios sociais e pessoais decorrente dessa prática. Essas abordagens na escola nos levam a um modelo educacional para o desenvolvimento, assegurando igualdade de

oportunidades, respeitando a identidade, adaptação ao diverso, e faz com que se problematize discriminação por estereótipos sociais, culturais e de gênero (CRUZ; CABALLERO; RUIZ, 2013).

No entanto, o Drama e a educação emocional ainda estão sendo construídos de formas inacabadas na maioria das escolas (CRUZ, 2008). Ao longo dos anos em que se aborda a Expressão Dramática nas etapas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas, tem-se confirmado o elo para com a questão no que concerne à educação emocional do aluno. Os feitos de espontaneidade e imaginação são novamente múltiplos (GARCÍA CARRASCO, 2006). As crianças se sentem totalmente parte de uma história, e desenvolvem um papel fundamental de escuta e observação. Elas sabem que não podem fazer somente o que desejam, mas imprimem suas marcas no evento, espaço em que todos constroem em conjunto. Assim, elas são capazes de combinar diferentes tipos de linguagens expressivas, sem perder o enredo. Diferentes experiências mostram que as crianças, através de *jogo dramático*, acabam descobrindo o “milagre” de criação coletiva, o potencial criativo do grupo mostrado no jogo e a aceitação de suas próprias habilidades, rompendo bloqueios daquilo que acreditavam serem incapazes. (NAVARRO, 2009).

Os feitos são criados em coletividade por variadas sessões. Esses produtos finais efêmeros que criam são vistos com surpresa e alegria pelas próprias crianças. O trabalho com objetos e materiais acessíveis em sala de aula – estojos, lápis, canetas, quadro, carteiras – tem sido uma fonte constante de imaginação criativa e experimentação simbólica (MOTOS, 2005). As capacidades de transformação que oferecem materiais simples abriram caminhos para a criação coletiva constante: cenários, materiais de construção, transformações do espaço e criações de contextos (BERCEBAL, 2000). A experiência e a prática incentivaram alguns professores na pesquisa na área da Pedagogia do Teatro ou Pedagogia da Expressão Dramática,

como é frequentemente chamada. A partir da literatura revisada, detecta-se a necessidade de formar e difundir uma característica própria do Drama aplicado na educação: a sua própria natureza prática, que exige conhecimento tanto do corpo teórico e prático como uma abordagem anterior para aplicação pelo professor (MOTOS, 2005; MATO, 2006). Esse instrumento exige a disposição de observar e estar envolvido em todos os processos que ocorrem na sala de aula, porque muito do seu sucesso dependerá da capacidade do professor em mudar o curso das sessões de acordo com informações fornecidas pelo grupo em todos os momentos. É por meio de experiências reais em contexto ficcional que o Drama na educação propicia a tão vislumbrada experiência.

Referências

- ÁLVAREZ, M. (Coord.). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis, 2001.
- BERCEBAL, F. et al. *Con los pedagogos de hoy: sesiones de trabajo*. Ciudad Real: Ñaque, 2000.
- BISQUERRA, R. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-WoltersKluwer, 2005.
- BISQUERRA, R. *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis, 2009.
- BISQUERRA, R. *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower, 2011.
- BISQUERRA, R. Las emociones en el aprendizaje: en competencias de profesor de ELE. III Encuentros Comillas, 10-12 Noviembre de 2011. Fundación Comillas y MEC, 2012.
- CARBAJAL, F. *El teatro como medio educativo: las virtudes del teatro*. 2010. Disponible en: <http://olavecabracobra.wordpress.com/>. Consultado en: 4 mayo 2014.
- CRUZ, V. *La dramatización como estrategia didáctica para mejorar la expresión y el reconocimiento de emociones*. Madrid: Universidad Camilo José Cela, 2008. Diploma de Estudios Avanzados.
- CRUZ, V.; CABALLERO, P.; RUIZ, G. La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional: un estudio en la etapa de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), p. 393-410, 2013.
- DARWIN, C. H. *The expression of emotions in animals and man*. Madrid: Alianza, 1984. (Original 1873).
- DAVIS, J. H.; BEHM, T. Terminology of drama/theatre eith and for children: a redefinition. *Children's Theatre Review* XXVII, 1, 1978. p. 10-11.
- DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotsky*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.
- DICKINSON, R.; NEELANDS, J. SHENTON PRIMARY SCHOLL. *Improve your Primary School through drama*. Gran Bretaña: David Fulton Publishers, 2006.
- EINES, J.; MANTOVANI, A. *Didáctica de La Dramatización*. Barcelona: Gedisa, 1997.

- ELIAS, M.; STEVEN, T.; FRIEDLANDER, B. *Educar con Inteligencia Emocional*. Madrid: Círculo de Lectores, 2000.
- FRANKS, A. Teoría del aprendizaje y educación dramática: una perspectiva vygotskiana, histórico-cultural y semiótica. *Cultura y Educación*, 16 (1-2), p. 77-91, 2004.
- FRANKS, A. Drama, School and Social Change: theoretical approaches to learning in history and culture. *Applied Theatre Researcher/IDEA Journal* 7, 2007.
- FRANKS, A. School drama and representations of war and terror: some theoretical approaches to understanding learning in drama in troubled times. *Research in Drama Education*, 13(1), p. 23-37, 2008.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N. La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Iberoamericana de Educación*, v. 29, p. 1-6, 2002.
- GARCÍA CARRASCO, J. El escenario emocional y la dramática de La formación. In: ASENSIO, J. M.; GARCÍA CARRASCO, J.; NÚÑEZ CUBERO, L.; LARROSA, J. (Coord.). *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana*. Ariel: Barcelona, 2006, p. 87-126.
- GARDNER, H. *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós, 1999.
- GOLEMAN, D. *Inteligencia emocional*. 62. ed. Barcelona: Kairós, 1995.
- GRADY, S. *Drama and Diversity: a pluralistic perspective for educational drama*. Portsmouth: Heinemann, 2000.
- GROP. *Activitats per al desenvolupament de La intelligença emocional en els nens*. Barcelona: Parramón, 2009.
- GUIL, A.; NAVARRO, M. R. *Habilidades sociales en educación a través Del juego dramático*. Vídeo de prácticas. Sevilla, Servicio de Audiovisuales de La Universidad de Sevilla, 2005.
- LAFERRIÈRE, G. *La improvisación pedagógica y teatral*. Bilbao: EGA, 1993.
- LÓPEZ CASSÁ, È. *Educar las emociones en La infància (de 0 a 6 años): reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer, 2011.
- MANTOVANI, A. *El teatro: un juego más*. Sevilla: Colección Temas de Educación Artística, 1996.
- MATO, M. *El baúl mágico: imaginación y creatividad con niños de 4 a 7 años*. Ciudad Real: Ñaque, 2006.

- MOTOS, T.; TEJEDO, F. *Prácticas de Dramatización*. Madrid: Ed. J. García Verdugo, 1996. Reeditado en Madrid por la editorial Avispa, 1999.
- MOTOS, T.; NAVARRO, A. El papel de la dramatización en el currículum. *Articles*, 2003. p.10-28.
- MOTOS, T. Expresión total y educación emocional. Recrearte. 2005. Recuperado el 2 de diciembre de 2012, en <http://www.iacat.com/1-Cientifica/tomas>.
- MOTOS, T. *El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial Del Profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, 2005.
- MOTOS, T. Drama, Creatividad y Aprendizaje Vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, p. 161-172, 2007.
- MOTOS, T. *Dramatización y Educación Emocional: avances en el Estudio de la Inteligencia Emocional*. Comunicación presentada al I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, v. 1. Málaga: Fundación Marcelino Botín, 2009.p. 545-550.
- NEELANDS, J. Miracles are happening: beyond the rhetoric of transformation in the Western traditions of drama education. *Research in Drama Education*, 9:1, p. 47-56, 2004.
- NÚÑEZ, L.; NAVARRO, M. R. Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación*, v. 19, p. 225-252, 2007.
- SALOVEY, P.; MAYER, J.D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 1990. p. 9, 185-211.
- SHAFFER, D. R. *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson, 2002.
- SROUFE, A. *Desarrollo emocional: la organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford University Press, 1995.
- SUCUNZA, R. Teatro para educar. 2007. Disponible en : <http://ruthsucunza.blogspot.com/2007/10/teatro-para-educar.html>. Consultado em: 15 abr. 2012
- TEJERINA, I. *Dramatización y teatro infantil: Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI, 2004
- WAY, B. *Development Through Drama*. New York: Humanities, 1972.

WINSTON, J. *Drama, Literacy and Moral Education 5-11. Entrevistas inéditas a especialistas de drama em la educación*. London: David Fulton, 2000.

ZILLMANN, D. Mechanisms of emotional involvement with drama. *Poetics*, v. 23, p. 33-51, 1994.

Cuenta-Cuentos: abordagem pedagógica de um processo teatral no México

*Fernando Freitas dos Santos
Matheus Vinícius de Sousa Fernandes*

O presente estudo tem por objetivo analisar o processo de estágio na disciplina de *Taller de Práctica Escénica I* do curso de *Artes Escénicas/Teatro y Danza* na Universidad de Guanajuato, campus Guanajuato, México. O estágio se desenvolveu no primeiro semestre de 2013, período em que realizamos o intercâmbio acadêmico oferecido pelo programa PAME-UDUAL em parceria com a Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul e a Universidad de Guanajuato (UG). O curso de *Artes Escénicas da UG* oferece um programa de licenciatura em que o aluno, a partir do terceiro ano, opta pela graduação em teatro ou dança, sendo que nos dois primeiros anos as disciplinas são comuns às duas habilitações. Entre as disciplinas oferecidas, optamos pela *Taller de Práctica Escénica* com carga horária mínima de dez horas semanais.

Em tradução livre, essa disciplina denominada “Oficina para uma prática cênica”, obrigatória no referido curso de graduação, na área de teatro ou dança, tinha por objetivo proporcionar ao licenciando a oportunidade de desenvolver um projeto na comunidade local na área das Artes Cênicas ou integrar algum projeto existente na cidade. As opções estabelecidas eram: integrar elenco de grupos consagrados de Guanajuato; escrever, dirigir e atuar em um programa piloto para uma de

televisão local; elaborar roteiros para uma “rádio-arte”; realizar apresentações de dança e de teatro no espaço da cidade individualmente; formar um grupo de teatro-dança para apresentações locais; integrar o *Cuenta-Cuentos*, projeto de pesquisa cênica para criação de espetáculos infantis a partir de uma parceria entre Universidad de Guanajuato e renomados museus locais.

Por aproximação às pesquisas que integrávamos no Brasil e pela finalidade da disciplina *Taller*, optamos por uma associação ao projeto de pesquisa cênica, ensino e extensão *Cuenta-Cuentos*. O projeto tinha por objetivo geral propiciar fruição artística por meio da prática teatral para crianças da primária (correspondente ao Ensino Fundamental I no Brasil) e estreitar o relacionamento entre a Universidade, comunidade e escola.

O grupo foi constituído por oito integrantes, dois brasileiros, somados a seis mexicanos. Nós, brasileiros, não conhecíamos os trabalhos e as vivências artísticas dos integrantes da Universidade anfitriã, e os graduandos mexicanos, reciprocamente, desconheciam nosso histórico teatral desenvolvido no Brasil. Por esse motivo e escolha dos participantes, passamos a nos encontrar periodicamente não somente para falar do projeto, mas para expor nosso histórico artístico de práticas anteriores e problematizar as distintas questões que se constituiriam no decorrer das pesquisas do grupo.

Já no primeiro encontro, foi acordado um processo colaborativo, observando uma clara inviabilidade, caso elegêsssemos uma figura central para definir a estratégia de ação. Para Stela Fisher (2003, p. 39), o processo colaborativo seria “o procedimento que integra a ação direta do diretor, dramaturgo e demais artistas [...].” Ademais, segundo a autora, pensar num processo colaborativo é decidir pela perda de força de uma hierarquização da organização teatral, partilhar um plano de ação que seja comum ao grupo, rompendo com a figura do diretor ou líder do grupo, em que todos exercem uma função contribuinte no processo artístico.

O processo se desenvolveu de forma não hierárquica, por meio de proposições de cada participante. Para um reconhecimento mais aprofundado do repertório de cada integrante, realizávamos diversificados treinamentos corporais e vocais que a cada ensaio eram propostos por uma pessoa conforme sua experiência artística.

Além disso, os mexicanos nos ajudavam com os maneirismos e costumes da língua para suavizar nosso sotaque e evitar o uso de palavras extremamente formais e pouco utilizadas dentro do contexto em que estávamos inseridos. Podemos garantir que a nossa familiaridade com espanhol (mexicano) se deu em maior proporção a partir desse trabalho.

Nossos ensaios eram sempre iniciados por uma conversa sobre assuntos diversos, cuja finalidade, além de nos auxiliar com o uso da língua, era a de promover uma efetiva interação e harmonização do grupo. A relação emocional entre os integrantes era uma de nossas preocupações e por isso buscávamos estabelecer um clima agradável em nossos encontros. A exemplo disso, o encenador inglês Peter Brook (2011) relata que, no processo de criação do espetáculo *A Tempestade*, passou dez dias com todo o elenco e colaboradores num mosteiro que oferecia um amplo espaço e paz absoluta. Nesses dias, o texto da peça não foi utilizado, dado que o objetivo dessa etapa de trabalho consistia na realização de exercícios que renovassem a união e a sensibilidade da equipe.

Em nosso processo, o entrosamento entre os integrantes foi de suma importância para as práticas subsequentes. Nosso treinamento era plural e convergia em positividade. Algumas bases teóricas de trabalho do ator aproximaram-nos, como os estudos do encenador russo Constantin Stanislavski, em suas distintas fases, Peter Brook e Grotowski, ambos já abordados e estudados em grupos teatrais dos quais fazíamos parte e nas disciplinas da graduação, nos respectivos países e universidades. A relação entre sentimento, mente e vontade foram discutidas no decorrer de nossos estudos teórico-práticos:

O primeiro e mais importante dos mestres é o sentimento, que infelizmente não é manipulável. Como vocês não podem iniciar o seu trabalho antes que os seus sentimentos sejam espontaneamente motivados, é preciso que recorram a um outro mestre. Quem é esse segundo mestre? É a Mente. Sua Mente pode ser uma força motiva em seu processo de criação. Haverá um terceiro? Se o aparato criador de vocês pudesse ser estimulado e espiritualmente dirigido pelos anseios, teríamos encontrado um terceiro mestre – a Vontade (STANISLAVSKI, 1989, p. 75).

Ressalte-se que os estudos foram acontecendo de maneira plural. Vontade e sentimento, corpo e mente jamais estruturados de maneira dicotômica. Não somente pelos vastos estudos de Stanislavski, mas em algumas transversalidades que nosso histórico social compôs até chegarmos ao projeto para propiciar uma vivência efetiva em teatro para nós e para os espectadores.

Buscamos interligar nossa prática com outras abordagens. Ampliamos o repertório sobre as emoções do ator em estudo, ao encontro dos aportes teóricos de Vygotsky, que desenvolveu estudos sobre a psicologia do ator em análise aos trabalhos de Stanislavski, relevando as questões sobre a utilização ou não utilização das emoções nas ações dramáticas. Ademais, a distinta concepção para se chegar ao efeito catártico criado por Vygotsky distanciando-se da definição aristotélica, em que o efeito se agrega a partir do momento da transição do caráter do herói em paralelo às mudanças das ações no palco, obtida então por meio da contradição na obra de arte (VYGOTSKY, 2005), foi de suma importância para repensar o encontro com os espectadores em estado de presença e de jogo.

Essa transição se fez no interior das nossas apresentações a partir dos amplos estudos citados. Incluímos o desafio de pensar o teatro para criança de forma a não menosprezar sua inteligência. Pensávamos o teatro infantil sem fim didático; não queríamos ensinar nada, queríamos também aprender. A instrução tinha raiz nos vastos estudos colhidos até nossa

chegada ao México, e não buscávamos demarcar um abismo entre ator e espectador, que, no caso, eram crianças de seis a dez anos das escolas públicas da cidade de Guanajuato.

Na proposição dos contos, compreendemos a relevância do jogo entre os participantes, o quanto importante seria à apresentação. Jogar, não somente entre nós, mas jogar com o espectador (crianças), traria outras expectativas além daquela função *didatizadora* costumeira referenciada no teatro infantil do ocidente. Slade (1978), estudioso do jogo e do drama, afirma que a criança não possui espontaneamente certa linguagem de representação e sim um pensar intuitivo. A partir disso, não queríamos sistematizar o jogo, por crer que teria um comprometimento negativo no processo que vínhamos desenvolvendo, além de uma contradição para com processos estudados e vivenciados antes do nosso intercâmbio em território mexicano.

Pensamos na questão do jogo como acontecimento. Nossos corpos frente aos das crianças, de alguma forma, representavam acontecimentos – pautados teoricamente nos apontamentos de Deleuze (1994, p. 178): “esquia todo presente porque está livre das limitações de um estado de coisas, sendo impersonal e pré-individual, nem geral nem particular [...]”. O autor destaca que, por meio das nossas singularidades, o sentido é o próprio acontecimento.

Pensar nesse jogo como acontecimento significava valorizar o momento presente, estar receptivo às vicissitudes do evento teatral, provocar os espectadores e convidá-los a uma experiência. O sentido da palavra experiência a que nos referimos é aquele presente nos escritos de Jorge Larosa Bondía: algo que toca, afeta e atravessa o indivíduo. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (2002, p. 21).

O autor assinala que o sujeito da experiência é aquele desarmado de convicções e acessível às vicissitudes dos acontecimentos. Esse sujeito é determinado por seu caráter acolhedor, disponível e passivo. A passividade, nesse caso, não significa apatia e indiferença, pelo contrário, remete a um estado de escuta, atenção e espera. O sujeito prioriza o momento presente e se expõe. Conforme o autor, essa exposição revela a fragilidade do indivíduo, e o desafia a se permitir novas oportunidades de acontecimentos. “Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, mas não se *expõe*” (BONDÍA, 2002, p. 25, grifo do autor). Expor-se implica se desnudar frente ao inesperado. A disponibilidade aos encontros, aliada à receptividade do momento presente, acompanhava nosso processo de trabalho.

Buscávamos elaborar uma verdade física que configurasse a integridade de nossa presença. Não pensávamos em nossos corpos de forma representativa, mas conforme salienta Denis Guénoun, pretendíamos uma maneira *apresentativa*, de modo a nos exibirmos integral e honestamente:

Trata-se, em primeiro lugar, de um certo rigor da *existência cênica*. Existência física: o primeiro requisito do jogo provém da apresentação do corpo. Não da representação pelo corpo de alguma coisa da qual o corpo seria a figuração, mas da exibição do próprio corpo. Ora, esta mostração pretende alcançar uma verdade que não é a da adequação a uma imagem, mas a da integridade de uma presença. Este estar-aí sobre o palco não tem nada de ordinário: aqui a espontaneidade se revela falsa. Submetida ao olhar, ao fato da exposição, a espontaneidade, em cena, se mostra falsa. Trata-se então de elaborar uma verdade física (GUÉNOUN, 2004, p. 133, grifo do autor).

Não somente em diferenciar um tipo de teatro costumeiro, mas pôr à prova as questões concernentes à *presença* no teatro feito para crianças. Ademais, optamos por um sentido de jogo em que a participação das crianças/espectadores seria imprescindível. Decidimos não confeccionar figurinos

que evidenciassem as características das personagens e nem utilizar recursos cênicos espalhafatosos. Visávamos fugir dos clichês e estereótipos frequentemente presentes em produções destinadas ao já referido público.

Muitos espetáculos para crianças não despertam o interesse e não convidam a uma experiência por apresentarem um alto grau de previsibilidade. Segundo Peter Brook (2011), um espetáculo que apresenta essas características é considerado um “teatro morto”. O encenador inglês ressalta que esse tipo de teatro não tem potência de acontecimento, pois sempre conduz, invariavelmente, à repetição. “O teatro morto trata os clássicos, supondo que, em algum lugar, alguém já descobriu e definiu como o drama deve ser representado” (BROOK, 1970, p. 7). O modo didatista e a estética de alguns espetáculos, muitas vezes, não oferecem subsídios que estimulem a imaginação das crianças, tornando o evento cansativo e desestimulante.

Para evitar um “teatro morto”, visávamos estimular o imaginário infantil e trabalhar com o jogo simbólico. Começamos a investigar a noção de espaço vazio elucida por Peter Brook. O sentido de vazio, para Brook (2011), demanda do ator um estado de prontidão e disponibilidade a novas descobertas. Para tal, o encenador inglês pontua que é preciso intenso treinamento físico para que o ator possa desenvolver alta qualidade técnica nos movimentos e apurada destreza corporal. Afinado pelos exercícios, o corpo poderá se ausentar de tensões e posturas usuais. Imbuído de tais características, aliado a uma qualidade de atenção, o ator conseguirá harmonizar a relação entre pensamento, sentimento e corpo, e poderá experienciar possibilidades ilimitadas de vazio.

Peter Brook aponta que o vazio do ator e do espaço gera configurações receptivas ao novo repletas de possibilidades. O espaço vazio permite o surgimento de um novo fenômeno, segundo Brook (2011, p. 4), pois “nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem,

pronto para recebê-la”. O esvaziamento, nesse caso, remete a um espaço receptível ao novo.

Ademais, para preencher o espaço vazio é necessária a aceitação do jogo imaginário e, por isso, um de seus aspectos refere-se à ausência de cenário e cumplicidade entre ator e espectador. “No espaço vazio podemos aceitar que uma garrafa seja o foguete que nos levará ao encontro de uma pessoa real em Vênus. Depois, numa fração de segundo, tudo pode mudar no tempo e no espaço” (BROOK, 2011, p. 23). Para que o jogo não seja interrompido é imprescindível que nenhum elemento cenográfico interfira de modo a ilustrar a realidade. Este espaço objetiva provocar o imaginário do espectador, o vazio no teatro permite que a imaginação ocupe lacunas, afirma o encenador inglês. Nessa ordem, a imaginação é considerada por Brook como um músculo que necessita de exercícios e quanto menor o número de elementos oferecidos, melhor será seu desempenho.

Sem embargo, para criar um espaço simbólico com o público por meio de poucos elementos é necessário que o ator tenha um corpo treinado, capaz de fazer com que um objeto banal se transforme num objeto mágico. Brook exemplifica que, por meio do jogo simbólico, uma atriz pode convencer o público de que uma simples garrafa de plástico é um lindo bebê:

Uma grande atriz pode fazer-nos acreditar que uma horrenda garrafa de plástico, que ela carrega nos braços de um jeito especial, é uma linda criança. É preciso ser uma atriz de alto nível para realizar esta alquimia, na qual uma parte do cérebro vê a garrafa e a outra parte, sem contradição, sem tensão, mas com alegria, vê o bebê, a mãe segurando o filho e a natureza sagrada de sua relação. Esta alquimia só é possível se o objeto for tão neutro e comum que possa refletir a imagem que o ator lhe atribui. Poderíamos chamá-lo de “objeto vazio” (BROOK, 2011, p. 39).

Pelo entendimento de Brook, percebemos o quanto importante seria a descontextualização de repertório voltado ao universo teatral infantil. Junto ao processo de trabalho, repetidas

vezes fomos advertidos do possível insucesso das apresentações caso não repensássemos as funções lúdicas de um figurino e cenários coloridos/chamativos comumente trazidos à cena pensada para crianças. Insistimos na ideia da desconstrução. Esta ousadia, de um lado, poderia nos remeter ao simplismo se a tomada de posição não representasse, também, uma opção crítica, visto que não era raro ouvir frases na Universidade como: “onde já se viu fazer teatro para criança sem figurino adequado?” ou “criança jamais prestará atenção sem atrativo”.

Peter Brook (2011) alerta que através de movimentos claros, precisos e intencionais, aliados ao uso de um simples acessório como um gorro branco de esquiador, é possível que o ator remeta a um Papa. Não é necessário um vestuário original de pontífice, posto que, dependendo da potência das palavras e gestos do ator, a figura do patriarca católico e a atmosfera do Vaticano poderão se materializar na imaginação do espectador, de modo a possibilitar cumplicidade da ação dramática. A justificativa de tal feito pelo encenador inglês se pauta no argumento de que, no teatro, a imaginação pode preencher os espaços, ao passo que no cinema é exigido certa dose maior de realismo, dado que a tela representa o todo e requer lógica e coerência nas imagens cinematográficas. Para Brook (2011), seria improvável, no cinema, um sujeito com roupas cotidianas e gorro branco de esquiador remeter a um Papa. Já no teatro isso é possível mediante um espaço aberto a inúmeras possibilidades, que, por meio de uma convenção estabelecida entre ator e público, permite que a imaginação preencha as lacunas necessárias.

Pautados na noção de espaço vazio de Peter Brook (2011), objetivávamos provocar a imaginação das crianças e criar um espaço propício ao jogo e pleno de possibilidades. Um espaço que tivesse um potencial provocativo que convidasse os espectadores a uma experiência nova.

A questão do acontecimento e presença era o fator que impulsionava o projeto. Pensar na experiência das crianças de

modo a tocá-las. Só assim chegaríamos ao que Vygotsky (2012) conceituou como *atividade de criação*, ou seja, o momento em que se ultrapassa certa conservação de experiências anteriores, não limitando o processo às atividades de reprodução. Nossa objetivo era convergir em novas experiências, em novas perspectivas. O texto mudaria de acordo com a intervenção das crianças no espetáculo e assim se sucedeu nas diversas apresentações.

Na preparação, refletimos sobre a questão do papel dessa atividade criadora, e de como ela tenderia a se dar através da recepção do espetáculo pelas crianças. A moral, bastante conhecida no universo infantil, engessa e menospreza a inteligência da criança, bloqueia parte da atividade criadora e do sentido de experiência. Em grande parte, os contos universais ou contos voltados para crianças assentam a moral ao final; não é difícil pesquisar em bibliotecas ou nas escolas livros que narrem o fato e professores que reproduzem essa moral nas “contações” em sala de aula.

Se o sentido de experiência é pessoal, faz parte do “eu”, definir uma “moral da história” para as crianças é tentar generalizar o entendimento do espetáculo ou fazer com que o teatro tome uma função outra. Vygotsky (2010) condenava a moral da história ou o “adocicar” as histórias infantis e os heróis. Para ele, a literatura infantil que desdobra por esse caminho costuma caminhar por uma grande falta de gosto e por um trabalho artístico grosseiro; para o autor, moralizar as histórias é limitar o entendimento das crianças, e o entendimento será divergente para cada indivíduo.

Como já comentamos, não queríamos ensinar. Assim, nada ensinamos para eles; antes aprendemos juntos, e pelo alto grau de improvisação e participação das crianças se instaurou a famosa Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de que fala Vygotsky (2012). A ZDP é uma zona psíquica que engloba distância entre o nível que uma pessoa pode chegar atuando sozinha para resolução de um problema e o nível que pode alcançar com ajuda

de outra pessoa, um espaço interacional entre educador e educando, entre pai e filho, entre uma criança (com maior acúmulo de experiências) e outras crianças, e assim sucessivamente. Porém, é nesse espaço interacional que a criança aprende, e não é o professor que forma o aluno, mas o conhecimento gerado. Viola Spolin (1998), precursora do teatro improvisacional e sistematizadora dos *jogos teatrais*, acreditava que todos podem adquirir habilidades e competências através dos experimentos e da experiência, e que ninguém ensina algo a outrem.

Reiteramos que improvisar é também um trabalho árduo de preparação, reflexão. Pelas diversas experiências em teatro, adulto ou infantil, a eficácia só acontece quando os treinamentos não forem colocados em segundo plano. Nas apresentações, não propúnhamos um desenlace já estabelecido, o acontecimento se dava na relação entre o público e a plateia.

A criança foi colocada como sujeito do processo, durante o evento estético teatral, o espectador/contemplador não se situa em uma condição passiva, pois é necessário que interprete os vários signos apresentados (iluminação, cenografia, figurino), e faça uma relação com suas experiências pessoais, realizando uma atividade autoral.

O evento teatral, em seu caráter narrativo e provocativo, incita à reflexão e faz com que o cidadão se torne sujeito de sua própria história. De acordo com a análise de Bakhtin, o espectador, ao acompanhar um evento teatral, apresenta seu ponto de vista particular e singular “porque neste lugar, neste tempo, nestas circunstâncias, eu sou o único que me coloco ali, todos os outros estão fora de mim” (BAKHTIN *apud* ZOPPI-FONTANA, 1997, p. 117).

O projeto teve como resultado a participação e aceitação da comunidade e dos alunos do Ensino Fundamental das escolas parceiras da Universidad de Guanajuato. Foram inúmeras

apresentações, entre março e maio de 2013, no renomado museu Diego Rivera, na cidade de Guanajuato, com entrada franca.

No decorrer do processo, abordagens pedagógicas para contar e encenar histórias foram estudadas, planejadas e repensadas com o objetivo de suscitar o interesse do espectador, fazê-lo cúmplice da ação com intuito de convidá-lo a uma experiência. O despertar para a arte e para a leitura só se faz através da fomentação de interesses comuns, e a busca por eles foi tomada como preocupação central do grupo. A satisfação com o projeto não veio somente pelos aplausos a cada final de apresentação, mas pela presença e pelo retorno de escolas, parceiros e estudantes de arte e do teatro que prestigiaram, que apontaram pontos diversos das apresentações, que, a cada indagação, elogio e crítica nos deslocavam para uma nova reflexão de nossa prática e nos remetia ao aprimoramento para cada nova semana de apresentação.

Referências

- BROOK, P. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- BROOK, P. *O ponto de mudança: quarenta anos de experiências teatrais: 1946-1987*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- BROOK, P. *O teatro e seu espaço*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- DELEUZE, G. *A lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- DIDEROT, D. O paradoxo sobre o comediantre. In: GUINSBURG, J. A *filosofia de Diderot*. São Paulo: CULTRIX, 1966.
- FISHER, S. R. *Processo colaborativo: experiência de companhias teatrais brasileiras nos anos 90*. 2003. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- GUÉNOUN, D. *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2004.
- SLADE, P. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, V. *Improvização para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- STANISLAVSKI, C. *Manual do ator*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- YGOTSKY, L. S. *Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico – livro para professores*. Trad. Z. Prestes São Paulo: Ática, 2012.
- YGOTSKY, L. S. *Psicología del arte*. México: Fontamara, 2005.
- YGOTSKY, L. S. *Psicología Pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- YGOTSKY, L. S. *Sobre o Problema da Psicología do Trabalho Criativo do Ator*. 2009. Trad. A. Delari. Original publicado em 1932. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/16453402/Vygotsky -Sobre-o-problema-da-psicología-do-trabalho-creativo-do-ator-1932-rev->>. Acesso em: 20 jul. 2010.
- ZOPPI-FONTANA, M. G. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

Drama na Educação Infantil: investigando possibilidades

Diego de Medeiros Pereira

O presente texto discute a investigação do Drama como uma referência metodológica possível de ser explorada pelos profissionais desejosos de trabalharem com a linguagem teatral na Educação Infantil. As reflexões sobre as proximidades entre a teoria do Drama e o trabalho pedagógico das creches e pré-escolas são apontadas como uma maneira de ampliar as possibilidades de exploração do teatro nesse segmento de ensino. Relatos de experimentos realizados com crianças de 2 a 6 anos são apresentados como maneira de pontuar algumas descobertas e de refletir sobre as especificidades de cada período do desenvolvimento infantil. Um diálogo com a psicologia histórico-cultural fez-se fundamental para a compreensão da maneira como a criança lida com seu entorno no seu processo de crescimento.

O Drama é um fazer teatral originado nos países anglo-saxões a partir dos trabalhos da professora e atriz Dorothy Heathcote, e difundido no Brasil pela professora e pesquisadora Beatriz Cabral. No final dos anos 1970, ele passou a ser reconhecido como uma forma de arte e praticado em países como Austrália, Inglaterra, Canadá, alguns países do norte europeu e nos Estados Unidos, como pontua O'Toole (1992); enquanto que, no Brasil, tem se difundido desde os anos 1990, a partir do trabalho de Cabral.

Essencialmente, o Drama, quando utilizado como um método de ensino do teatro, propõe a experimentação de situações diversas a partir da exploração de um determinado tema ou conteúdo por meio da instituição de um contexto ficcional, no qual os participantes imergem no processo dramático construindo coletivamente uma narrativa ao invés de criarem um produto artístico, prescindindo, portanto, da existência de uma plateia.

Os projetos de Drama podem ter os mais diversos objetivos, desde a investigação, criação e recriação de questões e temas que transitam pelos conteúdos curriculares, através de um procedimento experimental, até a apropriação de estruturas da linguagem teatral. Pode-se desenvolver um processo direcionado à montagem de um texto teatral, por meio da apropriação e recriação desse texto, ou mesmo encaminhando-se à criação coletiva de uma dramaturgia.

Nas propostas pedagógicas voltadas à Educação Infantil, tem-se indicado a apropriação da brincadeira como um espaço no qual o professor poderá construir conhecimentos com as crianças. Segundo Vygotsky (2007), o *jogo* ou a *brincadeira* é a atividade principal de relacionamento da criança com a realidade no período pré-escolar, em torno de 3 a 6 anos. No *jogo* ou *brincadeira* de faz de conta ocorre a criação de uma situação imaginária na qual os participantes dessas atividades relacionam-se de forma a sustentarem esse espaço ficcional, interagindo por meio de um acordo comum (explícito ou implícito) de que o que se passa nesse espaço pertence à esfera da ficção.

Esse espaço de exploração ficcional facilmente acessado pelas crianças é apontado por Bowel e Heap (2013, p. 8) como a base para a estruturação de um processo de Drama: “[...] a inata predisposição das crianças para aprenderem através do jogo dramático”. Nesse sentido, enquanto o *jogo de faz de conta* é uma atividade naturalmente desenvolvida pela criança, o Drama, como método de trabalho pedagógico, busca se apropriar desse espaço ficcional para a construção de conhecimentos,

sobretudo teatrais, por meio da inserção dos participantes em situações dramáticas, agindo como se estivessem realmente em tais situações.

Ao apoiar-se na habilidade natural dos seres humanos de criarem e jogarem com situações imaginárias, o professor-condutor do processo de Drama faz com que os participantes tanto lidem e experimentem questões do mundo real, por meio da ficção, e reflitam sobre a experiência realizada, quanto criem as mais diversas narrativas e experiências ficcionais de acordo com seus desejos, curiosidades e repertórios. Como afirma Cabral (2006, p. 34): “[...] ao investigar as respostas o fará de acordo com suas necessidades e seu interesse, caracterizando-se assim [o participante] como produtor dos conhecimentos adquiridos em vez de mero reproduutor do que lhe é passado pelo professor”. Observando as palavras da autora, percebe-se o interesse do Drama pela construção de conhecimentos e não por uma transmissão de verdades.

Aproximando

No âmbito da Educação Infantil, por meio da nossa experiência direta com as crianças mediante o desenvolvimento de processos de Drama, algumas questões relativas à linguagem teatral surgem e geram a necessidade de diversas reflexões que necessariamente levam em consideração as especificidades do período de desenvolvimento em que cada grupo de criança se encontra.

A dificuldade em distinguir o limite entre real e ficcional, por exemplo, é uma questão que se evidencia em processos com crianças mais novas. Até que ponto essas crianças acreditam que o acontecimento teatral é uma ficção construída e não a realidade? Muitas choram, outras têm medo, justamente porque a compreensão desse espaço ficcional ainda não está totalmente construída. Quando as crianças brincam, porém, elas sabem que é de “mentira”, que é uma ficção, mas, mesmo assim, acreditam, interagem e participam de forma autêntica da brincadeira.

Esse espaço ficcional, tão próprio das brincadeiras de faz de conta infantis, pode ser ampliado com a instauração de um processo de Drama. Cabe ao professor, como mediador do processo de assimilação da linguagem teatral, criar situações nas quais esse espaço ficcional possa ser explorado e percebido pelas crianças. Ao apropriar-se do espaço natural da brincadeira, o condutor de um processo pode criar desafios, despertar curiosidade utilizando-se de materiais textuais, de objetos e questões que aguem o interesse das crianças a desenvolverem uma experimentação, alimentando, dessa maneira, o universo lúdico de suas crianças.

O Drama se aproveita justamente da capacidade nata das crianças de aprenderem a partir da imitação e do faz de conta para colocá-las em situações ficcionais que lidem com desafios, desejos, curiosidades e problemas do seu cotidiano. Portanto, um processo de Drama pode contribuir com a construção desse espaço lúdico e com a compreensão da convenção de que as situações experimentadas no teatro pertencem à esfera ficcional.

Outra questão que aproxima o Drama do universo infantil diz respeito à vivência de papéis. O teatro tradicional trata de pessoas (atores) que, em geral, representam outras pessoas (personagens) em dado tempo e espaço construídos de forma ficcional. O Drama não se preocupa com a construção de personagens, mas com a experimentação de papéis. É fundamental que os participantes experimentem “ser” outras pessoas (ou outros seres), buscando colocar-se no lugar dessas para lidarem com as situações que aparecerão durante o processo.

A experimentação de papéis é também uma ação típica das crianças. É comum encontrá-las fingindo ser a mãe, o pai, a professora, o super-herói, o motorista do ônibus, entre outros. Essa é uma atividade natural para as crianças, ainda que muitas delas desconheçam que é também uma característica da linguagem teatral. O professor pode ser a figura que promoverá esse aprendizado sobre o teatro. Aproveitando-se

da capacidade das crianças de criar papéis, ele poderá, dentro de um processo de Drama, incentivar-las a assumir e jogar coletivamente a partir de distintos papéis, de acordo com as situações que vão sendo criadas no processo, e, dessa forma, trabalhar o conceito teatral de representação.

A questão da fruição artística é um ponto que também necessita ser ampliado no espaço da Educação Infantil e o Drama pode auxiliar nessa ação. Diferente de propostas teatrais mais convencionais nas quais quem atua e quem assiste se encontram em lugares distintos e com posições diferenciadas, o Drama propõe uma dupla função aos participantes: ao mesmo tempo em que experimentam dramaticamente uma situação eles são espectadores de suas ações e das ações dos outros. Essas ações influenciarão nos encaminhamentos que serão dados ao processo, ou seja, suas escolhas e decisões têm repercussões diretas nos próximos episódios do Drama.

Os momentos mais propícios para a construção do espaço de fruição dentro do Drama na Educação Infantil dão-se, geralmente, quando o professor traz um papel ou um personagem para interagir com as crianças. Essa estratégia permite que a criança lide tanto com a apreciação teatral quanto com a convenção da ficcionalidade, principalmente quando é o seu professor quem está representando um papel. Após alguns momentos, em que as crianças dizem que é o professor que está “vestido”, elas embarcam na situação ficcional proposta e compartilham dessa, aceitando o papel ou personagem proposto pelo professor.

Ao vestir esse papel e utilizar a linguagem teatral como uma forma de comunicação com a criança, o professor contribui com a construção dessa condição do fazer teatral – a relação entre criação e fruição. Ao tomarem o professor como referência, as crianças poderão ser desafiadas a experimentarem também papéis mais elaborados, utilizando-se de figurinos, objetos, explorando diferentes modos de usar a voz e o corpo.

Experimentando

Durante o segundo semestre de 2013, realizei, junto a um grupo de 12 profissionais da Educação Infantil com os quais trabalho há quatro anos, nove processos de Drama. Os experimentos foram estruturados de forma coletiva, a partir dos contextos e das ideias iniciais trazidas pelos profissionais que conduziriam os processos. No encontro semanal do grupo, dedicávamos um tempo à discussão, avaliação e estruturação dos processos de Drama em andamento. Destacarei alguns aspectos que pareceram interessantes de serem discutidos, não como um modelo, mas como possibilidades de trabalho com a linguagem teatral avaliadas como significativas.

Os experimentos foram estruturados levando em consideração as seguintes faixas etárias: crianças de 2 a 3 anos, crianças de 4 a 5 anos e crianças de 6 anos. Essa classificação não se deu de forma aleatória, foi pautada na percepção de que em cada um desses períodos a maneira como as crianças lidam com proposições dramáticas e com diferentes aspectos da linguagem teatral exige que as estratégias do Drama sejam pensadas de maneira particular e o trabalho desenvolvido de acordo com tais particularidades.

Como aportes teóricos para refletir sobre cada período anteriormente apresentado, utilizei os fundamentos da periodização do desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural a partir de Vygotsky e seus colaboradores.

Segundo Vygotsky (1996), na primeira infância a função psicológica básica é a *percepção*, trata-se do período em que a manipulação de objetos serve como suporte para a assimilação dos procedimentos sociais. Como a percepção da criança se relaciona de forma direta com os objetos contidos na esfera do real, o uso de materiais diversos apresentou-se como uma estratégia central nos processos desenvolvidos com a faixa etária de 2 a 3 anos. O envio de cartas por um personagem

desconhecido, o uso de caixas contendo objetos antigos, máscaras, instrumentos musicais, o trabalho com músicas, adereços, figurinos, maquiagens, ambientações cênicas (com diferentes luzes, sons, cheiros, texturas) são algumas possibilidades que temos experimentado, buscando contribuir com a ampliação e alteração da percepção das crianças e a criação de um vínculo entre esses elementos e a linguagem teatral. Ao explorarem os materiais e ambientes criados, incentivamos o surgimento de diferentes reações, emoções e um primeiro contato com a linguagem do teatro.

Um ponto de partida comum é o uso da contação de histórias, as quais desencadeiam curiosidades, comentários e temas para a organização de processos. Portanto, cabe perceber a estratégia da narração, prática comum na Educação Infantil, como um suporte interessante para a vivência de atividades dramáticas e sensoriais nesse período de formação da consciência. Como afirma Vygotsky (1993, p. 116), o “[...] pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem”, portanto, ao propiciar às crianças essa relação direta entre linguagem, percepção e ação por meio do Drama, que busca materializar elementos da história narrada, o professor contribui com a evolução do pensamento infantil e a aquisição de diferentes repertórios.

Outra questão importante que trabalhamos com essa faixa etária foi a busca pela ampliação da expressividade infantil: o trabalho com a imitação, com a percepção de sons e movimentos e as tentativas de reprodução que geram novas criações. A observação de imagens, buscando criar movimentos corporais, ambientes sonoros, gera momentos de intensa afetividade e interação, questões importantes no meio educacional como um todo. Portanto, percepção, atividade afetiva e motora mostram-se interligadas nos processos.

Com as crianças de 4 e 5 anos os processos de Drama realizados buscavam estruturar vivências dramáticas mais

elaboradas, que pudessem provocar uma maior imersão nos contextos ficcionais propostos. Em um dos experimentos realizados, por exemplo, pôde-se observar o engajamento das crianças ao se transformarem em piratas, suas contribuições para o desenrolar do processo, suas curiosidades e sua imaginação agindo de forma ativa no encaminhamento da proposta.

Por possuírem mais referências culturais, as crianças de 4 e 5 anos conseguem tomar mais decisões e preencher as propostas com suas criações, além de discutirem com os demais as diferentes percepções e opiniões sobre um desafio. Elkonin (1987) aponta que o principal significado do jogo é permitir que a criança modele as relações entre as pessoas. Dentro do Drama, portanto, além da assimilação da linguagem teatral, a questão da interação e do respeito à opinião do outro pode ser acentuada. Diferente dos mais jovens, que lidam de forma real com os objetos e personagens, nessa faixa etária pode-se perceber o desenvolvimento da compreensão de que é o professor quem está vestindo um personagem, mas isso não impede que a criança embarque na proposta e brinque de fazer teatro.

Com as crianças de 6 anos ficou evidente a consciência, pela maior parte delas, de que as propostas do Drama eram realizações do universo ficcional e que, portanto, elas estariam fazendo de conta, imaginando as situações e papéis propostos pelo condutor. Essa consciência fez com que aspectos da linguagem teatral, como a improvisação, ganhassem maiores dimensões, justamente porque as crianças conseguiam imergir no universo ficcional apropriando-se desse lugar. A questão dos limites entre real e ficcional pode ser discutida e apropriada pelas crianças nesse período do desenvolvimento.

Muitas crianças com 6 anos possuem alguma referência de apresentação teatral, por terem assistido a um espetáculo no espaço da creche ou com as famílias ou por conta dos pais falarem que o filme ou a telenovela “é de mentira”, elas utilizam esse conhecimento ao se apropriarem da linguagem teatral.

Em muitos momentos, consequentemente, as crianças aliam o trabalho com a linguagem teatral à questão da apresentação e muitas pedem para se apresentar para outras crianças – este é outro aspecto da linguagem teatral que pode ser trabalhado com essa faixa etária, desde que a ideia de apresentação tenha sido compreendida pelo grupo de crianças.

Como se pode perceber, o trabalho teatral que se pretende defender na Educação Infantil é aquele voltado à realização de experimentos dramáticos, por meio do Drama, que façam as crianças imergirem em contextos ficcionais, experimentando e conhecendo questões relativas ao teatro por meio da vivência orgânica e não da criação de um produto, muitas vezes imposto pelo professor e distante da realidade delas.

O objetivo maior é oferecer materiais às crianças que as façam imergir em diferentes situações dramáticas, gerando sensações diversas, explorando suas reações, ampliando sua expressividade, levando personagens para interagirem com elas e, a partir de suas respostas, propor novas situações. Há uma preocupação com a participação ativa da criança no processo, que ela experimente dramaticamente e perceba, por meio da mediação do professor, a relação entre realidade e ficcionalidade, a criação de papéis, a construção de histórias, a imitação como forma de ampliar as referências corporais e culturais – aspectos próprios da linguagem teatral.

Finalizando

Ao desenvolver os processos anteriormente destacados, des- cobri similaridades entre a teoria e a prática do Drama e as prerrogativas da Educação Infantil, tais como: a apropriação do contexto dos participantes no trabalho pedagógico, o papel de mediação do professor na construção de conhecimentos, o incentivo às interações como forma de aprendizagem, o foco no processo e não na criação de produtos, entre outras. Ao

perceber essas relações, defendo o Drama como uma fazer teatral que possibilita às crianças da Educação Infantil conhecerem e experimentarem o teatro de acordo com suas especificidades.

Para encerrar gostaria de citar Vygotsky (2009, p. 101) que afirma:

[...] a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criança, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação. [...] Tudo – desde as cortinas até o desencadeamento final do drama – deve ser feito pelas mãos e pela imaginação das crianças, e somente assim a criação dramática adquire para elas todo o seu significado e toda a sua força.

Meus desejos, ao incentivar o trabalho com o Drama na Educação Infantil, são de que as crianças possam criar, imaginar, experimentar; de que os educadores possam se perceber como mediadores do processo de construção cultural; de que as brincadeiras infantis sejam compreendidas como um caminho para a ampliação dos repertórios das crianças; de que os professores estejam nutridos de novas experiências e busquem sempre ampliá-las para dessa forma poderem expandir o repertório de suas crianças; e, por fim, de que a linguagem teatral possa ser apropriada pela Educação Infantil como um conhecimento que explora as potencialidades da criança de forma global – corpo, mente, voz, construção de conhecimentos diversos, interação, linguagem, entre outros aspectos, que acredito possíveis de serem trabalhados ao se fazer teatro.

Referências

- BOWELL, P.; HEAP, B. S. *Planning Process Drama: enriching teaching and learning*. Londres: RoutledgeTaylkor & Francis Group, 2013.
- CABRAL, B. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS* (antología). Moscou: Progresso, 1987.
- O'TOOLE, J. *The Process of Drama: negotiating art and meaning*. Londres: Routledge, 1992.
- VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista virtual de gestão de iniciativas sociais*, Rio de Janeiro, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Madri: Visor, 1996. v. IV.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Madri: Visor, 1993. v. II.

Teatro de grupo no Brasil e suas relações com práticas pedagógicas de formação, manutenção e fomento

Cecília Lauritzen Jácome Campos
Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Este artigo apresenta um recorte aprofundado de uma pesquisa realizada entre os anos de 2011 e 2013, que investigou processos de ocupação da rua pelo teatro, com o objetivo de compreender aspectos que caracterizam a relação entre o teatro e a cidade na contemporaneidade.

Configurada como um estudo de caso múltiplo, a investigação examinou aspectos do trabalho de cinco grupos de teatro da cidade de Porto Alegre (RS), com experiências distintas em teatro na rua, expressos em depoimentos de artistas representantes dos grupos pesquisados, colhidos através de entrevistas realizadas pela própria pesquisadora.

Os grupos sujeitos da pesquisa e seus respectivos representantes entrevistados foram: Depósito de Teatro (Elisa Heidrich e Roberto Oliveira), Falos e Stercus (Alexandre Vargas e Marcelo Restori), Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz (Marta Haas e Paulo Flores), Povo da Rua Teatro de Grupo (Marcos Castilhos, Rogério Lauda, Evelise Mendes e Alessandra Carvalho) e Usina do Trabalho do Ator (Gilberto Icle).

A análise dos depoimentos dos representantes aliada ao estudo de teóricos como Narciso Telles, Ana Carneiro, André Carreira, Licko Turle, Jussara Trindade, Fernando Peixoto, Rosyane Trotta e Kill Abreu, entre outros, possibilitou a formulação de algumas categorias que vieram a constituir o fio discursivo do trabalho, permitindo caracterizar as práticas de ocupação da cidade de Porto Alegre pelo teatro.

Neste recorte retoma-se a discussão em torno do teatro de grupo, iniciando por uma breve contextualização deste fenômeno no Brasil, seguida da análise de alguns aspectos que o caracterizam, que se realiza pelo “diálogo” entre os dados da pesquisa, ou seja, alguns depoimentos² de artistas, integrantes de grupos de teatro da cidade de Porto Alegre, em especial os fornecidos pelo representante do grupo Usina do Trabalho do Ator (UTA), e estudos teatrais contemporâneos dedicados ao teatro de grupo.

Teatro de grupo no Brasil

Como forma de situar o surgimento do movimento de teatro de grupo, em sua expressão mais recente no Brasil, Trotta (1995) aponta para o fato de que, nos anos 70, ainda existia muito fortemente instaurada a cultura de valorização do intérprete. A autora observa que, a partir do trabalho do Teatro de Arena de São Paulo, os artistas de teatro passaram a conferir mais valor ao seu campo ideológico, dando margem ao surgimento

2 Os fragmentos de depoimentos dos sujeitos da pesquisa citados ao longo deste texto foram extraídos das transcrições das entrevistas semiestruturadas realizadas ao longo da pesquisa. Nas chamadas de citação que sucedem esses fragmentos, figuram, entre parênteses, apenas os sobrenomes dos entrevistados e o ano (2011 ou 2012) em que foram realizadas as entrevistas. Por ser material não publicado, logo, não há indicação de número de página. A participação desses representantes na pesquisa foi formalizada mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que atesta ciência em relação aos objetivos da investigação e ao uso dos seus depoimentos.

de uma cultura de grupo na qual o coletivo (e não apenas o indivíduo) procurava se fortalecer.

Sobre as características em comum observadas no estudo de determinados grupos, Trotta aponta a identificação entre os integrantes e suas participações de forma consciente; a eliminação da divisão social do trabalho; a formação do ator em outras funções além da de intérprete, entre outros pontos importantes a analisar se observarmos o contexto do qual se fala.

Telles (2006) traça a trajetória de alguns grupos brasileiros, em especial os que se utilizam das formas teatrais da rua como objeto do seu exercício artístico, apresentando determinados questionamentos em torno das suas práticas pedagógicas teatrais. Observa-se que existe no Brasil uma prática de formação de atores a partir de grupos que se dedicam ao teatro de rua; e que essa formação se encontra diretamente vinculada à pesquisa estética e aos ideais de convívio de cada grupo. O autor ressalta que, apesar dessa relação não ser obrigatória, o teatro de grupo, em sua grande maioria, tem contribuído historicamente para o crescimento e a produção teatral de rua na América do Sul.

Observa-se assim que a produção de teatro de rua no Brasil é realizada, em geral, por coletivos que se identificam com essa prática, ou seja, que buscam investigar formas de criação cênica e modos de convívio social. Para Telles (2008, p. 29), “a produção teatral de rua latino-americana, historicamente, foi e vem sendo realizada, substancialmente, pelo teatro de grupo”.

A partir das características apontadas, alguns fatores podem ser evidenciados, tais como: o fator histórico aqui exposto através da contextualização dos movimentos do teatro de rua e do teatro de grupo, que justifica a relação existente entre as duas “modalidades”, pois esclarece o momento em que ambas surgiram, impulsionadas por razões relativamente semelhantes.

Sobre as mudanças ocorridas nos grupos atualmente, Trotta (1995) considera que, diferentemente dos anos 90, a

relação nos grupos está se tornando de coexistência, ou seja, seus integrantes possuem opiniões e atitudes diferentes, mas colaboram em prol de um único objetivo.

Dessa forma, identifico, no depoimento fornecido por Vargas (2011), representante do grupo Falos e Stercus, um posicionamento semelhante, ao referir-se que o Movimento de Teatro de Grupo, ocorrido no Brasil por volta dos anos 90, começou de forma unida, mas tendeu à descentralização. Segundo ele: “os grupos hoje em dia coexistem, não existe consenso”.

Ao discutir sobre a dialética das condições de existência dos grupos no Brasil, Abreu (2008, p. 22) organiza o pensamento em torno da discussão acerca do conceito de teatro de grupo. Para o autor,

trata-se, antes, de um projeto estético, de um conjunto de práticas marcadas pelo procedimento processual e em atividade continuada, pela experimentação e pela especulação criativa, que pode inclusive se desdobrar ou alimentar desejos de intervenção de outra ordem que não a estritamente artística.

Entretanto, o panorama contemporâneo de atuação dos grupos no Brasil direciona a reflexão para algumas contradições, apontadas a partir dos estudos realizados por Trotta (2008, p. 35), que destaca que a “descontinuidade parece ser o maior sintoma no diagnóstico de debilidade do teatro”. Tal afirmação se contrapõe diretamente aos pressupostos discutidos, principalmente no âmbito do surgimento do movimento, tais como a assiduidade na formação, criação, produção e circulação. Nesse sentido, a “crise” vivida pelo teatro de grupo no Brasil atualmente se reflete, igualmente, na constituição de alguns grupos estudados e seus panoramas atuais.

Estratégias de manutenção e fomento

Um primeiro aspecto a considerar na discussão acerca do teatro de grupo é que a coletividade não resulta da soma das

divergências dos participantes, mas de uma unidade obtida através das suas individualidades, que se reúnem em torno de um mesmo ideal. Nesse sentido, Peter Pelbart (2008, p. 36) reflete sobre as questões que envolvem a “grupalidade”, desde o entendimento do indivíduo até o desejo de buscar o outro, e questiona-se

como então pensar a comunidade, ou o grupo, ou um coletivo, não segundo o modelo da fusão, da homogeneidade, da identidade consigo mesmo, mas da heterogeneidade, da pluralidade, do jogo, até mesmo das distâncias reinventadas no seu interior?

Pensar sobre esse “como” é justamente buscar compreender os desafios que a prática de produzir em grupo impõe. Nesse sentido, para Trotta (1995), um grupo se estabelece quando as individualidades se colocam disponíveis para criar uma cultura comum a ser formada por elas, ou seja, a prática de grupo só tem sentido, segundo a autora, se for contínua e coletiva, de forma que as técnicas desenvolvidas possam se transformar em expressão estética autêntica.

Conforme Restori (2012), o grupo Falos e Stercus iniciou seus trabalhos com base na ideologia de que deveria ser um “lugar” das diferenças. Tal atitude fez com que, anos mais tarde, os integrantes se dividissem por unidades de desejo, na busca por atender as necessidades individuais nos processos de criação, o que aparentemente representa uma inovação nas estratégias de manutenção que compõem o panorama atual de organização dos grupos de teatro.

Outra problemática atrelada à noção de coletividade, expressada por um dos representantes do grupo Falos e Stercus nos seus depoimentos, é a questão do pertencimento, ou seja, num dado momento os integrantes começam a se questionar: “nas nossas relações de grupo, o que é privado? O que é meu é público? Como lidar com isso?” (VARGAS, 2011). Este sentimento é igualmente expressado por Restori (2012), que verifica que a trajetória da prática “gera uma estrutura que é terceira, ou seja,

onde existe o indivíduo e o grupo”. Nesse sentido, ele indaga: “o que é teu e o que é do grupo?”.

Outra característica inerente à organização em grupo é que nela o espetáculo está, geralmente, atrelado a um processo e não constitui a última etapa de uma pesquisa. Ou seja, o trabalho de grupo parte de uma ideologia na qual o processo contínuo de investigação possibilita o fortalecimento e criação de uma identidade grupal, que nem sempre resulta na criação de um espetáculo.

Nesse aspecto, o grupo Usina do Trabalho do Ator (o UTA) destaca-se de forma singular, principalmente no que diz respeito à relação que estabelece com a universidade e com a pesquisa. Icle (2012), diretor da UTA, considera que as relações de um grupo vão “além do espetáculo”. Ele relata que os integrantes do UTA deram início ao seu trabalho coletivo em função da necessidade de se constituírem enquanto artistas de teatro: “a gente queria ser ator, a gente não queria necessariamente fazer espetáculos”.

Um desafio que se coloca nessa questão da identidade, e que é subvertido quando a pesquisa está no cerne do trabalho do grupo, refere-se à renovação. No caso do Falos e Stercus, por exemplo, que encontrou certa linguagem particular ao longo de anos de trabalho, Restori (2012) questiona: “como que a gente pega essa bagagem e não reproduz, mas ao mesmo tempo não abandona?” E conclui: “esse é o ponto de discussão do grupo”.

O interessante nesses depoimentos é que, na estrutura de grupo, a formação do ator é concebida como vinculada a uma prática contínua de trabalho, seja voltada à criação de espetáculos ou ao oferecimento de cursos e oficinas de teatro envolvendo a comunidade. Isto leva a crer que essa conformação grupal permite a execução de uma dinâmica de trabalho que, por sua vez, contribui ou facilita a produção do teatro de rua.

Entende-se que essa evidência não é percebida como um acontecimento isolado, surgido na atualidade, pois, como se sabe, o movimento do teatro de grupo no Brasil teve seu surgimento em outro contexto, que remonta às décadas de 70 e 80. Entretanto, é possível considerar que, apesar de diferirem de contexto de surgimento e proliferação, o teatro de grupo e o teatro de rua se apresentam como práticas transgressoras frente à realidade de produção artística atual.

Sobre esse aspecto, entre as inúmeras definições que são aplicadas à noção de teatro de rua, está a que o considera uma prática artística que se contrapõe aos discursos autoritários, inclusive no que diz respeito à forma estagnada de apropriação do espaço urbano. Para Carreira (2003), a percepção do grupo como um lugar de resistência frente às dinâmicas impostas pela hegemonia é legítima e funciona como mecanismo que impulsiona a criação de projetos que se pensam independentes.

Entretanto, tal característica de resistência é, muitas vezes, um fator que desafia a própria subsistência da estrutura. Nesse sentido, a manutenção, não só das relações interpessoais, como da própria rede de elementos que compõem um grupo, é constantemente abalada. E o fato do grupo não poder dispor de uma sede, ou local fixo de trabalho, constitui uma ameaça à continuidade do seu trabalho.

A logística da produção está fortemente relacionada à coletivização dos procedimentos de criação. A formação do ator em outras funções além da de intérprete, como já foi mencionado, exemplifica esse fator. Sobre as dinâmicas de produção de um grupo, Trotta (1995) entende que elas costumam ser organizadas da forma mais equilibrada possível entre seus integrantes, evidenciando um processo de coletivização presente.

Tal processo constitui-se como um importante fator para a prática do teatro na rua, pois nessa manifestação observa-se que, geralmente, o artista é exposto a situações de risco e improviso constante, em que ele pode ser solicitado a agir de diversas

maneiras, o que lhe exigirá habilidades não necessariamente ligadas à função de ator.

Sobre a estrutura de trabalho possibilitada pela organização em grupo, Haas (2011), representante do Ói Nós Aqui Traveiz, considera que a formação dos atores integrantes do grupo costuma ocorrer no interior do próprio grupo, e os saberes vêm sendo assimilados gradativamente, no próprio fazer, que é ensinado aos novatos pelos mais experientes.

Mas, de modo geral, a formação do ator dentro de um grupo não provém exclusivamente das suas atividades internas. Segundo Telles (2006), a formação individual dos atores, através de oficinas, intercâmbios e cursos é um aspecto importante no processo de criação e fortalecimento da identidade do grupo.

Na trajetória do Falos e Stercus, por exemplo, a oportunidade de aproximar-se do trabalho do *Living Theatre* foi marcante, pois esclareceu, de certa forma, determinadas questões que já estavam latentes e precisavam ser postas em prática pelos seus integrantes, tais como as próprias indagações acerca das motivações do fazer teatral e das demandas sociais do país.

Na prática do teatro de grupo são encontradas algumas dificuldades relacionadas à sobrevivência dos seus integrantes, que necessitam dedicar tempo considerável às atividades que envolvem o trabalho com o grupo, além de buscar alternativas de subsistência. Para Flávia Janiaski (2008), a busca por financiamento de projetos no teatro de grupo fundamenta-se numa prática de resistência, ou seja, em medidas que rompam com a lógica do teatro comercial. Tal busca por um sistema alternativo de fomento manifesta-se em alguns movimentos como: o Movimento dos Grupos de Investigação Teatral de Porto Alegre, citado anteriormente, o Movimento Artes contra a Barbárie de São Paulo, o Movimento de Teatro de Grupos de Minas Gerais, além da formação de Cooperativas e Centros de Pesquisa.

Mas a despeito dos editais de estímulo à criação e montagem de espetáculos, o fomento ainda se configura como uma realidade de difícil acesso à maioria dos grupos no Brasil, devido a entraves de ordem burocrática. Nesse sentido, no que se refere à sobrevivência dos grupos pesquisados, ou seja, ao seu sustento, como coletividade, e de seus integrantes individualmente, os depoimentos dos artistas apontaram aspectos a serem destacados.

Muitos depoimentos indicaram que os integrantes não conseguem dedicar-se exclusivamente ao trabalho no grupo e às suas tarefas, situação que os impele a buscar outras fontes de renda que subsídiam a prática do coletivo. No caso do UTA, por exemplo, todos os integrantes estão ligados à docência, de forma que eles “vivem ou sobrevivem do salário”, o que lhes dá “um respiro” para fazer teatro “do jeito que eles querem” (ICLE, 2012).

Em outros casos, os grupos buscam alternativas internas para fomentar sua manutenção. Com relação a esse aspecto, Telles (2006) discorre sobre as oficinas de teatro como recurso financeiro e formativo, através do qual os grupos conseguem certa estabilidade econômica, além de proporcionar uma ampliação das habilidades artísticas e técnicas individuais dos seus integrantes. Eles exercitam suas capacidades de atuação/interpretação e passam a se desenvolver como praticantes/facilitadores pedagógicos, assumindo assim o que o autor chama de artistas-docentes, “configurando uma pedagogia teatral” (TELLES, 2006, p. 143).

Muitos grupos de teatro de rua têm como filosofia de trabalho o oferecimento de oficinas ministradas pelos seus integrantes à comunidade. Alguns exemplos são: a “Oficina de experimentação e pesquisa teatral”, desenvolvida pelo Ói Nós Aqui Traveiz em alguns bairros de Porto Alegre; a “Oficina de Despressurização”, do grupo Tá na Rua, no Rio de Janeiro, na qual os atores passavam por diversos estímulos musicais durante algumas horas; e o Movimento Bixigão,

projeto surgido em 2002, do encontro entre a Associação Teatro Oficina Uzyna Uzona e um grupo de jovens moradores do Bairro Bixiga, cuja história está fortemente ligada à identidade cultural da cidade de São Paulo (SP).

Práticas pedagógicas de formação grupal: o exemplo do UTA

Na reflexão sobre o papel da universidade na formação de grupos teatrais, destaca-se o trabalho do Usina do Trabalho do Ator (UTA), como um dos coletivos que carregam em sua identidade um forte vínculo com a pesquisa sobre a pedagogia.

O UTA foi criado em 1992, a partir de um projeto sediado na Usina do Gasômetro, da Secretaria Municipal de Cultura (SMC) da cidade de Porto Alegre, surgido com base nas ideias do então Diretor da Oficina Teatral Carlos Carvalho, Maurício Guzinski. O projeto visava a criação de um núcleo de pesquisa teatral cujos atores eram selecionados por intermédio de uma concorrência pública, com encaminhamento de projetos de pesquisa. Inicialmente o grupo funcionava no Espaço Cultural do Trabalho Usina do Gasômetro, contando com o apoio da SMC.

Uma ramificação desse grupo inicial de atores desvinculou-se com o intuito de desenvolver um trabalho independente e, dessa maneira, foi se concretizando a trajetória do grupo Usina do Trabalho do Ator, atualmente ligado ao Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance (GETEPE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

No cerne de ação do grupo está a pesquisa, principalmente em torno do trabalho do ator, mas também muito vinculada aos processos pedagógicos aliados à linguagem teatral. Durante a trajetória do grupo, a vertente de estudos sobre o trabalho do ator desdobrou-se tanto em espetáculos, apresentados no Brasil e no exterior, como em demonstrações técnicas e estudos teóricos.

A relação com o espaço também é abordada pelo grupo como um dos aspectos pertinentes à investigação da linguagem cênica, pautada, segundo Icle (2012) “na exigência corpóreo-vocal; na incorporação de elementos teatralizados; no uso da música; e na configuração de um modo identitário próprio”.

Nas pesquisas desenvolvidas a partir da relação com o espaço, o grupo explorou diferentes propostas, ocupando salas de teatro (com diferentes conformações espaciais) e outros espaços alternativos, incluindo a rua. A intenção em experimentar essa diversidade de lugares advém da possibilidade de modificação das conformações corpóreo-vocais dos atores, em função das demandas dos espaços.

No que se refere à configuração de modos identitários próprios do grupo, destacam-se duas dimensões. A primeira aborda as temáticas existentes nos modos de vida do gaúcho; e a segunda, nos modos de fazer teatro, ou seja, na maneira dos atores imprimirem disciplina e rigor em seu trabalho, buscando descobrir nesse aspecto uma maneira de manifestar “um modo de pensar o mundo, atestando a imersão em uma comunidade específica” (ICLE, 2012).

Entre outras características, o UTA procura, em seus trabalhos, incorporar diversos elementos cênicos, manifestados pelo uso de pernas-de-pau, máscaras e instrumentos musicais, sendo o trabalho com a música ponto central no desenvolvimento da linguagem do grupo.

Além do vínculo permanente com a universidade, através do GETEPE, o grupo alimenta ligação estreita com as práticas pedagógicas, quer sejam individuais, como no caso dos integrantes que lecionam, ou coletivas, nas próprias atividades de pesquisa em torno do trabalho do ator.

Ao refletir sobre o papel do encenador no contexto atual, Icle (2009) refere-se ao diretor-pedagogo. Tal figura centralizante é abordada pelo autor ao tratar do exercício da direção, cujas

necessidades de pesquisa e criação demandam certo “ambiente ‘pedagógico’” (ICLE, 2009, p. 6), no qual a busca pela linguagem teatral perpassa a investigação dos atores. Para o diretor do UTA,

a relação desse tipo de prática com o ensino de teatro é, por conseguinte, óbvia. Não se trata de “ensinar” stricto sensu teatro aos atores alunos, mas de orientar um processo poético no qual se constitua um modo específico de fazer que atenda antes ao anseio de compreensão do fenômeno teatral do que o acúmulo de técnicas (ICLE, 2009, p. 6).

Tal modo de pensar a pedagogia é inerente à estrutura de grupo, a partir do momento em que ambas pensam a construção de conhecimento numa conformação horizontal, onde a formação se dá pela troca e, fundamentalmente, através da prática.

Para Ramos (2009), a realidade da produção grupal brasileira atual difere notavelmente daquela dos anos 80, principalmente pelo fato de muitas graduações em artes cênicas terem sido consolidadas, tornando possível, assim, um processo de renovação da cena brasileira, “propondo novas metodologias de trabalho de caráter coletivo e um novo olhar para as questões sociais e políticas” (RAMOS, 2009, p. 52).

Nesse sentido, a pesquisa no ambiente das artes cênicas se desenvolveu de modo que os programas de pós-graduação na área cresceram e tomaram proporções notáveis em termos de produção teórico-prática. A geração de estudantes que, nos anos 80, adentrava as universidades, assume atualmente a responsabilidade acadêmica por esses programas; e suas pesquisas envolvem, muitas vezes, os trabalhos com os grupos dos quais participam. Para Ramos (2009, p. 52), de algum modo esses pesquisadores passam a trabalhar seus processos criativos a partir de uma “perspectiva de investigação teórica e empírica próxima da que costuma ocorrer no âmbito da universidade”.

Atualmente, há de modo claro no Brasil uma aproximação da produção grupal com as instituições de ensino. No caso das universidades, muitas vezes esta relação se dá por parte dos

grupos que, na ausência de vínculos “com o mercado teatral e sem a perspectiva de financiamento de suas pesquisas artísticas, encontram na universidade, seja enquanto lugar de trabalho seja como espaço de investigação financiada, um horizonte” (RAMOS, 2009, p. 53). A partir de tal realidade, é importante questionar os limites e a produtividade implicada em ambas esferas de interseção, sob risco de idealizar essa simbiose, sem ir a fundo nos seus aspectos também problemáticos.

Segundo Ramos (2009, p. 53),

[...] não se pode deixar de manter uma perspectiva crítica frente à qualidade real tanto das pesquisas teórico-práticas, geradas no âmbito dos programas de pós-graduação, quanto da densidade das práticas teóricas dos grupos fomentados e que realizam investigações de fôlego. Independente disso, contudo, creio que há consenso sobre a singularidade do atual momento da produção teatral brasileira frente à outras épocas e, principalmente, frente ao que se observava nos anos sessenta.

Telles (2008) aponta outra problemática dessa simbiose, qual seja, o fato da estrutura universitária reforçar a dissociação entre prática artística e docente (exercícios comumente interligados de forma indissociável, e reciprocamente aperfeiçoadas, no fazer pedagógico grupal). Essa realidade reflete-se nos exercícios dos professores que, muitas vezes, optam pela docência/pesquisa, criando espaços de reflexão distanciados de uma prática artística regular. “O conceito de artista-docente, e acrescentaríamos o de pesquisador, implicaria, no âmbito universitário, uma aproximação entre estas esferas de trabalho” (TELLES, 2008, p. 39), familiares ao exercício da formação de grupo.

Breves considerações para a continuidade

A discussão apresentada leva a reafirmar o teatro de grupo como um posicionamento de resistência, desde seu surgimento – com a quebra do culto ao intérprete nos anos 1970 – até a atualidade, frente à predominância do individualismo e sua viabilidade.

Tal modalidade artística, norteada por ideais de coletividade e grupalidade, tem em seu cerne a formação, ou seja, o cotidiano grupal é formador por natureza, pois constitui o indivíduo a partir do contato com o outro, com a diferença, na medida em que lhe proporciona experimentar diferentes modos de conviver socialmente, de cooperar. E essa convivência cooperativa baseia-se fundamentalmente na coexistência em lugar do consenso, cujo ideal reside mais na construção com o outro do que na aceitação do outro como um todo.

Na trajetória de alguns dos grupos investigados, identifica-se a presença de atividades pedagógicas – oficinas, intercâmbios, residências artísticas, cursos de pós-graduação, de extensão, entre outras – como marco de seus surgimentos, como meio de pesquisa e experimentação estética, como forma de manutenção e difusão das suas atividades artísticas e como meio de subsistência de seus membros. Ao pensar num movimento que represente tal aproximação, ou relação de indissociabilidade, tem-se a seguinte figura: os grupos costumam originar-se *de um* espaço da pedagogia (seja institucional ou não) e, frequentemente, ao longo das suas trajetórias, direcionarão o seu trabalho *para um* espaço da pedagogia. Noutras palavras, é possível afirmar que, tenha o grupo surgido a partir de um curso na universidade ou de um *workshop*, a sua tendência, ao se consolidar como tal, é retornar a esses espaços. Esse “retorno” manifesta-se nas proposições iniciais de grupo, nas atividades de formação e de troca de experiência e nos modos de fomentar a criação e subsidiar a pesquisa, que tende a se concretizar na continuidade do trabalho coletivo.

Essa perspectiva permite considerar que os integrantes desses grupos se aproximam, inevitavelmente, dos “artistas-docentes”, apontados por Telles (2008), e dos “diretores-pedagogos”, mencionados por Icle (2009), configurando o teatro de grupo como estrutura facilitadora das práticas pedagógicas atuais.

Referências

- ABREU, K. A dialética das condições e a fatura estética no teatro de grupo. *Subtexto: Revista de teatro do Galpão Cine Horto*, Belo Horizonte, v. 5, n. 5, p. 21-30, 2008.
- CARREIRA, A. L. A. N. Teatro de grupo: conceitos e busca de identidade. In: *Memória Abrace VII. Anais do III Congresso da ABRACE*. 2003.
- HAAS, M. Entrevista realizada em 17 de junho de 2011 no Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, concedida mediante termo de consentimento livre e esclarecido.
- ICLE, G. Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento. *O Percevejo online: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas PPGAC/UNIRIO*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-9, 2009.
- ICLE, G. Entrevista realizada em 02 de outubro de 2012 na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, concedida mediante termo de consentimento livre e esclarecido.
- JANIASKI, F. O Produtor e o Produto no Teatro de Grupo. *Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, n. 11, p. 67-77, 2008.
- PELBART, P. P. Elementos para uma cartografia da grupalidade. In: SAADI, F.;
- GARCIA, S. *Próximo Ato: questões da teatralidade contemporânea*. São Paulo: Itaú Cultural, 2008. p. 32-37. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/001081.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2014.
- RAMOS, L. F. Criação Coletiva entre Coletivos: um olhar desde a Universidade. *Subtexto: Revista de teatro do Galpão Cine Horto*, Belo Horizonte, v. 6, n. 6, p. 51-58, 2009.
- RESTORI, M. Entrevista realizada em 22 de outubro de 2012 na Casa de Cultura Mário Quintana, concedida mediante termo de consentimento livre e esclarecido.
- TELLES, N. Grupos e suas pedagogias. In: *Memória Abrace X. Anais do IV Congresso da ABRACE*. Os trabalhos e os dias das artes

cênicas: ensinar, fazer e pesquisar dança e teatro e suas relações. v. 1. p. 142-143. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006.

ABRACE. *Pedagogia do teatro e o teatro de rua*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

TROTTA, R. Grupos de teatro no Brasil: convergências e divergências. *Subtexto: Revista de teatro do Galpão Cine Horto*, Belo Horizonte, v. 5, n. 5, p. 21-30, 2008.

TROTTA, R. *O paradoxo do teatro de grupo*. 1995. v. 1. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Curso de Teatro, Departamento de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

VARGAS, A. Entrevista realizada em 15 de junho de 2011 no Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, concedida mediante termo de consentimento livre e esclarecido.

O modelo de ação e a criação de BadenBaden

Vicente Concílio

Um processo de criação cênica que persiga relações entre a pesquisa artística e a formação pedagógica, pautado em perspectivas estéticas abertas pelo teatro contemporâneo, mas que também se relacione com a tradição das peças didáticas (*Lehrstücke*) de Bertolt Brecht: eis o ponto de partida para a elaboração do espetáculo *BadenBaden*.

Apresentado pela primeira vez em setembro de 2011, o referido espetáculo foi fruto de seis meses de trabalho desenvolvido na disciplina de Montagem Teatral, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

A disciplina está situada exatamente na metade do curso. Seu objetivo não é, portanto, o de construir um “espetáculo de formatura” (prática, aliás, bastante comum em cursos de formação em teatro), mas sim promover aos acadêmicos do curso de Licenciatura a vivência de um processo teatral coordenado por um professor, antes que eles iniciem as práticas de estágio curricular. Dessa forma, o que o projeto pedagógico do curso defende é que os futuros professores, antes de iniciarem a prática da docência, possuam a experiência de trabalhar na composição de uma obra na qual o processo esteja focado não só na qualidade artística dos possíveis resultados, mas também no potencial formativo que esse processo pode oferecer.

Nesse contexto, a proposta de trabalhar com as peças didáticas de Bertolt Brecht contemplava ambos os objetivos mencionados, uma vez que essa parcela da obra do dramaturgo alemão foi a síntese mais radical de suas reflexões artísticas acerca do potencial pedagógico do teatro.

A partir dessa proposta, foi construído o processo que deu origem a *BadenBaden*, um espetáculo que tinha como intuito a formação artística e pedagógica de um grupo de acadêmicas, mas que resultou também em nossa pesquisa de doutoramento. Descreveremos aqui os fundamentos principais desse trabalho, com suas premissas estéticas e, sobretudo, alguns resultados.

As peças didáticas de Bertolt Brecht

As peças didáticas são seis pequenas obras (além de alguns fragmentos de textos) escritas entre o final da década de vinte e começo da década seguinte, que compõem um projeto não sistematizado no qual Brecht buscou aliar a arte teatral à formação política dos cidadãos, com vistas a educar os habitantes de um futuro modelo de sociedade, fruto da luta operária e não mais pautado pelo modo de produção capitalista: o comunismo.

Nesse sentido, as peças didáticas possuem, ao mesmo tempo, uma matriz política, conforme já mencionado, e uma matriz estética: elas deveriam contemplar as inquietações estéticas do então jovem Brecht, que ainda não possuía um discurso e uma prática consolidada no que diz respeito às propostas teatrais, que mais tarde vieram a ser conhecidas como “teatro épico” ou “teatro dialético”.

Isso quer dizer que a dramaturgia das referidas peças era composta por estruturas que deviam ser exploradas pelos atores (ou por artistas amadores, por grupos de corais operários, ou ainda por crianças em idade escolar) com o intuito de analisarem as relações dos homens entre si e a sociedade e, ao mesmo tempo, construiriam propostas para um novo modo de fazer teatral.

Brecht nunca elaborou uma teoria específica para o trabalho com suas peças didáticas. O que existe são fragmentos e reflexões esparsas que apontam estratégias para o trabalho com essa dramaturgia ou buscam esclarecer as ideias que permeavam sua elaboração.

Um dos textos é “Para uma teoria da peça didática” (BRECHT apud KOUDELA, 1991, p. 16), escrito em 1937 (portanto, posterior à elaboração das peças didáticas), que se constitui como uma síntese dos aspectos principais da proposta das *Lehrstücke*:

A peça didática ensina quando nela se atua, não quando se é espectador. Em princípio, não há necessidade de espectadores, mas eles podem ser utilizados. A peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, assumindo determinadas posturas, reproduzindo determinadas falas.

A imitação de modelos altamente qualificados exerce um papel importante, assim como a crítica a esses modelos por meio de alternativas de atuação (improvisação) bem pensadas.

Não é necessário absolutamente que se trate apenas da reprodução de ações e posturas valorizadas socialmente como positivas; da reprodução de ações e posturas associais também se pode esperar efeito educacional.

Padrões estéticos que são válidos para a criação de personagens de peça de espetáculo, estão fora de função na peça didática. Caracteres especialmente singulares, únicos, não aparecem, salvo se a singularidade e a unicidade constituírem um problema de aprendizagem.

A forma da peça didática é árida, mas apenas para permitir que trechos de invenção própria e de tipo atual sejam introduzidos. (Em *Os horácios e os curiácos*, por exemplo, pode haver antes de cada batalha um duelo de palavras dos generais, na *Decisão* é possível inserir livremente cenas inteiras, e assim por diante).

Para a forma de atuação valem as instruções do teatro épico.

O estudo do efeito de estranhamento é indispensável.

O domínio intelectual de toda a peça é imprescindível. Mas não é recomendável encerrar todo o ensinamento sobre a peça antes da atuação em si.

[...]

Também para a atuação deve-se buscar, nos limites de certas determinações, uma atuação livre, natural e própria ao atuante. Não se trata, naturalmente, de um adestramento mecânico nem o restabelecimento de tipos médios, ainda que seja almejado o restabelecimento de um alto nível médio.

O texto em questão fornece um panorama das principais estratégias que podem inspirar um trabalho artístico e pedagógico com as peças didáticas. A primeira delas é a noção de que o aprendizado com a peça didática acontece por meio da atuação e do jogo com o texto, e não através de uma análise literária da mensagem que o texto da peça supostamente transmitiria. Isso difere a proposta de Brecht da noção tradicional de que um texto, para ser educativo, deve apresentar uma conclusão com mensagem clara. Para Brecht, o teatro é educativo no seu potencial de ação e de implementação de desafios em grupo, ante a coletividade dos jogadores, e não uma moralidade explicitada por um texto.

Segundo Koudela (1991), o dramaturgo propõe que os instrumentos para o trabalho com as peças didáticas sejam o efeito de estranhamento e o “modelo de ação”. Sobre o primeiro, o próprio autor e muitos teóricos e artistas se debruçaram em consolidar possíveis estratégias de compreender a criação de efeitos de estranhamento na cena, a ponto de tal noção confundir-se com a própria teoria do teatro dialético de Brecht.

Nesse sentido, o autor defende que o fato de raciocinar sobre a cena é mais importante que um envolvimento emocional naquilo que está sendo realizado sobre o palco. Isso é proposto com vistas a ampliar a relação dialética do público com a dramaturgia e, no caso das peças didáticas, isso reforça a noção de que a cena pode prescindir da observação de plateia. Nas peças

didáticas, os próprios jogadores-observadores devem encontrar entre si e para si efeitos de estranhamento, uma vez que essa é uma das buscas que dão sentido ao trabalho desenvolvido junto ao texto.

Outro ponto fundamental, que merece destaque no fragmento citado anteriormente, é a noção de texto como modelo de ação. O modelo de ação é o trecho da peça didática a partir do qual se pode gerar uma cadeia de experimentos cênicos. É por isso que Brecht sugere, no começo do quinto parágrafo da citação, que, em oposição à “forma árida” do texto escrito por ele, trechos de autoria dos jogadores sejam incorporados à versão final da cena.

O texto da peça didática não deve ser encarado como uma sucessão de palavras sagradas que precisam ser decoradas e levadas à cena nos moldes do teatro tradicional, mas deve ser visto como um propulsor de experimentos cênicos no qual as opiniões dos atores envolvidos podem e devem alterá-lo, recortá-lo e editá-lo, com o intuito de servir às ideias e ao posicionamento do grupo que se embrenhou nessa tarefa.

Isso nos expõe a mais um paradoxo brechtiano: o próprio texto, ao qual o dramaturgo faz questão de atribuir o valor de “modelo altamente qualificado”, carregará em si a necessidade de ser “criticado”, reconstruído e até negado.

Esse trabalho, como o fragmento citado revela, tem o intuito de estimular o estudo dos “efeitos de estranhamento”, construídos cenicamente por um labor no qual os atores devem compreender a importância dos gestos e das atitudes como signos que representam as condições econômica e social dos personagens que representam e das situações em que estes estão inseridos.

O estranhamento deve ser pesquisado processualmente, na busca de efeitos que traduzem questões já apontadas pelo texto, mas que ganham forma quando postas em confronto com a construção do jogo cênico.

Várias características dramatúrgicas da peça didática buscam provocar o efeito de estranhamento:

- a) Sua estrutura fragmentada em quadros;
- b) Primazia do ato narrativo em oposição a uma cena composta através de diálogos entre personagens;
- c) A ênfase dada à análise crítica e historicização das ações ao invés de preocupar-se com o envolvimento da plateia e justificativas psicológicas às atitudes tomadas pelos personagens;
- d) A própria reconstrução da noção de personagem, substituído pela estrutura em coros (o que enfatiza a sempre presente discussão entre indivíduo e coletividade);
- e) A exploração de personagens que agem de forma associativa, aparentemente valorizando indivíduos que apresentam comportamentos destoantes daquele esperado pelo senso comum.

Essas características fazem da dramaturgia da peça didática um universo ao mesmo tempo específico, porém instigante. Longe de se apresentarem como um universo de regras restritivas e opressivas, as peças didáticas despertam interesse na atualidade, uma vez que sua proposta fundadora parece antecipar procedimentos comuns na cena contemporânea, dos quais o questionamento da supremacia do texto como cerne do espetáculo é apenas o mais tangível.

Por essa razão, a partir das propostas analisadas anteriormente, o projeto de encenação que resultou em *BadenBaden* visava não apenas explorar as referências oriundas do pensamento de Brecht, mas também incorporar muitas questões presentes no universo heterogêneo da cena contemporânea, como analisaremos a seguir.

BadenBaden: texto e cena como processo criador e formativo

O trabalho sobre o texto de *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo* foi o eixo em torno do qual foi estruturado o processo de encenação que resultou em *BadenBaden*. O texto da referida peça é, originalmente, um libreto para ópera, o que explica sua estrutura poética e pouco convencional, na qual são mesclados trechos para serem ditos em grupo com outros trechos narrados por apenas um ator. Além disso, o texto conta com rubricas que sugerem projeções de imagens e, por fim, trechos que devem ser ditos por todos os envolvidos no momento da apresentação: atores e plateia.

A proposta de trabalho uniu, portanto, o estudo não só do texto em si, mas das ideias que o dramaturgo desenvolveu para o projeto das peças didáticas. O nosso objetivo não era, obviamente, apenas compreender o contexto em que o projeto se originou, mas também entender as possíveis relações entre as peças didáticas e a cena contemporânea. A pergunta “há sentido em encenar uma peça didática?” propõe um questionamento não só à atualidade das teses presentes no texto, mas às possíveis relações que podem ser estabelecidas no jogo entre o texto e a cena, sobretudo no estágio atual do teatro.

Desde meados do século passado, após as práticas experimentais que ganharam destaque ao longo da década de 1960, o *status* do texto e o peso de seu valor literário são questionados por encenadores e grupos de vanguarda. A justificativa para a escolha de determinada matéria textual a ser encenada não reside mais apenas nas ideias e na qualidade de sua matriz literária da dramaturgia, mas também no texto como matéria passível de utilização em nível de equivalência aos demais signos do espetáculo. A noção de dramaturgia se expande, e os criadores cênicos se voltam a outros materiais que não necessariamente obras dramatúrgicas. Ou seja, todo e qualquer texto pode ser proposto como ponto de partida para uma obra teatral.

Andzjev Wirth, em seu texto “A peça didática como performance” (1999, p. 115), assinala: “Talvez essas peças curtas sejam esboços de performance com princípios intencionalmente controversos (tais como a aceitação e a rebeldia) que possuem o poder de gerar uma apresentação”. E conclui seu raciocínio relembrando que o público das peças didáticas hoje não é o mesmo para o qual Brecht as elaborou, portanto “o que se aprende de uma peça didática (como “tese” ou “experiência”) depende da composição do atual público alvo”.

Nesse sentido, o autor nos convida a refletir sobre as intenções pretendidas quando a proposta visa à experimentação com as peças didáticas, levando em conta os sujeitos dessa experiência. Se a proposta almeja resultar em uma encenação a ser partilhada com um público (como era o caso em *BadenBaden*), então ambas as dimensões devem ser consideradas: o repertório de aprendizado construído junto aos artistas envolvidos no processo e também as intenções dessa apresentação a uma audiência.

No caso do trabalho com a peça didática, e conforme já exposto anteriormente, o texto deve ser encarado como um “modelo de ação”. Para compreender o texto como uma matéria a ser trabalhada no confronto com a cena, é importante assumir a natureza do ato do jogar como um dos fundamentos do aprendizado com a peça didática.

No processo que aqui analisamos, uma vez feita a opção pelo texto de *A peça didática de BadenBaden sobre o acordo*, nosso papel como diretor e professor da disciplina passaria a englobar a elaboração de propostas que fizessem uso do texto como modelo de ação.

Dessa forma, foram pensadas propostas de caráter artístico e pedagógico que levaram em consideração algumas dimensões: primeiramente, o vínculo entre a apropriação do texto ao processo, na forma de propostas de jogo; em segundo lugar, a exploração da própria natureza não dramática de fragmentos do texto, o que gerou instruções pautadas na exploração da própria

materialidade da palavra, e não apenas em seu sentido; e por fim, a construção de relações entre as palavras e a exploração do potencial vocal das atrizes.

Nesse ponto, cabe destacar que o uso do texto como modelo de ação oferece muitas opções ao coordenador do processo, que pode fazer uso de uma abordagem modular do texto, seja selecionando os trechos que serão alvos de improvisações, seja através da ordem com que os textos aparecem nos ensaios. A própria definição prévia de um aspecto do texto, que pode ser destacado nas propostas oferecidas aos jogadores, é uma maneira de ampliar as repercussões criativas do processo a ser desenvolvido.

Sobre esse aspecto, Koudela (1991, p. 57) destaca:

Se entendermos os textos das peças didáticas como dispositivos para experimentos, então elas devem ser suscetíveis de modificações quando novas questões ou pontos de vista são colocados ou gerados pelo próprio texto. As alterações podem referir-se a pontos específicos ou ampliar questões para além do próprio texto, neste caso poderão surgir novas versões do texto. É dado a estas, no entanto, introduzir outros tantos fatores novos no experimento e excluir velhos, de forma a serem criadas novas peças didáticas, que tocam apenas em alguns pontos do texto que as precedeu. Assim nasce uma nova “cadeia de experimentos”, como diz Brecht, em função da peça didática. Não apenas a reação dos jogadores (grupo), como também as reações conhecidas ou esperadas de um público mais amplo exercem aí papel fundamental.

Como observamos, a autora reitera o caráter processual do texto como modelo de ação e insiste que a sua alteração não é restrita ao dramaturgo. O texto é alvo de transformações à medida que é experimentado pelo grupo de jogadores, que encontram maneiras de se apropriar do material elaborando mudanças estratégicas e deslocando sua forma original de acordo com o discurso que pretendam desenvolver.

Essas alterações podem ser alcançadas mudando-se as próprias palavras, mas uma estratégia eficaz reside na exploração da relação entre a dramaturgia textual e a dramaturgia da cena. A investigação desse território abre portas para uma reflexão sobre a pedagogia do teatro, elaborando-se proposições que envolvam o jogo de papéis e a análise da situação representada no texto.

Ao ampliar o olhar dos jogadores para a materialidade da encenação, como o uso do espaço e das relações espaciais entre os componentes da cena, a fricção entre a sonoridade, a palavra (e não apenas seu sentido) e as propostas passam a explorar outras qualidades, sem desprezar aquelas que envolvem o jogo interpretativo.

Os argumentos aqui expostos ilustram os principais fundamentos do trabalho desenvolvido ao longo do processo que resultou em *BadenBaden*. As propostas tinham, inicialmente, o objetivo de promover que as acadêmicas envolvidas (inicialmente eram 11 integrantes) explorassem o texto da peça didática e, ao mesmo tempo, construíssem “depoimentos pessoais”. Esses depoimentos são compreendidos como pequenas composições cênicas resultantes da provocação feita a partir do texto de Bertolt Brecht ao universo de referências visuais e sonoras de cada uma das atrizes.

Através da apresentação desses depoimentos aos parceiros de criação, consolidou-se uma troca de percepções sobre um dos pontos principais do texto: a noção de perda, fundamental para o sentido que o Bertolt Brecht oferece para o termo “acordo”, presente no título original da peça.

Dessas pequenas performances, muitas ideias foram incorporadas ao espetáculo: a presença de um público itinerante, a definição da paleta de cores que compõe os figurinos do espetáculo e a própria cena inicial do espetáculo (um prólogo que acontece antes da entrada do público à sala de espetáculos) resultaram de imagens e improvisações que compuseram os “depoimentos pessoais”.

Mais tarde, a questão fundamental do processo não estaria mais no âmbito da pessoalidade, mas sim da maneira com que se compõe um coletivo criador e colaborativo. No cerne de *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo* está uma discussão acerca das relações entre indivíduo e comunidade. A fábula do texto narra um julgamento promovido por uma comunidade que recebe um pedido de ajuda feito por um grupo de aviadores que acaba de se acidentar. Embora a necessidade da ajuda seja evidente, a comunidade promove então uma reflexão sobre os sentidos que essa ajuda promove, relativizando a validade daquilo que os aviadores insistem em valorizar: o fato de terem voado.

Essa negociação entre indivíduo e comunidade, presente no texto, é também evidente em um processo de construção artística na qual os envolvidos estão o tempo todo assumindo autorias distintas e na qual o diretor, ou professor, deseja relativizar as estruturas tradicionais da hierarquia entre direção e atuação.

Em um trecho que amplia o tema em questão, Wirth (1999, p. 119) afirma:

Pode-se considerar que o atual (não para não ser comparada com a intenção original) processo de aprendizagem com as peças didáticas – e também na época de Brecht – referia-se mais à “camaradagem da apresentação” que à doutrinação ideológica. Hoje, qualquer esforço pedagógico em encenar uma peça didática, para todos os efeitos, refere-se à ética da colaboração artística e não à doutrinação. A interrogação crítica do material na atual era pós-ideológica é o que distingue uma peça didática de uma produção convencional.

As peças didáticas deveriam ser vistas como trabalho de dissidência estética e ideológica (nessa ordem). Essas obras são ainda avançadas e relevantes; isso é confirmado analisando sua música, o libreto e sua forma dramática. Eu suspeito, embora não possa provar, que elas são mais eficientes como ato artístico que como dissidência ideológica. O projeto brechtiano das peças didáticas é um plano utópico sob as condições do comprometimento.

No trecho acima, o autor afirma que uma das hipóteses de utilidade para as peças didáticas reside naquilo que ele define como “camaradagem da apresentação”, ou seja, nas parcerias que são tecidas ao longo de um trabalho para que um projeto de encenação seja realizado, considerando-o como um processo pedagógico. Por isso é importante destacar a contundência da frase que encerra o trecho em destaque, que associa o projeto com a peça didática a um efetivo comprometimento dos artistas envolvidos.

No caso das peças didáticas, a análise do material textual vai, certamente, levar ao questionamento do papel do indivíduo perante a comunidade, assunto que é abordado sempre que o “estar de acordo” emerge. Não é possível ignorar que o texto da peça didática discute o homem em comunidade, e elaborar essa questão de forma teatral é um dos elementos fundamentais que resultaram nas opções estéticas que compõem *BadenBaden*.

Nesse sentido, um ponto que vale a pena destacar é o caráter colaborativo que emerge do processo idealizado pelo próprio Brecht já nos anos trinta, e que hoje praticamente domina uma parcela significativa do teatro contemporâneo, como política de criação. Ao questionar o peso da autoria do dramaturgo e ao relativizar o controle do diretor sobre a totalidade da obra, o processo imaginado pelo alemão já anuncia os fundamentais entre a pedagogia do teatro e as formas de pensar e criar na cena atual.

Por essas razões, a atualidade da peça didática é uma evidência que ainda pode ser explorada e investigada por pedagogos do teatro que se interessem pela relação entre texto e jogo, e assumam as consequências de partilhar o processo criativo, sem temer as consequências da investigação colaborativa.

Referências

- BRECHT, B. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BRECHT, B. *Poemas 1913-1956*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- BRECHT, B. *Teatro Completo*. 12 volumes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- KOUDELA, I. D. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- KOUDELA, I. D. *Um voo brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- WIRTH, A. Lehstück as performance. *The Drama Review*, New York, v. 4., n. 43, p. 113-121, 1999.

OS ORGANIZADORES

Lucinéia Contiero

Doutora em Literatura e Vida Social/Literatura Dramática pela UNESP/Assis, Professora Adjunta do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo/Centro de Educação da UFRN; Professora Adjunta Provisória de Comunicação e Linguagem para Formação de Oficiais, Divisão de Ensino da Academia da Força Aérea – AFA. Atua nas áreas de Ensino e Formação de Professores de Língua Estrangeira e de Artes/Teatro. Coordenadora do PIBID de Língua Inglesa da UFRN entre 2013 e 2015, integra o Grupo de Ensino de Artes (GEA) e o GELL (Grupo de Ensino de Línguas Estrangeiras e Literaturas) do programa LIFE/CAPES (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores). Pesquisadora do CNPQ, dedica-se às linhas “Análise Semântica de Fontes Autobiográficas” e “Formação e Ensino de L.E. e Literaturas”, atuando no grupo de pesquisa GRIFARS (UFRN). Atualmente, dedica-se também ao Grupo de Estudos e Pesquisas de Assuntos de Defesa (GEPAD), da Academia da Força Aérea, além de desenvolver pós-doutoramento na Universidade da Força Aérea (UNIFA-RJ). É autora de *O Riso de Millôr*, de *Plínio Marcos uma vez mais* e inúmeros artigos, entre eles *Quarto de Despejo: memorialismo e imaginário de Carolina Maria de Jesus e Pequenas memórias*, de *José Saramago: literatura confessional*.

E-mail: conlucineia@hotmail.com

Fernando Freitas dos Santos

Mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Arte e Educação pelo Instituto São Francisco de Assis (ISFACES), Faculdade Iguaçu. Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com bolsa sanduíche na Universidad de Guanajuato/ México pela Unión de Universidades de América Latina y el Caribe/PAME-UDUAL. Foi voluntário de Iniciação Científica via CNPQ, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e integrante do projeto de extensão Teatro Porã pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX/ UFGD). Foi membro do projeto Cuenta-Cuentos da Universidad de Guanajuato, em parceria com museus da cidade de Guanajuato, México. Integrou o projeto de pesquisa e extensão de Formação de Facilitadores em Teatro (FOFA). Atuou como professor de teatro em escolas públicas do município de Dourados/MS e Florianópolis/SC.

E-mail: nandoffreitas@hotmail.com

Matheus Vinícius de Sousa Fernandes

Doutorando em Educação pela linha de Educação e Infância no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Licenciado em Teatro pela UFGD, com período sanduíche na Universidad de Guanajuato (México). Ator. Especialista em Arte e Educação. Mestre em Teatro pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Foi professor de Teatro da CUFA/MS (Central Única das Favelas), projetos sociais no Mato Grosso do Sul e de escolas públicas nesse estado e em Santa Catarina. Professor colaborador, no ano de 2014, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), coordenou e executou diversos projetos na área teatral e de audiovisual. Voluntário CNPq em pesquisa sobre Teatro e Cinema, bolsista CAPES pelo PIBID Artes Cênicas UFGD e também membro do

Projeto *Cuenta-Cuentos* (2013) da UG (México) em parceria com o museu Diego Rivera. Editor assistente de periódico na área de atuação. Atualmente é docente em Teatro na Prefeitura Municipal de Florianópolis (2015-2016 - Ensino Fundamental).

E-mail: matheusserraes@gmail.com

OS AUTORES

Beatriz Angela Vieira Cabral

Docente do curso de Licenciatura em Teatro da UDESC, do Programa de Pós-Graduação em Teatro da UDESC e do Mestrado Profissional PROFARTES. Mestre em Teatro pela Universidade de São Paulo e Doutora em Drama pela University of Central England. Coordenou intercâmbio entre a University of Exeter/ UK, e também foi membro da diretoria da ABRACE. É membro do Conselho Editorial de diversas revistas na área de Teatro: *Sala Preta* (USP), *Research in Drama Education* (Routledge/UK) e da *Teatre Researcher/IDEA Journal* (Austrália). Organizou livros na área do Teatro e é autora de *Drama como método de ensino* e *Teatro em Trânsito: a pedagogia das interações no espaço da cidade*, publicados pela editora HUCITEC.

E-mail: bcbiange@gmail.com

Cecília Lauritzen Jácome Campos

Doutoranda em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bacharel em Interpretação Teatral pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Participou do grupo de teatro *Quem tem boca é pra gritar*, fundado em 1986

na cidade de Campina Grande, Paraíba. Esteve envolvida como *performer* dos cortejos de abertura do Festival de Teatro de Rua de Porto Alegre (2011 e 2012). Atualmente integra o coletivo *Mapas e Hipertextos*, cuja pesquisa investiga as áreas da dança, teatro, artes visuais e performance em suas relações.

E-mail: ceci.lauritzen@gmail.com

Diego de Medeiros Pereira

Professor Adjunto do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciado em Artes Cênicas, Mestre e Doutor em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Suas pesquisas tratam da formação de professores para o trabalho com a linguagem teatral na Educação Infantil e sobre o ensino de teatro para crianças. Trabalha como ator, dançarino, professor de Teatro e Dança, além de prestar consultoria na formação de professores. Diretor do grupo teatral *Trupe da Alegria*, formado por profissionais da Educação Infantil de Florianópolis que pesquisam teatro com e para crianças, criando espetáculos voltados para esse público.

E-mail: diego_ccac@hotmail.com

Flávio Augusto Desgranges de Carvalho

Livre-docente em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo. Professor Doutor da Universidade de São Paulo (USP) desde 2000. Realizou estágio investigativo no Departamento de Sociologia do Teatro da Universidade de Bruxelas (1999/2000). Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas na USP. Editor da revista *Sala Preta* e autor dos livros *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*, *A Inversão da Olhadela: alterações no ato do espectador e Teatro e Vida Pública: o fomento e os coletivos teatrais de São Paulo* (Org.). Parecerista da FAPESP. Coordenador do Instável Núcleo de Recepção Teatral (INerTE).

E-mail: fdesgranges@uol.com.br

Javier González García

Natural da Espanha. Licenciado em Psicologia, em Deusto, e em Sexualidade, em Salamanca. Doutor em Ciências da Educação em Burgos (Espanha). É ator e diretor de Teatro. Foi docente investigador da Universidade de Burgos – UNIR (Espanha), Autônoma de Tamaulipas (México), Pedagógica Nacional (México). Atualmente integra o quadro docente do Programa de Doutorado em Artes e é docente do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade de Guanajuato, México. Membro do Sistema Nacional de Investigadores do México (SNI), creditado também pela ANECA Espanha. Foi bolsista por quatro vezes pela Agência Espanhola de Cooperação Internacional (AECI). Publicou diversos livros, entre eles: *Del juego al drama y vice-versa* e *Convencer & Conmover*.

E-mail: javixx2000@yahoo.es

Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bacharel e Licenciada em Artes Cênicas pela UFRGS. Professora Associada e pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) e ao Departamento de Arte Dramática (DAD) do Instituto de Artes da UFRGS. Coordenadora do SubProjeto de Teatro do Programa Bolsas de Iniciação à Docência UFRGS/CAPES/ DEB/MEC. Autora de publicações referentes aos aspectos educacionais do teatro e coordenadora da coleção Educação e Artes, da Editora Mediação (Porto Alegre). Líder do Grupo de Estudos em Teatro e Educação (GESTE), do CNPq.

E-mail: bertonica@gmail.com

Vicente Concílio

É ator, diretor e professor na área de Teatro-educação do Departamento de Artes Cênicas da UDESC. Licenciado, mestre e doutor pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenou o projeto Experiência e Sentido: Pedagogia e Criação nos Processos do Grupo XIX de Teatro. Sua pesquisa de mestrado refere-se a sua atuação como professor de teatro em contextos prisionais em São Paulo, publicada pela editora Hucitec sob o título *Teatro e Prisão: dilemas da liberdade artística*. Pesquisou no doutorado práticas de encenação a partir das peças didáticas de Bertold Brecht. Dirigiu espetáculos na cidade de Florianópolis e atualmente é coordenador do PIBID Teatro-UDESC.

E-mail: viconcilio@gmail.com

Vilma Campos Leite

Atriz e diretora. Docente do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPG Artes), Mestrado em Artes (PROFARTES) e do curso de graduação em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutora em História com bolsa sanduíche no Instituto Superior de Artes (ISA) Havana/Cuba pela CAPES. Mestre pela Universidade de São Paulo (USP) na linha de pesquisa Pedagogia do Teatro. Especialista em Educação pela PUC. Graduada em Letras pelo Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA). Tem formação em teatro pela Escola Livre de Teatro (ELT) de Santo André. Desenvolve projetos e pesquisas com a utilização da máscara e a atuação do artista e professor de teatro na escola básica, em hospitais e em comunidades.

E-mail: campos-leite@uol.com.br



Este livro foi projetado e impresso pela equipe
editorial da Editora da Universidade Federal
do Rio Grande do Norte, em janeiro de 2018.

