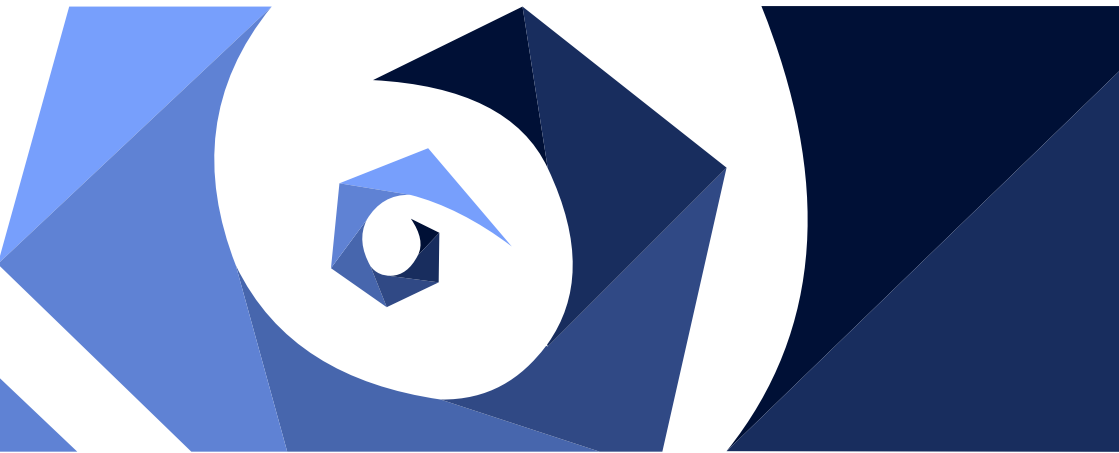


ISSN 1516-0173

Caderno do GIPE-CIT

Ano 19 N. 34 - 2015.1

TEATRO E EDUCAÇÃO: ASPECTOS PEDAGÓGICOS



Organização

Celida Salume Mendonça



**Escola de Teatro/Escola de Dança
Universidade Federal da Bahia**

Cadernos do
GIPE-CIT

Nº 34

**TEATRO E EDUCAÇÃO:
ASPECTOS PEDAGÓGICOS**

Autores

Célida Salume Mendonça, Ana Flávia Andrade Hamad,
Fabio Dal Gallo, Francisco André Sousa Lima, Luciana Comin,
Maria Aparecida de Souza, Martin Domecq, Denise Coutinho,
Olívia Camboim Romano, Poliana N. S. de Carvalho,
Taiana Souza Lemos.

Organização

Celida Salume Mendonça



**Escola de Teatro/Escola de Dança
Universidade Federal da Bahia**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade

Avenida Araújo Pinho, 292 - Campus do Canela. CEP 40110-150, Salvador, Bahia, Brasil

Tel 00 55 71 3283 7858 / e-mail etnocologia@ufba.br

www.ppgac.tea.ufba.br/index.php/publicacoes/cadernos-gipe-cit/

Os **Cadernos do GIPE-CIT** são uma publicação do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade, criado em 1994 e que deu origem ao programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, em 1997, e à Associação Brasileira de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas - ABRACE, em 1998. Propõe-se a divulgar resultados parciais de pesquisas de seus pesquisadores efetivos e associados, professores e estudantes. Com apoio do CNPq (1997/1999), FAPEX e UNEB (1999/2000), e, desde 2004, do PPGAC-UFBA e do PROAP-CAPEs, os **Cadernos do GIPE-CIT** são encontrados em bibliotecas especializadas e nos endereços acima citados.

Cadernos do GIPE-CIT Ano XIX, n. 34, 2015.1

TEATRO E EDUCAÇÃO: ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Coordenação Geral do GIPE-CIT

Luiz Cláudio Cajaíba e Ciane Fernandes

Conselho Editorial

André Carreira (UDESC); Antonia Pereira (UFBA); Beti Rabetti (UNIRIO); Christine Douxami (Univ. Franche Comté); Ciane Fernandes (UFBA); Denise Coutinho (UFBA); Eliana Rodrigues Silva (UFBA); Fernando Mencarelli (UFMG); Gilberto Icle (UFRGS); João de Jesus Paes Loureiro (UFPA); Jorge das Graças Veloso (UnB); Makários Naia Barbosa (UFRN); Sérgio Farias (UFBA).

Diagramação e Formatação

João Tadeu de Oliveira Rios

Capa

João Tadeu de Oliveira Rios

Revisão

Maria Aparecida Viviani Ferraz

Ficha Catalográfica por

Biblioteca Nelson de Araújo - TEATRO/UFBA

Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade / Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro / Escola de Dança. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - N°34, agosto, 2015.1. Salvador(BA): UFBA/PPGAC.

106p.; 21 cm

Periodicidade semestral

ISSN 1516-0173

1. Dança. 2. Teatro. 3. Arte Cênicas. I. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. II. Teatro.

Impresso no Brasil em agosto de 2015

Tiragem: 200 exemplares

Sumário

APRESENTAÇÃO	05
<i>Célida Salume Mendonça</i>	
CURINGAGEM COLETIVA: uma experiência de Teatro-Fórum	08
<i>Ana Flávia Andrade Hamad</i>	
ASPECTOS EDUCACIONAIS DO PALHAÇO APLICADO	16
<i>Fabio Dal Gallo</i>	
TEATRO DE GRUPO E AS POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES ENTRE PEDAGOGIA DO TEATRO E ENCENAÇÃO CONTEMPORÂNEA	27
<i>Francisco André Sousa Lima</i>	
AS CRIANÇAS E O TEATRO: ESPECTADORAS “CAFÉ COM LEITE”?	39
<i>Luciana Comin</i>	
PEDAGOGÍA DE LA DRAMATURGIA: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURAS DRAMÁTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL TEATRO	49
<i>Maria Aparecida de Souza</i>	
FIGURAS DA AUSÊNCIA: VINTE FORMAS PARA REPRESENTAR O QUE NÃO ESTÁ	58
<i>Martin Domecq, Denise Coutinho</i>	

A ESCOLA DE ESPECTADORES DE BUENOS AIRES: CONTEXTUALIZAÇÃO, PROCEDIMENTOS DE MEDIAÇÃO TEATRAL E CONTRIBUIÇÕES	72
--	-----------

Olivia Camboim Romano

GRUPOS DE TEATRO COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO – UMA PERGUNTA OU UMA AFIRMAÇÃO?	89
---	-----------

Poliana N. S. de Carvalho

BREVE PERCURSO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E ALGUNS MARCOS DO TEATRO COMO ÁREA DE APRENDIZAGEM	97
--	-----------

Taiana Souza Lemos

Apresentação

Apresentamos nesta edição dos Cadernos GIPE-CIT, intitulada *Teatro e Educação: aspectos pedagógicos*, nove artigos produzidos por docentes e discentes da Escola de Teatro da UFBA e de outras instituições de ensino. A maioria deles são pesquisadores da linha Processos educacionais em Artes Cênicas do PPGAC (Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas) da UFBA, que realiza investigações de caráter transdisciplinar e o desenvolvimento de epistemo-metodologias no campo das artes cênicas em experiências que contemplam processos de ensino-aprendizagem.

Os autores deste número dialogam com diversas sub-áreas da Pedagogia do Teatro: Circo, Dramaturgia, Teatro de Grupo, Formação de espectadores e Teatro em espaços não formais. São diferentes enfoques que promovem a reflexão acerca das relações entre teatro e educação nos âmbitos teórico e prático, apontando para a experiência artística como elemento fundamental na formação de professores.

A partir desta edição a revista passa a estar disponível eletronicamente, por meio do endereço: <http://www.ppgac.tea.ufba.br/index.php/publicacoes/cadernos-gipe-cit/> com os artigos a seguir.

O primeiro artigo é de autoria de Ana Flávia Hamad, intitulado *Curingagem coletiva: uma experiência de Teatro-Fórum* e aborda o processo de teatro-fórum desenvolvido com o Embasart – grupo de teatro da Empresa Baiana de Água e Saneamento – EMBASA, 2012, que resultou na experimentação: a curingagem coletiva. O segundo texto, *Aspectos Educacionais do Palhaço Aplicado* escrito por Fabio Dal Gallo trata da inclusão do palhaço em contextos educacionais aproximando-o de uma abordagem instrumental definida por “palhaço aplicado”; são ainda apontados elementos lúdicos e terapêuticos desta prática.

O terceiro texto *Teatro de Grupo e as Possíveis Articulações entre Pedagogia do Teatro e Encenação Contemporânea* de Francisco André Sousa Lima, reflete acerca das relações entre encenação contemporânea e Pedagogia do Teatro, enfocando as práticas cênicas e ações de formação produzidas e sistematizadas pelo teatro de grupo brasileiro. O quarto artigo *As crianças e o teatro: Espectadoras “café com leite”?* de Luciana Comin discute o teatro que é feito para crianças e o papel da Escola na formação do público infantil nessa era digital.

Maria Aparecida de Sousa no quinto artigo *Pedagogía de la Dramaturgia: algunas reflexiones sobre las prácticas de escrituras dramáticas en la enseñanza del teatro* aborda o ensino da escritura dramática no contexto do Drama Contemporâneo apresentando uma reflexão sobre essas práticas no âmbito da pedagogia teatral.

Figuras da ausência: vinte formas para representar o que não está é o sexto trabalho que compõe a revista. Explorando a noção de “figura”, desenvolvida por Roland Barthes, sobre o tema da ausência, através de uma oficina realizada na Universidade Livre de Teatro Vila Velha, os autores Martin Domecq e Denise Coutinho homenageiam os professores Armindo Bião e Rubén Alejandro Ayala (in memoriam). O sétimo artigo *A Escola de Espectadores de Buenos Aires: contextualização, procedimentos de mediação teatral e contribuições* escrito por Olivia Camboim analisa como ocorre a mediação teatral no âmbito da EBBA, um espaço de estudo sobre os espetáculos em cartaz na cidade de Buenos Aires incluindo uma discussão sobre os conceitos “espectador companheiro” e “espectador emancipado”.

Poliana Nunes, autora do oitavo artigo intitulado *Grupos de Teatro como espaços de formação – uma pergunta ou uma afirmação?* reflete sobre a contribuição dos grupos de teatro como espaços que favorecem o desenvolvimento dos artistas participantes em um processo de educação não formal.

Por último, o nono artigo da revista *Breve percurso da Arte na educação brasileira* de autoria de Taiana Souza Lemos apresenta os percursos do ensino de Arte e de Teatro na educação brasileira e problematiza sobre os importantes marcos dessa trajetória para a sistematização do ensino de teatro.

Apontando para uma nova condição de pesquisa artística, um diálogo com a contemporaneidade e com saberes que contribuem para a fundamentação do profissional de teatro, os textos aqui apresentados indicam ainda uma amplitude de espaços/tempo formativos e de relações que envolvem igualmente os sujeitos do processo educativo e a formação do educador em Teatro. São muitos os questionamentos levantados por cada um dos autores. Como espaço aberto, a leitura desta edição permitirá a formulação de respostas, convertidas em ação, esperamos!

Celida Salume Mendonça

CURINGAGEM COLETIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE TEATRO-FÓRUM

Ana Flávia Andrade Hamad¹

RESUMO

Este artigo trata do teatro-fórum numa experiência com o Embasart – grupo de teatro da Empresa Baiana de Água e Saneamento – EMBASA, durante o período de final de 2010 e início de 2012, focalizando a experiência coletiva de trabalho que resultou na seguinte experimentação: a curingagem coletiva. Neste aspecto, o artigo discorre sobre considerações relevantes que podem servir para pensar novas experiências e processos de formação de curingas.

Palavras-chave: Teatro-Fórum. Curinga. Curingagem Coletiva.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora da Escola de Teatro da UFBA.

ABSTRACT

This article is about the forum theater experience with a theater group Embasart of EMBASA during the period of 2010 to 2012, focusing on the collective experience of working together that resulted in the following experience: collective Joker's practice. On this point, the article discusses relevant considerations that may serve to think about new experiences of Joker's practice and formation processes of this function.

Keywords: Fórum Theater. Joker/Curinga. Collective Joker's Practice.

Este artigo pretende discorrer sobre uma experiência de Teatro-Fórum, vivida com o grupo de teatro Embasart da Empresa Baiana de Água e Saneamento – EMBASA. Tal experiência aconteceu no final de 2010 e início de 2012. O grupo era formado por uma equipe multiprofissional (das áreas de teatro, psicologia, medicina e sociologia do trabalho) e por funcionários da empresa. A linguagem do Teatro do Oprimido foi trabalhada por dezoito meses e, como resultado, obtivemos três espetáculos-fórum (SESI, 2012).

O Teatro do Oprimido é um método teatral elaborado por Augusto Boal,² que sistematiza jogos, exercícios e técnicas teatrais, no intuito de desmecanizar o corpo e a mente, e, conseqüentemente, possibilitar uma maior expressão do indivíduo, ampliar sua autonomia e abrir espaço para a sua transformação. O Teatro do Oprimido parte do princípio de que teatro é vida, autorizando todas as pessoas a se expressarem por meio da linguagem teatral, que, para Boal (2005), é basicamente, uma linguagem humana.

² Augusto Boal é um teatrólogo, dramaturgo, diretor teatral, ensaísta e ator brasileiro, criador do Teatro do Oprimido.

O Teatro-Fórum é, como descreve a Prof^ª. Dra. Antônia Pereira, “a técnica mais completa e intrigante do Teatro do Oprimido” (PEREIRA, 2000, p. 133), que discute teatralmente com todos os espectadores uma cena de opressão real, vivenciada pelos integrantes do grupo. Em processo de oficina/laboratório de um grupo de teatro, os integrantes, que não são necessariamente atores, trocam ideias sobre experiências de opressão, que são potenciais temas para uma encenação. O Teatro-Fórum parte de uma dessas situações discutidas e a encena, problematizando essa realidade social de opressão. Apresenta, em sua dramaturgia de base, um antimodelo, ou seja, um modelo vigente, que é, muitas vezes, socialmente aceito. Ele não pode ganhar o *status* de modelo, pois é injusto. Nele, o oprimido é sufocado em seu desejo, é injustiçado em face da necessidade de outro ser, que lhe é superior hierarquicamente, representado em uma pessoa ou em uma instituição. “O Antimodelo, peça suporte do espetáculo-fórum, repousa sobre as oposições binárias entre opressores-oprimidos, cujos representantes actanciais são protagonistas-antagonistas” (PEREIRA, 2000, p. 133).

Na dicotomia opressor/oprimido, este último não consegue realizar seu desejo, devido à força imposta do opressor, e a encenação conclui-se sem desfecho, sem resposta para o conflito e, sim, com uma questão colocada ao espectador: *o que você faria se?* O término é, portanto, inacabado em relação à solução do conflito e essa tentativa de finalização é lançada para a plateia, que é instigada a propor, cenicamente, soluções no palco, substituindo o oprimido na situação de opressão, no momento da encenação que melhor lhe convier. Para que a intervenção do espectador seja precisa e objetiva, é fundamental que a opressão seja claramente evidenciada e que haja um mecanismo de solidariedade do espectador para com o oprimido. A Prof^ª. Pereira acredita que “o protagonista do antimodelo é aquele que o espectador identifica como oprimido, e com quem, supostamente, ele deve solidarizar-se” (PEREIRA, 2000, p. 133).

Para Boal, nesse gênero de espetáculo, produz-se o que ele chama de “auto-ativação do espectador” (apud PEREIRA, 2000, p. 135). Em vez do espetáculo apresentar uma opressão e propor uma solução, ele mostra unicamente a opressão. A solução é sugerida pelo espectador.

O mediador palco/plateia é feito por um Curinga, que precisa assumir uma postura enérgica para mobilizar os *espect-atores*,³ mas não autoritária ou julgadora. Deve conduzir o Fórum sem juízos e sem imposições, estimulando, sobretudo, o debate e a reflexão. Boal enfatiza que “muito mais importante do que chegar a uma boa solução é provocar um bom debate”, pois, na sua opinião, “o que conduz à auto-ativação dos *espect-atores* é o debate, não a solução que porventura possa ser encontrada” (BOAL, 2009, p. 326).

Com a prática do Teatro-Fórum, o *espect-ator* experiencia um espaço de atuação estética e política, como uma espécie de ensaio para a vida social. Ensaia, através da sua ação no Fórum, as possibilidades de atuação na realidade. Por isso, as soluções devem ser cênicas e não meramente faladas, pois é o ensaio teatral que objetiva a ativação do *espect-ator*, a sua relação com o outro e as inúmeras possibilidades de ação/reação. Com isso, pode-se perceber, através das diversas atuações, variadas possibilidades de resolução de um mesmo conflito, expandindo a visão, muitas vezes engessada, do oprimido, e evidenciando que, para toda forma de opressão, há uma possibilidade de transformação.

O trabalho com o Embasart foi feito, no que se refere à prática teatral, por Cilene Canda – doutoranda em Artes Cênicas, na época, pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia – PPGAC/UFBA, Taína Assis – mestranda do PPGAC/UFBA na época, Cibele Marina – bolsista técnica do projeto e por mim, doutoranda do

³ *Espect-ator*: aquele que observa (*spectare* em latim = ver) para em seguida atuar.

PPGAC/UFBA, sob a orientação da professora Dra. Antonia Pereira – professora do PPGAC/UFBA e nossa orientadora da pós-graduação. Éramos uma equipe de quatro pessoas que atuavam, na prática, coletivamente e, sob supervisão, pensamos o projeto todo em conjunto e parceria.

O projeto rendeu três espetáculos-fórum: “Cresça e Apareça”, “Revolução na América do Sul” e “A Máquina Escavadora”. Todos os espetáculos foram criados numa direção coletiva e cada uma de nós tinha um enfoque mais específico: corpo, voz, preparação de ator. Nas temporadas dos espetáculos “Revolução na América do Sul” e “A Máquina Escavadora”, experimentamos, no fórum, uma experiência, também coletiva – a da curingagem em dupla –, o que acho pertinente pensar sobre e levantar algumas questões relevantes.

O Curinga, peça fundamental no fórum, deve respeitar a palavra de cada um da plateia e se esforçar para que todos participem ativamente do espetáculo. Para tanto, precisa ser motivador, e se manter neutro, sem julgar as opiniões dos *spect-atores*. Deve estimular as pessoas a pensarem, devolvendo à plateia a opinião daqueles que se manifestaram em forma de reflexo, para que todos possam fomentar seus pensamentos. Deve lançar mais perguntas do que opiniões e deve incomodar a plateia, para estimulá-la a refletir e, com isso, possibilitar o desenvolvimento de um pensamento diferente daquele que se está habituado a ter, com o intuito de ampliar as possibilidades de pensar os problemas. Em suma, para Boal (2005), o Curinga deve estar atento à plateia para que possa ouvi-la, evitando manipulá-la.

A curingagem em dupla foi uma experiência que, na minha reflexão, reforça a função do Curinga em todos os aspectos abordados até então, pois são dois olhares ao invés de um. Dois Curingas implicam duas pessoas vigilantes, em relação às próprias condutas, mantendo uma postura de não julgamento e não manipulação. Ter duas pessoas no papel do Curinga aumenta a percepção e a atenção sobre as possibilidades de manifestação do público.

A curingagem em dupla também comporta um aspecto formativo que, na minha experiência, foi bastante significativo. Como se tratava de curingas, com diferentes experiências nessa função, aprendíamos uns com os outros. A bagagem de um curinga mais experiente servia como experiência pedagógica para aqueles que estavam em iniciação.

O fato de um Curinga alimentar o outro, no próprio ato da mediação palco-plateia, foi enriquecedor para o próprio Fórum, que ganhou, com a soma de duas visões e posições, diante das situações propostas na sessão. Gerou uma soma, ao se ter mais uma pessoa para o “bate-bola” da situação de improviso, que é o debate cênico do Fórum. Acredito que isso também influenciou no posicionamento do público que, tendo duas pessoas suscitando questões e levantamentos, passou a ser mais instigado a colocar sua opinião, a se posicionar. Dois Curingas geram contrapontos que estimulam novos pensamentos.

Na minha experiência, a depender da dupla formada para a curingagem, ora um predominava mais que o outro, ora havia um balanço mais equilibrado na posição dos Curingas. Essa percepção me faz relacioná-la ao que Boal afirma sobre a atitude física do Curinga (BOAL, 2009, p. 331). Tendência a se diluir na plateia, cansaço, timidez, insegurança quanto ao tema, entre outras questões, podem levar a uma postura mais desmobilizante. A imagem do Curinga e seu posicionamento diante da plateia é sua via de comunicação e de mobilização. Portanto, ao contar com dois Curingas, há uma maior chance de ativar um maior número de pessoas do que com um só Curinga em cena.

Ainda como função do Curinga, cabe a ele perceber o momento certo de suspender a sessão de Fórum, uma vez que o Fórum nunca termina, e é preciso saber a hora exata de parar para deixar o espectador remoendo as provocações e ativado para a vida real. Mesmo com uma plateia bastante ativada e com inúmeras possibilidades ainda por serem debatidas, estética, política e cenicamente, cabe ao Curinga deixar suspenso o debate,

para marcar o fato de que são infinitas as possibilidades de posicionamento. Boal nos alerta para isso, ao afirmar:

Como o objetivo do Teatro do Oprimido não é o de terminar um ciclo, provocar uma catarse, encerrar um processo, mas, ao contrário, promover a auto-atividade, iniciar um processo, estimular a criatividade transformadora dos espect-atores, convertidos em protagonistas, cumpre-lhe, justamente por isso, iniciar transformações que não se devem determinar no âmbito do fenômeno estético, mas sim transferir-se para a vida real. (2009, p. 345-346)

As intervenções são o momento mais esperado do Fórum, pelo seu caráter inusitado. É um ato consagrado pelo improviso. É o momento do debate, é o momento das possibilidades de solução e ampliação da visão daqueles que se identificam com a opressão. Momento de se reconfigurar e se redimensionar, como conclui a Prof^a. Pereira:

A transformação dos oprimidos, ao longo das intervenções, opera uma inversão de papéis alterando a estrutura binária opressores-oprimidos. O espectador, reformulando a intriga, arranca os personagens de seus códigos de origem para recodificá-los de uma outra forma. (PEREIRA, 2000, p. 134)

Por serem as intervenções um momento de extrema importância, conclui-se que o Curinga – mestre de cerimônias da sessão de Fórum – também tenha extrema relevância. Dele depende a atuação da plateia. Para que isso ocorra, Boal observa que o Curinga não pode atuar com uma receita, sempre igual. Não há espaço para um comportamento dogmático e doutrinário. O Curinga precisa munir-se de flexibilidade e de “astúcias”. Astúcias para saber lidar com plateias, situações e temas diversos. Astúcias para encarar o “aqui e agora”, da cena e da vida.

Quando, portanto, dois Curingas jogam juntos nesse improviso do palco-plateia há um fortalecimento desse papel na sessão de Teatro-Fórum, dando uma maior garantia de que o Fórum está em mãos astutas.

REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 13. ed., 2009.
- _____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- HAMAD, A. F. A. *Pensar uma saúde integral a partir de uma prática teatral em comunidades: o teatro como território da experiência*. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Teatro e Comunidade) – Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa, validado pela Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- PEREIRA, Antônia. Boal e Brecht – o teatro-fórum e o lehrstück: a questão do espectador. In: BIÃO, A. et al. (Orgs.). *Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade*. Salvador: GIPE-CIT, 2000. p. 131-143.
- SESI – SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA – Departamento Regional da Bahia. *Teatro- Fórum e pedagogia da intervenção na indústria*. Salvador: Sistema FIEB, 2012.

ASPECTOS EDUCACIONAIS DO PALHAÇO APLICADO

Fabio Dal Gallo¹

RESUMO

O presente artigo trata da inclusão do palhaço em contextos educacionais e sua aproximação com uma abordagem instrumental, o qual pode ser definido como “palhaço aplicado”. Ao traçar um histórico da presença do palhaço em âmbitos sociais, médicos e da educação não formal, indicando artistas de destaque nesta área específica, são apontados elementos lúdicos e terapêuticos que se tornam potencialidades educacionais e que podem se constituir em instrumentos valiosos na prática pedagógica.

Palavras chave: Palhaço, Educação, Abordagem Instrumental

¹ Professor Doutor da Escola de Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia.

As disciplinas circenses foram organizadas por Hotier (2003), em três diferentes áreas, quais: disciplinas de dominação do espaço, que envolvem acrobacia de solo, acrobacia aérea, entre outras especialidades; disciplinas de dominação de objetos, que incluem o malabarismo, a magia etc.; e as disciplinas de indução ao riso, nas quais o palhaço tem um papel de destaque.

O palhaço, assim como em outras disciplinas circenses, tem facilidade de inserção em âmbitos artísticos e ritualísticos e de dialogar com contextos vinculados ao campo social, terapêutico e pedagógico; esta versatilidade faz com que figuras *clownescas* se encontrem nos picadeiros, nas praças, nos teatros, nas festas, em rituais, e até mesmo em lugares menos convencionais, como hospitais, projetos sociais, escolas etc.

Este último espaço, o da escola, e as interfaces entre o palhaço e os elementos educacionais ainda são pontos muito pouco abordados em pesquisas teóricas, mas se percebe que é crescente o interesse neste setor, tendo surgido experiências inovadoras, nos últimos anos, como, por exemplo, cursos de palhaço, direcionados a professores da rede formal de ensino, e oficinas de palhaço, para os alunos das escolas. Estas experiências permitem superar a visão do palhaço, que se direciona unicamente ao entretenimento, quando este é incluído nas escolas, somente em momentos específicos de comemoração, se baseando essencialmente na apreciação artística direcionada principalmente às crianças mais novas.

Observa-se, porém, que as propostas da inclusão do palhaço em contextos educacionais são recorrentemente justificadas a partir de resultados obtidos com experiências realizadas em âmbitos sociais, médicos e da educação não formal. Assim sendo, pode-se pensar a existência de uma abordagem instrumental do ensino e da prática do palhaço, como se esta fosse um modo para alcançar objetivos que não sejam apenas artísticos, aproximando-se do conceito de “palhaço aplicado”, fazendo aqui uma relação com o conceito de teatro aplicado, aprofundado

por Coutinho (2012) e amplamente utilizado com grupos específicos, comunidades etc.

Entre os exemplos de experiências realizadas no campo médico, que mobilizaram experiências no campo social e influenciaram, sucessivamente, o campo educacional, pode-se destacar o trabalho dos palhaços de hospital, aqui no Brasil, representado desde 1991 pelos Doutores da Alegria.

Reconhecendo que dada a pouca documentação existente é difícil determinar com exatidão quem foi o primeiro palhaço que atuou num hospital, mas um dos exemplos mais relevantes das últimas décadas foi Michael Christensen que, em 1986, na cidade de Nova York, criou uma unidade de palhaços de hospital (Clown Care Unit), estes que, tendo a contribuição de celebridades do mundo artístico e político, que deram apoio à divulgação da ação, começaram a atuar no hospital pediátrico do Columbian Presbyterian Medical Center. Neste caso, tratava-se de palhaços profissionais que deslocaram os seus espetáculos dos picadeiros e dos teatros para o âmbito dos hospitais.

É importante marcar, contudo, que foi o médico Patch Adams, que obteve o reconhecimento por ter difundido o que se define de “terapia do sorriso”, também conhecida como “clown-terapia”. Segundo o ponto de vista de Adams, a finalidade do médico não é a de curar as doenças e sim a de cuidar do doente.

Patch Adams apoia a visão segundo a qual todos somos potencialmente palhaços e foi a partir desta visão que se modificou notavelmente o perfil do palhaço de hospital. A finalidade de Patch Adams era contribuir para que o ambiente do hospital fosse mais humano e criar uma nova imagem do médico, em que este pudesse interagir de maneira empática com o paciente, sem dar ênfase ao fator doença, mas dando importância à sua totalidade como pessoa.

Desta maneira, pode-se observar que tal visão de cura envolve as linguagens artísticas, ludicidade e comicidade, como

instrumentos, os quais, de acordo com Farneti (2004), são úteis para promover um conceito de saúde que seja mais amplo do que aquele que considera a saúde como a ausência de doença; neste caso, utilizar o palhaço é uma escolha entre outras possibilidades de atividades que se baseiam nas peculiaridades específicas desta figura cômica.

Farneti (2004) indica que, com base em dados experimentais, o palhaço, assim como outras intervenções, que se baseiam em atividades lúdicas, têm efeitos terapêuticos semelhantes aos de um ansiolítico e corrobora com o enfrentamento de situações como ansiedade, medo, dor e, por consequência, ameniza, mesmo que em parte, o sofrimento do paciente, tornando, também, mais efetivo, o papel do médico. No entanto, a autora chama a atenção para a impossibilidade de determinar se a palhaçaria tem outros efeitos, além dos supracitados, já que esse tratamento não permite uma análise quantitativa e se baseia mais na qualidade da relação e nas habilidades do terapeuta. A mesma autora ainda salienta que Pacht Adams contribuiu para ampliar os horizontes do palhaço, com ênfase na terapia, e revela que a experiência em hospitais estimulou a inserção do palhaço em contextos nos quais as pessoas sofrem pela guerra, pela fome, pela pobreza, ampliando assim suas atuações no campo da educação não formal.

Jara (2000) declara que atualmente não existem dúvidas quanto aos benefícios físicos e psicológicos que são promovidos através do riso e marcam a existência de práticas, como a “risoterapia”, que se constituem de sessões coletivas, com a finalidade de rir, e que possibilitam o tratamento da depressão e da ansiedade. Para melhor explicitar essa ideia, o autor ainda traz uma anedota, que trata desse assunto de maneira cômica, ao passo que evidencia a relação entre terapia e palhaçaria. Assim, conta que, certo dia, o grande palhaço Grock, foi ao médico por causa da tristeza e da melancolia e o médico recomendou a ele como remédio mais eficaz de todos assistir a uma

apresentação de Grok. Grok, surpreso, respondeu ao médico: “Não é possível, doutor. Eu me chamo Grok”.

As experiências realizadas no campo terapêutico, seja por palhaços profissionais apresentando espetáculos e gags nos hospitais ou por médicos que utilizaram o palhaço em sua profissão, fomentaram a ampliação de ações para o âmbito social. Neste campo, pode-se observar que em determinadas experiências o palhaço foi uma figura central, tanto no momento de trabalhar com situações específicas, nas quais a dificuldade não surge de uma doença e sim do senso de não pertencimento, de dificuldades psicológicas, de exclusão social etc., quanto com grupos específicos de etnia, classe social, principalmente no que se refere à realidade de crianças e adolescentes em situação de risco social; outras situações podem ser incluídas neste elenco, tipo as que se inserem nos contextos dos presídios ou em situações sociais extremas, em contextos bélicos, como as ações dos Palhaços sem Fronteiras, que fazem intervenções em zonas de conflito.

Outro exemplo de intervenção social através do palhaço, que é mundialmente reconhecido, é o projeto PARADA, idealizado pelo palhaço Miloud Oukili, em Bucareste. Miloud Oukili teve o seu primeiro contato com o contexto de atuação, no ano de 1992, na Romênia, quando esteve empenhado em uma atividade interligada com o chamado “Handy Clown”, que se refere à atuação do palhaço em instituições e hospitais que atendem sujeitos especiais, com deficiências físicas ou mentais.

Na capital da Romênia, Miloud Oukili acabou por perceber as precárias condições de vida de crianças de rua, que foram totalmente abandonadas pelas famílias e instituições que, para terem a possibilidade de se esquentar e fugir do frio, e poderem utilizar água para a higiene pessoal, criaram abrigos no subsolo, próximos das tubulações de água quente dos prédios. A maioria destes sujeitos eram usuários de drogas e viviam à margem da lei, sustentando-se através de pequenos roubos e outras atividades, nem sempre lícitas. Miloud Oukili decidiu realizar ativi-

dades de palhaços como um meio de desenvolvimento pessoal e de inclusão social. As crianças e os adolescentes aceitaram facilmente a proposta, e acompanharam as atividades de formação artística e educacional. Uma substancial parcela do grupo tornou-se palhaço profissional e, em 1996, criou a “Foundation Parada”. É interessante apontar que Miloud Oukili teve reconhecimentos internacionais do mesmo modo que Patch Adams, entre os quais pode-se destacar, como exemplo, o diploma de *Laurea Honoris Causa*, em Pedagogia, pela Universidade de Bolonha, que ambos receberam em 20 de abril de 2007.

A experiência de Miloud Oukili mostra que o palhaço tem facilidade de aproximação com os sujeitos que se encontram em situação de risco social e, por isso mesmo, pode-se dizer que um educador que se utilizar do palhaço pode ter maior facilidade de aproximação com estes sujeitos, e não ser considerado como uma ameaça por eles. Ele se torna uma figura que não é avaliada como nociva e que se abstém dos julgamentos que se apresentam como determinantes das regras da sociedade e que criam situações de exclusão.

Este trabalho de educação, então, não parte de um trabalho terapêutico e sim de uma aproximação que permite criar um ponto de contato sobre o qual, sucessivamente, é possível construir uma relação, com uma finalidade educacional, no âmbito não formal. É neste sentido que a palhaçaria pode ter uma dupla potencialidade, como demonstrado por Miloud Oukili: de um lado, permite o primeiro contato com contextos, grupos, e, do outro, pode ser utilizada como recurso educacional e de formação artístico-profissional. Farneti (2004) relata que pelo fato dos meninos de Bucareste terem se interessado pela arte do palhaço, eles aceitaram o treinamento rigoroso que lhes permitiu se tornarem palhaços profissionais.

No que se refere ao campo da educação formal, apesar de existirem inúmeras experiências, pode-se dizer que as ações realizadas até o presente momento ainda são tímidas e não revelam

resultados que tivessem repercussão, em âmbito internacional. Na maioria das vezes, estas experiências visam inserir o trabalho de palhaço nas escolas e promover um percurso educacional inovador, dedicado à integração social, à prevenção em relação à evasão escolar, a possibilidade de amenizar dificuldade interligadas com o *bullying*, como no caso do projeto de Circostanza, proposto por Andrea Casacca; enfim, também neste contexto a prática é fomentada pelas experiências vivenciadas anteriormente, com palhaço aplicado, e a justificativa sempre se aproxima de uma abordagem instrumental do ensino do palhaço.

Esta abordagem, porém, se baseia em características peculiares do palhaço, que são de ordem artística e que o diferenciam de atores e *performers*.

As potencialidades educacionais, que tornam o palhaço um agente importante na educação formal e não formal, fazem de modo que a própria natureza desta prática modifique a aproximação entre os sujeitos inseridos na atividade pedagógica e favoreça ações nas quais os educandos são os sujeitos do processo, tornando a comicidade veiculada através do palhaço um eixo norteador. Estas atividades estimulam o desenvolvimento da consciência corporal e criativa nos educandos, além de reforçar as suas opiniões como sujeitos e a relação entre eles através da comunicação e da expressão artística.

Entre as potencialidades educacionais na prática formativa do palhaço que têm a ver com a experiência estética da apreciação artística de espetáculos, entradas e *gags*, encontram-se articulações com tendências pedagógicas atuais, que vão desde a necessidade de instaurar o diálogo entre professor e aluno, ao aproveitamento do erro, na prática pedagógica, à aceitação da subjetividade e a valorização das diferenças, entre outros aspectos.

Ao observar elementos que constituem o fazer artístico e a formação do palhaço e que colaboram com as vertentes terapêuticas, sociais e educacionais, percebe-se um ponto que vale a pena ser destacado, juntamente com Viganò (1985): o palhaço

não busca se mostrar como herói e sim como anti-herói. É relevante apontar que o palhaço que aceita a sua fragilidade, que nem sempre é capaz de resolver as dificuldades do dia a dia e o fato de não ser necessariamente bonito ou se destacar pela inteligência. As fragilidades palhaço dão grande humanidade a esta figura, contrariamente ao que acontece com os “heróis” e outros modelos sociais.

Este aspecto importante é evidenciado por Lecoq (2010), quando indica que a descoberta da transformação de uma fragilidade pessoal em potencial cênico foi de enorme importância para o foco do trabalho individual sobre o palhaço, e que esta busca por um palhaço que seja único se tornou um princípio fundamental. Assim, o autor traz como exemplo a experiência com alunos que tinham pernas muito magras, ao ponto de não terem coragem de mostrá-las, e que encontram no palhaço uma possibilidade de exibir esta peculiaridade e de brincar com isso para o prazer do público. Desta maneira, estes alunos encontraram uma possibilidade de se mostrarem como realmente são e de criarem o riso em total liberdade, além de incrementarem a própria autoestima e autovalorização, que são elementos importantes da prática pedagógica, muito enfatizados a partir das teorias de Paulo Freire (1970).

Assim sendo, nota-se que, para Lecoq (2010), a busca do próprio palhaço está baseada principalmente na busca do próprio lado considerado ridículo. Portanto, a finalidade não está em construir um personagem, mas em buscar o potencial cômico existente em cada um. Destarte, quanto menos se busca criar um personagem e menos se constroem barreiras de defesa, mais facilmente o palhaço consegue surpreender o sujeito, com suas próprias fragilidades e lógicas individuais, na resolução de problemas, e mais evidente e forte se torna o próprio palhaço, seja na cena, como nas repercussões que esta prática produz no cotidiano.

Em relação aos temas utilizados para a prática do palhaço, estes são inumeráveis. Qualquer situação de vida pode ser ex-

plorada pelo palhaço, já que a finalidade é manter um estado de reação e surpresa, sendo as suas ações atreladas a estímulos recebidos, permitindo a todos se reconhecerem em determinados comportamentos da vida diária. Desta maneira, observa-se a facilidade de encontrar temas geradores, como propostos por Freire (1970), que possam fazer parte do universo de cada sujeito e que toquem o íntimo de cada pessoa.

Outro ponto importante é que o palhaço é aquele que erra e que, ao errar, coloca o espectador numa posição de superioridade. Vale marcar, porém, que não é suficiente errar em qualquer coisa, mas, sim, em alguma coisa que supostamente já se domine, criando assim a quebra de expectativas. O riso produz-se pela surpreendente visão paródica daquilo que se considera conhecer muito bem, e este é outro ponto de vista, pois o do palhaço se torna algo novo e inesperado, em relação a coisas que se acredita já conhecer, havendo então uma possibilidade de reflexão sobre as ações e os hábitos cotidianos. De acordo com Jara (2000), não é necessário pensar que a crítica social deve ser um objetivo do palhaço, mas ela é um fator recorrente. Vale atentar, entretanto, que o palhaço é um ser positivo e que é por isso que ele sempre acaba extraíndo o positivo das experiências que lhe ocorrem, mesmo que sejam, aparentemente, os maiores fracassos.

Entre as potencialidades pedagógicas que o palhaço compartilha com outras atividades artísticas como, por exemplo, a prática teatral, pode-se elencar o fato de existir a possibilidade de explorar as próprias potencialidades expressivas e criativas, para fazer emergir o próprio palhaço; tomar consciência dos próprios limites e defeitos e aprender a aceitá-los; superar o medo do fracasso; favorecer o espírito de grupo; estimular situações que fomentem o protagonismo; melhorar a autoestima; contribuir para uma alfabetização artística no âmbito das artes cênicas; proporcionar soluções criativas de problemas; promover o jogo para descobrir novas comunicações; permitir um momen-

to de descontração e a possibilidade de refletir sobre si mesmo, desconstruindo estereótipos e barreiras.

Através do palhaço o ser humano passa a se libertar de máscaras e de restrições. Além disso, apesar de muitas vezes estar relacionado ao mundo infantil, o palhaço relaciona-se e dialoga com todas as idades.

Um aspecto relevante é que o palhaço se baseia na busca constante de comunicação e, no desejo de comunicar, revela uma necessidade de conexão, seja com o público ou com outros palhaços, vivendo qualquer momento com total intensidade, dando a este a máxima importância. Para o palhaço, a sua vida é comunicação, e é justamente por isso que se torna muito complicado prever, com certeza absoluta, a duração de um número de palhaço porque sempre pode surgir um último olhar, uma última relação, uma *gag*, um improviso.

Estes aspectos fazem com que o palhaço, como aponta Jara (2000), seja “apaixonado pela vida”, e tenha uma boa opinião dele mesmo, ao ponto de reconhecer que todas as suas particularidades, independente destas serem condizentes com os padrões corporais e comportamentais vigentes, são únicas e imprescindíveis e que, pela sua unicidade, têm valor incalculável.

Sem dúvida, as questões levantadas constituem-se em potenciais educacionais do palhaço, na prática pedagógica, e merecem maiores aprofundamentos, e cada um deles precisaria de um estudo e um trabalho específico para levantar os devidos desdobramento e articulações. Pode-se, porém, concluir que os estudos sobre o palhaço em âmbitos educacionais são oriundos de experiências que tiveram origem através do palhaço aplicado, inicialmente no campo da terapia e da medicina, e que sucessivamente foram ampliados na educação não formal e no campo do social, antes de entrarem em contato com o campo educacional.

Um aspecto importante a ser destacado é que, independentemente do palhaço aplicado se aproximar muitas vezes de uma abordagem instrumental, o que mobiliza e sustenta estas ativi-

dades são as características peculiares do palhaço, interligadas ao fazer artístico e à apreciação artística, seja no momento da formação propriamente dita, seja no momento de criar relações e aproximações entre sujeitos e agentes da prática sociopedagógica. Isto significa que a influência artística que envolve a poética e a estética do palhaço continua sendo determinante e tendo papel de destaque, tanto na sua produção cultural quanto em suas abordagens terapêuticas ou socioeducacionais.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Marina Henriques. *A favela como palco e personagem*. Rio de Janeiro: De Petrus, 2012.

FARNETI, Alessandra. *La maschera più piccola del mondo. Aspetti psicologici della clownerie*. Bologna: Alberto Perdisa Editore, 2004.

FREIRE Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

JARA, Jesus. *El clown um navegante de las emociones*. Sevilla: Proexdra, 2000.

HOTIER, Hugues. *La fonction educative du cirque*. Paris: L'Harmattan, 2003.

LECOQ, Jacques . *O corpo poético, uma pedagogia da criação teatral*. São Paulo: Editora Senac, 2010.

VIGANÒ, Antonio *Nasi rossi. Il clown tra il circo e il teatro*. Montepulciano, SI: Editori del Grifo, 1985.

TEATRO DE GRUPO E AS POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES ENTRE PEDAGOGIA DO TEATRO E ENCENAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Francisco André Sousa Lima¹

Resumo

O trabalho delinea uma reflexão acerca das relações entre encenação contemporânea e Pedagogia do Teatro, tendo como foco as práticas cênicas e ações de formação produzidas e sistematizadas pelo teatro de grupo brasileiro. Destaca o protagonismo desses agrupamentos no desenvolvimento do teatro experimental e no incentivo à práticas artístico-pedagógicas que constroem ferramentas teórico-metodológicas resultantes da intersecção entre esses dois eixos de atuação da prática cênica (encenação contemporânea – Pedagogia do Teatro).

Palavras-chave: teatro de grupo; pedagogia do teatro; encenação contemporânea.

¹ Coordenador de produção na Fundação Cultural do Estado da Bahia (Funceb), licenciado em teatro pela Universidade Federal da Bahia (2008) e mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC-UFBA (2012). É ator, dramaturgo, professor de teatro e membro do Grupo de Teatro Finos Trapos (BA).

Introdução

O presente trabalho tem como foco de análise as práticas cênicas e pedagógicas do Teatro de Grupo brasileiro, delineando uma reflexão acerca das relações entre a encenação contemporânea e a Pedagogia do Teatro; busca observar como estas se relacionam e contribuem para o desenvolvimento de novas ferramentas educacionais e princípios estéticos.

O desejo de refletir sobre esse tema surgiu da minha prática artística e pedagógica, aliada a inquietações reveladas pelo meu objeto de estudo, durante o mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, onde pesquisei a Pedagogia do Teatro de Grupo, tendo como estudo de caso a ação *Oficínio Finos Trapos*, desenvolvida pelo Grupo de Teatro *Finos Trapos*, do qual faço parte.

O texto está organizado de forma a delinear os avanços recentes, no eixo da Pedagogia do Teatro, destacar a produção do Teatro de Grupo, no incentivo ao desenvolvimento do teatro experimental e de pesquisa, bem como apontar as possibilidades de ferramentas pedagógicas que surgem na intersecção entre esses dois eixos de atuação da prática cênica (encenação contemporânea – Pedagogia do Teatro).

Um Cenário de Dissolução de Dicotomias

Há algumas décadas atrás, a tentativa de aproximação entre Pedagogia do Teatro e encenação contemporânea seria no mínimo controversa – para não dizer facilmente refutada pelo senso comum – dado o caráter reducionista com que o teatro-educação era tratado por alguns dos profissionais de ambas as especialidades. Se, por um lado, no teatro profissional, condenava-se o didatismo e o formato jogralesco dos produtos cênicos resultantes de processos educativos, por outro, no âmbito pedagógico, o debate centrava-se na dicotomia entre “processo” e “produto”.

É importante destacar que as atuais conquistas e transformações de status do teatro, no ambiente da educação formal, resultaram de grandes debates ocorridos no século XX, tanto na área da Educação, onde novas metodologias educacionais começam a se estruturar, a partir dos estudos sobre psicologia do desenvolvimento humano, quanto no que se refere à mudança de padrões estéticos e modos de operar das artes cênicas.

Ou seja, tanto quanto as reflexões sobre uma educação progressista, humanista e horizontalizada, proposta por educadores, tais como Paulo Freire, Edgar Morin e arte-educadores, como Herbert Read e Ana Mae Barbosa, dentre outros, as discussões e sistematizações sobre o trabalho dos encenadores modernos, a exemplo de Konstantin Stanislavski, Vsevolod Meyehold, Antonin Artaud e Bertolt Brecht, e dos pós-modernos Jerzy Grotowski, Peter Brook, Eugênio Barba e Augusto Boal, possibilitaram a criação de ferramentas e métodos que hoje figuram como pilares fundamentais para a compreensão das transformações ocorridas no teatro do século XX.

Assim, como defende Maria Lúcia Pupo, no cenário atual, com essas dicotomias flexibilizadas, a partir dos avanços no debate e na produção científica desses dois eixos de atuação cênica,

Se a alguns artistas e responsáveis de instâncias públicas e privadas ainda interessa estabelecer pretensas fronteiras estanques entre a educação e a ação sociocultural por um lado e a criação artística por outro – de modo talvez a manter privilégios e a assegurar prerrogativas consagradas pelo tempo – muitos dos mais interessantes processos de trabalho teatral que podemos acompanhar em nossos dias constituem a demonstração mesma da não pertinência da fixação desses limites. É muitas vezes dentro de oficinas teatrais com jovens e menos jovens, não raro desenvolvidas em ilhas de encontro e trocas instaladas na periferia das grandes cidades, que emerge a matéria-prima posteriormente lapidada no percurso que leva à encenação re-realizada por grupos teatrais reconhecidos. (PUPO, 2011, p. 12)

No Brasil, por razões políticas, ideológicas e de sustentabilidade dos artistas, os limites entre pedagogia teatral e encenação foram se dissolvendo, ao ponto de se tornarem duas interfaces que se contaminam e se desenvolvem paralelamente.

A geração de procedimentos e referenciais teóricos que tratam das especificidades da linguagem teatral, a exemplo da elaboração de caminhos para a formação e o aperfeiçoamento do trabalho do ator e de outras funções da engenharia teatral, suscitou a afirmação da pedagogia teatral, enquanto área necessária, tanto no currículo dos diversos níveis do ensino regular quanto no desenvolvimento da própria linguagem cênica.

Assim, depois de um intenso período de afirmação da linguagem do teatro, enquanto saber específico necessário aos diversos níveis da educação formal, o panorama das recentes pesquisas com concentração em Pedagogia do Teatro demonstra a tentativa dos pesquisadores em dar novo dimensionamento ao eixo, incorporando saberes oriundos de outras relações de aprendizagem, o que o aproximou, inclusive, das práticas cênicas contemporâneas.

Exemplificando bem essa aproximação, Ingrid Koudela define que:

O conceito de encenação deve descrever, portanto, por um lado a apresentação teatral como um resultado relativamente exato do processo de ensaios e, por outro, o caminho que vai do texto escrito ou da eleição de um tema até a construção cênica real e visível. O trabalho de encenação lida, portanto, com a construção planejada de uma representação cênica gerada a partir de um modelo de ação. (KOUDELA, 2008, p. 45, grifo da autora)

Ainda que a autora se refira ao contexto da peça didática de Brecht, percebemos em sua afirmativa a indicação que, mesmo um processo artístico que priorize como resultado final a criação de um espetáculo profissional, necessita de um plane-

jamento prévio, com vistas a atingir o objetivo, ao término do itinerário criativo.

Por isso, podemos afirmar que todo encenador ou coletivo criativo – este último, no contexto da criação compartilhada –, independente da poética e da estética do espetáculo que se propõe em uma montagem, necessita estabelecer um percurso metodológico.

Isso não significa, entretanto, que todo coordenador da obra artística seja necessariamente um professor/educador. Ainda que alguns pesquisadores – como Marcos Bulhões da Universidade Federal de Campinas (Unicamp) – defendam esse ponto de vista, sob o título de *mestre pedagogo* ou *diretor pedagogo*, no meu ponto de vista, o fato de desenvolver metodologias e procedimentos de criação tornariam os encenadores, em um primeiro momento, artistas-pesquisadores.

Se esses encenadores conduzem tais procedimentos visando à autonomia dos participantes, para que estes possam utilizar os conhecimentos ali compartilhados, não somente no contexto dos processos criativos que estão conduzindo, e capacitando-os para compreender tais procedimentos de forma a reutilizá-los – e até mesmo desenvolvê-los em novas combinações e possibilidades metodológicas – em outros contextos criativos, o encenador então se tornaria também um pedagogo da cena.

Aspectos da Encenação Contemporânea

Deixando de lado o aspecto polêmico do encenador pedagogo, é importante destacar que, mesmo no caso de artistas mais conservadores, que optam pela encenação, tendo como ponto de partida um texto predefinido, procurando ao máximo serem fiéis às indicações do dramaturgo, a compreensão de que texto dramático é *literatura* e não *teatro* faz com que esses elementos se constituam enquanto fenômenos independentes:

O conceito de texto como tecido, como tessitura, como obra literária com alto grau de elaboração artística significa eleger uma ou mais obras literárias que serão trabalhadas como uma substância que vai alimentar um novo organismo: a performance ou ato artístico. O texto literário é um dos níveis ou componentes destas formas de manifestação espetaculares. (KOUDELA, 2012, p. 83, grifo da autora)

Então, nesse contexto, a dramaturgia é entendida como um tecido de várias vozes, tanto no que diz respeito à diversidade de autores envolvido no processo de construção do espetáculo quanto na complexidade de interação entre os elementos visuais e sonoros que compõe a escrita cênica.

O teatro contemporâneo delinea uma inclinação cada vez maior para a cena, em seu caráter de jogo, de teatralidade, de escrita cênica não linear, de negação da fábula, estranhamento, de preferência às disposições espaciais alternativas e da dissolução dos limites entre palco e plateia, de despir propositalmente a incompletude da obra diante do espectador.

Essas características delineiam não apenas um estilo de representação pós-dramático como também a exigência de procedimentos educacionais com vistas à formação e à capacitação de artistas cênicos que caminhem *pari passu* com essas transformações.

Afinal, assim como foi necessária a criação de novos procedimentos de treinamento do ator, no contexto do teatro de Stanislavski, onde o modelo de interpretação vigente não correspondia à encenação proposta por aquele encenador, que se identificava com um teatro que buscava trazer ao palco uma “fatia de vida”, o real, na sua mais completa naturalidade, também é importante que os procedimentos pedagógicos contemporâneos caminhem concomitante à poética de encenação contemporânea.

Pedagogia do Teatro de Grupo e Teatro Experimental

Um bom exemplo de intersecção entre Pedagogia do Teatro e encenação contemporânea nos é revelado nas práticas propostas pelo Teatro de Grupo latino-americano.

No contexto brasileiro – importante recorte da cena sul americana – o Teatro de Grupo tornou-se decisivo, em diversas frentes, no panorama contemporâneo. Desde a década de 1990 não há mais como refletir sobre esse modo de operar sem conformá-lo: como um mecanismo de articulação e mobilização entre artistas, promovendo discussões sobre democratização dos recursos financeiros públicos e privados destinados à área; como modo de produção e experimentação cênica; como veículo de formação e fidelização de plateia; como campo de pesquisa contribuindo com o surgimento de novas técnicas e metodologias de criação; como meio de difusão das sistematizações realizadas no ambiente universitário; e, finalmente, como veículo de promoção e sistematização de práticas pedagógicas.

É consenso entre acadêmicos, pesquisadores e críticos teatrais, que o teatro experimental e de pesquisa proposto por grupos como o Teatro da Vertigem (SP), Sátiros (SP), Teatro Oficina Uzina Uzona (SP), Galpão (MG), Giramundo (MG), Oi Nois Aqui Traveis (RS), Clowns de Shakespeare (RN), dentre inúmeros outros, alavanca uma cena vigorosa e com traços marcadamente nacionais.

O Teatro de Grupo brasileiro firmou-se internacionalmente com traços peculiares tanto no que diz respeito às diversificadas pesquisas de poéticas e processos de encenação quanto no que tange ao seu escopo de atuação e modo de organização. Mas o aspecto que gostaria de destacar para que possamos compreender a sua relevância, na interface entre encenação contemporânea e Pedagogia do Teatro, é a sua atuação no campo da promoção de atividades de formação.

As práticas pedagógicas desses agrupamentos tornaram-se importantes vias de compartilhamento de ideias e procedimentos metodológicos, uma vez que os grupos, ao se lançarem na investidura de um teatro experimental, acabam por desenvolver pesquisas inovadoras em diversos setores da criação. Nina Caetano (2006), analisando a dramaturgia contemporânea, uma das principais áreas em que a experimentação dos coletivos vem tendo resultados exitosos, indica que:

No vasto campo da produção dramática atual, parece estar se consolidando uma fatia da qual vem emergindo não só procedimentos metodológicos, mas também uma linguagem estético-ideológica e uma pedagogia tanto para a formação do artista quanto para a do espectador: o teatro de grupo. (CAETANO, 2006, p. 152)

Essa afirmativa é confirmada pela própria Pedagogia do Teatro que, indiretamente, coloca em evidência as relações de aprendizagem proporcionadas pelos coletivos, quando passa a incorporar em seu escopo de análise novas abordagens, ampliando o campo de atuação do até então denominado Teatro-Educação. Por isso, assim como indica a autora, poderíamos também falar de uma *Pedagogia do Teatro de Grupo*.

Mas o que vem a ser especificamente esse termo? Na tentativa de esclarecer o conceito, proponho como sendo *Pedagogia do Teatro de Grupo* a área de interesse do eixo temático Pedagogia do Teatro que reúne as modalidades e dispositivos metodológicos adotados nas ações de formação sistematizadas por grupos teatrais que se orientam e ao mesmo tempo difundem as ideologias defendidas por esse modo de operar.

Destaco como objetivos recorrentes nesses cursos – geralmente de curta duração, ministrados nas modalidades de oficinas, *workshops*, demonstrações de trabalho, painéis, comunicações, aulas-espetáculos, dentre outros, o que os enquadra na

modalidade de *educação não formal* – o intuito de difundir procedimentos de criação dramaturgica; promover as técnicas e estéticas que fundamentam a criação dos produtos cênicos desses coletivos; formar/vocacionar atores com perfil de atuação adequado aos princípios defendidos pelo Grupo, possibilitando, inclusive, o ingresso de alguns desses vocacionados em novas montagens e até mesmo ao quadro permanente de membros do grupo; discutir temas que circundam os produtos cênicos e/ou a filosofia de trabalho do grupo, dentre outros.

Como afirma Narciso Telles,

O Grupo estabelece ao longo de sua história, seus pressupostos técnicos necessários ao seu modo de fazer teatral, o que também acarretará, de certa forma, uma especialização de seus membros em determinados procedimentos. Este processo ocorre muitas vezes por afinidade. Como, por exemplo, quando um ator desenvolve mais seu trabalho corpóreo-vocal. Isto faz com que, na maioria dos coletivos, a dimensão pedagógica, ou seja, as oficinas sejam ministradas por cada membro do grupo a partir de sua especialidade e não pela coletividade. Há casos em que alguns membros são os únicos responsáveis pelo oferecimento das oficinas. Percebemos então que esta dinâmica instaura uma pedagogia da diferença na valorização do outro, como o outro, e aberta à multiplicidade de olhares e fazeres por seus parceiros de grupo. (2008, p. 33)

Os agrupamentos tendem a aproveitar e a potencializar as características individuais dos seus membros, proporcionando, inclusive, uma formação continuada interna que influenciará e impulsionará o desenvolvimento de suas ações de caráter externo. Ademais, além de sistematizar atividades pedagógicas para um público externo – com intuítos de formação humana e cidadã ou com objetivos técnicos – esses coletivos também estudam, criam e organizam procedimentos para operar com a linguagem teatral, qualificando os seus artistas para lidar com

uma poética, gênero, forma ou método específico, gerando, assim, conhecimentos que ampliam a visão de mundo de todos os agentes envolvidos no processo.

Um dos fatores que justificam a *Pedagogia do Teatro de Grupo* é que a dinâmica desse modo de operar ainda é apreendida essencialmente no campo empírico. As poucas instituições de ensino técnico e superior que teriam a responsabilidade formadora ainda seguem padrões e modelos que raramente se adequam às necessidades dessa prática. Em geral, essas instituições formam profissionais para um mercado idealizado, seguindo o modelo de produção regido pela divisão do trabalho por especialização. O problema é que, no panorama teatral brasileiro, são raros os contextos em que podemos encontrar um mercado teatral consolidado, onde atores são apenas atores, diretores são apenas diretores que possuem produtores para capitalizar a sua obra artística. Se por essas e outras razões é difícil prever a aplicabilidade desse sistema até mesmo no que se refere ao teatro comercial, o que não pensar em relação ao teatro experimental e à criação e produção continuada do *Teatro de Grupo*?

O modelo de formação proposto pelos agrupamentos teatrais é importante também porque proporciona uma formação continuada dos seus integrantes, o que possibilita que esses artistas estejam em constante formação, adaptando-se às novas demandas suscitadas pela cena contemporânea.

A lógica do *aprender fazendo* transforma desafios e dificuldades travadas no seio dos coletivos teatrais em uma experiência altamente pedagógica. Assim, deparando-se com os desafios que emergem da produção cotidiana, esses coletivos encontram soluções das mais variadas para a resolução desses problemas. As mais profícuas vão sendo incorporadas à suas sistematizações, durante a trajetória do grupo, servindo mais tarde como dispositivos em suas ações de formação externas.

Os procedimentos pedagógicos sistematizados e executados pelos grupos teatrais abarcam diferenciadas especialidades, fa-

ses da cadeia produtiva e agentes do fenômeno teatral, compondo um guarda-chuva tão imenso e diversificado quanto as práticas, poéticas e estéticas, desse modo de operar.

Outro dado a ser destacado dessas práticas é o grau de sistematização dos agrupamentos, especialmente os já consolidados, que elaboram estratégias de transposição de procedimentos desenvolvidos no contexto da cena experimental para suas atividades pedagógicas ministradas na ocasião de festivais, encontros de demonstração de trabalho, intercâmbios etc. Tecnologias surgidas, por exemplo, no âmbito da criação dramaturgica, são difundidas mais tarde pelos grupos, através de seus workshops e demais cursos de curta duração, sendo multiplicadas entre os participantes, que por sua vez desenvolverão novas possibilidades de intersecção desses procedimentos com as metodologias que os seus grupos já desenvolvem, forjando uma imensa teia de elaboração e compartilhamento de saberes.

Conclusão

Diante dos fatores aqui expostos, é possível concluir que os princípios difundidos pelo Teatro de Grupo e a sua investidura em diversificadas frentes de trabalho contribuem para o entrelaçamento entre as poéticas e processos de encenação contemporâneos e a Pedagogia do Teatro.

Essa afirmativa também é confirmada pelo interesse cada vez maior do meio acadêmico em registrar e discutir esse modo de operar, em diversificadas abordagens. Ainda que não seja a única via de intersecção entre a cena contemporânea e a prática pedagógica, a Pedagogia do Teatro de Grupo, no meu entendimento, por toda a complexidade que permeia essa forma de organização cênica, é a mais interessante e estimulante.

O fortalecimento cada vez maior da pesquisa em artes cênicas, no eixo das poéticas e processos de encenação, bem como na Pedagogia do Teatro, nos apresenta boas perspectivas de

crescimento exponencial das possibilidades de transposição de processos de encenação contemporâneos para o contexto do teatro-educação, seja na modalidade de educação formal, seja na educação não formal.

São caminhos possíveis de criação e aprendizado dessa arte efêmera, viva e em constante mutação.

REFERÊNCIAS

BONFITTO, Mateo. *O ator compositor: as ações físicas como eixo: de Stanislavski a Barba*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht na pós-modernidade*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KOUDELA, I. D. A encenação contemporânea como prática pedagógica. *Urdimento, Revista de Estudos Teatrais na América Latina*, Florianópolis, n. 10, p. 45-54, 2008.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Quando a Cena se Desdobra: As Contrapartidas Sociais. In: DESGRANDES, Flávio; LEPIQUE, Maysa. *Teatro e vida pública. O fomento dos coletivos teatrais em São Paulo*. São Paulo: Hucitec, 2012. p. 153-173.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Abraçar e Ser Abraçado. In: DESGRANDES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 11-16.

ROUBINE, Jean Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

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

VALLIN, Bèatrice Piccon. *A arte do teatro entre tradição e vanguarda: Meyerhold e a cena contemporânea*. Org. de Fátima Saad. Tradução de Fátima Saad et al. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto; Letra e Imagem, 2006.

AS CRIANÇAS E O TEATRO: ESPECTADORAS “CAFÉ COM LEITE”?

Luciana Comin¹

RESUMO

Pode-se analisar uma produção artística sob dois distintos pontos de vista: artista e público. Nas produções teatrais para crianças, há, na maior parte das vezes, uma mediação entre esses dois olhares, o da criança que vê e aquele do artista que faz. Mais do que pelas famílias, essa mediação é feita pelas escolas. É na instituição de ensino que muitas crianças travam o primeiro contato com o teatro. Claramente, esse primeiro contato vai gerar um impacto sobre a relação da criança com essa forma de arte. Como se dá o primeiro contato da criança com o teatro? Como a escola medeia esse encontro? Qual o grau de intimidade dos educadores com a linguagem teatral? Que tipo de produção teatral vem sendo oferecida a esse público? Como os artistas

¹ Dramaturga, roteirista e atriz. Dirige e é professora da empresa TECA TEATRO E OUTRAS ARTES, onde desenvolve trabalhos artísticos com crianças e para crianças. Doutoranda – Programa de Pós-Graduação de Artes Cênicas – UFBA, na linha de dramaturgia, pesquisa a construção de uma narrativa transmídia para a infância e a juventude.

encaram a produção para crianças? E, por fim, como estreitar a relação da criança com o teatro, como torná-la participante ativa do jogo teatral? As perguntas levantadas nesse artigo servem de gatilho para a reflexão sobre a criança de hoje, em grande parte afinada com as tecnologias, com a cultura da convergência digital, e o que essa criança contemporânea pode ver de atrativo e de relevante na tradição milenar do teatro.

Palavras-chave: Teatro para crianças. Cultura da infância. Cultura da convergência.

De acordo com uma pesquisa do Ibope, realizada em 2005, na cidade de São Paulo, crianças de quatro a onze anos de idade assistiram a uma média de quatro horas e meia por dia de televisão. Isso significa trinta e quatro horas por semana, cento e trinta e seis horas por mês, mil setecentos e sessenta e oito horas por ano (ROSENBERG 2008, p. 9). Pela pesquisa apresentada, conclui-se que até os onze anos de idade, crianças já terão assistido seguramente mais de doze mil horas de televisão. A indústria de games já supera o cinema com a maior rentabilidade do mundo do entretenimento, produzindo jogos para todas as idades e gostos, e adquirindo o status de *entretenimento interativo*. Os cinemas 3D, 4DX, os simuladores fazem muito sucesso com as crianças pelo nível de interatividade que também propõem. E o teatro? Qual é o espaço do teatro na vida das crianças de hoje?

Em comparação com as outras mídias citadas, é natural inferir que o teatro tem estado cada vez mais distante do público em geral. Na maioria das cidades brasileiras, a ida ao teatro nunca se constituiu em um hábito na vida das pessoas.

O esvaziamento das salas de espetáculos não é um acontecimento recente, mas um longo processo que se estende há muito tempo. A crise do teatro é velha e previsões de sua morte próxima, também, embora muito de nós acredite que isso nunca irá ocorrer.

No caso do teatro produzido para crianças, há um fator específico que interfere bastante na recepção dos espectadores mirins em relação ao acontecimento teatral. A maior parte das crianças trava o primeiro contato com o teatro por intermédio da escola, “o que torna relevante a atuação dessa instituição na mediação desse importante contato, especialmente sua responsabilidade acerca da qualidade dessa experiência” (DESGRANGES, 2010, p. 66). Mas basta frequentar por um tempo o âmbito escolar e conhecer ao menos um pouco de sua dinâmica para constatar que em muitos momentos o teatro é encarado pelo aluno como mais uma atividade escolar, uma atividade imposta. E muitas vezes, pelos professores, como somente um dia de passeio, em que se permite uma “folga” em relação ao seu cotidiano atribulado. Para muitos desses educadores, a ida ao teatro não chega a ter relação nenhuma com o seu planejamento pedagógico. É uma atividade extra, de puro entretenimento, que não dialoga com o conteúdo abordado nas aulas, que não exige preparo e nem reflexão. Ou seja, para o aluno, a associação do teatro com o ambiente escolar é clara, enquanto que para o professor, esta experiência está desconectada de seu planejamento na sala de aula. Trata-se de uma rica experiência estética que não se completa, que se interrompe no meio do caminho, tanto para o aluno quanto para o professor.

Diante disso, muitas questões são suscitadas: de que forma concretizar uma experiência completa para as crianças espectadoras de teatro? Como o teatro e a educação podem realmente estabelecer uma comunicação mais efetiva com essas crianças? Quem é essa criança de hoje? Do que ela gosta? Acrescento ainda algumas questões levantadas por Desgranges (2010, p. 28) acerca da recepção no teatro: como promover de fato a atuação do espectador na evolução e nas transformações da arte teatral? Como tornar efetiva sua participação no evento? Como levá-lo à sala de espetáculo? Como despertar seu interesse em frequentá-la?

Todos esses questionamentos revelam uma falta de familiaridade com a linguagem teatral nas instituições de ensino, bem como a falta de formação dos educadores em promover uma mediação cultural que potencialize a experiência estética. Grande parte desses educadores também não são frequentadores de teatro e sabem muito pouco a respeito dos elementos e signos que compõem o espetáculo teatral. Em suma, não conhecem as regras do jogo.

Por outro lado, quando o teatro adentra a instituição de ensino, na maioria das vezes, é utilizado por professores enquanto instrumento que pode auxiliar a apreensão de determinado conteúdo, e não enquanto atividade que possa garantir, por si só, uma experiência de aprendizagem completa.

É comum o uso de convenções e técnicas teatrais no ensino de primeiro e segundo graus, usualmente como elementos facilitadores da aquisição e fixação de conhecimentos. Entretanto, seu uso em si, distanciado de um contexto dramático, não vai além de possibilitar uma estratégia dinâmica de conhecimentos. O potencial estético do teatro na educação, de conhecer e sentir (envolvimento emocional) perde-se ao se separar as técnicas do contexto dramático. (CABRAL, 2006, p. 11-12)

Mesmo quando existe um professor de teatro na escola, a falta de uma apreensão plena das potencialidades do ensino do teatro, por parte do corpo docente e da própria direção, dificulta seu trabalho, que muitas vezes enfrenta a falta de espaços adequados, baixa carga horária para a garantia de resultados mais efetivos, reduzindo muitas vezes suas aulas a jogos teatrais, com poucas possibilidades de avanço.

Outra questão relevante, levantada por Desgranges (2010), nos ajuda a completar esse panorama da relação entre as crianças espectadoras e o teatro. Trata-se da questão do mercantilismo presente nas produções teatrais dirigidas às crianças. Segundo o autor, muitos grupos de teatro passaram a encarar o teatro

para crianças muito mais como prática de obtenção de lucro do que espaço de pesquisa e criação artística. Essa produção acaba relegada a um patamar inferior, um trabalho que mantém o grupo financeiramente para que o mesmo possa realizar pesquisas mais “sérias”, direcionadas ao público adulto. Ao invés de pensar no que o teatro tem de essencial, de diferente e atrativo para o público mirim, esses artistas fazem o caminho inverso: levar as outras mídias para o teatro. Levar personagens de sucesso da TV para o teatro. Fazer o espectador infantil sair da TV para ir ao teatro assistir... TV. Obviamente, indo por esse caminho, o teatro nunca conseguirá ser melhor que a TV, pois sua natureza é completamente outra.

Juntamos nesse caldeirão as mudanças sociais condicionadas pela era digital, que mudou completamente os modos como as crianças interagem com o conteúdo, hoje, mas ainda não causou mudanças radicais nos procedimentos educacionais. Isso significa que a escola não só não está preparada para oferecer uma experiência estética completa aos alunos, como também tem tido muitas dificuldades em dialogar com essa geração da era digital, de uma forma geral. Eis um grande impasse. A própria escola não sabe ao certo o que pode interessar à criança de hoje. Como chegar nela. Há pouco tempo, ouvi de uma criança: “Não gosto de ir à escola. É muito chato. A professora não fala nada de diferente do que eu já poderia pesquisar no Google”.

Voltamos então à pergunta: quem é essa criança de hoje? Sabemos que há muitas circunstâncias envolvidas nessa questão para garantir um diagnóstico preciso. Contextos sociais e culturais, familiares, regionais e muitos outros vão determinar as infâncias de hoje. “De que infância falar, tendo em vista a multiplicidade e a volatilidade assumidas pelo infantil na contemporaneidade?” É impossível “tentar demonstrar a relação da criança com o teatro para elas realizado abrangendo uma grande variabilidade de ‘situações/contruções’ de infância” (FERREIRA, 2010, p. 42).

Diante disso, faço aqui o meu recorte, que além de determinar a escola como contexto de observação, também vai adotar a “cultura da convergência”, enquanto contexto em que grande parcela das crianças no mundo já estão inseridas.

A “cultura da convergência”, termo criado pelo teórico americano Henry Jenkins, define as mudanças tecnológicas, industriais, culturais e sociais no modo como as mídias circulam em nossa cultura. “Convergência é entendida aqui como um processo contínuo ou uma série contínua de interstícios entre diferentes sistemas de mídia, não uma relação fixa” (JENKINS, 2010, p. 377). Na “cultura da convergência”, todas as mídias – tradicionais e digitais – coexistem, interferem-se mutuamente e convergem para uma assimilação expandida de determinado conteúdo. Trata-se de um evento que só pode ser propiciado pelo advento da era digital, através da maior acessibilidade à rede de conexões das informações disponibilizadas.

A autora Cecília Salles afirma que, na contemporaneidade, estamos todos assistindo a uma espécie de ampliação das obras de arte, que não limitam sua materialização a uma determinada linguagem, onde não só o percurso criativo, mas a própria obra resultante do percurso abarca diferentes códigos (1998, p. 131). Essa descrição cabe perfeitamente à narrativa transmídia, por exemplo, que é “uma história [que se] desenrola [...] através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo” (JENKINS, 2009, p. 138).

A narrativa transmídia é uma resposta artística a um novo mundo que foi se tornando cada vez mais complexo, a partir do advento da era digital.

Segundo Jenkins (2009), as campanhas transmídia de maior sucesso de bilheteria até o momento são aquelas destinadas a crianças e jovens, que movimentam a chamada “cultura do conhecimento”, fazendo parte de inúmeras comunidades de fãs, que comentam, compartilham informações e até mesmo interferem na narrativa de suas obras prediletas.

O grande engajamento de crianças e jovens em relação a esse tipo de narrativa chega a desmistificar algumas afirmações do senso comum, de que crianças e adolescentes de hoje não possuem o hábito da leitura, da escrita, não se interessam por narrativas. Na verdade, eles são grandes consumidores de determinados tipos de literatura, fortemente estimulados a escreverem suas próprias versões de suas narrativas prediletas (*fans fictions*), e usam grande parte de seu tempo comentando e compartilhando na rede informações sobre séries e filmes favoritos com outros fãs de toda parte do mundo. Esse comportamento só pode ser gerado por um tipo de narrativa que provoque grande imersão e permita uma relação de interatividade, seja através de mecanismos de simulação, seja pela possibilidade de encontrar fragmentos dessa narrativa em diversas mídias, simultaneamente.

O que o teatro, então, pode oferecer para essa criança de hoje, grande consumidora de imagens, exposta a todo o tipo de informação, acostumada a uma sensação mais acelerada do tempo, e à fragmentação do pensamento? Qual seria o caminho para aproximar essas crianças e jovens da experiência teatral? Por que ir ao teatro? Em qual teatro ir? “Peter Brook vê o teatro como meio de atingir o que nenhum outro meio é capaz: Aqui está a responsabilidade do teatro: o que um livro não pode transmitir, o que nenhum filósofo pode verdadeiramente explicar, pode ser alcançado através do teatro” (CABRAL, 2006, p. 30).

Não é necessário elaborar muito para encontrar uma resposta. O teatro possui como essência o encontro. O teatro é jogo. O teatro só acontece com uma participação atuante de seus receptores. Não seriam esses os elementos mais atrativos proporcionados pelos *games*, ou narrativas interativas que as crianças tanto consomem na TV, cinema ou internet? Essa recepção ativa, essa provocação, essa sensação de imersão provocada por jogos ou narrativas transmídia não seria também encontrada no teatro? Visualizando por esse prisma, podemos supor que o teatro não está tão distante assim do gosto das crianças.

O problema é que muitos produtores e artistas entendem que, para dialogar com as crianças de hoje, há que se apropriar dos códigos de outras mídias, há que se levar a TV e o cinema para o teatro, tanto no conteúdo como na forma e seus efeitos. Será realmente necessário? O teatro, em sua materialização mais singela, quando feito com qualidade, já oferece ao espectador a interatividade, o jogo e a imersão.

Levar o cinema e a TV para o teatro não fará a criança começar a gostar de teatro. Potencializar a relação viva e pulsante entre ator e espectador, num verdadeiro jogo em que as crianças possam verdadeiramente “brincar”, pode ser muito mais eficiente. Mas, para isso, é importante que, para participarem do jogo, as crianças conheçam as regras do jogo. Ou, como afirma Desgranges (2010), será como convidá-las a brincar sem deixar que elas brinquem de fato.

Vale ressaltar ainda que, para que a interatividade não seja encarada como mais uma “muleta”, nos processos de criação teatral, é preciso refletir sobre o que é verdadeiramente um público participativo.

Público participativo é aquele que, durante o ato da representação, exige que cada instante do espetáculo não seja gratuito, o que não significa que seja necessário, portanto, manifestar-se ou intervir diretamente para participar do evento. Sua presença efetiva-se na cumplicidade que ele estabelece com o palco, na vontade de compactuar com o evento, na atenção às propostas cênicas, na atitude desperta, no olhar aceso. (DESGRANGES, 2010, p. 31)

Um exemplo de como as crianças podem se aproximar com prazer da linguagem teatral é o drama como método de ensino, proposto por Beatriz Cabral, que “está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação [...]”. Ao fazer teatro/drama estamos em uma situação imaginária – no contexto da ficção.

A aprendizagem decorrente emerge desta situação e do fato de termos de responder a ela, realizar ações, assumir atitudes nem sempre presentes no nosso cotidiano” (CABRAL, 2006, p. 12).

Essa prática, portanto, envolve grande nível de imersão no contexto dramático, que está ligado ao mesmo prazer que as crianças e adolescentes sentem quando participam de jogos de simulação em computadores, jogos de realidade alternativa, ou RPG. Envolve também uma condução de natureza serial, com estruturas episódicas, em que jovens espectadores já possuem grande familiaridade, evidenciada pelo seu gosto por livros ou por narrativas audiovisuais seriadas.

Nesse sentido, acredito que o universo teatral é mais do que nunca uma rica experiência que pode proporcionar sensações e transformações que podem ficar na memória por toda a vida. Mas é preciso que as mediações culturais, o teatro e a educação, estejam cada vez mais unidos no desafio de proporcionar à criança essa vivência estética. É preciso tornar o receptor mirim apto, fazê-lo conhecer as regras do jogo, as particularidades da linguagem teatral para que se sinta atraído e motivado para jogar. É preciso formar os formadores, ou seja, estabelecer um diálogo maior entre artistas e instituições de ensino, tornar essa linguagem mais acessível aos próprios professores.

Até quando trataremos a criança espectadora como participante ‘café com leite’ do evento teatral, alguém que está presente na brincadeira, mas não pode brincar de fato? E como formar espectadores sem lhe oferecer um desafio estético efetivo? Em seu diário de trabalho, com base nos diversos experimentos teatrais por ele realizados em escolas na Alemanha, Brecht escreveu: ‘a experiência demonstra que as crianças compreendem, tão bem quanto os adultos, tudo o que merece ser compreendido’ (Brecht, 1977, p. 217). Enfim, a intensidade do prazer teatral e a pertinência da leitura dos signos das obras não estão diretamente ligadas à faixa etária do espectador. (DESGRANGES, 2010, p. 89).

Mais do que nunca, não se pode esquecer que o teatro possui elementos muito convidativos. E pode estar mais próximo da criança de hoje do que se imagina. A sua essência permanece muito atual. Por isso mesmo, o teatro é arte viva, pulsante e assim permanecerá.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Beatriz Angela Vieira. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec; Edições Mandacaru, 2006.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2010.

FERREIRA, Taís. *A escola no teatro e o teatro na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

JENKINS, Henri. *Cultura da convergência*. Tradução de Suzana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

MURRAY, Janet H. *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. Tradução de Elissa Khoury Daher e Marcelo Fernandez Cuzziol. São Paulo: UNESP; Itaú Cultural, 2003.

ROSEMBERG, Bia. *A TV que seu filho vê*. São Paulo: Panda Books, 2008.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Annablume, 1998.

PEDAGOGÍA DE LA DRAMATURGIA: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURAS DRAMÁTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL TEATRO.

Maria Aparecida de Souza¹

Este artículo es parte de las observaciones realizadas a lo largo de mi experiencia profesional en el ámbito de la pedagogía teatral, así como de las reflexiones desarrolladas en mi tesis doctoral sobre la enseñanza de la escritura dramática en el contexto del Drama Contemporáneo.

¹ La autora es alumna del programa de doctorado en “Lengua y Literatura Catalana y Estudios Teatrales” de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Su investigación se llama: “Dramaturgia de la polifonía: un estudio sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las escrituras dramáticas en el Obrador Internacional de la Sala Beckett de Barcelona”.

El artículo presenta una reflexión sobre las prácticas de enseñanza de la dramaturgia, poniendo énfasis inicialmente en la polarización dramaturgia-improvisación - dramaturgia-adaptación de textos narrativos. Defiende la necesidad de alimentar un diálogo entre los nuevos planteamientos estéticos del teatro y la enseñanza de los principios compositivos de la dramaturgia moderna y contemporánea, así como el ejercicio de poner en cuestión las convenciones dramáticas que tienden a fijar el texto dramático/teatral en un modelo canónico. Finalmente, presenta una breve bibliografía de dramaturgos y pedagogos con algunas propuestas metodológicas sobre el tema mencionado.

Palabras clave: Escrituras dramáticas; dramaturgia contemporáneo; enseñanza.

Este artículo es parte de observaciones realizadas a lo largo de mi experiencia profesional en el ámbito de la pedagogía teatral, así como, de las reflexiones desarrolladas en mi tesis doctoral sobre la enseñanza de la escritura dramática en el contexto del Drama Contemporáneo.

Durante nuestro recorrido profesional y académico tuvimos la oportunidad de observar en diferentes instituciones de enseñanza prácticas de teatro con niños, jóvenes y adultos cuyo eje didáctico metodológico principal son los juegos y/o improvisaciones teatrales. Observamos que en el interior de estas prácticas lúdicas emergen fragmentos de historias, imágenes y una multiplicidad de temas que culminan en diferentes contenidos narrativos. En algunos proyectos pedagógicos, los temas o fragmentos de historias que surgen en el interior de estas prácticas se articulan en dirección a una puesta en escena, ya sea en el espacio interno de la clase de teatro, o en la institución de enseñanza de la cual esta forma parte. Muchos de estos fragmentos de textos

que emergen en el interior de las prácticas lúdicas, tienen significado en sí mismos, y no designan el carácter inacabado de una pieza, ni tampoco remiten necesariamente a una totalidad o linealidad narrativa. No obstante, como recurso para dar forma y organicidad a estas textualidades espontáneas, se utiliza como dispositivo el encadenamiento de las escenas de forma lineal con *principio, medio y fin* y a veces articulado por un narrador que ayuda a establecer una ligazón entre una escena y otra.

Podemos identificar también la misma estructura de funcionamiento en algunas prácticas de adaptación de textos narrativos u otros géneros literarios. La adaptación de estos textos es realizada a través de una transposición temporal y espacial lineal y directa para la escenificación, lo que favorece e simplifica el trabajo adaptación de las potencialidades teatrales que un texto no dramático puede suponer, sobretodo cuando su potencial teatral no ha sido investigado y explorado.

Lo que se observa muchas veces, tanto en lo que se refiere a los materiales textuales que emergen en el interior de los juegos o improvisaciones teatrales, como a los textos narrativos que son adaptados para la escena, es la falta de exploración de las múltiples posibilidades de los elementos dramáticos, que terminan por producir escenas poco elaboradas, lo que resulta en una pérdida de la potencialidad dramática y escénica de la historia que está siendo representada.²

² En la obra “Pedagogia do teatro: Provocação e Dialogismo” (2006), Flavio Desgranges ofrece una descripción y análisis de los abordajes metodológicos en educación mas reconocidos en Brasil. Dentro de los puntos frágiles de algunas metodologías, Desgranges señala “A falta de apuro no tratamento da linguagem e na a estruturação do discurso teatral (p.76)”; La proposición por parte de profesores de “exercícios aleatórios que no se configuram enquanto processo efetivo de aprendizagem da linguagem teatral”, ya que, “não há habitualmente uma progressão o um delineamento das etapas a serem percorridas durante

La misma conformación escénica, revela con frecuencia un “salto” entre el material textual y la escena. Este salto contribuye a la creación de escenas estereotipadas una vez que la conformación de las cuestiones planteadas a partir de un tema, tiende hacia una uniformidad narrativa y se resume al principio de causa y efecto, impidiendo una perspectiva múltiple sobre lo que se está contando.

Desde nuestra perspectiva, el diálogo entre los nuevos planteamientos estéticos del teatro contemporáneo y las prácticas de enseñanza no puede estar desligado del reconocimiento de los principios compositivos de la dramaturgia moderna y contemporánea, y al mismo tiempo, del modo en que estas prácticas dramáticas, desde sus distintas propuestas estéticas, pueden generar e impulsar prácticas novedosas y singulares en el ámbito de la pedagogía teatral. Pensar en una pedagogía de la dramaturgia conectada al presente supone, como punto de partida, estar abierto a los desafíos de la dramaturgia contemporánea, que se materializan dentro de un trabajo de escritura que provoca una problematización formal de su propia estructura.

Si bien, como ya hemos reflexionado en otra ocasión³, el paradigma de las escrituras dramáticas contemporáneas no se concibe como un campo de estudio delimitado, dotado de una

o processo de investigação” (p.108). El que para el autor, conduce a escenas poco elaboradas desde el punto de vista artístico, lo que acarrea la pérdida de la potencialidad estética del teatro. En lo que se refiere a los sistemas de juegos teatrales, el autor comenta que los participantes “...não são estimulados a desenvolver uma trama, ou a estender a ação dramática, ou a pensar sobre o que e como gostariam de falar teatralmente, estando centrados nos problemas de atuação particularmente selecionados e delineados nos jogos” (p.120).

³ Ver, De Souza, Maria A. (2012), Hacia una pedagogía para las prácticas de escritura dramática contemporánea. Dossier: Deu Anys de L'Obrador de la Sala Beckett. Revista Pausa, 34, pp. 195-203.

esencia y de principios estables, lo que dificulta a las prácticas docentes encontrar puntos de apoyo conceptuales y didácticos sólidos en los cuales orientarse para llevar a cabo su labor.

La fragmentación de la fábula, que promueve la alteración del orden causal y cronológico de los hechos, y produce efectos aleatorios en cuanto a las coordenadas espaciales y temporales (Sarrazac, 2009); el incesante movimiento de decomposición y recomposición del personaje (Ryngaert/Sermón, 2006), que desdibuja su estatuto, dificultando las tentativas de encontrar atributos definitivos para otorgarle nuevas modalidades de construcción (Sarrazac, 2006); las formas de emisión de la palabra teatral que reemplazan a los diálogos cuyo cambio unilateral y previsible de las réplicas tienen lugar de forma aleatoria; el montaje y el *collage* de géneros y lenguajes artísticos heterogéneos, representan a grandes rasgos, el paradigma de esta nueva escritura dramática. Una dramaturgia híbrida y polimorfa, se contempla más bien como una perspectiva móvil, en transformación continua, cuyos principios se ven reiteradamente cuestionados y reconfigurados e invitan a crear nuevos instrumentos de acercamiento y transmisión, impulsándonos a sumergirnos en indagaciones, poniendo en riesgo el sentido común que sustenta nuestra práctica docente, y (re) interrogando los cánones que tienden a fijar el texto dramático/ teatral en un modelo aristotélico.

Propuestas para seguir el debate

En nuestra investigación, hemos realizado una revisión relacionada a la enseñanza y el aprendizaje de las escrituras dramáticas contemporáneas. Si bien la bibliografía sobre el tema es escasa y estamos ante un incipiente proceso de reflexión sobre el tema, existen aportes pedagógicos que anuncian posiciones y tendencias, con una evidente dimensión experimental, formal y estilística que permiten comprender las configuraciones de

las escrituras dramáticas contemporáneas, y proponer criterios referenciales en cuanto a su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El dramaturgo José Sanchis Sinisterra por ejemplo, desarrolla una investigación dirigida especialmente a los textos no dramáticos. En el libro *Dramaturgia de textos narrativos* (2003) realiza aportes metodológicos sobre la labor de transformar el texto narrativo en materia teatral. A partir de diversos ejemplos y con la incorporación de propuestas prácticas (relatos orales, fragmentos de cuentos novelas y/o relatos de la literatura universal), el autor, siempre explorando nuevos modelos dramáticos en consonancia con los cuestionamientos propios del teatro contemporáneo, plantea investigar el grado de teatralidad latente que contiene un texto narrativo y así ampliar, en su sugerente terreno fronterizo, (narratividad-teatralidad) el horizonte de la teatralidad.

También los dramaturgos y pedagogos Joseph Danan y Jean-Pierre Sarrazac en el libro *L'Atelier d'écriture théâtrale* (2012) proponen ejercicios de escritura aunados a un sustrato teórico y crítico sobre sus prácticas y sobre la escritura dramática contemporánea. El libro reúne tres capítulos titulados "Parcours" (Jean-Pierre Sarrazac), "Parcours" (Joseph Danan) y Ambos exponen, confrontan y encuentran puntos en común en sus respectivos parcours.

Una parte de los ejercicios que propone Sarrazac, se inspira en piezas de teatro escritas entre los años de 1880-1890. Como sostiene el autor, las dramaturgias contemporáneas son herederas de concepciones dramáticas de la época de Strindberg o de Chéjov. Por ejemplo, Sarrazac se inspira en Strindberg y propone un ejercicio relacionado con el *jeu de rêve*. Al proponer que los participantes entren en contacto con los *juegos dramáticos* de la escritura contemporánea, Sarrazac cita obras que continúan enriqueciendo a las creaciones más actuales, como a las de Michel Vinaver, Jon Fosse, Thomas Bernhard, Sarah Kane, etc. Pero

también sugiere a los participantes adoptar un procedimiento inverso, aprender a observar “subrepticamente” a Sarah Kane dentro de ciertos detalles de las obras de Strindberg, o ver a Thomas Bernhard dentro de la obra *El jardín de los cerezos* de Chéjov.

Joseph Danan, por otro lado, nos provee de distintos aportes sobre el taller de escritura dramática. Entre sus ejercicios encontramos la hibridación entre diferentes géneros teatrales, del teatro y las nuevas tecnologías, el trabajo sobre la imagen. Sugiere, por ejemplo, escribir a partir de fotos extraídas de revistas o tarjetas postales a partir de poemas, de proverbios surrealistas, etc. A menudo trabaja con obras recién publicadas. Propone escribir escenas a partir de montaje y collage de pequeños fragmentos de textos, o de réplicas de piezas contemporáneas, de proverbios surrealistas, para dejar que estos proverbios deflagren los desvíos posibles de la escritura. Con todo, tal práctica no se limita a proponer juegos aleatorios que se alejen de un proceso efectivo del aprendizaje del lenguaje teatral.

En la obra “Écritures dramatiques” (1993), el dramaturgo Michel Vinaver propone un método de análisis dramático que explora las múltiples relaciones entre la palabra y la acción. Su método está basado en el principio de que la palabra es acción, la palabra es instrumento o vehículo de la acción. Vinaver, propone un modo de aproximación dramático a partir de los análisis de fragmentos de obras dramáticas modernas y contemporáneas, y distingue tres niveles de acción: *la acción del conjunto de la obra, la acción del detalle y la micro-acción*. El método de aproximación de la pieza permite descubrir su modo de funcionamiento y al mismo tiempo constituye una etapa preparatoria para una puesta en escena.

En un artículo intitulado *Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'Ecole et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique*, Vinaver propone dos ejemplos de abordajes a partir de fragmentos de las obras *Loin d'Hagondange*, de Jean-Paul Wenzel

y de *Homme pour homme* de Bertolt Brecht a través de ejes dramáticos, entre los cuales: “Statut de la parole; Caractère de l’action d’ensemble; dynamique de l’action d’ensemble; Situation de départ; Informations; Statut du spectateur; Temporalité,” etc.

Cabe señalar que este breve recorrido sobre estas bibliografías no trata de hacer de las obras de estos autores un método “correcto” para enseñar la dramaturgia, sino proponer enfoques que abran posibilidades para retomar de forma lúdica el lenguaje dramático. Los mismos autores proponen procedimientos metodológicos anclados en una perspectiva dramática, lúdica y contemporánea, que pueden estimular a *reinventar formas*, abrir las puertas a la diversidad y la multidireccionalidad, y a elaborar nuevos dispositivos para romper con estrategias narrativas que fijan el texto dramático dentro de una posición normativa, ya reconocida y legitimada bajo principios dramáticos universales o fijos.

Finalmente nuestra intención es indagar sobre las posibilidades de una pedagogía teatral que potencie nuevos descubrimientos, que despierte en los alumnos la curiosidad de investigar los elementos dramáticos, épicos o líricos que pueden estar presentes en los procesos de ficción teatral que se tejen en clase. Y al mismo tiempo contribuir a una aproximación a la dramaturgia como lenguaje, que sospechamos, es el menos cultivado de la pedagogía teatral.

Bibliografía

Danan, Joseph, (2012), *Qué es la dramaturgia y otros ensayos*, México D.F., México: Paso do Gato.

Desgranges, Flávio, (2006), *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*, São Paulo, Brasil: Huicitec.

De Souza, Maria Aparecida (2012), Hacia una pedagogía para las prácticas de escritura dramática contemporánea. Dossier:

- Deu Anys de L'Obrador de la Sala Beckett. Revista Pausa, 34, pp. 195-203.
- Ryngaert, Jean-Pierre; Sermon, Julien (2006), *Le personnage théâtral contemporain: dé composition, recomposition*, Paris, France: Editions Théâtrales.
- Sarrazac, Jean-Pierre; Danan, Joseph, (2012), *L'Atelier d'écriture théâtrale*, Arles, Francia: Actes Sud
- _____ (2006), El impersonaje: una relectura de la crisis del personaje. Revista Literatura: teoría, historia, crítica, 8, 353-369.
- _____, (2009), *Lèxic del drama modern i contemporani*, Barcelona, España: Institut del Teatre.
- Sanchis Sinisterra, José (2002), *La escena sin límites: fragmentos de discurso teatral*. Ciudad Real, España: Ñaque.
- _____, (2003), *Dramaturgia de textos narrativos*, Madrid, España: Ñaque.
- Vinaver, Michel, (1993), *Écritures Dramatiques: essais d'analyse de textes de théâtre*. Arles: France: Babel
- _____. (2005), Reflexions sur l'enseignement du théâtre à l'école et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique. En Actes du Colloque Nacional Enseigner le théâtre à l'École: Au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire, pp. 139-150.

FIGURAS DA AUSÊNCIA: VINTE FORMAS PARA REPRESENTAR O QUE NÃO ESTÁ¹

A Armindo Bião e Rubén Alejandro Ayala

(*in memoriam*)

RESUMO

Explora-se aqui a noção de “figura”, desenvolvida por Roland Barthes (1981), sobre o tema da ausência, no contexto de uma oficina na Universidade Livre de Teatro Vila Velha de Salvador, Bahia. Descrevem-se vinte figuras possíveis para abordar cenicamente a ausência. As possibilidades e os limites do uso dessas figuras para o trabalho do ator são colocados a partir de depoimentos de alguns participantes da oficina.

Palavras-chave: Figuras da ausência. Artes Cênicas. Roland Barthes. Composição do ator.

¹ Prof. Dr. Martin Domecq, UFSB
Prof. Dra. Denise Coutinho, UFBA

ABSTRACT

We explore the notion of “figure”, as developed by Roland Barthes, in relation to the theme of absence - within the context of a workshop held at the Free University of Vila Velha Theater in Salvador, Bahia. Twenty possible figures are described in order to scenically address absence. Testimonies given by workshop participants bring into discussion the potentialities and limitations of using such figures in the actor’s work.

Keywords: Figures of absence. Performing Arts. Roland Barthes.

Em *Fragments de um discurso amoroso* (1981,² Roland Barthes toma três termos-chave – Figuras; Ordem; Referências – presentes no discurso do amante. Ele usa o termo Figura para nomear experiências relacionadas com o sentimento amoroso, que podemos reconhecer nas palavras que falamos, escutamos ou lemos. Não é o sentido de Figura descrito por Pavis, no seu *Dicionário* (2008), não é um tipo nem aspecto de um personagem.³ Trata-se, antes, de um argumento. Assim, descreve Roland Barthes:

As figuras se destacam conforme se possa reconhecer, no discurso que passa, algo que tenha sido lido, ouvido, vivenciado.

² Como nos lembra o *Dicionário de teatro brasileiro*, vários textos deste livro de Barthes foram adaptados para o teatro por Teresa de Almeida para um espetáculo dirigido por Ulysses Cruz, em 1988. (GUINSBURG et al., 2009, p. 16)

³ No verbete “Figura”, Patrice Pavis explica: “Em francês clássico, a figura é o aspecto e o comportamento de uma pessoa (*Fazer boa figura*, mostrar-se sob sua *própria figura*). Às vezes se encontra a palavra em expressões como ‘figura do herói’ ou ‘figura de Mãe Coragem’. A figura designa um tipo de personagem sem que seja precisado de que traços particulares essa personagem se compõe”. (PAVIS, 2008, p. 167)

A figura é delimitada (como um signo) e memorável (como uma imagem ou um conto). Uma figura é fundada se pelo menos alguém puder dizer: ‘Como isso é verdade!’, ‘Reconheço essa cena de linguagem’. Para certas operações de sua arte, os lingüistas se servem de uma coisa vaga: o sentimento lingüístico, para constituir as figuras, não é preciso nada mais nada menos que este guia: o sentimento amoroso. (1981, p. 2)

Essa noção de figura pode ser aplicada a outras experiências. Neste caso, nossa proposta foi aplicá-la às experiências relacionadas com a ausência. As figuras que propusemos aqui não pretendem oferecer um percurso exaustivo sobre as formas de vivenciar ou de representar a ausência. Elas são apenas uma mostra: fragmentos de um discurso possível sobre a ausência. Esse conjunto de figuras foi proposto por Martin Domecq, como parte do Programa da oficina.⁴ É importante destacar que detrás de cada figura tem que haver uma experiência compartilhada num dado contexto cultural. Figuras não são universais nem particulares. Cada figura indica uma forma de experimentar a ausência. Se essa figura é reconhecível, é porque podemos associá-la a vivências próprias e alheias, muitas vezes expressas nas

⁴ Essa listagem de figuras foi experimentada e aprimorada durante a oficina. A técnica de improvisações curtas, de Johnston, e baseadas na aceitação e desenvolvimento da primeira ideia foi uma das ferramentas mais utilizadas. Em outros momentos, os participantes também tiveram que criar cenas grupais, a partir de uma ou várias figuras da ausência. Outra proposta contemplada no programa da oficina foi a de trabalhar com um grande elástico circular que servia para unir todos os participantes numa mesma (a)tensão(ção), com relação às propostas desenvolvidas (sejam elas individuais ou grupais). O elástico unia permanentemente os 20 corpos, criava cenografias, ações, e dividia os espaços de jogo... Esse elemento se manteve durante a apresentação dos resultados da oficina, no Experimento IV. (Teatro Vila Velha de Salvador, 09/08/2013)

falas cotidianas, em obras artísticas ou literárias. Nesse sentido, elas provaram ser uma ferramenta versátil para o ator pesquisar formas de representar ou de apresentar a ausência no palco.

A figura em si mesma não é uma vivência, tampouco uma obra. A descrição da figura apenas permite localizar uma forma de vivenciar ou de representar essa experiência da ausência. Elas indicam lugares comuns de uma experiência compartilhada. Cada um desses lugares comuns tem sido e pode ser habitado por experiências singulares e representado segundo técnicas diversas. Nesse sentido, podemos dizer que figuras permitem reconstruir cartografias de nossa experiência, sempre e desde que não confundamos esquema com conteúdo, mapa com paisagem.

Durante uma oficina⁵ na Universidade Livre do Teatro Vila Velha, em Salvador-Bahia, no mês de julho de 2013, conseguimos experimentar algumas das possibilidades cênicas dessas figuras da ausência. Os atores improvisaram situações a partir de umas dez figuras. Ao longo deste artigo, apresentamos essas figuras com depoimentos de alguns participantes da oficina, para dar conta de nosso aprendizado coletivo.

Na condição de mapeamento de nossas experiências da ausência, as figuras serviram, conforme declarou o participante Eduardo Coutinho, para se aventurar nos territórios da ausência: “Ter as figuras como fio condutor evitou que eu me fechasse nos significados particulares que a ausência tinha em mim e [permitiu] que eu buscasse outras formas de expressá-la”.⁶

⁵ A oficina contou com vinte participantes na faixa etária dos 20 aos 60 anos. Alguns desses participantes já tinham uma trajetória, como atores, e outros estavam em seu primeiro ano de formação na Universidade Livre de Teatro Vila Velha de Salvador, BA.

⁶ Depoimento escrito, compartilhado e armazenado internamente na plataforma corais (www.corais.org). Disponível em: <http://corais.org/livre/node/77890>. Acesso em: 10 abr. 2014.

Também, como assinalou Marcia Ribeiro, “As figuras muitas vezes dificultavam essa possibilidade de criação, mas essa dificuldade era o verdadeiro exercício. Não era uma limitação, mas o direcionamento da criação”.⁷

Para que pudessem oferecer esse direcionamento, as figuras foram definidas, discutidas e exploradas, ao longo da oficina. Depois, a partir da experiência de construir improvisações para cada uma delas, compondo uma familiaridade contextual, foi possível construir e analisar como eram construídas cenas por outros atores ou diretores. Algumas atrizes, como Apoena Serfat, analisaram o filme *Hanani, cerejeiras em flor*, de Doris Dörrie (2008), utilizando as figuras experimentadas durante a oficina.

Trabalhar esse tema foi para quase todos nós uma experiência marcante, como testemunha Gisa Vasconcelos:

*Trabalhar com um tema assim tão delicado e cheio de lembranças foi bastante intrigante para mim. Me colocar presente para falar de ausências, mexer tão íntimo no medo que todos nós temos, que é o medo de se sentir vazio, seja na falta de um lugar social adequado, no desapego de um amor passado ou na aceitação da morte de um ente querido. A ausência faz parte dos detalhes mais escondidos e é um processo pelo qual temos que passar durante toda a vida, mas que nunca nos acostumamos a sentir.*⁸

Ao longo dessas experimentações, contudo, pudemos constatar que a experiência da ausência não deve ser reduzida à ausência presente de um objeto ou sujeito do passado. Pode-se falar da ausência de algo que nunca aconteceu. É o caso, por

⁷ Depoimento escrito, compartilhado e armazenado internamente na plataforma corais (www.corais.org). Disponível em: <http://corais.org/livre/node/77890>. Acesso em: 10 abr. 2014.

⁸ Depoimento de Gisa Vasconcelos, publicado no blog do Teatro Vila Velha. Disponível em: <http://blogdovila.blogspot.com.br/2013/08/giza-vasconcelos-integrante-da.html>. Acesso em: 10 abr. 2014.

exemplo, da utopia. Durante a oficina, também tentamos evitar a identificação da ausência apenas com sentimentos tristes. Por exemplo, a figura do *presente* (o que foi dado ou oferecido por alguém e que podemos lembrar e recriar em qualquer momento) pode ser experimentada com alegria. Mas, de modo geral, qualquer dessas figuras pode gerar cenas tanto cômicas como melodramáticas. A sombra (uma ausência que persegue alguém) pode ser brincalhona ou pesada. A noção de figura proposta por Roland Barthes (1981) e aplicada aqui ao jogo do ator demonstrou ser uma ferramenta leve e instigante para trabalhar com um tema denso, como a ausência. Porém, como aponta o ator Franklin Albuquerque, é preciso “ultrapassar os clichês para que isso se torne um desafio”.⁹

Os vinte exemplos de figuras que propomos aqui podem ser nomeados de outras formas. O importante é reconhecer nelas uma possibilidade de representação da ausência no palco. Estas figuras são formas de representar ou de brincar com o que não está. A cada uma dessas figuras, o leitor poderá associar alguma cena de teatro, cinema, literatura, letra de uma canção, desenho ou alguma experiência vivenciada.

Janela: abertura visível ou invisível que permite “enxergar” um objeto, uma pessoa ou uma paisagem ausentes. Eduardo Coutinho comentou sua preferência por esta figura: “A janela. Além de me transmitir uma imagem bonita, tranquila, essa figura traz a possibilidade de comunicação com um espaço além. Isso me instiga”.¹⁰

⁹ Depoimento escrito, compartilhado e armazenado internamente na plataforma corais (www.corais.org). Disponível em: <http://corais.org/livre/node/77890>. Acesso em: 10 abr. 2014.

¹⁰ Depoimento escrito, compartilhado e armazenado internamente na plataforma corais (www.corais.org). Disponível em: <http://corais.org/livre/node/77890>. Acesso em: 10 abr. 2014.

Reflexo: ausência refletida numa pessoa ou num objeto. O reflexo supõe uma pessoa ou um objeto presentes. Isso quer dizer que o ator trabalha a partir da percepção de dados sensíveis “reais”, que interpreta como reflexo. Eu vejo a cara de minha mãe no rosto de minha irmã. Essa é a grande diferença da janela. No caso da janela, é a imaginação do ator que constrói tudo o que ele supostamente está vendo através dessa abertura.

Sombra: ausência que acompanha, segue ou imita alguém.

Buraco: furo ou cavidade que “produz” a ausência numa pessoa ou num objeto.

Esconderijo: local protegido da visão ou de difícil acesso, onde uma pessoa faz com que o mundo dos outros se mantenha ausente.

Voz: ausência que se manifesta através de uma voz (é só uma voz, sem interlocução, senão, seria um telefonema). Essa voz pode ser perseguidora, como uma sombra. Também pode ser um canto ou uma melodia...

Presente: O que foi dado ou oferecido por alguém e que podemos lembrar ou recriar em novos contextos. Assim como num texto podemos citar um fragmento de outro autor, na vida, podemos citar o gesto, a fala ou o pensamento de outra pessoa.¹¹ Quando essa figura busca ser um ato público de reconhecimento ou gratidão, trata-se de uma homenagem.

Telefonema: conversa ou ligação sonora com uma ausência. Os telefonemas podem ser muito animados e também engraçados. A figura não precisa do aparelho.

Surpresa: inesperada ausência de um sentimento que era parte de uma pessoa ou situação. Diz um poema de Paulo Leminski:

¹¹ No texto de Barthes (1981), esta citação é descrita como Referência, um dos três termos-chave, conforme indicado no início deste trabalho. Referências podem ter origens diversas, segundo o que é proposto no livro: textos canônicos, conversas de amigos, lembranças da própria vida.

“amor, esse sufoco, agora há pouco era muito, / agora apenas um sopro”.

Surucucu: ausência ameaçante que parece tão perigosa como a serpente do mesmo nome. Obriga a manter distância, porque sua picada pode ser mortal. Esta figura é usada nas tramas de terror: fantasmas, aparições podem ser suas formas. Aqui nomeamos surucucu a todas essas formas de ausência que causam terror. Chamo-a Surucucu, porque ela é como uma cobra muda, não se deixa perceber por todo mundo, geralmente só pode ser vista por aquele que tem algum tipo de vínculo com essa ausência. Por outro lado, o som é um atributo mais específico da figura Voz.

Carta: comunicação com uma ausência através da escrita ou da leitura de uma mensagem.

Lembrança: objeto que evoca uma ausência. É uma figura muito usada nos exercícios de memória emotiva. Porém, como figura, a lembrança não é apenas do passado: o objeto pode evocar uma situação futura. Por exemplo, uma porta pode “lembrar” a iminente chegada de alguém.

Lugar sumido: ausência de um lugar que estava associado a uma coisa, ação ou pessoa. Muitos tangos falam do bairro que mudou, ou de um lar que foi derrubado. Um exemplo: *Cuartito azul*, de Mario Battistella Sobre esta figura, comentou no seu depoimento Marcia Ribeiro: “O ‘lugar’ (que fica vazio ou some) consigo visualizar mais facilmente. Esta figura me leva para uma ausência ‘externa’, ao invés de se referir apenas a ausência ‘interna’ (falta de alguém ou alguma coisa mais pessoal)”.

Mobília: conjunto de móveis ou coisas ausentes que povoam um espaço. A arte do mimo explora bastante essa possibilidade. O grande mimo pode dar vida a uma cozinha inteira, com seus móveis, seu fogão, sua mesa, suas panelas, sua janela, sua caixinha de fósforos etc. *Mobiliário*: ação de prover ou povoar um espaço de móveis ou coisas ausentes.

Utopia: espaço ausente que pode nortear as ações de um indi-

víduo ou de um grupo. Pode funcionar como um superobjetivo, na terminologia de Stanislavsky. Porém, como figura da ausência, é um superobjetivo inalcançável.

Fantasma: experiência na qual a pessoa experimenta sua própria ausência no mundo, porque se sente invisível ou insensível.

Deserto: experiência na qual a ausência se manifesta como um contexto inóspito, em que parece que não há ninguém “como nós”. É importante lembrar que não se deve fazer uma leitura literal dos nomes das figuras, nem de suas definições. Por exemplo, essa figura pode ser usada para representar um tipo de ausência que, às vezes, se experimenta numa grande cidade na qual somos estrangeiros.

Espera: situação na qual aguardamos que uma ausência se torne presença. Há mil formas de esperar Godot.

Homenagem: reconhecimento ou ato público de gratidão dirigido a uma pessoa ou conjunto de pessoas ausentes. Pode ser um gesto, um discurso, um ritual etc.

Chamar: no palco, cada vez que, em voz alta ou baixa, se diz um nome e ninguém responde, se cria uma ausência...

Essas figuras podem se combinar. Ainda de acordo com Barthes, *Figura* tem íntima relação com *Ordem*. Só que, paradoxalmente, trata-se de “nenhuma ordem”, como ele enuncia:

Cada figura explode, vibra sozinha como um som despojado de toda melodia – ou se repete, até cansar, como motivo de uma música sempre igual. Nenhuma lógica liga as figuras nem determina sua contiguidade: [...] são Erínias; se agitam, se chocam, se acalmam, voltam, se afastam sem nenhuma ordem como um vôo de mosquitos. (BARTHES, 1981, p. 4)

Por exemplo, pode-se interpretar um monólogo incluindo várias *janelas*, um *buraco*, um momento de *mobiliário*, uma *sombra*, duas *vozes* diferentes, um *reflexo* e uma *lembrança*. As figuras também podem ser utilizadas para construir o roteiro de uma improvisação.

Vejamos uma síntese de roteiro, para uma improvisação com figuras, executada durante a oficina pelos atores Du Vado Jr. e Gustavo Bezerra: o improvisador olha, através de duas janelas, duas cenas contraditórias. Os desfechos dessas cenas o levam a desenvolver um *telefonema* muito animado com um parente ausente. Esse *telefonema* será interrompido por uma *voz* terrível. Essa *voz* vira uma *sombra* que zomba dele. A sombra depois vira *surucucu*. Atacado pela *surucucu*, o improvisador vira um *fantasma* que canta. O *fantasma* olha pelas *janelas* do início: o que ele vê agora?

É importante destacar que cada uma dessas figuras pode ser interpretada de diferentes formas: com um tom leve, grave ou cômico, com um ritmo lento ou acelerado etc. O interessante das figuras é que permitem uma grande plasticidade e um trabalho de desconstrução e reconstrução das experiências da ausência. Como conclui Marcia Ribeiro, no seu depoimento:

Acho que o entendimento dessas imagens como um repertório de pesquisa (criação) está bem claro agora. Consigo identificá-las e utilizá-las mais facilmente. Mas o processo de assimilação disso foi se instalando aos poucos, ao longo dos nossos encontros. Acho que se continuássemos com o processo, a criatividade seria mais facilmente acessada e cenas muito interessantes seriam criadas.¹²

Cada ator mostrou suas preferências e apropriou-se mais de algumas figuras que de outras. O tempo da oficina permitiu apenas apresentar as figuras como ferramentas, através de algumas improvisações e experimentações. Entretanto, nesse contexto específico, não foram aprofundadas cenas de maior complexidade, como comenta Franklin Albuquerque, no seu depoimento:

¹² Depoimento escrito, compartilhado e armazenado internamente na plataforma corais (www.corais.org). Disponível em: <http://corais.org/livre/node/77890>. Acesso em: 10 abr. 2014.

as quatro figuras – janela, sombra, buraco e reflexo – foram as que ficaram mais fortes; algumas foram incorporadas conscientemente e outras foram surgindo espontaneamente [...]. Decidi não racionalizar muito o processo de construção até pelo caráter de ser um experimento e deixar que as coisas fluíssem de uma forma, como já falei, mais natural sem tantos subtextos [...]. De qualquer forma, creio que o tempo foi curto para que a quantidade e possibilidades de tudo que estava em jogo na cena se manifestassem mais profundamente.

Este trabalho de pesquisa sobre as figuras da ausência se desenvolveu ao longo de duas semanas e meia (de segunda a sábado). Nossa experimentação baseou-se em técnicas de improvisação, com exercícios individuais e grupais. Os exercícios de improvisação utilizados seguiram as propostas do ator e mestre britânico Keith Johnstone (2002). Também trabalhamos a partir de letras de canções brasileiras, letras de tango e poemas de Paulo Leminski. Esses textos ajudaram a ter maior intimidade com o tema e com o sentido de cada figura.

A oficina concentrou-se nas figuras aqui definidas, sem aprofundar relações com outros temas. Mas, como observa o ator Du Vado Jr., essas relações sempre existem, porque nenhuma experiência é pura, nem se pode desligá-la de nossos interesses, pois é isso que lhe dá sentido. No seu depoimento, ele aponta: “procurei ouvir as indicações e mergulhar nos universos que me motivam a fazer teatro e que sinto presente nos dias de hoje; assim, as ausências ficaram muito claras para mim”.¹³ Sem trabalhar com peças teatrais ou textos dramáticos, no sentido estrito, mas através dos exercícios, os participantes foram criando cenas e situações.

No momento final da oficina, concentramos o trabalho de investigação das figuras numa criação colaborativa, que per-

¹³ Depoimento encaminhado para Martin Domecq, através do chat da rede social Facebook.

mitisse compartilhar com o público nosso processo de busca. Essa montagem contou com a codireção de Marcio Meirelles. Também foram importantíssimas as contribuições de Ridson Reis, no preparo musical, de Leno Sacramento, no treino de capoeira, assim como o desenho e a edição de vídeo, a cargo de Rafael Grilo. Essa montagem se apresentou no Teatro Vila Velha de Salvador, no dia 9 de agosto de 2013, com o título “Experimento IV: Poéticas da ausência”.¹⁴ A montagem permitiu mostrar trabalhos individuais e grupais baseados nessas figuras. Os atores dispostos num círculo desenhado por um elástico em tensão foram fazendo ou acompanhando as microcenas geradas durante a oficina, todas elas abordando algum tipo de ausência. Os corpos unidos pelo elástico formavam tanto uma malha de contenção como uma caixa de ressonância, que amplificava, concentrava ou reagia (a) o que acontecia em seu interior. No início do espetáculo, esse elástico que logo se envolveria em todos os movimentos da cena, formava uma silhueta humana inanimada no chão...

A experimentação da oficina permitiu validar a utilização das figuras como ferramenta heurística para o trabalho de composição do ator. Essa ferramenta é independente das técnicas de trabalho do ator e admite em princípio a combinação de várias delas. Isso ficou patente durante a oficina, dado que os participante vinham com diferentes trajetórias (um vinha do Teatro Oficina de SP, outro do circo, outros do teatro popular, outros eram iniciantes etc.). A oficina permitiu também selecionar duas atrizes para aprofundar essa pesquisa sobre a ausência. Essa se-

¹⁴ Entrevista que apresenta o Experimento IV e explica o que é um experimento, no contexto da Universidade Livre de Teatro Vila Velha. Disponível em: <http://blogdovila.blogspot.com.br/2013/08/universidade-livre-de-teatro-vila-velha.html>. Acesso em 11 abr. 2014. Registro audiovisual do Experimento IV. Disponível em: <http://vimeo.com/77711674>. Acesso em: 11 abr. 2014.

gunda parte do trabalho teve como resultado a peça *Fora de Casa*,¹⁵, no Teatro Vila Velha de Salvador. Para finalizar, queremos agradecer ao grupo de atores¹⁶ que participou da oficina na Universidade Livre de Teatro Vila Velha. Foi o trabalho, a confiança e a criatividade deles que deram cores, formas, ideias e conteúdos a esta proposta de pesquisa. Também agradecemos ao diretor Marcio Meirelles, e a toda equipe técnica e funcionários, que dão vida a esse espaço de busca e experimentação que é o Teatro Vila Velha de Salvador.

Prof. Dr. Martin Domecq, UFSB
Prof. Dra. Denise Coutinho, UFBA

¹⁵ Ficha técnica: elenco composto por Sonia Leite e Cris Vieira, direção de Martin Domecq, assistência de direção Isabel Cristina Farias de Lima, assessoria musical de Deyse Ramos, conceito de iluminação e figurino Martin Domecq, e texto assinado pelo encenador, com a colaboração de Isabel Cristina Farias de Lima e das atrizes.

¹⁶ Participaram da oficina: Andréia Fábria; Apoena Serrat; Bárbara Vieira; César Rasec; Claudio Varela; Cris Vieira; Daniel Ventin; Du Vado Jr.; Eduardo Coutinho; Franklin Albuquerque; Gisa Vasconcelos; Gustavo Bezerra; Iana Nascimento; Jean Pedro; Marcia Ribeiro; Mirian Sampaio; Mônica Leite; Patt de Carvalho; Sonia Leite e Tiago Querino.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *Fragments de um discurso amoroso*. Tradução de Hortênsia dos Santos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.
- GUINSBURG, Jacó; FARIA, John Roberto; ALVES DE LIMA, Mariângela; NICOLETE, Adelia. (Coords.). *Dicionário de teatro brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- JOHNSTONE, Keith. *Impro: improvisación y el teatro*. Tradução de Elena Olivos e Francisco Huneus. Santiago: Cuatro Vientos, 2002.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução de Jacó Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2008.

A ESCOLA DE ESPECTADORES DE BUENOS AIRES: CONTEXTUALIZAÇÃO, PROCEDIMENTOS DE MEDIÇÃO TEATRAL E CONTRIBUIÇÕES

Olívia Camboim Romano¹

Resumo: Este artigo, conectado aos estudos iniciais da pesquisa de doutorado em andamento, intitulada provisoriamente *O gosto pelas falsas verdades: a dinâmica dos campos artístico-teatral e social examinada a partir das Escolas de Espectadores de Buenos Aires (EEBA) e de Porto Alegre (EEPA)*, reflete sobre a mediação teatral no âmbito da EBBA. O trabalho tem como referência pesquisas de Flávio Desgranges, Maria Lucia Pupo, Ingrid Koudela

¹ Professora efetiva da Universidade Regional de Blumenau (FURB) desde 2006. Graduada em Licenciatura em Artes Cênicas e mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC/UFBA). Autora do livro *Uma arena no museu: reflexões sobre a primeira montagem de Brecht em Santa Catarina* (Blumenau: Edifurb, 2010). e-mail: camboim.olivia@gmail.com.

e Jorge Dubatti. A *EEBA*, inaugurada em 2001, pelo crítico teatral e professor argentino Jorge Dubatti, é um espaço de estudo sobre parte dos espetáculos em cartaz na cidade onde está sediada, sob a coordenação de um especialista e com a participação de artistas envolvidos nas obras estudadas. Ela é aberta a qualquer interessado, sem exigência de pré-requisitos para a participação, e seu programa contempla ainda reflexões filosóficas e históricas sobre as artes cênicas. Desde o seu surgimento, a *EEBA* serve de modelo para iniciativas semelhantes, em diversos países, como México, Uruguai e Brasil. Neste artigo, apresento os principais circuitos teatrais portenhos, dados sobre o consumo cultural na capital argentina, as características sobre a *EEBA*, informações sobre as Escolas de Espectadores latino-americanas, uma discussão sobre os conceitos de “espectador companheiro” e “espectador emancipado” e algumas definições de mediação teatral. Neste trabalho, verifico que a *EEBA* está cumprindo importante papel de medição teatral em Buenos Aires, estimulando a frequência em espetáculos teatrais e, ao que tudo indica, tem qualificado o encontro de espectadores adultos com as artes cênicas.

Palavras-chave: *Escuela de Espectadores de Buenos Aires*. Escola de Espectadores. Mediação teatral. Formação de público. Formação de espectadores.

Abstract: This article, connected to the initial studies of in progress doctoral research, titled provisionally *The taste for false truths: the dynamics of artistic, theatrical and social fields examined from Spectators Schools of Buenos Aires (EEBA) and Porto Alegre (EEPA)*, reflects on the theatrical mediation under the *EEBA*. The work is referenced research Flavio Desgranges, Maria Lucia Pupo, Ingrid Koudela and Jorge Dubatti. The *EEBA*, inaugurated in 2001 by theater critic and Argentine Professor Jorge Dubatti, is a study space on part of the spectacles in theaters

in the city where it is based, coordinated by an expert and with the participation of artists involved in the studied works. It is open to anyone interested without demanding prerequisites for participation, and your program includes philosophical and historical reflections on the performing arts. Since its appearance, the *EEBA* is a model for similar initiatives in several countries, such as Mexico, Uruguay and Brazil. In this work, I present the main porteños theatrical circuits, data about cultural consumption in the Argentine capital, the characteristics of the *EEBA*, information about Spectators Schools in Latin America, a discussion of the concepts of “spectator companion” and “spectator emancipated” and some theatrical mediation settings. I check that the *EEBA* is fulfilling important role of theatrical measurement in Buenos Aires, it is stimulating the frequency in theatrical performances and, it seems, it has qualified the meeting of spectators with the performing arts.

Keywords: *Escuela de Espectadores de Buenos Aires*. School of Spectators. Theatrical mediation. Formation of public. Formation of spectators.

Introdução

Este artigo, conectado aos estudos iniciais da pesquisa de doutorado em andamento, relativa às Escolas de Espectadores de Buenos Aires e de Porto Alegre,² é fruto do componente curricular Arte e Educação³ – cursado no segundo semestre de

² Sob orientação do Prof. Dr. Gláucio Machado Santos (UFBA).

³ Ministrado pelos professores Dra. Célida Salume e Dr. Fabio Dal Gallo, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia.

2014 – e da primeira etapa do trabalho de campo efetuada em Buenos Aires/Argentina, no período de 16 de abril a 28 de junho de 2015. O objetivo deste artigo é refletir sobre o trabalho de mediação teatral realizado nas aulas da Escuela de Espectadores de Buenos Aires (EBBA),⁴ tendo como referência os estudos de Flávio Desgranges, Maria Lucia Pupo, Ingrid Koudela, Jorge Dubatti, entre outros pesquisadores.

Segundo a diretora norte-americana Viola Spolin (1906-1994),

A plateia é o membro mais reverenciado do teatro. Sem plateia não há teatro. Cada técnica aprendida pelo ator, cada cortina e plataforma do palco, cada análise feita cuidadosamente pelo diretor, cada cena coordenada é para o deleite da plateia. Eles são nossos convidados, nossos avaliadores e o último elemento na roda que pode então começar a girar. Ela dá significado ao espetáculo. (1998, p. 11)

A especificidade do teatro é que ele se realiza exclusivamente no tempo presente e mediante a presença do ator e do espectador, e esta presença o faz vivo e poderoso. O teatro define-se a partir do que é indispensável para sua realização, está pautado no essencial, no confronto entre os atores e o público.

A partir das definições apresentadas pela professora Ingrid Koudela, em “A ida ao teatro” (s/d), compreendo a formação de público como projetos realizados com vistas ao acesso físico, à ampliação da audiência e ao estímulo para a frequência ao teatro. A formação de espectadores, por sua vez, entendo como trabalhos efetuados com o objetivo de viabilizar o acesso simbólico, que demanda um processo educativo, com foco na apreciação e na leitura do espetáculo pelo espectador.

⁴ Sediada no *Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini*, Buenos Aires, Argentina.

Os circuitos teatrais portenhos e o consumo cultural na capital argentina

Buenos Aires é considerada o maior polo teatral da Argentina e, sem dúvida, um dos mais respeitáveis do mundo, sendo equiparada a cidades com importantes atividades teatrais, como Berlim, Paris, Nova York, Londres e São Paulo.

Os circuitos teatrais predominantes na cena contemporânea argentina são: o teatro oficial, o teatro comercial e o teatro independente. O circuito oficial é composto pelos teatros estatais, isto é, pelos teatros que integram o *Complejo Teatral de Buenos Aires (CTBA)* e o *Teatro Colón*. O CTBA, criado em 2000, consiste em um núcleo artístico e administrativo, vinculado ao *Ministerio de Cultura*, responsável pelos cinco teatros públicos da Cidade: *San Martín*, *Teatro de la Ribera*, *Presidente Alvear*, *Regio* e *Sarmiento*. Os teatros estatais dependem do *Ministerio de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires*, e o *Teatro Nacional Cervantes da Secretaría de Cultura de la Nación*.

O coração do circuito comercial está na *Avenida Corrientes*. Na Capital Federal, em Buenos Aires, vinte e cinco teatros comerciais estão vinculados à *Asociación Argentina de Empresarios Teatrales y Musicales (AADET)*. De modo geral, são apresentados no circuito comercial espetáculos de teatro de revista, musicais, shows de tango e versões argentinas de montagens internacionais.

O circuito independente, também chamado de teatro *off* e, eventualmente, de teatro alternativo, sustenta-se, sobretudo, pela bilheteria; pois sua sobrevivência independe de financiamentos estatais e privados. De modo geral, as salas desse circuito podem ser tomadas como espaços não convencionais, em que são encenados trabalhos de teatristas argentinos com características mais herméticas. Atualmente, oitenta e dois teatros integram a *Asociación Argentina del Teatro Independiente, mas a ARTEL*, de acordo com o *Observatorio de Industrias Creativas (OIC)*, estima que há cerca de 200 salas desse tipo em Buenos Aires.

O *Informe 2014 do OIC* aponta que, em 2013, em Buenos Aires, os circuitos oficial e comercial somaram 3.935.562 espectadores, sendo o teatro comercial responsável por 79,4% desses números. Carolina Amoroso (2013) sintetiza alguns dados do *Ministerio de Cultura de la Ciudad, da AAET* e da *ARTEI*, que ilustram a proliferação teatral profícua da cena portenha e informam que o circuito independente convoca cerca de 600.000 espectadores por ano.

Um levantamento realizado por mim, em 21 de setembro de 2015, no site Alternativa Teatral (<<http://www.alternativa-teatral.com/obras.asp>>), revelou, por exemplo, que apenas no período de 01 de junho a 30 de junho de 2015, na Capital Federal da Província de Buenos Aires, 1.321 sessões de espetáculos (teatro, dança, circo, musicais etc.) foram realizadas.

Os dados apresentados acima confirmam que a *Escuela de Espectadores de Buenos Aires* nasceu em 2001, num cenário teatral efervescente, de inúmeras salas de espetáculos espalhadas pela cidade, que abarcam longas temporadas; de teatros de diferentes circuitos, lotados de domingo a domingo; de muitos espetáculos com ingressos esgotados até duas semanas antes da apresentação; de filas nas ruas para entrar em sessões, nos mais variados horários, e de uma quantidade impressionante de obras em cartaz, semanalmente, anunciadas nos jornais impressos e em sites especializados sobre o teatro portenho argentino.

A Escola de Espectadores de Buenos Aires

A *Escuela de Espectadores de Buenos Aires* (EEBA), inaugurada em 2001 por Dubatti,⁵ é um espaço de estudo dos espetáculos, de di-

⁵ Jorge Dubatti (Buenos Aires, 1963-) é professor na Universidad de Buenos Aires (UBA), crítico e historiador teatral. Doutor na Área de História e Teoria da Arte (UBA). Autor de inúmeros artigos em revistas e livros argentinos e internacionais, já editou obras de drama-

ferentes gêneros (teatro, dança, ópera, circo, performance etc.) e de diversos circuitos (teatro independente, teatro comercial, teatro comercial de arte, teatro internacional, entre outros), em cartaz na cidade onde está sediada, sob a coordenação de um especialista e a participação de artistas envolvidos nas obras estudadas.

De acordo com a entrevista, concedida por Dubatti para Silvia Gallicchio, no programa “Vidas Consagradas” (2012), a ideia para a criação da Escola surgiu de uma prática existente em Buenos Aires, desde o final da década de 1960, em que um grupo fechado de amigos contrata um coordenador que propõe um espetáculo para ser assistido e, posteriormente, se reúne na casa de um dos integrantes para analisar a obra e jantar juntos. Inspirado nessas reuniões sociais, Dubatti propôs um grupo aberto a qualquer interessado, cujos pré-requisitos são gostar do teatro e ter a “cabeça aberta”.

A EEBA, que se iniciou com oito pessoas, registrou no primeiro semestre de 2015 duas turmas de cento e setenta alunos cada uma. Segundo os organizadores, além dos matriculados, há uma enorme lista de espera. A escola tem funcionamento anual, está aberta a qualquer interessado e promove atividades, todas as segundas-feiras, no período noturno, de março a dezembro. No programa da EEBA, os participantes, dentre outras coisas, recebem recomendações para assistirem aos espetáculos em cartaz, nos diferentes circuitos do teatro portenho, são incentivados a ler as críticas semanais de Dubatti sobre parte dos espetáculos em cartaz na cidade – publicadas no suplemento cultura do *Tiempo Argentino* – e participam de aulas (a maioria ministrada por Dubatti), com a presença de diferentes artistas convidados (atores, diretores, dramaturgos, cenógrafos etc.), vinculados às montagens estudadas.

turgos como: Daniel Veronese, Rafael Spregelburd, Ricardo Bartís, Eduardo Pavlovsky, entre outros nomes da “nova dramaturgia argentina” (1983-2005).

A EEBA surgiu com a ideia de enriquecer e ampliar o horizonte dos espectadores e a finalidade de instrumentalizar os participantes para multiplicarem o desfrute e a compreensão dos espetáculos assistidos, com profundidade e comunicabilidade. Segundo seu idealizador, “[...] a pessoa crê que vem como que preparada para ver teatro, mas o teatro tem suas regras, tem sua linguagem e nem todas as obras são iguais” (VIDAS Consagradas, 2012⁶).

O crítico argentino afirma que,

Especialmente os espectadores cumprem hoje uma função essencial no desenvolvimento e na difusão do teatro e na produção de pensamento crítico. O que sustenta o teatro de Buenos Aires não é a imprensa nem a publicidade, mas o efeito ‘boca a boca’, instituição da oralidade que consiste na recomendação que realiza diretamente um espectador a outro, modalidade aprofundada frente ao empobrecimento da crítica profissional nos meios massivos. Por mais avassaladora que seja a publicidade, por mais elogiosas que sejam as críticas profissionais, se os espectadores não gostam do espetáculo, a sala se esvaziará muito rápido. Ou ao inverso: muitos espetáculos independentes que não receberam comentários nos meios trabalham com a sala cheia. Outros, de qualquer circuito (oficial, comercial, independente), castigados com críticas negativas, sustentam, no entanto, a convocatória. É o efeito ‘boca a boca’ ou ‘boca orelha’. Imperceptivelmente trabalha a grossa rede do ‘Você não pode perder’, o ‘Vai porque está muito bom’, o ‘Eu me encantei’, ou bem, o ‘Não vá’, o ‘Me aborreci como louco’, expressões sinceras, desinteressadas e efetivas, por confiáveis, ditas aos amigos, familiares, conhecidos e estranhos, no bate papo. O efeito boca a boca dos espectadores converteu-se na instituição crítica mais potente de Buenos Aires. (DUBATTI, 2011, p. 138-139, tradução nossa)

⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nTKWB-V2TidA>>. Acesso em: 26 jun. 2014, tradução nossa).

A afirmação acima apresenta indícios, para além do valor das recomendações informais entre amigos, do trabalho de formação de público realizado pela EEBA.

As aulas da EEBA, segundo minha percepção, decorrente especialmente do trabalho de campo efetuado em Buenos Aires, funcionam como entrevistas do professor Dubatti com os artistas convidados. Em tais entrevistas, realizadas, aparentemente, sem um roteiro preestabelecido e encaminhadas de acordo com as respostas dos visitantes, são feitas indagações sobre suas histórias de vida; sobre suas formações artísticas; sobre seus espetáculos marcantes; sobre como ocorreu o engajamento dos artistas no espetáculo recomendado pela EEBA; sobre como é possível conseguir entradas para a obra, no caso daquelas muito concorridas; sobre o porquê do título de determinados espetáculos; entre outras. Nessas conversas, bastante descontraídas, o professor Dubatti faz alguns apontamentos conceituais, muitos deles já esboçados em suas críticas – no caso dos espetáculos em que já há uma publicação sua no jornal; alguns alunos pedem a palavra para realizar pequenos comentários ou fazer alguma pergunta, tais perguntas são reproduzidas por Dubatti, no microfone, para que toda a audiência as escute e, eventualmente, o microfone é repassado ao aluno; o crítico argentino destaca quando é a primeira vez que determinado artista visita a Escola ou lembra outras ocasiões em que este já esteve na EEBA, em função de algum espetáculo recomendado anteriormente; bem como propicia espaço para os convidados divulgarem outros espetáculos que estejam em cartaz ou por estrear. No decorrer das entrevistas, Dubatti pergunta para a audiência sobre quem já viu o espetáculo do convidado e, em geral, segundo minha percepção visual frente àqueles que se manifestam positivamente, levantando o braço, não mais do que 30% de cada turma já assistiram à peça em questão. Inclusive, os alunos se mostram bastante incomodados quando acham que durante a entrevista o espetáculo está sendo muito adiantado ou revelado. Identi-

fiquei, nesse período em que assisti às aulas da EEBA, que o enfoque da Escola está no aprendizado, junto ao artista e na escuta do convidado; sendo que a entrevista pode motivar ou não a ida do aluno ao espetáculo recomendado pela EEBA.

No dia 08 de junho de 2015, em virtude de uma viagem do prof. Dubatti ao México, a aula da EEBA foi conduzida pela pesquisadora Laura Ayelén Rauch. Nesta aula, embora a condução tenha sido menos desenvolvida do que nas aulas que são ministradas pelo crítico argentino, creio que pude perceber com maior clareza a estrutura das aulas, que estão divididas da seguinte maneira: recepção do artista convidado; brevíssima apresentação do convidado; duas ou três perguntas relativas à trajetória pessoal do artista no universo teatral (por exemplo: como e quando você decidiu ser ator? Quais os trabalhos marcantes de sua carreira?); depois, uma breve síntese da obra, sem revelar muito; algumas perguntas relativas ao envolvimento do convidado no projeto da montagem em questão e relativas às diferenças entre teatro comercial e teatro independente, atravessadas por menções indiretas às críticas de Dubatti publicadas no *Tiempo Argentino*; tempo breve para a plateia fazer perguntas e tecer comentários; despedida do convidado com uma salva de palmas.

As Escolas de Espectadores latino-americanas

Desde o seu surgimento, a EEBA serve de modelo para iniciativas semelhantes, em diversos lugares, como Distrito Federal/México (2004 e 2015); Montevidéu/Uruguai (2006); La Paz/Bolívia (2012); Lima/Peru (2012); Medellín/Colômbia (2013); Porto Alegre/Brasil (2013); México (2015).

A Escola de Espectadores de Porto Alegre (EEPA), inaugurada em 26 de março de 2013, é um projeto da Coordenação de Artes Cênicas da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA), sob a coordenação do jornalista e dramaturgo Renato Mendonça, sendo, até o momento, a primeira e única Escola de

Espectadores do Brasil. A última Escola inaugurada na América Latina, inspirada na EEBA, é a Aula de Espectadores de Teatro de la UNAM (*Universidad Nacional Autónoma de México*), no México, sob a direção geral de Jorge Dubatti e sob a condução de Didanwy Kent, Luis Conde e Rosa María Gómez Martínez.

De acordo com os dados levantados até o momento, em relação às demais escolas latino-americanas, a maioria delas desenvolve-se em sessões unitárias, mensais ou quinzenais, gratuitas e abertas ao público, em geral, com a participação dos criadores. As diversas Escolas de Espectadores latino-americanas funcionam de maneira independente, elas não são filiais da EEBA. A programação é elaborada de acordo com a realidade teatral de cada cidade em que está sediada, e pela dinâmica estabelecida por seus diferentes coordenadores.

O espectador companheiro

Frente à convicção de que o “acontecimento” está atrelado à ideia de um espectador companheiro (do latim, *cum panis*), alguém que compartilha o pão com os artistas, e, por consequência, deve estabelecer uma relação de amabilidade, de disponibilidade de olhar o espetáculo, Dubatti afirma o seguinte: “Toda *poiesis* inclui una zona de pura abertura indeterminada (aquela na qual prospera um “espectador emancipado”), mas também outra zona regrada, que não se pode ignorar, e que é oferecida à amabilidade e à disponibilidade do espectador companheiro” (2011, p. 85, tradução nossa)

Dubatti (2011) reconhece que o espectador (assim como o crítico ou avaliador de um espetáculo) lê e avalia a obra em conexão com seu universo pessoal, do mesmo modo que o artista também cria atrelado a esse mundo particular; mas contesta as críticas que tem recebido, sob o lema do “espectador emancipado”, de Jacques Rancière, sobre a validade do trabalho efetuado junto aos espectadores e teatristas, na EEBA.

Rancière (2010) chama de “paradoxo do espectador” o fato de que “não há teatro sem espectador”. Sendo que os críticos acusam que ser espectador é um mal, por duas razões: “olhar é o contrário de conhecer” e “conhecer é o contrário de atuar”.

Este diagnóstico conduz a duas conclusões diferentes. A primeira é que o teatro é uma coisa absolutamente má, uma cena de ilusão e de passividade, que é preciso suprimir em benefício do que ela impede: o conhecimento e a ação, a ação de conhecer e a ação conduzida pelo saber. Esta é a conclusão já formulada por Platão: o teatro é o lugar que se convida uns ignorantes para que vejam sofrer alguns homens. (RANCIÈRE, 2010, p. 10, tradução nossa)

O filósofo francês aponta que, embora a dedução platônica seja a mais lógica, ela não prevalece. Os críticos mantêm a premissa, mas alteram a conclusão, e reclamam por um teatro sem espectadores, no sentido de superação da relação de passividade do espectador.

As tentativas modernas de reforma do teatro têm oscilado constantemente entre estes dois polos da indagação distante [pautada no teatro épico de Brecht] e da participação vital [ancorada no teatro da crueldade de Artaud], arriscando-se a mesclar seus princípios e seus efeitos. (RANCIÈRE, 2010, p. 12, tradução nossa)

Tanto de acordo com o paradigma brechtiano como com a lógica artaudiana, “[...] o teatro se apresenta como uma medição que tende até a sua própria supressão” (RANCIÈRE, 2010, p. 15, tradução nossa). Nesse ponto, entram em jogo as questões relativas à emancipação e discutidas pelo filósofo francês.

É a mesma lógica da relação pedagógica: nesta, o papel atribuído ao mestre consiste em suprimir a distância entre seu saber

e a ignorância do ignorante. [...] Na lógica pedagógica, o ignorante não é somente aquele que todavia ignora o que o mestre sabe. É aquele que não sabe o que ignora nem como o saber. O mestre, por sua vez, não é somente aquele que detém o saber ignorado pelo ignorante. É também o que sabe como fazer dele um objeto de saber, em que momento e de acordo com qual protocolo. No entanto, na verdade, não há ignorante que já não saiba um montão de coisas, que não as tenha aprendido por si mesmo, olhando e escutando ao seu redor, observando e repetindo, errando e corrigindo seus próprios erros. (RANCIÈRE, 2010, p. 15, tradução nossa)

Com a ideia de “emancipação intelectual”, Rancière defende a “igualdade das inteligências” e argumenta que o espectador, ao olhar, também atua, pois interpreta de acordo com os seus saberes, faz conexões com o que já viu. “Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si” (2010, p. 19, tradução nossa). Assim sendo, segundo a “lógica da emancipação”, o que existe entre o artista (o mestre) e o espectador (o aluno) não é a transmissão do saber, mas a obra artística, de que ninguém é proprietário, ninguém possui seu sentido exato. Entretanto, tanto o artista como o espectador podem se referir a ela para verificar o que notam em comum, o que o espectador diz e pensa sobre ela.

De acordo com Dubatti,

A poíesis de expectação implica criar como espectador emancipado e companheiro. A figura do emancipado recorta-se, ademais, sobre a consciência dos limites do companheiro e em alguma poética podem sobrepor-se. A poíesis impõe limites, em cujo marco se funda um espaço de liberdade. (2011, p. 85, tradução nossa)

O crítico argentino afirma que “o espectador possui uma limitação em sua vontade de emancipação [...] nem tudo depende

de seu desejo” (DUBATTI, 2011, p. 83, tradução nossa). Por essa razão, reconhece a “emancipação intelectual” do espectador desde que associada à ideia do “espectador companheiro”.

Em relação ao seu trabalho na EEBA, de formação de espectadores-críticos que sejam espectadores companheiros, Dubatti – em entrevista concedida, em fevereiro de 2014 no CCC, às pesquisadoras Luciana Eastwood Romagnolli e Mariana de Lima Muniz – expõe o seguinte:

[...] o que eu vejo como função da escola é que possa construir o que gosto de chamar de espectador companheiro. É um ponto contrário ao espectador emancipado de (Jacques) Rancière. O espectador companheiro está disposto a dialogar com o que acontece, tomando a instância objetiva do espetáculo, de reconhecimento do que está acontecendo ao redor, e estabelecendo um diálogo entre o que se passa com ele, com os outros e com o artista, nessa instância trans-subjetivada de colocar-se em outro lugar. A escola multiplica a vontade de escuta, de atenção a outras pessoas do convívio e aos artistas. A escola gera conhecimento, o frequentador que vem há dois ou três anos está muito preparado para ler linguagens diferentes. Gera uma mudança muito forte no boca a boca. Se gostam do espetáculo, os 340 se multiplicam por dez, rapidamente, há uma rede de oralidade. Gera um movimento de público para o espetáculo. (2014, p. 258)

Mediação Teatral

Bertolt Brecht (1898-1956), autor da última grande poética teatral da época moderna, nos anos de 1940, já profetizava a necessidade de se desenvolver a arte do espectador. Assim, já indicava a possibilidade de formação do espectador e tal percepção, em relação ao papel do espectador, estimulou, a partir da metade do século XX, o surgimento da mediação teatral como campo de investigação teatral. De acordo com Flávio Desgranges,

É considerado procedimento de mediação toda e qualquer ação que se interponha, situando-se no espaço existente entre o palco e a plateia, buscando possibilitar ou qualificar a relação do espectador com a obra teatral, tais como: divulgação (ocupação de espaços na mídia, propagandas, resenhas, críticas); difusão e promoção (vendas, festivais, concursos); produção (leis de incentivo, apoios, patrocínios); atividades pedagógicas de formação; entre tantas outras. (2010, p. 65-66)

Na medida em que o teatro de Brecht visava, dentre outras questões, provocar o espectador a tomar decisões, instigá-lo a posicionar-se criticamente perante os acontecimentos e a praticar ações sociais transformadoras, sua proposta continha ideais pedagógicos, pois trabalhava na perspectiva de ampliar o conhecimento do espectador sobre a linguagem teatral e oferecer condições para o espectador efetuar uma leitura própria do espetáculo. Os efeitos de suas peças, em princípio, não deveriam acabar ao fechar das cortinas, mas sim continuar ressonando dentro de cada um.

Podemos compreender a mediação teatral, no âmbito de projetos que visem à formação de público, como qualquer iniciativa que viabilize o acesso dos espectadores ao teatro, tanto o acesso físico, quanto o acesso linguístico. [...] O acesso linguístico, como o próprio termo sugere, opera nos terrenos da linguagem. E trata não apenas da promoção, do estímulo, mas especialmente da constituição do percurso relacional do espectador com a cena teatral, da conquista de sua autonomia crítica e criativa. [...] um projeto de formação de espectadores visa não apenas a facilitação do acesso físico, mas também, e principalmente, a do acesso linguístico, pois quer trabalhar com as individualidades, com as subjetividades, com as conquistas efetivadas por cada espectador no processo em curso. (DESGRANGES, 2008, p. 76-77)

Considerações finais

Considerando que a mediação teatral promove “a aproximação entre a obra e os interesses do público” (PUPO, 2009, p. 271), o programa da EEBA é um exemplo atual de mediação; pois fornece ferramentas de multiplicação e contribui para a ampliação da fruição e da compreensão das obras estudadas.

Compreendo a mediação promovida pela EEBA como uma atividade pedagógica de formação de público e de espectadores. Além disso, a permanência em cartaz, por longas temporadas, dos espetáculos recomendados pela Escola, de acordo com minha percepção durante o trabalho de campo em Buenos Aires, favorece sobremaneira esse processo de formação.

A metodologia utilizada pela EEBA, pautada em entrevistas com os artistas, certamente contribui para o fortalecimento da relação dos espectadores com a fruição das obras por eles assistidas e pensadas (posteriormente ou anteriormente), nas aulas da Escola. Além disso, a EEBA está estimulando a frequência a espetáculos teatrais e, ao que tudo indica, tem qualificado o encontro dos espectadores adultos com as artes cênicas.

REFERÊNCIAS

AMOROSO, Carolina. Buenos Aires, capital del teatro. *La Nación*, Buenos Aires, 17 nov. 2013. Nome da seção ou Caderno, número do caderno, se houver, página. Disponível em: <<http://www.lanacion.com.ar/1638941-buenos-aires-capital-del-teatro>>. Acesso em: 21 set. 2015.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

DESGRANGES, Flávio. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. *Urdimento*, Revista de Estudos em Artes Cênicas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis: UDESC/

CEART, v. 1, n. 10, p. 75-83, dez. 2008. (ISSN 1414-5731).

DUBATTI, Jorge. *Introducción a los estudios teatrales*. Cidade do México: Libros de Godot, 2011.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *A ida ao teatro*. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Ane-xos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20tea-tro.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2013.

OBSERVATORIO de Industrias Creativas (OIC). *Informe 2014 – El Teatro en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, 2013. Disponível em: <<http://www.buenosaires.gob.ar/economia-creativa/informes-especiales>>. Acesso em: 25 set. 2015.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para alimentar o desejo de teatro. *Sala Preta*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 269-278, 2009. Disponível em: <<http://www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/301/300>>. Acesso em: 05 out. 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *El espectador emancipado*. Espanha: Ellago Ensayo, 2010.

ROMAGNOLLI, Luciana Eastwood; MUNIZ, Mariana de Lima. Teatro como acontecimento convivial: uma entrevista com Jorge Dubatti. *Urdimento*, Revista de Estudos em Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, v. 2, n. 23, p. 251-261, dez. 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/Ol%C3%AD-via/Downloads/4670-16505-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Ol%C3%AD-via/Downloads/4670-16505-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 07 jun. 2015.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

VIDAS Consagradas - *Jorge Dubatti* - parte 1. Condução de Silvia Gallicchio. Buenos Aires: Huellas Digitales Producciones, 2012 (13:48min), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nTKWBV2TidA>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

GRUPOS DE TEATRO COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO – UMA PERGUNTA OU UMA AFIRMAÇÃO?

Poliana N. S. de Carvalho¹

RESUMO

O presente artigo pretende ser o ponto de partida de uma pesquisa que poderá se desdobrar, em tempos futuros, no sentido de concluir que os grupos de teatro se constituem enquanto lugares que favorecem o desenvolvimento dos artistas que deles fazem parte, configurando os grupos como espaços de educação não formal. O trabalho apresenta, como fontes, estudos já feitos por pesquisadores que tratam de grupos e suas trajetórias, revelando serem estes coletivos o início de um ciclo de formação no qual se vêem envolvidos os seus integrantes.

Palavras-chave: Grupo de Teatro. Formação. Experiência.

¹ Atriz, Professora de Teatro. Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC-UFBA). Integrante do Grupo de Teatro Finos Traços (BA).

Para a escrita deste trabalho, tomamos como princípio questões sobre a história dos grupos de teatro no Brasil, no intuito de desenvolver uma discussão acerca de algumas significações pertinentes a qualquer debate que envolve o teatro feito de forma coletiva, um espaço, seja ele físico ou não, que agrega pessoas e conhecimentos distintos, no sentido de aprender, praticar e produzir teatro.

Em 1958, o Teatro de Arena, em São Paulo, já participava de um movimento que promoveria a renovação do teatro, envolvido direta e concretamente com a transformação da sociedade. Os primeiros grupos de teatro brasileiros têm as suas origens ligadas aos movimentos estudantis, que, geralmente, pertenciam à esquerda, como forma de resistência e de subversão dos ideais conservadores, então vigentes na época. As ideologias impulsionavam os artistas que faziam parte dos grupos, cuja primeira geração vai dos anos de 1960 até 1971. Passados alguns anos de iniciação desta prática, os grupos caminharam *pari passu* ao movimento de teatro amador, que também trazia fortes ideais partidários e ambos apresentavam na cena, o cotidiano de um país que passava por transformações, nos campos político e social.

Após os primeiros anos de atuação, em que os grupos atravessaram a fase considerada ideológica, a permanência destes coletivos de artistas tinha o intuito primeiro de continuar o trabalho, mas, agora, buscando objetivos diferentes, os coletivos não perderam de vista o foco de se posicionarem na sociedade, embora tenham mudado as suas estratégias de atuação.

Todo o trabalho edificado pelos grupos de teatro, ao longo dos anos, representa uma das formas mais expressivas de produção artística desenvolvida no Brasil, trabalho este que está minimamente presente em cada Estado brasileiro e não apenas no sudeste do Brasil, como até hoje é comum ouvirmos falar.

Nas palavras do Professor André Carreira:

Esse conjunto de coletivos organizados sob as mais diversificadas formas de estruturação responde por uma produção espetacular que constitui a ampla maioria do teatro que se faz no Brasil nos últimos trinta anos, e tem conquistado um espaço cada vez maior nos circuitos de apresentação. Ainda que saibamos da importância crescente do teatro de grupo, seria um equívoco supor que o termo ‘teatro de grupo’ nos permita definir um formato de trabalho e organização claramente definidos. (CARREIRA, 2012, p. 9)

Ao iniciarmos um trabalho de pesquisa sobre o histórico de alguns grupos de teatro brasileiros, nos encontramos com o contexto do início dos anos de 1980, década que viu surgir para a cena, nas ruas e nos palcos, inúmeros grupos espalhados pelo território do país, que apresentam, em seu cotidiano, diversidade nos modos de desenvolver o seu trabalho, caracterizando-os enquanto movimento, e que adquiriram notoriedade significativa para a produção teatral brasileira, desde então, mesmo sendo associados a um teatro alternativo.

Com frequência, a rotina de trabalho dos grupos é associada ao contexto vivido por eles, sendo claramente influenciada pelo projeto que ora está sendo desenvolvido por aquele coletivo, revelando sua capacidade de desenvolver uma série de metodologias de trabalho com fins de dialogar com os objetivos do grupo, seus integrantes e seus projetos. É em ambientes como este que ideias, espetáculos e propostas de encenadores, atores, diretores, dramaturgos, cenógrafos e músicos convergem para o surgimento de obras artísticas feitas a várias mãos, o que se convencionou nomear de Processo Colaborativo de Criação.

Com base nesta argumentação, é possível afirmar que os grupos de teatro configuram-se como espaços de formação, a partir da premissa de que os artistas que neles se encontram, o fazem em função de ideais e objetivos comuns, criando ambientes propícios a transformações teatrais consideráveis, ligadas ao

trabalho desenvolvido por todos numa rotina de atividades que independe de um processo de montagem teatral. No cotidiano dos grupos, em suas *salas de ensaio*, os integrantes criam suas relações com a cultura, com seu trabalho artístico, posicionam-se politicamente e conseqüentemente discutem sobre o seu lugar na sociedade da qual fazem parte.

Ainda dentro da questão que diz respeito às trajetórias dos coletivos teatrais, sabe-se que muitos deles vêm há algum tempo desenvolvendo projetos de âmbito pedagógico, cursos de aperfeiçoamento e oficinas de teatro, de caráter técnico e/ou artístico, com objetivos e durações distintas, mas que revelam ser os membros dos grupos sujeitos interessados em ampliar o raio de ação dos seus coletivos, através de uma atuação educacional, como sujeitos multiplicadores de suas práticas, pressupondo então um trabalho de formação que antecede a proposição de tais cursos e oficinas, sejam eles para todos os públicos interessados ou para públicos previamente selecionados.

Para citar como exemplo, temos muitos casos de grupos que promovem em suas sedes de trabalho ou no desenvolvimento de projetos itinerantes ações que demonstram serem estes coletivos possuidores de um projeto artístico-pedagógico, como afirma o pesquisador Eder Sumariva Rodrigues:

[...] o projeto artístico pedagógico deve ser entendido como a organização do trabalho artístico pedagógico realizado pelos grupos de teatro. Esta definição tem como fim compreender o mecanismo que rege a concepção dos projetos grupais (internos e externos) e sua aplicabilidade em seus espaços de trabalho. (RODRIGUES, 2006, p. 1)

Muitas publicações específicas sobre o assunto foram produzidas, nos últimos dez anos, e nos dão conta do que afirma o pesquisador. O Brasil possui grupos de teatro que há tempos desenvolvem projetos atrelados à área da arte-educação, muitos são desenvolvidos, coordenados e executados pelos próprios mem-

bro do grupo, que nem sempre possuem formação nas áreas de licenciatura, fazendo então uso de suas experiências artísticas, individuais e coletivas, para atingir os objetivos propostos pelos projetos de formação que se dispõem a desenvolver.

Ao entrar em contato com os escritos que procuram dar conta dessas experiências, observamos que cada grupo, a sua maneira, foi, ao longo do tempo, aperfeiçoando as suas práticas neste aspecto. Cada etapa, anual ou não, parece ter revelado para os integrantes todo o potencial existente nas iniciativas de promover uma multiplicação de saberes e fazeres, através das trocas de experiência, fortalecendo a ampliação da noção de educação através da oferta de atividades, como cursos e oficinas de curta e longa duração.

Tais experiências já podem nos servir de aporte para a construção de um argumento que seja capaz de afirmar a importância dessas práticas, desenvolvidas ao longo dos anos, no processo de formação desses artistas. A proposta gira em torno da possibilidade de haver, sim, um processo formativo desenvolvido com base nas atividades práticas dos grupos, que se sobressaem de um contexto comum de atuação, no sentido da criação artística, e na apresentação de espetáculos e outras formas de exibição pública. O desenvolvimento dos artistas também está vinculado às frentes de trabalho que vêm a ser concretizadas pelos grupos, que atingem inclusive áreas de ensino, como é o caso das oficinas e cursos.

Em relação à atuação propriamente dita e que denota esta possibilidade, saem na frente os exemplos de cursos e oficinas ministrados por artistas de grupos, estes com êxito afirmado por pesquisadores e até educadores atuantes na área da Pedagogia Teatral. Como exemplos, podemos citar coletivos que, inclusive, já possuem significativa projeção nacional como é o caso do Ói Nois Aqui Traveiz (RS) e o Grupo Galpão (MG), seguidos por outros grupos que, a cada ano, também vêm desenvolvendo interesse por esta frente de trabalho, como é o caso do Grupo de Teatro Finos Trapos (BA).

O que também nos importa, para tentarmos responder à pergunta que está no título desse artigo, é que os grupos de teatro, enquanto forma de organização de artistas, em áreas que vão além do campo da interpretação e direção, são espaços onde é possível empreender ambientes, com potências consideráveis para promover uma formação artística, humana e cidadã.

É fato, os mesmos artistas integrantes dos grupos, também estão nas universidades, na condição de graduandos, pós-graduandos, professores e até em cargos administrativos. Muitos destes podem ter sido influenciados a seguir carreira na área artística, a partir de sua primeira experiência enquanto membros de seus coletivos, e o caminho contrário também é possível.

Aqui nos cabe dizer que talvez o futuro desenvolvimento desta pesquisa possa encontrar aporte, a partir de exemplos de projetos específicos desenvolvidos pelos grupos, como é o caso dos Projetos Artísticos Pedagógicos já debatidos por outros pesquisadores, muitos da área da educação. Há também a hipótese de se empreender um estudo, considerando questões referentes ao espaço físico, em como os grupos, ao conquistarem as suas tão almejadas sedes de trabalho, contribuem decisivamente para a ampliação de processos de formação dos seus próprios integrantes, vez que as atividades inerentes à administração e à manutenção de um espaço físico-criativo proporcionam verdadeira formação prática.

Reforçando esta hipótese, estudos sobre as potencialidades das experiências podem vir a ser pertinentes para o desenvolvimento deste trabalho. O pesquisador Jorge Larrosa Bondía afirma que “[...] É experiência aquilo que nos ‘passa’, ou que nos toca ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma [...]” (BONDÍA, 2001, p. 25-26).

Em seu estudo sobre o saber de experiência, Bondía nos chama a atenção para o verdadeiro sentido das experiências, de que forma elas acontecem e suas diferenciações dentro da sociedade contemporânea. Trazendo para o nosso contexto, é possível, então, considerar as experiências vividas pelos sujeitos,

no âmbito de sua permanência nos grupos, como integrantes de sua formação artística.

Em grande parte dos escritos que tratam das especificidades dos grupos de teatro, encontramos informações sobre o desenvolvimento de seu trabalho e, em muitos grupos, distintas frentes de atuação podem ser sugeridas por qualquer um dos membros. Elementos como o texto dramático, cenografia, trilha sonora, figurino, e demais itens que irão compor a encenação, vão sendo construídos ao longo do processo, com a participação de todos os envolvidos, atores, encenadores, dramaturgos, iluminadores e cenógrafos, revelando então uma dialogia, um constante embate de ideias, sugestões e críticas que integram o desenvolvimento das propostas, caracterizando a existência do que se convencionou chamar de horizontalidade no processo de criação.

Os grupos configuram-se, então, como ambientes transdisciplinares, que constantemente promovem encontros entre profissionais, atuantes em diferentes áreas artísticas e que, naquele contexto, se propõem a trabalhar de forma integrada, sem a hierarquia de uma grande liderança, de maneira a construir resultados que são verdadeiras colchas de retalho, mas com acabamento preciso e em harmonia com o fim primeiro de apresentar o trabalho para os públicos mais distintos.

Para este ponto de partida, é possível concluir que os espaços edificados pela maioria dos grupos de teatro dizem respeito a um ambiente propício ao estabelecimento de uma dinâmica constante de trocas, o que possivelmente favorece um processo de formação que, de alguma maneira, se enquadra nos princípios da educação não formal.

Ainda não nos é possível fazer afirmações, pois se trata de argumentações ainda bem incipientes, sem resultados e ainda não sistematizadas por estudiosos, pesquisadores e até mesmo pelos próprios grupos. Os estudos seguem em uma permanente construção, à medida que vamos tendo a oportunidade de transformar as nossas perguntas em respostas convincentes.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas Sobre a Experiência e o saber de Experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-29, 2002.

CARREIRA, André. Teatro de Grupo: a busca de identidades. *Revista SUBTEXTO – Galpão Cine Horto*, Belo Horizonte, ano V, n. 5, p. 11-21, dez. 2008.

_____. Um olhar sobre o teatro de grupo e sua diversidade. In: *Cartografia do teatro de grupo do nordeste*. Natal: Clowns de Shakespeare, 2012. COUTINHO, Marina Henriques. *A favela como palco e personagem*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2002.

LIMA, Mariângela Alves de. Os Grupos Ideológicos e o Teatro da Década de 1970. In: NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate. (Org.). *O Teatro Através da História, Teatro Brasileiro – Volume II*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, CCBB, 1994.

MOREIRA, Eduardo da Luz. Grupos de Teatro. In: *Grupo Galpão – Uma História de Encontros*. Belo Horizonte: DUO Editorial, 2011.

RODRIGUES, Eder Sumariva. A Construção do Projeto Artístico Pedagógico do Teatro de Grupo. *Revista da Pesquisa*, UDESC – Santa Catarina, 2007.

YAMAMOTO, Fernando Minicuci. *Cartografia do teatro de grupo do nordeste*. Natal: Clowns de Shakespeare, 2012.

BREVE PERCURSO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E ALGUNS MARCOS DO TEATRO COMO ÁREA DE APRENDIZAGEM

Taiana Souza Lemos¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os percursos do ensino de Arte na educação brasileira e problematizar sobre importantes marcos do teatro para a elaboração e a sistematização do ensino. Objetiva, ainda, evidenciar o Teatro do Oprimido como um construto genuinamente brasileiro de interesse na dinamização e sistematização da linguagem teatral, enquanto área de aprendizagem. A partir de leitura de textos de Carmem Lúcia Biasoli (1999), Ingrid Koudela e Augusto Boal (1998; 2005; 2007) farei uma breve explanação acerca de abordagens que marcam a trajetória do ensino de Arte e de Teatro na educação brasileira.

Palavras-chave: Arte e Educação. Ensino. Teatro. Teatro do Oprimido.

¹ Professora de Teatro, atriz. Licenciada em Teatro pela Universidade Federal da Bahia. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas PPGAC/UFBA.

Introdução

No Brasil, o ensino de Arte data da época colonial e os percursos evidenciam práticas mais voltadas à linguagem visual, porém a utilização da linguagem teatral, como elemento construtor de aprendizagens, também é marcada desde aquela época, quando o teatro é usado como instrumento de catequização dos povos indígenas.

A partir do final da década de 1960, e ao longo das décadas de 1970 e 1980, diversos acontecimentos evidenciam a arte teatral enquanto área de conhecimento, redimensionando o seu papel enquanto linguagem que dialoga com a educação, trazendo à tona discussões a respeito dos princípios de uma educação estética através do teatro. Os jogos teatrais configuram-se como importante metodologia de sistematização da linguagem teatral, enquanto área de conhecimento no Brasil. Outro grande marco da história do teatro, na educação brasileira, é o Teatro do Oprimido, idealizado por Augusto Boal (2005).

A seguir, farei um breve histórico a respeito da Arte na educação brasileira, apresentando referências em relação ao Teatro e indicando algumas abordagens como importantes marcos da construção da história do teatro na educação do país.

Percurso da arte na educação brasileira

A influência jesuítica na educação brasileira construiu uma base de educação predominantemente clássica, ao valorizar a literatura e a retórica e desvalorizar os conhecimentos advindos das ciências e das atividades manuais, configurando estas como atividades realizadas por uma classe desprivilegiada: os escravos, índios e posteriormente negros. A partir dessa ideia de educação, configurou-se a divisão das classes, no âmbito do ensino, onde a burguesia e as classes dirigentes eram privilegiadas

e tinham acesso a uma formação intelectualizada. A concepção de arte enquadrou-se conseqüentemente na área das atividades manuais e como instrumento para outros fins, o que denotava um esvaziamento de seu conhecimento.

A utilização da arte esteve em detrimento da propagação da fé cristã e da manutenção da lógica sociopolítica da época. O teatro, por exemplo, era usado na catequização dos índios, além de ser uma via de apresentação dos costumes “civilizados” para que, com isso, os escravizados pudessem aprender os bons costumes. As ações teatrais realizadas pelos portugueses tinham um caráter pedagógico, baseado na Bíblia. O grande responsável pelo ensinamento do teatro, bem como pela autoria das peças, foi o Padre Anchieta, sob encomenda do Padre Manuel da Nóbrega. As peças eram escritas em tupi, português ou espanhol, antes da chegada do latim. Os personagens eram santos, demônios, imperadores ocupados em representar simbolismos como o amor ou o temor a Deus. Na obra de Fernando Peixoto (1995), este autor aborda que a história do teatro brasileiro dramático se inicia em 1564, na Bahia, com a encenação de *O Auto de Santiago* por missionários jesuítas.

Com o passar do tempo, a noção de arte vai ganhando novas abordagens, impactando a noção conceitual da arte ligada a uma produção manufatureira e por isso menosprezada intelectualmente. Carmem Lúcia Biassoli (1999) problematiza a história do ensino de arte no Brasil, afirmando que:

A sistematização do ensino de arte no Brasil é, sem dúvida, determinada por dois momentos históricos: o primeiro é o que se refere à vinda da corte de D. João VI, fuga das ameaças bonapartistas, e o outro advém da queda de Napoleão, que leva bonapartistas convictos a deixar o país, entre eles, artistas famosos da época. (BIASSOLI, 1999, p.)

Dando um salto na história, já na proclamação da República, a educação brasileira registra seus primeiros atos de regulação, com a Constituição de 1891 que, com a proposição de descentralização do ensino, delegando à União a responsabilidade pelo ensino médio e superior e aos Estados o ensino profissional e fundamental, reafirma o caráter elitista da educação, influenciado pelos ideais positivistas centrados na ênfase de ensino das ciências. Em contraposição, os ideais liberais centram-se na luta por uma reforma educacional que priorize o ensino técnico para a capacitação profissional dos cidadãos, já que se inspiram na Revolução Industrial.

As duas correntes, positivismo e liberalismo, dão certa importância ao ensino da arte para a formação do cidadão, porém, mantêm posturas diferentes. O positivista acredita ser a arte um veículo para o desenvolvimento do raciocínio já que, através do método positivo, a imaginação se subordina à observação, para que se identifiquem os parâmetros que regem as formas. O ensino de aritmética, desenho e geometria prática, são os ideais, por contribuírem com o estudo das ciências. Os liberais enfatizam o ensino artístico e técnico, voltado para o desenho geométrico, por lutarem pela capacitação profissional. Neste cenário de posicionamentos distintos, entre positivistas e liberais, se implementa, nas escolas primárias e secundárias, o desenho geométrico, um modelo de ensino que permanece em vigor até os primeiros 20 anos do século XX.

A partir de 1920, o país é marcado por diversos movimentos, políticos, culturais e artísticos, que influenciam mudanças no ensino da arte. Em 1922, a Semana de Arte Moderna enfatiza problematizações sobre a abertura da arte e a quebra de modelos e paradigmas, valorizando a cultura nacional e, sobretudo, a livre expressão da criança, sugerindo ao professor, como espectador da arte da criança, a responsabilidade pela preservação de sua expressão. As influências europeias e norte-americanas, pautadas numa filosofia humanística moderna, impulsionam o

ensino da arte no nível primário. Este momento histórico tem como marco a psicologia experimental, que enfatiza a relação entre o processo afetivo e cognitivo, indicando a concepção da arte como um produto interno, que reflete uma organização mental. A arte passa a ser expressa, pois o sujeito é quem procura os modelos através de sua própria imaginação.

Na educação, são repercutidas ideias que influenciam mudanças nos professores de arte, a exemplo das propostas por John Dewey (ano), com o princípio da função educativa da experiência, centralizando o desenvolvimento do aluno. Herbert Read (ano), que teoriza sobre a educação pela arte e o objetivo da educação e tem como base a liberdade criadora individual e a integração do indivíduo na sociedade. Esses pensamentos inspiram mais tarde a criação da Escolinha de Arte do Brasil, através de Augusto Rodrigues, na década de 1940.

Já na década de 1930, após a Revolução, o país sofre um esvaziamento das ações voltadas para o ensino de arte. Entra no período do Estado Novo e o ensino de arte reduz-se às atividades de liberação emocional, destacando-se um desinteresse pelo ensino nesse período.

Em 1948, surge uma nova concepção no ensino de arte, através da Escolinha de Arte do Brasil, que tem a perspectiva do desenvolvimento criador, em geral. Oferecendo atividades de desenho e pintura para o desenvolvimento da autoexpressão da criança, de forma alternativa ao ensino formal. Logo, passou a receber professores interessados em desenvolver em seus próprios trabalhos as influências obtidas ali. Mais tarde, formou-se um centro de treinamento para professores. A Escolinha estimulou uma ação do Governo Federal, com a criação de classes experimentais de arte, nas escolas primárias e secundárias, na tentativa de formar professores para uma educação mais criativa.

Outro marco importante da trajetória da arte, na educação brasileira, é a criação da Universidade de Brasília, com uma proposta de pesquisa da educação por meio da arte-educação,

seguindo fielmente a abordagem da educação pela arte. Este projeto é comprometido pelas mudanças políticas advindas do Golpe Militar.

Nesta mesma época, as ações e elaborações teóricas de Paulo Freire (ano) são o instrumento educacional mais poderoso para a intervenção crítica naquela realidade educacional, através de sua abordagem antropológica, baseada na autonomia e olhar de mundo do aluno – agora tratado como educando.

Marcos do Teatro na educação

A influência de Paulo Freire (ano) alcançou artistas-educadores do teatro, incentivando a elaboração de vertentes teatrais galgadas na experiência autônoma, e o redimensionamento de experiências de cunho pedagógico, na área teatral, que abordam o lugar da espontaneidade, da autonomia e da intuição na construção da aprendizagem.

O final dos anos de 1960 e das décadas de 1970 e 1980 representa o período de efervescência na dinâmica das produções e colaborações do teatro, no âmbito educacional. A vinda das ideias da americana Viola Spolin, através de Ingrid Koudela e Eduardo Amos, com a tradução do Livro *Improvisação para o teatro* (ano), inicia a experiência de sistematização de jogos e atividades no âmbito do teatro na educação, dando saltos em relação aos parâmetros limitados do ensino de teatro de 1972. Mais tarde, novas traduções, como a de *Jogos teatrais na sala de aula* (ano) e a elaboração da obra da própria Koudela *Jogos teatrais* (ano) fizeram com que hoje o jogo teatral se torne uma das principais metodologias utilizadas no país para a preparação de atores e a realização de processos artísticos e pedagógicos que visam a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem teatral, em âmbitos formais e informais de ensino. Isso reforça a presença desta metodologia, em grande parte das pesquisas acadêmicas, por todo o país.

A obra da autora Ana Mae Barbosa – *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos, uma abordagem triangular* (2005) – engloba os pontos de ensino/aprendizagem da leitura de imagem, contextualização e prática artística que, mesmo se tratando da linguagem visual, se tornou um de tripé norteador das práticas de ensino do teatro.

Outra importante sistematização é o Teatro do Oprimido (TO), elaborado por Augusto Boal, que foi fortemente influenciado pela pedagogia da autonomia freireana. Defensor do teatro enquanto linguagem inerente ao ser humano, Boal inaugura uma forma de fazer teatro que, segundo ele, pode e deve ser vivenciada por todos, inclusive por atores. Mesmo exilado naquela época, o teatrólogo contribuiu como um marco no teatro e na educação brasileira. Podemos considerar que o Teatro do Oprimido é uma metodologia genuinamente brasileira, que está dinamizada em todo o mundo. Com as modalidades Teatro Jornal, Teatro Legislativo, Teatro Invisível, Arco íris do Desejo, Teatro Fórum, Teatro Imagem e as Ações Diretas, o Teatro do Oprimido propõe uma redefinição do papel do espectador e tem, nos jogos, a base das experimentações.

No TO, os jogos são um redimensionamento da vida em sociedade, porque possuem regras que possibilitam a sua realização e necessitam de liberdade criativa para que as regras não tornem o jogo (ou a vida) uma mera obediência. Os jogos têm ainda a função de desmecanização corporal e mental, em relação às repetições de tarefas cotidianas, principalmente pela atividade do trabalho e pelas condições socioeconômicas e ambientais dos praticantes. Através da estrutura do jogo, o TO discute a noção de comportamento social e, através dessa noção, sistematiza a redefinição do papel do espectador do Teatro do Oprimido, que é estimulado a reagir às opressões existentes nas relações (vistas nos jogos ou em cenas de peças de TO), propondo estratégias para a derrubada das situações. Os jogos são “diálogos sensoriais”, que exigem criatividade, o que, por

sua vez, deve ser estimulado através das diversas linguagens artísticas. A Estética do Oprimido, segundo Boal:

[...] busca desenvolver, aos que praticam, a sua capacidade de perceber o mundo através de todas as artes, não apenas do teatro, centralizando esse processo na Palavra (todos devem escrever poemas e narrativas); no Som (invenção de novos instrumentos e de novos sons); na Imagem (pintura, escultura, e fotografia). (BOAL, 2005, p.)

O caráter socioeducativo da prática do Teatro do Oprimido faz-se presente em todas as suas modalidades, caracterizando a vertente que, embasada em diferentes formas teatrais, artísticas, e em diferentes culturas, sistematiza-se enquanto técnica que objetiva uma democratização do teatro, gerando campo de autonomia estética e visando uma prática igualitária.

Talvez por ser uma prática enraizada em questões políticas, éticas e filosóficas, e carregar um discurso de caráter mais problematizador das relações sociais e do papel do teatro, enquanto linguagem de ação política, o TO encontra (ou tenha encontrado entre as décadas de 1960 e 1980) um terreno minado para se firmar, enquanto metodologia, nas práticas educativas mais formais, já que o próprio construto do sistema educacional perpassa por escolhas e posicionamentos político-partidários. Por outro lado, é possível compreendê-lo também como um conjunto metodológico que não se enquadra nos formatos de ensino e toda a sua burocracia, por isso as experiências se realizam em esferas mais informais de educação, e seus resultados alcançam efetivas transformações no meio social em que se realizam.

Considerações finais

Este artigo objetivou discutir brevemente o percurso do ensino de Arte na educação brasileira, pontuando episódios que

denotam uma abordagem mais pautada numa aplicabilidade de recursos artísticos, a serviço dos interesses dos poderes vigentes, que buscavam uma formação mais instrumental do sujeito. Assim, também ocorreu com o teatro, usado como um instrumento para a “formação” de condutas daqueles sujeitos colonizados.

A partir dos movimentos de evidência da autoexpressão e da noção de arte pela arte, somada às abordagens antropológicas de Paulo Freire (ano), pautadas na autonomia do sujeito, os modelos de ensino são modificados e passam a validar aspectos mais emocionais e afetivos, que interferem e configuram o fazer artístico. Esta passagem do instrumental para um formato mais flexível de metodologias é também acompanhada pelo teatro e as abordagens surgidas, naquele contexto, são construtos que continuam a tecer possibilidades pedagógicas para as mais diversas práticas educativas que envolvem a linguagem.

Os *jogos teatrais* e seus variados desdobramentos e o *Teatro do Oprimido*, com sua dimensão política e social, são exemplos que vêm construindo histórias, no teatro e na educação, ao longo de décadas. Tais conquistas validam-se e nota-se a importância que a multiplicidade de teorias e metodologias do teatro, na educação, venha a auxiliar na elaboração e efetivação de políticas públicas voltadas para a educação brasileira, contribuindo para a dinamização e a qualidade das práticas já existentes e possibilitando o surgimento de novas abordagens.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos, uma abordagem triangular*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadiz. *A formação do professor de arte — do ensaio... à encenação*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BOAL, Augusto. Educação, pedagogia e cultura. *Metaxix*: a revista do Teatro do

Oprimido, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. inicial-final, nov. 2007.

_____. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

DOSSIÊ “JOGOS TEATRAIS NO BRASIL: 30 ANOS” Jogos Teatrais no Brasil: 30 Anos, organizado por Ingrid Dormien Koudela e Robson Corrêa de Camargo. *Fênix, Revista de História e Estudos Culturais*, ano 7, v. 7, n. 1.

PEIXOTO, Fernando. *O que é teatro*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.