

ISSN 1516-0173

# Caderno do GIPE-CIT

Ano 19 N. 35 - 2015.2

## ARTES CÊNICAS EM ESPAÇO DE FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS E OLHARES



**Organização**  
Fabio Dal Gallo



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

Cadernos do  
**GIPE-CIT**

Nº 35

**ARTES CÊNICAS EM ESPAÇOS DE  
FORMAÇÃO:  
EXPERIÊNCIAS E OLHARES**

**Autores**

Celida Salume Mendonça, Daniela Botero Marulanda,  
Luciano Charles Freire de Lima, Carla Medianeira Antonello,  
Letícia Mendes de Oliveira, Arão Paranaguá de Santana,  
Paulina Maria Caon, Cristiane Barreto, Michelle Vêras,  
Naín Rodríguez, Pamela Pérez.

**Organização**

Fabio Dal Gallo



**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 etnocenologia@ufba.br

[www.ppgac.tea.ufba.br/index.php/publicacoes/cadernos-gipe-cit/](http://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. 35, 2015.2

ARTES CÊNICAS EM ESPAÇOS DE FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS E OLHARES

### 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°35, novembro, 2015.2. Salvador(BA): UFBA/PPGAC.

122p.; 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 novembro de 2015

Tiragem: 200 exemplares

# Sumário

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>05</b>
<i>Fabio Dal Gallo</i>	
<b>TEATRO NA ESCOLA PÚBLICA: UM DIREITO .....</b>	<b>08</b>
<i>Celida Salume Mendonça</i>	
<b>O ENSINO ESCOLAR DE DANÇAS FOLCLÓRICAS NA COLÔMBIA: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO EM DANÇA, CORPO E IDENTIDADE .....</b>	<b>25</b>
<i>Daniela Botero Marulanda</i>	
<b>TEATRO NA ESCOLA:UM ELO NA EDUCAÇÃO, UM PASSO PARA A CIDADANIA .....</b>	<b>41</b>
<i>Luciano Charles Freire de Lima</i>	
<b>REFLEXÃO ACERCA DO(S) CAMINHO(S) DE METODOLOGIAS/PROCEDIMENTOS NO ENSINO DE TEATRO .....</b>	<b>51</b>
<i>Carla Medianeira Antonello</i>	
<b>PEDAGOGIA TEATRAL MÚLTIPLA: EXPERIÊNCIAS DA LICENCIATURA EM TEATRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE .....</b>	<b>63</b>
<i>Letícia Mendes de Oliveira</i>	

**PERFORMATIVIDADE E DIDÁTICA  
COLABORATIVA NA CENA CONTEMPORÂNEA  
DA ARTE/EDUCAÇÃO ..... 72**

*Arão Paranaguá de Santana*

**JOGAR, PENSAR EM MOVIMENTO, IMPROVISAR  
- AS JAM SESSIONS COMO EXPERIÊNCIA  
IMPROVISACIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL  
EM TEATRO E DANÇA ..... 84**

*Paulina Maria Caon*

**DESMONTAGEM CÊNICA: O JOGO POÉTICO-  
PEDAGÓGICO-COMPARTILHADO ..... 94**

*Cristiane Barreto*

**O TEATRO NA EDUCAÇÃO E SUAS  
POSSIBILIDADES ..... 115**

*Michelle Véras, Nain Rodríguez, Pamela Pérez*

# Apresentação

Este número dos Cadernos do GIPE-CIT, intitulado “*Artes Cênicas em Espaços de Formação: Experiências e Olhares*” é composto por nove artigos redigidos por docentes de diferentes Universidades do Brasil que atuam na área de Teatro na Educação e da Pedagogia do Teatro e por docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. O tema do Caderno aborda assuntos ligados ao ensino de teatro e da dança em instituições de ensino, tecendo relações com olhares e experiências sobre as práticas formativas nas Artes Cênicas.

Este segundo número da revista disponível em versão digital, conta com a participação de pesquisadores de referência nacional no âmbito dos processos educacionais em Artes Cênicas.

A ordem dos artigos visa delinear um caminho que a partir da análise de contextos de ensino das Artes Cênicas, chega à discussão sobre questões metodológicas relevantes para o processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro artigo, da Professora Célida Salume Mendonça, avalia como a falta do ensino de Teatro nas escolas públicas brasileira, infringindo a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, em conjunto com as dificuldades de realização das atividades vivenciadas pelo professor artista, acaba influenciando negativamente o fazer cotidiano deste agente, incentivando o abandono de sua prática.

O segundo artigo, de Daniela Botero, discute o ensino da dança na Escola como *locus* de representação de identidades. Por meio de um olhar etnográfico, questiona-se o ensino de dança nas escolas da cidade de Bogotá, na Colômbia, como instrumento que frequentemente normaliza e disciplina o corpo.

O terceiro artigo, de Luciano de Lima, demonstra como o ensino de teatro na escola é uma possibilidade de acesso a elementos culturais da história pessoal e permite ao aluno se reconhecer a partir da experiência estética.

O quarto artigo, de Carla Antonello, destaca a importância da seleção de metodologias e procedimentos no ensino de teatro para promover a construção de saberes no processo de ensino-aprendizagem.

O quinto artigo, de autoria de Letícia Oliveira, trata sobre duas experiências educacionais e artísticas realizadas na Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Sergipe, desenvolvidas no Projeto de Teatro que se insere no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O sexto artigo, de Arão Santana, traz uma visão interdisciplinar das relações entre o trabalho docente e a arte contemporânea. Destaca a importância das pedagogias performativas e colaborativas em diferentes espaços de formação, incluindo espaços de ensino formal e não formal.

O sétimo artigo, de Paulina Caon, considera o papel da improvisação nos processos criativos com intérpretes/jogadores analisando a experiência realizada no Laboratório de Ações Corporais do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia.

O oitavo artigo, de autoria de Cristine Barreto, traz um relato analítico de treinamento para jogadores-atores na técnica de improvisação para criação de uma aula-espetáculo.

O nono artigo, de Michelle Vera, Naín Rodriguez, Pamela Pérez, investiga a possibilidade de aplicação de metodologias e técnicas teatrais em diferentes contextos educacionais, discutindo as implicações de uma abordagem instrumental do teatro.

Os textos apresentados neste Caderno promovem questionamentos e indicam procedimentos que colaboram para consolidar ainda mais o papel do ensino das Artes Cênicas em espaço formais e não formais de ensino, apontando para possibilidades metodológicas resultantes de experiências empíricas que são de grande valia para o trabalho docente.

**Fabio Dal Gallo**

# Teatro na Escola Pública: um DIREITO

Celida Salume Mendonça<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo traz considerações no que diz respeito à presença ou à falta do ensino de Teatro nas escolas públicas brasileiras. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96) garantir a inclusão da Arte no currículo das Escolas, desde 1996, assim como o Projeto de Lei 7032/2010, uma série de fatores emperra a sua efetivação. A Arte, assim como o Teatro, precisa constantemente justificar-se e/ou defender-se, no contexto educacional. A rotina e as dificuldades enfrentadas nesses espaços acabam adormecendo o perfil do professor artista, que muitas vezes abandona o corpo nesse processo.

**Palavras chave:** Ensino de Teatro. Escola Pública. Políticas Públicas. Corpo.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Escola de Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Coordena o Projeto PIBID Teatro do Programa PIBID/UFBA e o Grupo CELULA (Centro Lúdico Laboratorial de Processos Criativos), Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão do Programa PIBIC/UFBA.

Este texto é fruto de recentes e recorrentes reflexões no que diz respeito à presença ou à falta do ensino de Teatro<sup>2</sup> nas escolas públicas brasileiras. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96) garantir a inclusão da Arte no currículo das Escolas, desde 1996, uma série de fatores emperra a sua efetivação. Sua presença, como conteúdo obrigatório, nas diferentes etapas da Educação Básica, está assegurada pelo Projeto de Lei 7032/2010, que altera a redação dos parágrafos 2º e 6º do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mesmo assim, a Arte, assim como o Teatro, precisa constantemente justificar-se e/ou defender-se nesse contexto. Ainda em 2015, muitos gestores e autoridades das Secretarias de Educação municipais e estaduais, e inclusive gestores de Institutos Federais, que oferecem o ensino médio, desconhecem as referidas leis, pois seguem realizando concursos de caráter genérico na área de Arte e/ou desconsiderando as formações específicas dos cursos superiores.

Universidade e Escola não deveriam estar aliadas na formação do professor? De que forma a Universidade defende o campo de trabalho de seus egressos? O que enfrentaria um recém-formado, licenciado em Teatro ou em Artes Cênicas, ao optar por ensinar Teatro em uma escola pública (em caráter curricular<sup>3</sup>)? Qual o diálogo estabelecido entre o perfil do professor e o perfil do artista (do profissional de teatro)? Quais os diferentes sabores de uma experiência de ensino de teatro na escola pública? Como redimensionar o espaço físico para o fazer teatral na escola? Como enfrentar o problema de acústica das

---

<sup>2</sup> Escreverei Teatro ao longo do texto, em letra maiúscula, como área de conhecimento.

<sup>3</sup> Faço essa observação, pois, em algumas escolas, o Teatro está presente apenas nas atividades do turno oposto, em caráter de oficina, em instituições de ensino que oferecem o turno integral.

salas que prejudica a qualidade das aulas e a saúde do professor? Como trabalhar teatro com grupos de alunos tão numerosos? Como fazer teatro em quarenta e cinco minutos de aula? O que nós, professores de teatro, podemos fazer para não desacreditar o ensino público? Que acontecimentos podemos suscitar? Sem dúvida, todas essas perguntas e outras mais nos perturbam, nos desestabilizam e, ao mesmo tempo, nos estimulam.

Para a professora Carmela Soares, que vivenciou igualmente os espaços de Universidade e Escola: “ensinar teatro na escola pública é uma atitude paradoxal de amor e ódio, de prazer e desprazer, de vida e morte, de luz e sombra, de possibilidades e impossibilidades” (SOARES, 2006, p. 99). Essa frase, apesar de escrita em 2006, traduz muito bem o sentimento de muitos profissionais que atuam hoje como professores de Teatro na escola pública. Recentemente,<sup>4</sup> em oficina ministrada para professores da rede municipal de ensino de Salvador, ouvi destes mesmos professores seus desejos e angústias em relação a nossa prática em sala de aula. A rotina e as dificuldades enfrentadas nesses espaços acabam adormecendo o perfil do professor artista que, em algumas circunstâncias, e com o tempo, vai se “moldando” a uma estrutura institucional e a sua rotina. Nos esquecemos de nossos desejos, de nossas criações, e, até mesmo, de nossos corpos.

No que diz respeito ao ingresso desses professores no sistema público de ensino, muitos entraves também são enfrentados. Em março do ano corrente, eu e as professoras Taís Ferreira (UFPel) e Luciana Hartmann (UFSM) organizamos uma carta aberta aos governos e gestores educacionais, no intuito

---

<sup>4</sup> Em setembro do ano corrente (2015), atuei no Ciclo de Formação em Teatro, ministrando a oficina *Percursos de criação cênica: o papel da materialidade no processo de aprendizagem* – ação do Projeto Arte no Currículo da Rede Municipal de Educação de Salvador, coordenado pela Prof. Dra Beth Rangel.

de sensibilizá-los para os nossos direitos. A carta foi motivada por uma série de denúncias de alunos egressos dos cursos de Licenciatura em Teatro, Artes Cênicas e Dança, de norte ao sul do país, através das redes sociais. Realizações equivocadas de concursos públicos e processos de seleção de caráter genérico, assim como situações que impediam que estes assumissem seus lugares de direito, como professores de Teatro e/ou de Dança, suscitaram a elaboração desse documento. Muitas secretarias de educação municipais já realizam concursos que contemplam os alunos formados em cursos de Licenciatura em Teatro, Artes Cênicas e Dança, em diversas cidades brasileiras, o que nem sempre ocorre em caráter estadual. Em nosso Estado, os professores de Teatro e Dança, que atuam nas escolas públicas, são sempre em número menor que os professores de Artes Visuais e Música. Através das produções de colegas da área é possível verificar que essa não é uma realidade apenas nossa.

Docentes e estudantes perceberam, por exemplo, que os concursos para professores da rede pública ainda utilizam como área de denominação o termo ‘Artes’ ou ‘Educação Artística’ em muitas cidades e estados do país. Também observamos que o professor formado em teatro, muitas vezes, não coordena processos teatrais dentro da escola pública. Ou ainda, o licenciado em uma das linguagens artísticas se vê pressionado a coordenar processos artísticos-pedagógicos nas diferentes linguagens (música, teatro, artes visuais e dança). Na prática cotidiana, os relatos dos estudantes apontam que, por escolha, acomodação, pressão, falta de repertório ou formação específica, os professores ministravam aulas de Artes Visuais, História das Artes Visuais ou até História do Teatro, no caso dos licenciados nessa área quando tentavam se aproximar de sua formação específica, por exemplo. (CAON, 2012, p. 122)

No texto *Corpo, escola e ensino de teatro em escolas públicas de Uberlândia (Minas Gerais)*, a professora Paulina Caon dedica-se a in-

investigar, nas escolas da cidade de Uberlândia (MG), práticas de ensino de teatro que ocorram em salas de aula da rede pública, tendo como eixo de pesquisa a corporalidade que se manifesta nesse processo. Este foco dialoga intrinsecamente com o que foi verificado através da fala de muitos professores que participaram da oficina *Percursos de criação cênica: o papel da materialidade no processo de aprendizagem*, ministrada para a rede municipal de ensino de Salvador. Por motivos distintos, muitos professores de Teatro têm trabalhado cada vez menos o corpo em sala de aula.

Em pesquisa realizada para seu trabalho de conclusão de curso, uma aluna do curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas da UDESC constatou que um percentual significativo dos alunos que se formaram no mesmo curso e ingressaram na rede municipal de ensino de Florianópolis (SC), optaram por trabalhar com o conteúdo de artes visuais (em detrimento do conteúdo de teatro). A justificativa da escolha firmava-se na expectativa de administrar e controlar o espaço, colocando assim todos os alunos enfileirados com folhas de papel e lápis de cor nas mãos, ou ainda ensinando história do teatro em aulas estritamente teóricas.

Mas, afinal, o que gera esse fosso entre o fazer teatral, que é experienciado nos cursos de Licenciatura oferecidos nas universidades brasileiras, e o Teatro que é desenvolvido nas escolas públicas? E quais as alternativas para a superação dos problemas identificados?

Ao orientar alunos do curso de Licenciatura em Teatro, em suas práticas de estágio, sempre sugiro que se perguntem: – o que planejam realizar que não poderia ser feito por um professor sem a nossa formação específica? Para deixar mais claro: também temos nossa parcela de culpa quando sobrevive no imaginário social a ideia de que o Teatro que é ensinado nas escolas reduz-se ao desenvolvimento de brincadeiras, dinâmicas e jogos, ou improvisações, a partir de um tema, ou, ainda, a realização de montagens de caráter *didatizante*, textocêntricas ou

referentes a datas comemorativas. Tais ações podem também ser propostas, de fato, por um profissional de outra área de conhecimento. Recuperar a diversidade de metodologias passíveis de serem acessadas, planejar uma aula de Teatro, pensar e providenciar os recursos que serão utilizados, transformar a sala para a ação artística, enfrentar como desafio o desinteresse e/ou a indisciplina do aluno deveriam ser entendidos como rotina obrigatória do professor de Teatro.

Pensando no nosso olhar de educadores, nas mais adversas condições de trabalho, é importante que tentemos, de tempos em tempos, nos distanciar de nossas ações, pois muitas vezes somos engolidas por elas. Para tanto, é importante que acreditemos que nossa maneira de olhar o mundo, e agir nele, pode modificar significativamente nossas relações (e em decorrência, o mundo).

Quando adentramos uma sala de aula, devidamente preparados, possibilitando que os alunos acessem diferentes convenções teatrais, a partir do que propomos com toda a materialidade oferecida ao grupo, sendo a principal: o corpo, somos capazes de suscitar a imaginação criativa, alimentada com jogos, imagens, músicas, objetos, figurinos, textos, ou ainda provocar a mudança da atmosfera<sup>5</sup> desse espaço, surpreendendo-os. Conduzindo os alunos em um percurso criativo de aprendizagem, de natureza lúdica, que resulte em produtos parciais ou finais, fruto das relações empreendidas, contribuímos significativamente para a transformação do imaginário que ainda ronda o contexto educacional sobre o Teatro que é ensinado nas escolas.

---

<sup>5</sup> A sala de aula pode estar ambientada com um aroma, uma nova disposição das carteiras, uma música, luz diferenciada, um varal de imagens, um objeto no centro da sala...

Em *Eclipse do lúdico*, texto de Cristina D'Ávila Teixeira Maheu,<sup>6</sup> encontramos relação semelhante, no processo de aprendizagem:

[...] para aprendermos todos os nossos sentidos são postos à prova: ouvir, cheirar, tocar, sentir o sabor... sabor do saber. [...] No momento em que estamos a criar, os nossos poros se abrem à nova aprendizagem. As funções cognitivas superiores – analisar, generalizar, compreender, deduzir, imaginar – estariam, assim, em melhores condições de estruturar as aprendizagens, como diria Vygotsky. (MAHEU, 2007, p. 32)

Infelizmente, o sistema educacional vigente não desperta o apetite de nossos alunos, não proporciona esse “sabor do saber”. A separação cartesiana persiste na ação pedagógica de muitos professores, distanciando o ensino da experiência sensível, como se a aprendizagem dispensasse os corpos em seu processo. As aulas, em muitas escolas, são como comida dietética congelada, sem gosto e sem tempero. A responsabilidade de aulas que os tirem de suas carteiras, que suscitem uma aprendizagem significativa, através de novas metodologias, muitas vezes fica a cargo apenas dos professores de Arte. É preciso sair das quatro paredes, discutir conteúdos vivos, visões de mundo, ensinar a ver, tocar, sentir, experienciar, criticar, “apalpar as intimidades do mundo”, como diria Manoel de Barros. Um cotidiano escolar desafiador depende sim de políticas públicas que possibilitem um apaziguamento das carências e disfunções do sistema educacional brasileiro, mas não somente delas, depen-

---

<sup>6</sup> Cristina Maria D'Ávila Teixeira Maheu é doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2001) e com estágio pós-doutoral pela Universidade de Montréal, Quebec, Canadá, na área de psicopedagogia e formação docente (2007). Atualmente, é professora titular da Universidade Federal da Bahia e Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia.

de, principalmente, de nossas ações, inclusive “brigando” para poder estar em sala de aula.

E quando a questão é o Teatro na escola, no contexto curricular, ainda são raros esses sabores. No texto de apresentação elaborado para o livro *Pedagogia do Teatro*, de Flávio Desgranges, Maria Lúcia Pupo (2006) compartilha que, apesar de encontrarmos experiências bastante fecundas de ensino de teatro na educação básica, boa parte das que temos conhecimento se inserem em projetos pedagógicos mais amplos, não permanentes e em modalidades extracurriculares. Em *Um olhar cúmplice*, a autora acentua a importância dessas experiências na escola como centro de um projeto democrático: “[...] a escola tem certamente uma função central no que se refere à reflexão sobre a importância de processos de aprendizagem de teatro na formação das jovens gerações” (2003, p. 100). Entre os registros de projetos pedagógicos de Teatro, na educação básica, identificamos ainda o formato de oficinas, projetos de extensão e pós-graduação ligados a Universidades, experiências de estágio, de iniciação à docência (PIBID) e de iniciação científica de alunos dos cursos de Licenciatura em Teatro, Artes Cênicas (e de Pedagogia), além dos projetos desenvolvidos no terceiro setor e nas escolas particulares.

Nesse contexto, em fevereiro de 2007, o professor Eduardo Bartolomeu propôs, como eixo de discussão no Fórum Arte na Escola,<sup>7</sup> o seguinte tema: “porque se existe um teatro que valha a pena, ele deve nascer e brotar das crianças, nas escolas. Para que não seja um teatro vitrine, ele deve ser instrumento nas mãos de muitos. Vamos falar sobre teatro-educação?” No fórum, ele admitia os esforços para que cada vez mais o teatro

---

<sup>7</sup> O Instituto Arte na Escola resulta da institucionalização do Projeto Arte na Escola, criado em 1989 pela Fundação Iochpe. Tem como missão incentivar o ensino da Arte, por meio de formação contínua do professor do ensino básico, investigando e qualificando processos de aprendizagem.

ganhasse espaço nas instituições de ensino e que fosse desenvolvido com liberdade e responsabilidade:

[...] nós, que trabalhamos diretamente em unidades escolares, sabemos que o teatro quando visita as instituições escolares, ainda é em grande parte, feito de forma banalizada e que o coloca a serviço de outros conteúdos ou disciplinas e dificilmente encontrando-se enquanto linguagem própria, que requer estudo de seus signos, mecanismos [...]. (BARTOLOMEU, 2007)

O fórum de discussão, intitulado *Por um Teatro Vivo na Escola*, contou com a participação de professores de teatro de vários Estados, contemplando diferentes experiências de trabalho com públicos diversos, sugestões de bibliografias, socialização de eventos e congressos. Tivemos acesso a depoimentos convergentes e divergentes, como o posicionamento diante do uso do teatro, como recurso facilitador de aprendizagem para outras disciplinas; a necessidade de contextualizar os conteúdos trabalhados; escolas que oferecem o teatro como disciplina optativa; a defesa do teatro como área de conhecimento; problemas com a falta de espaço, tempo reduzido e número excessivo de alunos; as apresentações encomendadas pelas escolas, em datas comemorativas, entre outros aspectos mencionados. Apesar de não acadêmicos, considero *esses espaços*<sup>8</sup> importantes, como elos de contato com outras experiências de ensino de teatro, que vêm sendo desenvolvidas nas escolas brasileiras, no entanto, com resultados, muitas vezes não sistematizados e/ou divulgados.

---

<sup>8</sup> Os fóruns de discussão, comunidades, blogs e outros espaços da web foram criados de acordo com uma série de necessidades, como registrar certos processos: “Os sujeitos foram se apropriando disto, adaptando os blogs às suas necessidades, gerando novos processos. Assim, vemos os mais diversos projetos em blogs, inclusive na educação, [...] como estruturante de uma outra forma de pensar a educação”. (HALMANN, 2006, p. 120)

A educação do professor raramente tem ocupado espaço público ou político de importância dentro da cultura contemporânea, onde o sentido do social pudesse ser resgatado e reiterado a fim de dar a professores e alunos a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva, para o desenvolvimento de uma contra-esfera pública democrática. (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 128)

Entretanto, observo que, com as publicações on-line que vêm sendo disponibilizadas, essas distâncias têm diminuído consideravelmente. Tem diminuído também o olhar *escolanovista*, ou a visão *didatizante*, que impregnou ou impregna, ainda, algumas experiências de ensino de Teatro na escola. A relevância dessas práticas precisa ser compreendida a partir do caráter artístico que lhe é inerente. De acordo com Arão Paranaguá, esta visão está estreitamente relacionada à formação do profissional em teatro e seus conhecimentos didáticos: “[...] não o *professor faz de conta* que atua improvisadamente e torna tudo superficial, nem tampouco o profissional *deus ex machina* que tudo sabe da linguagem artística” lançando mão de seus poderes miraculosos. Nesse sentido, “se faz extremamente necessário um aperfeiçoamento contínuo desses docentes” (SANTANA, 2009, p. 34).

Para que as teorias e metodologias em teatro se convertam em avanços concretos, é essencial que se leve a sério a formação de professores. Sob esse aspecto, e aproveitando a discussão iniciada por pensadores e críticos que abordam a necessidade de se perseguir, no ensino de arte, o desenvolvimento de um *forte conceito central*, vinculado a referenciais artísticos, retomo aqui, na voz de Vincent Lanier, algumas questões importantes. Em *Arte-Educação: leituras no subsolo*, o autor sugere que devolvamos a arte à arte-educação. No texto, ele se remete especificamente ao professor de artes visuais, mas tomo a liberdade de estender suas reflexões ao professor de Teatro. Para o autor, sua principal referência deveria ser o progresso, no domínio dos procedi-

mentos estéticos, desenvolvendo nos alunos uma sensibilidade poético-estética relacionada aqui ao contexto teatral.

Em nossos cursos de formação, é urgente propor alternativas que facilitem o desenvolvimento de uma aprendizagem em Teatro, independente das circunstâncias impostas à rede pública de ensino, através da escolha de metodologias adequadas ao grupo de trabalho, integrando teoria e prática, tanto no processo de criação artística como na apreciação e avaliação dos seus resultados. A experiência constitui aqui um trajeto possível para a pesquisa vinculada ao fazer teatral e seus processos de criação na escola, possibilitando a ampliação dos caminhos de investigação da pedagogia do teatro.

Defendo o ensino de Teatro, na escola e no contexto curricular, por acreditar que um processo de democratização do acesso à Arte (Teatro), deve passar pela oportunidade de provar dessa Arte. Ninguém pode dizer que não gosta do que não conhece. Qual a outra via capaz de fazer o Teatro chegar a um maior número possível de crianças e adolescentes, se não a escola pública? Em *Condições de trabalho com teatro na rede pública de ensino: sair de baixo ou entrar no jogo*, Sérgio Farias pontua:

Ainda é na escola pública que a população menos contemplada com os bens econômicos, materiais e culturais pode encontrar referências significativas. Isso não exclui a necessidade de sempre se buscar seu aperfeiçoamento organizacional e curricular. A inclusão da arte é sem dúvida um dos fatores importantes para esse aperfeiçoamento. (FARIAS, 2008, p. 27)

De acordo com Ana Mae Barbosa:

A escola seria o lugar ideal em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos. [...] O canal de realização estética é inerente à na-

tureza humana e não conhece diferenças sociais. (BARBOSA, 1998, p. 33)

Tornar o teatro uma prática cotidiana, defendê-lo como área de conhecimento, certamente não é algo assim tão simples. Estamos sim, enredados não só pela falta de políticas públicas, mas principalmente pelo descumprimento destas; e igualmente pela falta de desejo (de alunos e professores) de brigar por melhores condições. É evidentemente mais fácil ensinar Teatro apenas para os que querem e procuram por uma oficina de teatro.

Temos leis e parâmetros curriculares que colocam o ensino de Teatro como obrigatório,<sup>9</sup> assim como as outras artes, mas as sucessivas reformas, programas, projetos e intervenções nos currículos ainda são frágeis e insuficientes, em nosso país, principalmente porque não temos quem defenda e fiscalize para que sejam cumpridas. A carência de atividades teatrais, em muitas escolas, nos faz pensar que essas leis ficam apenas no papel.

Enquanto cultura, o teatro precede de uma tradição na sua compreensão e prática. É o exercício e a permanente experimentação que garantirão o seu espaço na escola. Ora, para garantir este espaço e a constante experimentação são precisas condições físicas, humanas e materiais que não se dão por decreto. É preciso que as escolas abram suas dependências para professores qualificados aprovados em concursos públicos e que sejam dadas as condições mínimas de trabalho a eles. (ANDRADE, 2006, p. 26)

---

<sup>9</sup> Cf. Penna (2001, p. 98): “[...] a presença efetiva do teatro na escola só ocorreu a partir da lei 5692/71, com a obrigatoriedade da Educação Artística. Agora, com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental (PCN), instituiu-se o Teatro como uma das linguagens da área de Arte”.

Acredito que as condições mínimas de trabalho são também conquistadas com a qualidade e a frequência do próprio trabalho. Recordo-me de uma experiência de ensino desenvolvida por uma ex-aluna do curso de Licenciatura em Teatro. Na ocasião, seu trabalho com os alunos mobilizou a escola, contando igualmente com o apoio dos pais de seus alunos. Uma antiga sala destinada ao depósito da merenda foi transformada em sala de teatro, com direito a figurinos, conquistados numa campanha envolvendo a comunidade escolar.

Assim, é a escola pública, esse local muitas vezes árido, mas igualmente fértil, que pode democratizar o acesso ao Teatro, despertando novos apetites. O gosto pela fruição artística precisa ser provocado. Parafraseando Michel Maffesoli, é a partir do caos que se opera uma recriação total. A crise educacional pode ser transformada, com arte e cultura, mas principalmente, **desejo**.

Entristeço-me e preocupo-me com uma experiência de ensino vivenciada com alunos de fases bem adiantadas de um Curso de Pedagogia, em que boa parte precisou ser praticamente arrancada de suas carteiras para o desenvolvimento de uma atividade prática. Como trabalharão futuramente esses professores em sala de aula? Sentados atrás da mesa do professor, dando instruções de atividades a serem desenvolvidas individualmente pelos alunos? Reproduzindo os modelos pedagógicos tradicionais (com explicações abstratas)? Por que ficar apenas a cargo das aulas de Arte e educação física a formação do ser integral?

É evidente que toda e qualquer aula pode conter uma dimensão lúdica, na qual professor e alunos se encontrem focados no conteúdo, que pode ser investigado e explorado por diversos ângulos e diferentes formas. Um conteúdo que seja desenvolvido com prazer, um conteúdo que passe pela experiência. Para Maheu (2007, p. 27): “O ensino lúdico é aquele em que se inserem conteúdos, métodos criativos e o enlevo em se ensinar, e, principalmente, aprender”.

O abandono da ludicidade no trabalho pedagógico pode ser presenciado no dia a dia de muitas escolas. A própria ordenação em fileiras de carteiras, como única formação possível para o desenvolvimento das aulas, quando, na maioria das vezes, os alunos simplesmente copiam a matéria passada no quadro, contribui para produzir o equivalente a uma panela de pressão. Esse automatismo dos hábitos não possibilita que os alunos aprendam outras formas de se relacionar com o espaço, de se relacionar com o colega, de se relacionar com seu próprio corpo. E são esses corpos, que na maioria das vezes, o professor de Teatro encontra no ensino público. Corpos que se encontram isolados, alunos que praticamente não fazem atividades em grupo. Professores que nos alertam sobre não ser adequado desenvolver atividades em que os alunos se toquem. Se ao contrário, os alunos aprendessem a lidar com essa liberdade do corpo no espaço escolar, em proveito de uma aprendizagem significativa, que também resultasse da troca, do movimento, da materialidade, da interação com o outro, teriam certamente outra relação com o ensino.

Nesse horizonte, o maior desafio que observo para o ensino de Teatro, na rede pública, é construir uma nova atmosfera para o desenvolvimento da experiência teatral e ajudar os alunos a encontrar sentido nas atividades das quais participam nessas aulas, possibilitando que sintam sua contribuição como indispensável a esse processo. A importância, portanto, do sentimento de autoria no aprendizado artístico, transformado em saber.

Acredito que o ensino do Teatro na escola pública precisa ser visto no campo das possibilidades, das viabilizações, propiciando o desenvolvimento da educação estética do aluno e de um olhar crítico através da formação de público. Não estou ignorando aqui todas as dificuldades materiais encontradas no espaço público, e já mencionadas, como o excesso de alunos por turma, espaço inadequado, acústica precária, a limitação do horário, a dificuldade de relação entre direção e professores e

professores e alunos, além é claro dessa pedagogia tradicional vigente; mas qual a outra forma de promover mudanças senão pela ação? Afinal, como podemos constatar, não é a falta de elementos materiais e uma sala própria o que impede o professor de desenvolver uma aula de Teatro.

Seria então sonho, delírio ou utopia, converter as escolas estéreis e antiestéticas em janelas culturais abertas de par em par? Mesmo com novos cursos de Licenciatura em Teatro, Dança, Música, Artes Visuais, a Arte, ainda hoje, é o principal ingrediente ausente nas escolas, enfraquecidas de sabor. Um “prato” ainda desconhecido para muitos que não o provaram. Assim como a fome crônica, o *faminto* sequer concebe seu sofrimento e muitas vezes se acomoda, por não sentir quaisquer perspectivas de mudar a qualidade de sua vida, e por lhe faltar reflexão para reconhecer a possibilidade de outro estado para si. Esse gosto é um gosto que se constrói, com ingredientes que permitam ao aluno da escola pública olhar, observar, saborear e se espantar com a realidade; ensaiando assim uma nova relação entre desejo e projeto (sua relação com o futuro), a partir de um olhar crítico. Democratizar o acesso à cultura e à arte, com políticas públicas adequadas, seria simplesmente isso: “transformar o *pequeno círculo* de iniciados em um *grande círculo* de iniciados” (BRECHT apud KOUDELA, 1991, p. 110), não mais famintos. Para quê? Enquanto forma organizadora do nosso imaginário, enquanto fim em si mesmo, a Arte é ainda hoje, a única chance de acordar.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Andréia. *Práticas teatrais no Ensino Médio: dez anos de Oficinas de Teatro no Colégio Manoel Novaes*. 2006. 200 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

- BARBOSA, Ana Mãe. *A imagem no ensino da arte*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- BARTOLOMEU, Eduardo. Por um teatro vivo na escola. Fórum *Arte na Escola*, on-line. Disponível em: <<http://www.artenaescola.org.br/forum/topicos.php?n=1>>. Acesso em: 27 jul. 2007.
- CAON, Paulina Maria. Corpo, escola e ensino de teatro em escolas públicas de Uberlândia (Minas Gerais). *Revista aSPAs*, v. 2, n. 1, p. 121-132, dez. 2012.
- DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec; Edições Mandacaru, 2006.
- FARIAS, Sérgio Coelho Borges. “Condições de trabalho com teatro na rede pública: sair de baixo ou entrar no jogo”. *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, dez, 2008.
- HALMANN, Adriane L. *Reflexão entre professores em blogs: aspectos e possibilidades*. 2006. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- MAHEU, Cristina D’Ávila. “Eclipse do lúdico”. In: MAHEU, Cristina D’Ávila. (Org.). *Educação e ludicidade: ensaios*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, GEPEL, 2007. p. 15-27.
- KOUDELA, Ingrid. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1991.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. “Um olhar cúmplice”. In: SANTANA, Arão Paranaguá; SOUZA, Luiz Roberto de.; RIBEIRO, Tânia Cristina Costa. (Coords.). *Visões da ilha: apontamentos sobre teatro e educação*. São Luís: Editora, 2003. p. 97-103.
- SANTANA, Arão N. Paranaguá. *Metodologias Contemporâ-*

neas do Ensino do Teatro – Em foco, a sala de aula. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso. (Orgs.). *Cartografia do ensino do teatro*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2009.

SOARES, Carmela Correa. Teatro e Educação na Escola Pública: uma situação de jogo. In: TAVARES, Renan. (Org.). *Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro*. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2006.

# O ENSINO ESCOLAR DE DANÇAS FOLCLÓRICAS NA COLÔMBIA: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO EM DANÇA, CORPO E IDENTIDADE

Daniela Botero Marulanda<sup>1</sup>

## **Resumo:**

Este trabalho argumenta que o ensino da dança na escola é um dos lugares fundamentais onde se constroem representações da identidade (diversas identidades – nacionais, étnicas, de gênero – só para nomear algumas), através do corpo e do movimento. Neste artigo, argumento que, no atual ensino escolar de dança na Colômbia, se reproduzem e se aceitam estereótipos regionais, raciais, de classe social, de gênero e de corpos, que se tornam instrumentos formativos da infância, ao serem incorporados como uma aprendizagem formal e institucional. Busca-se debater o potencial criativo da dança, na educação escolar, a partir da análise de experiências com aulas de dança, no ensino fundamental, em escolas públicas na cidade de Bogotá, Colômbia. Nestas aulas, os estudantes se debatem entre aceitar

---

<sup>1</sup> Doutoranda do PPGAC-UFBA

ou rejeitar estes estereótipos, em sua relação cotidiana com a prática da dança, e mostram como o corpo é um lugar de lutas permanentes de representação, devendo ser problematizado pela arte educação.

**Palavras chave:** Corpo. Identidade. Infância. Educação escolar. Educação em dança

Na Colômbia, a educação escolar é um dos primeiros lugares onde as crianças se aproximam de uma aprendizagem formal da dança. Isto acontece nas aulas de dança folclórica, que constituem uma disciplina obrigatória da educação pública colombiana. Nestas aulas, as crianças desenvolvem formas de ver e de se relacionar com a construção da identidade e da diferença, ambas entendidas como formas de enunciar, identificar e classificar os corpos, sobre a base de “marcadores visíveis”, que serão entendidos, aqui, como conteúdos visuais e materiais da identidade, sendo determinantes nas formas como as pessoas se percebem e percebem aos outros (ALCOFF, 2006). Neste contexto, se utilizam conceitos que fazem alusão a raça, gênero e classe social, através de elementos presentes em danças-movimento, expressão corporal e emoções, entre outros.

Este artigo é produto de um trabalho etnográfico feito em várias escolas públicas da cidade de Bogotá, desde 2010, e que atualmente continua como projeto de pesquisa pessoal, a partir do meu próprio trabalho como docente de dança em escolas públicas. Aqui, tento colocar em diálogo alguns dos avanços desta pesquisa e algumas reflexões desenvolvidas desde a perspectiva da arte-educação.

A partir das aulas de dança, quero desenvolver aqui uma análise sobre as formas como os estudantes configuram a compreensão dos seus próprios corpos. Primeiro, analiso as formas em

que a dança é aprendida, no contexto escolar, e sua relação com políticas nacionais de educação em artes. Finalmente, aproximamo-me de reflexões sobre o entendimento do papel da dança no âmbito da educação escolar.

O conceito de identidade, que aparecerá com frequência durante o texto, é retomado de Stuart Hall (1996), que a define como uma categoria construída a partir da diferença. Quer dizer, uma categoria que não é vista como uma filiação natural a um grupo específico, mas como um processo histórico de construção, feito de práticas e formações discursivas que criam formas de se entender como um ser atravessado por categorias raciais, sexuais e de gênero, que se imprimem no corpo. Hall (1996) explica que a identidade é um conceito fundamental para se entender processos culturais, pois é nessa construção que se negociam as representações que um grupo faz de si mesmo e que outros (desde fora) fazem desse grupo. A identidade constrói-se de maneira permanente, a partir de práticas cotidianas que fazem o sujeito (desde a sua individualidade) sentir que pertence a um grupo social com o qual compartilha umas características culturais.

Algo parecido explica Grimson (2010), quando define a construção da identidade como um processo de ações cotidianas, rituais, festivas ou pedagógicas, onde os sujeitos aprendem conjuntamente uma forma de se entenderem na coletividade. A partir destes processos se unifica a identidade, que serve para se posicionar politicamente como grupo.

A identidade tem sido vista por estes autores como uma forma de sentimento de pertencimento que se liga a uma dimensão experiencial importante. No caso desta análise, esta dimensão tem a ver com duas coisas: primeiro, a construção da identidade que acontece nas práticas cotidianas escolares; segundo, o reconhecimento da relação entre corpo e emoção, que tem a arte (neste caso, a dança), que determina sua efetividade na construção de um senso comum sobre a identidade.

Para aprofundar estes dois elementos, retomo o conceito de identificação de Benei (2008), como uma das formas a partir das quais as práticas cotidianas fazem sentido para os sujeitos, no âmbito de uma experiência de aprendizagem vivida corporalmente. Em seu trabalho com escolas públicas, na Índia, Benei (2008) argumenta que a escola reproduz formas de identificação que servem para manter as relações dentro da estrutura do Estado. A autora analisa eventos escolares cotidianos, como mostras de dança e recitais de poesia, nos quais os estudantes aprendem noções que relacionam a estrutura do Estado nação a conteúdos, emocionais e corporais, de diversas naturezas.

A escola, como um dispositivo de construção da identidade, tem um papel fundamental na formação, estruturação e relação dos sujeitos com os seus corpos. Este lugar evidencia uma preocupação por intervir na formação das crianças, como cidadãos, e é, finalmente, o lugar no qual se negocia o que significa ser criança em nossa cultura.

Com estas ideias em mente, me interessa pensar o ensino da dança como uma prática na qual a partir do treinamento e da experimentação com o corpo se constroem ideias importantes sobre a identidade. Isto, no contexto da escola que é, para mim, um dos primeiros e mais importantes lugares onde as crianças têm contato com a dança, na Colômbia.

### **Formação em dança, escola e políticas públicas**

O ensino da dança na escola é uma prática interessante porque ele supõe uma construção desde o sensível, que, ao mesmo tempo, requer rotinas (às vezes mecânicas) corporais disciplinares. Na Colômbia, muitas crianças têm seu primeiro contato com uma formação em dança na escola. Esta disciplina, embora nunca seja fundamental nos planos de estudo das escolas públicas, ganhou um reconhecimento a partir de propostas impulsadas pelo *Plan Nacional de Danza*.

Como iniciativa do *Consejo Nacional de Danza*, criado em 2002,<sup>2</sup> foi feito o *Plan Nacional de Danza, por un país que baila*.<sup>3</sup> Esta iniciativa, articulada ao *Plan Nacional para las Artes* e ao artigo 23 da Lei Geral de Educação, declara que a Colômbia é um país no qual a dança está incorporada, como prática cultural e de maneira geral, na vida cotidiana, como forma de expressão e interação, e que seria coerente reforçá-la e dar um lugar específico no âmbito dos currículos da educação geral, desde uma estratégia integral de *Educación Con la danza y Para la danza*.<sup>4</sup> É evidente, assim, que nos últimos anos existe, nas iniciativas do Estado, uma preocupação por dar à dança um lugar mais dinâmico no âmbito da educação básica.

No ensino da dança na escola, é frequente que se associe o ensino de danças folclóricas ao ensino das tradições culturais e da identidade. As crianças participam destas aulas, desde que começam o ensino básico (que na Colômbia se chama *educación primaria*), e neste tempo aprendem diversos estilos de danças folclóricas, além de receberem alguns conhecimentos sobre música e história. Isto chamou muito minha atenção e foi quando comecei a aprofundar as relações que existem entre a educação em dança e os projetos de promoção de uma identidade nacional específica.

Gostaria de ressaltar aqui algo do contexto e o estado das políticas públicas em artes na Colômbia, onde, a partir da década de 1990, começam a se institucionalizar no país as aulas de dança, como disciplinas obrigatórias nos planos de estudo,

---

<sup>2</sup> Consejo Nacional de Danza. Plan de Acción del Consejo Nacional de Danza, 2002. Colombia-Bogotá.

<sup>3</sup> Plan Nacional de Danza 2010-2020. Principios. Principio 21.

<sup>4</sup> Plan Nacional de Danza 2010-2020. Principios.

focadas no folclore nacional. A *Ley General de Educación*<sup>5</sup> regula-  
menta o ensino obrigatório de artes nas escolas, assim como o  
Consejo Nacional de Danza, criado em 2002 e adscrito ao Mi-  
nistério da Cultura, propõe-se a fortalecer, fomentar, financiar e  
divulgar a política de dança no país e regulamentar o ensino de  
dança nas escolas. Assim, em sua declaração, o *Consejo Nacional  
de Danza* explica:

Para ninguém é segredo que a Colômbia é um país de bailari-  
nos naturais. A dança está sempre presente em todas as esferas  
da vida cotidiana. O Colombiano se expressa, se comunica,  
se relaciona, se reafirma através da linguagem do corpo e da  
música.<sup>6</sup>

Não é por acaso que esta afirmação faz referência à natu-  
reza das formas expressivas dos colombianos, quando desde a  
reforma constitucional de 1991, a Colômbia discute a aplicação  
de políticas referentes ao multiculturalismo. A partir de várias  
destas políticas se possibilita a institucionalização das aulas de  
dança, nas escolas, dando ênfase à construção da identidade na-  
cional (baseada na diversidade), e compreendendo o folclore  
como prática social e direito cultural.<sup>7</sup>

Seguindo com esta ideia, podemos dizer que, nas maneiras  
como são planejadas, as aulas respondem a políticas de Estado  
que procuram um entendimento particular da nação. Nas aulas  
de dança, utilizam-se (no seu planejamento e no seu discurso

---

<sup>5</sup> Lei 115 de 1994. Disponível em: <<http://www.mineduacion.gov.co>>.

<sup>6</sup> Consejo Nacional de Danza. Plan de Acción del Consejo Nacional de Danza, 2002. Colombia (tradução nossa).

<sup>7</sup> Plan Nacional de Danza 2010-2020. Principios, p. 21.

cotidiano) noções essencialistas da cultura que colocam ênfase no projeto nacional multicultural. A forma como os programas das disciplinas de dança são explicados e justificados constituem um lugar interessante para se ver isto; só para se ter um exemplo, um objetivo, comum a vários planos de aula, é:

Dar aos estudantes um conhecimento sobre a apreciação e valorização das manifestações culturais ao nível do Estado e da região. Conhecimento que se consegue a partir da pesquisa e da prática artística [...] isto direcionado a enriquecer e valorizar o patrimônio cultural no marco da educação para a diversidade e o desenvolvimento.<sup>8</sup>

Tanto os planos de aula de dança das escolas quanto os documentos oficiais do *Consejo Nacional de Danza* explicam que a arte deve recolher modalidades de expressão artística próprias da cultura autóctone, na busca pela recuperação e a divulgação da riqueza cultural que surge da “maneira particular de expressar o que poderia constituir a alma das comunidades”.<sup>9</sup>

Esta ideia de “alma das comunidades” é uma apreciação romântica, retomada dos estudos do folclore, nos quais se considera que a dança e a música são formas simbólicas da identidade derivadas de práticas ancestrais e próprias. Aqui aparece a cultura como sinônimo de identidade, representada como um elemento estático, puro, e que permanece no tempo. Os projetos de dança, neste contexto, quase sugerem que o ensino do folclore é uma maneira objetiva (no sentido de “verdadeira”) de ensinar a cultura nacional e a identidade.

---

<sup>8</sup> Objetivos. Planos de aula de dança. Ano 2009. Colegio Nuevo Chile, Bogotá (tradução nossa).

<sup>9</sup> Planos de aula de danças. Anos 2005, 2006 e 2008. Colegio Santiago de las Atalayas, Bogotá (tradução nossa).

É importante mencionar que, nos documentos dos últimos dez anos e no discurso cotidiano dos professores e estudantes, aparecem permanentemente conceitos como “riqueza cultural”, “patrimônio cultural”, “cultura autóctone”, “diversidade”, entre outros, para relacionar o papel da educação em dança à construção de uma sociedade diversa, que reconheça e recupere sua história.

Isto, num primeiro momento, não é negativo, e levando em conta a história de discriminação e racismo, não só da Colômbia, mas de qualquer país da América Latina, é um passo importante. No entanto, esta relação está sendo naturalizada de uma forma não crítica, se ajustando a discursos daquilo que é politicamente correto, sem fazer mudanças estruturais, o que leva a uma redução da cultura, apenas a umas poucas expressões artísticas, sem contexto e sem questionamentos sobre como os discursos de nação que estão sendo construídos.

Um exemplo importante deste fenômeno tem a ver com a relação que estudantes e professores constroem com as danças. Durante muitas conversações com eles, apareceu o debate sobre se é ou não apropriado o ensino de *ballet* e dança contemporânea nas escolas. Muitos estudantes não concordaram. Para eles, dançar *ballet* ou dança contemporânea era estranho, por vários motivos: o mais usual era porque questionava sua sexualidade (principalmente a masculina). Ao mesmo tempo, concordaram que dançar folclore era mais interessante e manifestaram uma preferência pelas músicas e qualidades de movimento que as danças folclóricas suscitam. Além disso, os estudantes destas escolas públicas relacionavam o *ballet* e a dança contemporânea a uma prática referente a uma classe social ou a um *status* socioeconômico mais elevado e, por isso, argumentavam não sentir identificação.

É interessante a maneira como a associação gênero-classe social aparece como algo coerente e que se manifesta no corpo. O movimento na dança, muitas vezes diferencia o masculino

do feminino, como papéis sexuais separados. Segundo Hanna (1999), isto acontece como uma forma de lembrar ao público e aos intérpretes seus papéis e identidades socialmente aceitas. Quase como material pedagógico, a dança tem servido também para manter o status quo de algumas relações desiguais.

A maioria das danças folclóricas interpreta personagens cujo gênero não só está bem definido, em termos de homem-mulher, mas também tem uma tendência à hipermasculinização ou à hiperfeminização, nas formas de levar o corpo, nas ações e nos gestos. Exercícios tão simples como colocar os estudantes sempre em duplas de homem-mulher, separar os estudantes pelo gênero, entre outros, consolidam pouco a pouco uma imagem de gênero e sexualidade coerentes entre si, sem espaço para outras possíveis identificações ou questionamentos destas divisões.

Nas aulas de dança, existem também muitas referências às identidades étnicas e raciais. As danças de origem afro são nomeadas usualmente como “danças dos escravos”. No momento de serem explicados os aspectos interpretativos das danças sempre se faz referência à condição de escravidão, ao corpo do escravo, que reflete potência, força, resistência, mas também é dominado e submisso, e esta parece ser sua única possibilidade expressiva. Cavalleiro (2005), em seu estudo sobre o racismo nas escolas brasileiras, alerta sobre a maneira como os materiais utilizados pelos estudantes estão baseados em explicações construídas por teóricos que reproduzem ideias escravistas e racistas, nas quais não é possível dar outro lugar social às pessoas negras, que não seja a condição de escravos. Isto acaba não só aprofundando um imaginário que já existe, mas dificulta o encontro de novos referentes pelos estudantes.

As danças indígenas são outro exemplo interessante, para explicar a relação que se constrói entre sexualização e racialização da dança. Os indígenas são representados, nas danças, como guerreiros, o que facilita uma identificação de gênero dos estu-

dantes homens. No entanto, esta valoração positiva das danças indígenas, baseada em uma identificação com os rótulos e as corporalidades, contrasta com as relações de discriminação que sofrem os estudantes indígenas em sala de aula. Os estudantes indígenas são considerados tímidos e pouco habilidosos para a dança, pela sua condição étnico-racial.

Usualmente, os estudantes entendem as danças como uma representação de cada cultura ou grupo social, e, a partir disso, fazem classificações sobre o corpo e o movimento. São classificações do tipo: os indígenas são mais tímidos, as mulheres são mais delicadas, os *afrocolombianos* dançam melhor, entre outras classificações que reconhecem marcadores visíveis da diferença evidentes no corpo, e que, de tanto em tanto, são desafiados quando estas concordâncias aparecem de outras formas. Por exemplo: meninos brancos que gostam muito de dançar (um caso muito comum nas escolas), fato que questiona os estereótipos construídos. Quando estes tipos de situação acontecem durante as aulas, e permitimos uma reflexão junto aos estudantes, funcionam como detonadores de discussões muito interessantes, que valem a pena continuar promovendo.

Além das relações com a dança, por si só, encontram-se também em questão as metodologias de ensino. As teorias do folclore explicam que ele é um saber popular, uma espécie de “resumo” dos conhecimentos ancestrais da cultura de cada povo, o que o povo acredita, pensa, diz, faz (ABADIA, 1983; DAVIDSON, 1970). O folclore é um conhecimento anônimo. Sem autor conhecido. Isto sustenta a ideia de que o folclore tem o papel de refletir e interpretar a identidade de um grupo. Ele pertence à comunidade e não a uma pessoa em particular.

Esta é uma ideia reforçada nas aulas de dança na escola. A dança folclórica, como um conhecimento compartilhado, um conhecimento tradicional, que sobrevive no tempo, e explica histórias comuns às comunidades. No entanto, é interessante o pouco que se discute sobre a transmissão de conhecimento.

Se a dança é um conhecimento ancestral que faz parte da vida cotidiana das pessoas (dos estudantes), metodologias de criação coletiva, discussões e uso de materiais da história pessoal dos estudantes não são utilizados.

Muito pelo contrário, é na figura do professor que recai a responsabilidade exclusiva de transmitir os conhecimentos que em teoria são compartilhados. Isto entra em contradição com o colocado por teóricos da pedagogia das artes, que já argumentaram sobre a possibilidade do ensino das artes desde um diálogo mais próximo das próprias experiências dos estudantes. No texto “Teatro e Comunidade”, de Marcia Pompeo (2007), definem-se três relações entre teatro e comunidade. Teatro para comunidades, teatro com comunidade, e teatro por comunidades. Este último inspira-se nos postulados de Boal (1996) sobre o teatro do oprimido e as possibilidades de criação que venham da própria comunidade. Segundo Pompeo (2007), este teatro por comunidades seria uma estratégia privilegiada para refletir sobre a construção da própria comunidade, sua identidade, sua história e suas transformações. Considero que, embora estas estratégias não tenham sido pensadas para o ensino da dança, elas contêm vários elementos valiosos e perfeitamente aplicáveis a um contexto como este.

O ensino de dança na escola atribui novas funcionalidades ao folclore, à transmissão de uma série de conhecimentos atravessados pelas políticas de reconhecimento da diversidade, de valorização e recuperação do patrimônio cultural. A institucionalização do folclore na escola faz uma reinterpretação dele, em termos conceituais e práticos, que toca preocupações relacionadas com a educação do corpo. As aulas de dança estão pensadas como lugares de aprendizagens múltiplas. Aprender dança é uma habilidade considerada indispensável ao desenvolvimento das crianças, como parte da sua formação integral, que sugere levar em conta o desenvolvimento corporal e expressivo na educação formal.

Por que então não é este um espaço de reflexão sobre como o corpo é construído culturalmente? Por que reflexões sobre como a prática da dança reforça estereótipos, que são cotidianos, para os estudantes, não aparecem? Por que não usar histórias cotidianas e apreciações sobre o corpo dos próprios estudantes para criar outros conteúdos na dança?

As artes são destacadas pelos professores e estudantes como um espaço de relaxamento e liberação das emoções. Esta é uma ideia muito difundida, quando são questionados sobre o uso da dança na escola, e é bastante interessante porque parece dar conta de um espaço de expressão livre, descontraída. Mas isto não é necessariamente o que acontece em aula. Ao contrário, as aulas de dança funcionam também como um instrumento para normalizar e disciplinar o corpo. Como resolver estas questões? Como planejar aulas de dança para que exista um espaço de diálogo mais aberto e crítico?

### **Para pensar a identidade: transformar o papel da dança na escola**

A relação das crianças com as aulas de dança existe na cotidianidade e na rotina. Atividades como carnavais, festas, apresentações, que são comuns nas escolas, constituem uma cenificação das representações, e um momento de interação que está além da escola. Isto permite que as crianças sejam reconhecidas, na vida do bairro e no ambiente familiar, e por esta mesma razão viram espaços interessantes de construção de novas representações. A importância que têm estes espaços na cotidianidade das crianças fundamenta suas noções sobre quem elas são, quais são suas similitudes e diferenças com outras pessoas (por exemplo, seus próprios colegas).

Considero que fazer uma aproximação das aprendizagens de caráter sistemático, no contexto escolar, e especificamente na área de dança, abre uma perspectiva para pensá-lo como um lu-

gar de socialização construído a partir das tensões e debates que têm a ver com a construção da identidade, da cultura e do corpo. Esta ideia se propõe como possibilidade de produzir novos significados que consigam questionar as formas tradicionais de ensino das artes, e, no caso específico da dança, que são ainda muitos restritivos nos contextos escolares.

O exercício de interpretação e aprendizagem da dança não é passivo, de forma alguma. As crianças qualificam e valoram, de diversas maneiras, as danças, os movimentos e as técnicas corporais. No entanto, as opções de apropriação da dança, na escola, estão ainda limitadas.

Utilizar a aula de dança unicamente como instrumento para o ensino da identidade nacional, como uma coisa que existe a *priori* e de forma natural, resulta problemático. Esta abordagem acaba por naturalizar uma identidade estática, que reproduz discursos racistas e sexistas sobre os usos do corpo, e que não permite outras múltiplas possibilidades de identificação. Pelo contrário, privilegia uma só, hegemônica e homogênea.

Além disso, e como já tem sido argumentado por outros autores (DANIEL, 1991; SHAY, 2002), fazer da dança um instrumento cujo único fim é a construção de um projeto de Estado nação, é uma forma de diminuir possibilidades, não só expressivas, de criação, mas também espaços de discussão sobre a construção dessa identidade, que tenham um impacto político e reconheçam a capacidade dos sujeitos (neste caso as crianças e os professores) de criar suas próprias identificações.

No seu estudo sobre construções de gênero e sexo, em diferentes tradições de dança, Hanna (1999) explica com diversos exemplos como a dança transmite e cria diversos papéis sexuais que, inclusive, podem ir além daquilo que é socialmente aprovado. Para a autora, a dança desafia o aceito pela sociedade e faz revelações futuristas sobre as relações sociais por ser um lugar que, mesmo inserido no cotidiano, desafia o status quo (HANNA, 1999, p. 31).

A dança tem a dupla e contraditória capacidade de reafirmar e impor estereótipos construídos socialmente, mas também de questioná-los. A identidade, por ser uma construção social feita em conjunto, tem um potencial criativo parecido com aquele que a dança tem. São seus “intérpretes” os que têm a possibilidade de imaginar novas formas de agir, de se relacionar e mudar.

Estas aprendizagens devem ter também um sentido e uma importância para quem as aprende. Enquanto não se reconheça o trabalho criativo da dança e a possibilidade que têm as crianças para usá-la no seu desenvolvimento corporal e intelectual, a dança não poderá ser outra coisa que apenas repetição de modelos – de corpos e de identidades – carregados de estereótipos.

Como dispositivo pedagógico, a dança oferece oportunidades para a fantasia, para criar personagens e corporalidades diferentes da própria, ou para experimentar elementos da nossa corporalidade que não sabíamos que tínhamos. Através da dança não só se disciplina, mas se consegue domínio e consciência do corpo. Ou seja, potencial para usá-lo de mais e melhores formas (SOARES, 2007). Isto deveria ser uma motivação para usar a dança em exercícios criativos básicos, com a possibilidade de dar outros usos à dança, inclusive às danças folclóricas.

No entanto, nas escolas, as crianças continuam sendo educadas para se pensarem antagônicas, em hierarquias de gênero, classe e ideias de superioridade racial. À primeira vista, as crianças parecem conservar uma visão tradicional da identidade e da cultura, como algo estático. No entanto, quando, nas aulas de dança, se permitiu um diálogo e a análise dos conteúdos, surgiram noções muito mais interessantes que desafiaram os estereótipos. As crianças desafiam e apresentam novas formas de entender o próprio uso do corpo, a relação com o corpo dos demais, usando um potencial criativo ainda pouco explorado nas aulas de dança.

Os estudantes, embora incorporem boa parte do discurso tradicional, não esquecem outras representações que existem

simultaneamente. As reinventam, dão novos significados e importância em suas vidas. São eles os que politizam esta prática e dão conta das contradições, preconceitos e versões singelas que temos do que significa viver numa sociedade multicultural. Assim, constroem a dança e a sua prática como um terreno para explorar a arte educação na Colômbia, utilizando o ensino da dança com o propósito de mudar as formas de discriminação inseridas nos nossos corpos, que ainda se sustentam nas formas de entender o papel da arte (da dança) na escola.

## REFERÊNCIAS

- ABADIA, Morales Guillermo. *Compendio general de folklore colombiano*. Bogotá: Fondo de Promoción de la Cultura del Banco Popular, 1983. (Biblioteca Banco Popular, v. 112).
- ALCOFF, Linda Martin. *Visible identities: race, gender and the self*. Studies in feminist philosophy. New York: Oxford University Press, 2006.
- BENEI, Veronique. *Schooling passions: nation, history, and language in contemporary western India*. Stanford: Stanford University Press, 2008.
- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- HEVIA, Ricardo. Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Caso Brasil. Santiago: OREALC/UNESCO, 2005.
- DANIEL, Ivonne Payne. Changing Values in Cuban Rumba: A Lower Class Black Dance Appropriated by the Cuban Revolution. *Dance Research Journal*, v. 23, n. 2, p. 1-10, autumn 1991. Publicado por: University of Illinois Press on behalf of Congress on Research in Dance, 1991.
- DAVIDSON, H. *Diccionario folclórico de Colombia; música, instrumentos y danzas*. Bogotá: Banco de la República, 1970.
- GRIMSON, Alejandro. Culture and identity: two different notions. *Social Identities*, v. 16, n. 1, p. 61-77, 2010.

HALL, Stuart; GAY, Paul Du. *Questions of cultural identity*. London: Sage. 1996.

HANNA, Judith Lynne. *Dança, sexo e gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

SHAY, Anthony. *Choreographic politics: state folk dance companies, representation, and power*. Middletown: Wesleyan University Press, 2002.

SOARES, Carmen Lucia. *A educação do corpo, as pedagogias e seus vestígios*. Bogotá: Universidad de los Andes, 2007.

# TEATRO NA ESCOLA: UM ELO NA EDUCAÇÃO, UM PASSO PARA A CIDADANIA

Luciano Charles Freire de Lima<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo relata e demonstra como, e por meio do teatro, no ambiente escolar, esta arte milenar pode agregar às experiências da criança uma série de descobertas e aprendizado, através da ludicidade e do acesso aos elementos culturais que fazem parte de sua própria história e identidade cultural. Observando a importância do teatro na formação e no desenvolvimento da criança. considerada como um ser pensante, ela pode buscar, através do contato com uma vivência de apreciação do teatro, despertar sua sensibilidade e desenvolver sua percepção e, via elementos estéticos, reconhecer-se a partir dessa experiência.

**Palavras-chave:** Jogo teatral. Sala de aula. Formação da criança.

---

<sup>1</sup> Ator, diretor, produtor e arte-educador no Projeto Recriar.

## 1. INTRODUÇÃO

O homem sempre teve a necessidade de representar. Representar suas tristezas, angústias, alegrias etc. Seja, inicialmente, para cultuar deuses e, posteriormente como uma atividade dramática cultural, encenada por muitos povos, o fato é que, a partir de então, o teatro faz parte de nossa cultura. Desde os tempos de Platão, o teatro vem sendo abordado com a intenção de educar. Historicamente, atividades de expressão dramática eram estudadas e centradas em valores didáticos, ou seja, o teatro era tido como formador da personalidade do homem. O teatro foi um importante instrumento educacional, na medida em que difundia o conhecimento e representava, para o povo, o único prazer literário disponível na época de Platão e Aristóteles.

A história do teatro infantil, no Brasil, teve um início catequético e jesuítico. Começou com o Padre Anchieta e o Padre Manoel da Nóbrega, que utilizavam esta arte como forma auxiliar, didática e pedagógica, da catequese. Foi somente a partir da década de 1970 que o teatro infantil passou a ser visto como uma atividade artística. Assim, o teatro infantil passou a apresentar duas modalidades: o teatro com uma função pedagógica, visão que historicamente já vinha sendo abordada, referindo-se ao desenvolvimento da criança na realização de atividades de teatro, e a outra dimensão, que tem sido analisar o teatro como uma atividade artística.

## 2. TEATRO NA ESCOLA: FUNÇÃO PEDAGÓGICA

Educar é antes de tudo dar exemplos do que se quer e onde se quer chegar; percebemos quando e como foi o primeiro contato da criança com o teatro e se não houve esse contato a escola deve possibilitar esse contato para a sua apreciação. A palavra “teatro” deriva dos verbos gregos “ver, enxergar”, lugar de ver, ver o mundo, se ver no mundo, se perceber, perceber o outro e

a sua relação com o outro. Dessa forma, de acordo com a visão pedagógica, o teatro tem a função de mostrar o comportamento social e moral através do aprendizado de valores e do bom relacionamento com as pessoas.

O contato da criança com o teatro dá-se basicamente pela escola ou pela igreja. É claro que em ambas as instituições o espetáculo é marcado mais pelo viés pedagógico do que pelo estético, propriamente dito. Trabalhar com o teatro na sala de aula, não apenas fazendo com que os alunos tenham o seu primeiro contato com uma encenação, mas também possam representar, inclui uma série de vantagens, como o desenvolvimento da expressão, o enriquecimento do vocabulário e das habilidades para a apreciação plástica, que são oportunizadas pela descoberta da literatura e da dramaturgia. Ao trabalhar o seu papel no âmbito social, é possível levar a criança a se perceber como indivíduo, no meio social em que vive, sua ética, religiosidade, interdisciplinaridade, estimulando a imaginação e a organização do pensamento. O professor também precisa propor a elaboração de suas próprias peças, a construção de cenas e textos, a partir do universo particular de cada um dos seus alunos. Criar e planejar formas de dialogar com diversas modalidades de práticas de ensino do teatro, na escola, faz com que o professor crie o seu próprio repertório de ensino e de atividades, modelado, conforme a possibilidade que ele tem, no espaço da sala de aula, ou em outro espaço do ambiente escolar. Levar em conta a singularidade dos alunos e aproveitar o seu conteúdo cultural faz com que ele se proponha como ser participante do processo criativo e que possa dialogar com o eixo temático que o professor propôs, em seu planejamento. Propor, nas aulas, a utilização de recursos materiais, objetos, imagens, sons e fotografias, para a elaboração de um processo criativo corrobora com a ideia de que “Toda matéria tem potencialidade, tudo depende do uso que será feito dela” (OSTROWER, 1983 p. 34). Os textos do teatro infantil geralmente eram adaptações de

obras europeias carregadas dos moralismos vigentes na época em que foram encenadas. Portanto, o teatro infantil, que teve a sua origem na moral cristã, no didatismo e na moral europeia, começou a mudar este quadro, durante a década de 1970, passando a construir o teatro infantil como um gênero específico. Temos diversos autores infantis, no Brasil, que escrevem para a criança de forma inteligente e divertida. A arte teatral é necessária, pois é uma linguagem que mostra o que há de mais natural no homem. Através dela é possível verificar, até mesmo, que o homem pré-histórico e o pós-moderno não estão tão distantes um do outro, quanto o tempo que os separa nos leva a imaginar.

A arte é baseada numa noção intuitiva que forma nossa consciência. Não precisa de um tradutor, de um intérprete. Isso é muito diferente das línguas faladas, porque você não entenderia o italiano falado há quinhentos anos, mas uma obra renascentista não precisa de tradutor. Ela se transmite diretamente. E essa capacidade da arte de ser uma linguagem da humanidade é uma coisa extraordinária (OSTROWER, 1983).

## 2.1 AULAS INTERATIVAS E LÚDICAS

Tudo começa através da brincadeira, pois é através do lúdico que nasce a criatividade! As crianças já entram na sala de teatro querendo brincar, e o professor nunca deve esquecer de afirmar que o teatro é uma brincadeira séria que, como em toda brincadeira e jogo, tem as suas regras. Na realização de cenas dramáticas, destaca-se o exercício do faz de conta, fingir, imaginar ser outro, criar situações imaginárias etc. São atitudes essencialmente dramáticas criadas para desenvolver habilidades, capacidades e prover sua existência.

Atuamos todos os dias, em casa, na rua, no trabalho, assumimos papéis sociais constantemente em nossas vidas, como pai, mãe, filho, aluno, professor; de acordo com o ambiente, assumimos personagens sociais. A atuação é o meio pelo qual nos rela-

cionamos com o outro. O processo dramático é considerado um dos mais vitais para os seres humanos. Porém, a partir de uma abordagem cativante, a criança passa a atuar nos jogos dramáticos, sem inibições, e fazendo tudo que é proposto de forma não imposta, mas como parte de uma brincadeira de faz de conta.

Nosso objetivo na escola não é ter um aluno-ator, um aluno-pintor ou um aluno compositor, mas sim dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e à importância da arte na vida (REVERBEL, 1989).

No âmbito do teatro educação, a presença dos jogos teatrais nos PCN Arte/Teatro (BRASIL, 1997), contribuiu para que a principal base de trabalho do professor de teatro fosse assentada na metodologia de utilização de jogos teatrais. O sistema de jogos teatrais, criados por Viola Spolin (ano), foi amplamente divulgado, no contexto brasileiro, através de sua tradução e aplicação pela pesquisadora Ingrid Dormien Koudela (ano). Segundo Maria Lúcia Pupo: “[Um]as séries de trabalhos acadêmicos e de interessantes experiências desenvolvidas da Amazônia ao Rio Grande do Sul documentam a riqueza dos princípios subjacentes aos jogos teatrais e das aprendizagens por eles propiciadas” (PUPO, 2005, p. 24). O objetivo principal do jogo teatral é a perspectiva de comunicação teatral – através do conceito de fiscalização – tendo, na plateia interna ao próprio grupo, um elemento essencial para a avaliação do crescimento dos participantes.

O jogo possibilita a quebra de barreiras territoriais em sala de aula, essas diferenças se tornam distantes a partir dos movimentos de liberação e expressividade, e o estímulo a uma competição saudável onde ninguém ganha e ninguém perde.

### **3 CIDADANIA E VALORES**

Uma das formas mais interessantes de agregar valores ao dia a dia de uma criança é a vivência em grupo que há no teatro;

teatro só se faz em grupo e nesse contato todas as diferenças são demonstradas, o que faz um grupo crescer, pois todas as crianças passam a aprender a precisar do outro e com o outro criar as suas histórias e cenas, já que a brincadeira só acontece com a participação de todos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) buscam identificar os diversos argumentos sobre a importância do conhecimento artístico. A abordagem dramática, na educação, admite a importância do teatro infantil e considera-o como base da educação criativa. O teatro na escola, de acordo com os PCN, tem o intuito de que o aluno desenvolva um maior domínio do corpo, tornando-o expressivo, bem como atinja um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder a situações emergentes e uma maior capacidade de organização e domínio do tempo.

Teatro também é instrução, mas considerar isso como a essência da atividade teatral corresponde a desconhecer suas múltiplas manifestações. O teatro tem a sua função de alegria e entretenimento, mas não só esse prazer essencial e agradável é importante, pois se aprende muito com esse apreciar e, mais ainda, em fazer teatro. Não no sentido da criança fazer somente peças educativas, de sentido moral ou politicamente corretas e com regras de conduta, mas de forma que, se for bela e real imitação da vida, da arte e da imaginação.

O teatro estimula o indivíduo em seu desenvolvimento mental e psicológico, mas, além disso, o teatro é arte, arte que precisa ser estudada não apenas a níveis pedagógicos ou com o objetivo apenas de entreter, mas também como atividade artística, que tem suas características como tal, conforme declara Reverbel: “que teatro tem a função de divertir instruindo é uma verdade que ninguém pode contestar, pois seria negar-lhe a própria história” (1989, p.88).

## 4 DE PEÇAS MORALIZANTES A PEÇAS EDUCATIVAS

Como já citado anteriormente, o teatro foi introduzido no Brasil a partir de suas origens europeias e através de autores europeus, aqui trazidos e publicados, apresentando a função moralista de um teatro feito para ensinar a criança. Mas o teatro, como produção artística, com visão de obra de arte, não tem de fazer parte do processo educativo institucional da escola, mas deve integrar a vida do indivíduo. E como obra de arte, não tem a função de ensinar, nem uma função moralizante ou didática.

A visão de teatro infantil com função pedagógica começa a ser quebrada na década de 1950, com o surgimento de *O Tablado*, dirigido por Maria Clara Machado. Maria Clara Machado é uma das pessoas que mais escreveu peças para o teatro infantil, no Brasil. Em 1955, ela escreveu a peça infantil mais famosa do país até hoje: *Pluft, o fantasminha*. É a história de um fantasma criança que tem medo de gente.

A peça conta a história do rapto da menina Maribel pelo malvado Pirata da perna de pau, que vai esconder a menina no sótão de uma casa abandonada, onde vive uma família de fantasmas: a mãe, que faz deliciosos pastéis de vento e conversa ao telefone com a Prima Bolha; o fantasminha Pluf, que nunca viu gente; Tio Gerúndio, que passa o dia inteiro dormindo dentro do baú; e Christo, o primo aviador que não chega a entrar em cena, surgindo apenas no final, para fazer um salvamento espetacular da menina. A trama concentra-se na procura do tesouro do avô da menina, o Capitão Bonança, que morreu no mar deixando no fundo dele a sua herança.

O interessante nessa peça é a principal característica de *Pluft*: seu grande medo de gente, invertendo a situação, conservada pela tradição, de que as crianças têm medo de fantasma, ou seja, geralmente são as crianças que perguntam se os fantasmas existem e têm medo deles. Em *Pluft*, temos o fantasma que tem

medo de gente, quando, ao contrário, deveria assombrá-la. O que faz com que a peça seja boa não é a ausência de ensinamentos, mas a riqueza de situações engraçadas, diferentes e bem elaboradas, e o seu valor estético. Quando os valores morais e didáticos se sobrepõem aos valores estéticos de uma peça teatral, a peça perde a real função. Em *Pluft o fantasminha*, os valores estéticos são riquíssimos e sem forçar a barra com valores morais, a autora enfatiza a solidariedade.

## **5 CONFEÇÃO DE CENÁRIO E FIGURINO: UMA DIVERSÃO À PARTE**

Buscar a interação dos participantes é um dos objetivos desse momento de preparação do trabalho criativo que culminou em uma peça de teatro, buscando envolver todos, no foco e sintonia de um trabalho em conjunto. A oportunidade de escrever uma peça, transformá-la ou atuar nela e a construção do cenário e do figurino é a essência do teatro, pois é algo que pode ser dividido em sua essência.

Dessa forma, o trabalho cenográfico permite o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre a obra, possibilita a pesquisa de uma paleta de cores, o conhecimento da engenharia teatral e de todo o seu vocabulário cênico, por exemplo: ao criar o cenário que representa o lugar onde acontece a cena, cria o lugar social e geográfico, ao mesmo tempo. O cenário também pode significar tempo: época, história, estações do ano, hora do dia. Assim, a função do cenário é a de determinar a ação, no espaço e no tempo, para que o espectador possa entender os acontecimentos. Este envolvimento faz com que o aluno possa ampliar sua forma de ver o processo criativo, assumindo uma função de responsabilidade diante do próprio amadurecimento no cuidado com os materiais de uso cênico.

## 5.1 ELEMENTOS DO TEXTO E SUA IMPORTÂNCIA

Ao interpretar um personagem, o aluno utiliza a palavra, que possui funções variadas, de acordo com o gênero dramático, o modo literal ou teatral etc. A participação no teatro é a sua essência. O valor estético do teatro é abordado por Aristóteles, sendo o primeiro a analisar e explicitar a composição narrativa, inicialmente nas tragédias gregas, onde conceitos, como mimesis, deixam claro que a imitação é uma das paixões que movem o homem e não apenas as suas ações, modificando o entendimento da função de catarse, que, através da identificação com a trama e seus personagens, o espectador seria capaz simplesmente de expressar seus sentimentos.

Todavia, seu papel vai além, permitindo que a plateia repense seu estar no mundo que se dá através de um conflito e o coloca na presença de questões humanas. O conflito é gerado pelas relações entre os personagens e o objetivo do texto é proporcionar, dessa forma, a eficácia da peça. Assim, a mensagem que o autor tenta propor no texto que será encenado será transmitida ao público.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi mostrar as possibilidades que temos em trabalhar o teatro, mostrando o desenvolvimento do teatro infantil e sua função em sala de aula. Evidentemente, que não se pode querer esgotar a discussão de uma problemática de tamanha magnitude, como a contribuição do teatro no desenvolvimento da criança, e como as escolas podem fazer para ajudar o aluno a desenvolver suas próprias habilidades criativas, a partir desse primeiro contato, seja na parte artística ou na pedagógica.

A proposta de realização do teatro na escola, de estudos sobre as significações históricas do teatro e seus papéis sociais (como o homem utilizou o teatro para organizar o seu pensamento e refletir sobre suas atitudes e comportamentos) pode contribuir para o aluno compreender a importância da atividade teatral e ampliar sua capacidade de estudo e reflexão sobre a produção de sentido no teatro. Em síntese, o teatro contribui para o desenvolvimento da expressão e da comunicação e favorece a produção coletiva de conhecimento da cultura, seja ele de valor estético ou educativo.

A busca por uma forma que possa envolver o aluno e o professor, de modo dinâmico e lúdico, em sala de aula, justifica a crença de que o teatro na escola colabora com o processo educativo, como um todo, e a persistência e a criatividade do professor fazem com que a superação faça parte diante das dificuldades encontradas.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo de ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2001.
- CARVALHO, V. M. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1963.
- KRUGLI, I. *História de lenços e ventos*. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica, 2000.
- MACHADO, M. C. *Pluft, o fantasminha*. Disponível em: <<http://www.pucrio.br/pilha/pilha6pluft.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2008
- NAZARETH, C. A. *O teatro infantil e na cena do mundo*. Disponível em: <<http://vertenteculturalteatroinfantil.blogspot.com/>>. Acesso em: 28/11 2006.
- REVERBEL, O. *Um caminho do teatro na escola*. Belo Horizonte: Scipione, 1989.
- OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

# REFLEXÃO ACERCA DO(S) CAMINHO(S) DE METODOLOGIAS/ PROCEDIMENTOS NO ENSINO DE TEATRO

Carla Medianeira Antonello<sup>1</sup>

## Resumo:

Este artigo consiste em uma reflexão sobre metodologias/procedimentos no ensino de teatro a fim de pensar a importância de sua seleção para o desenvolvimento da construção de saberes.

**Palavras-chave:** Metodologia/Procedimentos: Prática docente: Construção de saberes.

## Abstract:

This paper consists of a reflection on methods/procedures in theatre education in order to think about the importance of their selection for knowledge construction development.

**Keywords:** Methodology/Procedures: Teaching practice: Knowledge construction.

---

<sup>1</sup> Professora da Escola Técnica de Artes no Curso de Arte Dramática da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

No presente artigo, discutem-se metodologias/procedimentos para o ensino de teatro, tendo em vista a ação docente, a presença do discente e os caminhos percorridos pela prática pedagógica, que se constrói e reconstrói, a cada nova experiência. Nesse contexto de ensino-aprendizagem, para selecionar uma metodologia/procedimento que seja pertinente ao desenvolvimento de um processo de ensino significativo para os envolvidos, *a priori*, o professor precisa, antes de qualquer coisa, conhecer as perspectivas do aluno e o seu conhecimento artístico, assim como a sua experiência de apreciação estética.

Tendo isso em vista, é instigante refletir sobre a terminologia do termo metodologia: “a origem da palavra metodologia está em método. Método vem do grego meta-odos. *Meta* significa após, além, e *odos* quer dizer caminho. Método, então, pode ser entendido como para além do caminho ou continuar o caminho” (GIL, 2004, p. 190). Além disso, um caminho pode ser sinuoso, reto, com pedregulhos, com buracos, isto é, as possibilidades são muitas, sendo possível, por exemplo, modificar o destino premeditado ou, ainda, encontrar no fim do caminho algo que pode ou não estar de acordo com o planejado. Ademais, há caminhos que se bifurcam, suscitando dúvidas, às vezes necessárias, no itinerário de uma aprendizagem artística.

Como poetizou Drummond (1930): “No meio do caminho tinha uma pedra/tinha uma pedra no meio do caminho/tinha uma pedra/no meio do caminho tinha uma pedra”. Tal descrição poética pode ser articulada à prática cênica, uma vez que, dificilmente, em um processo que envolva criação, o caminho se apresentará como certo: pode haver “uma pedra no meio do caminho”, mas isso é justamente o que compreendo como interessante no exercício pedagógico, a exigência de não estagnação e de uma metodologia/procedimento mais provocativo aos discentes nos desafios próprios de se pensar e criar arte.

É nesse contexto que se situam as preocupações acerca das metodologias/procedimentos no ensino de teatro, que deverão

ser sempre repensados de acordo com o processo de aprendizagem a que estiverem relacionados, levando em consideração as necessidades que surgem em cada trajetória. Saliento, ainda, que a problematização faz parte dessa dinâmica, sendo compreendida como imprescindível, já que cada contexto social ou nível de ensino requer diferentes abordagens metodológicas. Assim, o professor necessita exercer dois aspectos primordiais intrínsecos ao seu trabalho: o ensino e a pesquisa.

O docente, quando propõe uma abordagem metodológica, pressupõe que este trajeto/caminho será construído juntamente com os alunos, transformando-se conforme o envolvimento e a imprevisibilidade presentes no processo de ensino-aprendizagem. Às vezes, é necessário perceber que a metodologia/procedimento não corresponde ao processo instaurado, sendo preciso lançar mão de outro método, a fim de que se desenvolva um trabalho de interesse para os alunos e que, como tal, produza conhecimento. Pode-se constatar que a metodologia ocupa papel de destaque em qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Nesse âmbito, é possível, também, utilizar o termo procedimento, cujo significado se coaduna ao do vocábulo metodologia, uma vez que ambos dizem respeito à questão central da prática, dos caminhos e das estratégias para se materializar uma ação que culmine na autonomia intelectual do aluno. Em geral, o termo procedimento, em detrimento da expressão metodologia, está associado à prática artística, ou seja, ao momento em que o artista reflete sobre seus processos criativos. Com relação a esses dois termos, considero, entretanto, que convergem no estudo de propósitos e métodos necessários para se concretizar uma ideia, isto é, um objetivo. Talvez, a diferença esteja no fato de que a metodologia está mais relacionada ao contexto escolar, ao passo que o procedimento está mais ligado ao trabalho do artista. A questão a ser pensada aqui é que na escola também se desenvolvem procedimentos no decorrer do processo criativo; não se espera do aluno somente a produção de uma obra

acabada, mas se requer e se valoriza o processo de construção de conhecimento relacionado ao universo de criação. Para Salles (1998, p. 104), os “recursos ou procedimentos criativos são esses meios de concretização da obra. Em outras palavras, são os modos de expressão ou formas de ação que envolvem manipulação e, conseqüentemente, transformação da matéria”. Com base nessa ideia, observa-se que o conceito de procedimento dialoga com o conceito de metodologia, pois o que está em voga são os meios de concretização, seja da obra de arte, seja do processo de formação do aluno.

A necessidade de pensar no procedimento utilizado para produzir uma obra de arte é trazida à tona no conceito de formatividade tecido por Pareyson. Consoante este autor (1993, p. 59):

[...] formatividade: formar significa, antes de mais nada, ‘fazer’, *poiein* em grego. É preciso, sobretudo, recordar que o ‘fazer’ é verdadeiramente um ‘formar’ somente quando não se limita a executar algo já realizado ou realizar um projeto já estabelecido ou a aplicar uma técnica já predisposta ou a submeter-se a regras já fixadas, mas no próprio curso da operação inventa o *modus operandi*, e define a regra da obra enquanto a realiza, e concebe executando, e projeta no próprio ato que realiza. Formar, portanto, significa ‘fazer’, mas um fazer tal que, ao fazer, ao mesmo tempo inventa o modo de fazer.

A apropriação de conhecimento produzido no fazer direciona um olhar à metodologia/procedimento utilizado pelo artista na concretização da obra. A questão de como se faz e a invenção deste fazer são concebidas de forma amalgamada. Acredita-se que, para a realização da obra de arte, não se utiliza de uma técnica e de regras preestabelecidas, pois o caminho do fazer se inventa no seu percurso. O objetivo consiste, assim, na formação do aluno e no modo como isso acontece em cada processo criativo e se reconstrói a cada novo caminho/trajeto percorrido.

A discussão, nesse sentido, aproxima-se do ensino de teatro, que trabalha com a criação da forma artística; no entanto, como já frisado, ao contrário do artista, não se pretende que o aluno produza uma obra finalizada.

Os caminhos da produção cênica, no que diz respeito ao artista, e ao ensino de teatro, tendo em vista o aluno, potencializam-se com a discussão da metodologia/procedimento escolhido para os processos de construção artística. Nos grupos de teatro profissional, a viabilização do processo de criação exige uma encenação teatral, que sistematiza metodologias/procedimentos para a execução da montagem. Nesse contexto, alguns procedimentos que produzem conhecimento influenciam a prática do professor de teatro. Como exemplo, cito o estudo que desenvolvi acerca da obra de Ariano Suassuna, selecionando cenas de peças e do romance, que se intitulou SUASSUNA, SUASCENAS. Neste caso, o processo de criação e ensino realizou-se por meio do processo colaborativo. Esse procedimento de processo colaborativo é trabalhado no *Grupo Teatro da Vertigem*, dirigido por Antonio Araújo, e em diversos outros grupos teatrais. Cumpre notar que a característica principal do processo colaborativo é que toda a equipe atue como criadora no processo de construção da montagem teatral, mantendo as funções de cada participante.

O professor, ao lançar mão de uma metodologia/procedimento, tem a opção de selecionar algum aspecto desta prática que seja conveniente, sem, contudo, basear-se nessa direção em todo o percurso. Isso se justifica uma vez que, no contexto escolar, o docente exerce seu trabalho ditado pela carga horária disponível para isso, o que, geralmente, simplifica o aprofundamento do processo criativo. No caso do SUASSUNA, SUASCENAS, por exemplo, o processo precisou ser acelerado, prejudicando as equipes de pesquisa dos projetos dos componentes (figurino, maquiagem, adereços, cenários, iluminação e sonoplastia).

Sabe-se que muitas práticas de metodologia/procedimento fazem parte do percurso do ensino de teatro. A seguir, mencionarei algumas para destacar o quanto esse campo de conhecimento está em pleno crescimento e representa um desafio para os professores da área. Na obra *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral*, a professora e pesquisadora Pupo (2005) escreveu sobre sua experiência no Marrocos e, a despeito das diferenças culturais, sobre uma metodologia/procedimento desenvolvido, que consistiu em uma prática de experimentação com jogos teatrais articulados a textos narrativos. A apropriação do texto narrativo pelo jogo teatral “[...] tem como finalidade fazer com que o jogador se impregne sensorialmente do texto, mediante a exploração da materialidade do significante, antes de passar à improvisação teatral propriamente dita” (PUPO, 2005, p. 68). O resultado do trabalho descrito nesse livro é surpreendente, sobretudo devido ao contexto sociocultural, permeado de restrições, uma vez que o jogo, quando instalado, traça outro caminho e permite um arejamento de ideias e de sensibilidade, proporcionando que o psicofísico do ator se potencialize.

Outro caminho de práticas teatrais que têm o objetivo de experimentar e construir com os alunos está presente na obra *Brecht na pós-modernidade*, de Koudela (2012), a qual se volta à experimentação do jogo teatral com as peças didáticas brechtianas. Para a autora, “Se entendermos os textos das peças didáticas como dispositivos para experimentos, então elas são suscetíveis de modificações quando novas questões são colocadas” (KOUDELA, 2012, p. 89). A peça didática, no geral, ao ser usada como experimento, abre um leque de possibilidades para os alunos exercitarem-se no jogo teatral e desenvolverem-se como sujeitos críticos e criativos para conquistar uma autonomia de pensamento. O aspecto metodológico abordado por Koudela (2012) investiga, também, o *gestus*, o modelo de ação, o estranhamento, o protocolo e o ato artístico coletivo na experimentação das propostas de Brecht, no jogo teatral, em vários desdobramentos.

Essa proposição da utilização do jogo teatral no ensino do teatro, que se apresenta propulsor de outras experimentações metodológicas, contribui para os professores aprimorarem seus processos estéticos e educativos. Essa prática passa a ser muito utilizada, no Brasil, a partir de 1979, com a tradução do livro *Improvisação para o Teatro*, de Spolin (1992), e representou um avanço nas práticas pedagógicas de ensino de teatro. De acordo com Spolin (1992), o jogo teatral tem a seguinte estrutura dramática básica: onde, quem, o quê, ou seja, lugar, personagem e ação. Essa estrutura se modifica conforme as necessidades do grupo de trabalho para a resolução dos problemas no jogo teatral. O objetivo, por sua vez, precisa ser definido pelo professor que será responsável pelo aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Já o foco acontece no momento do jogo e na resolução dos problemas, enquanto a instrução é de responsabilidade do professor, que deve estar presente no jogo, para focar o aluno jogador no objetivo de cada proposta. Para Spolin (1992, p. 3), todas “as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco”. Nessa perspectiva, procura-se reafirmar o potencial que existe no ser humano para a improvisação: basta haver o desejo e um ambiente propício para que a aprendizagem se desenvolva. Quanto à criação de um ambiente favorável, Spolin (1992, p. 3) afirma que, “se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar”. Diante da instauração de um ambiente permissivo e do ato de deixar-se levar pelo jogo, equaciona-se o objetivo de desenvolvimento do psicofísico do aluno/jogador.

A reflexão de Larrosa (2002), que estuda a importância da experiência, compreendendo-a como aquilo que nos atravessa e nos toca, correlaciona-se com o pensamento de Spolin, quando o autor propõe que:

[...] a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’. (LARROSA, 2002, p. 28)

O experimentar/experienciar no ambiente de criação traça caminhos/percursos próprios e não repetíveis, que são feitos em uma dimensão que requer se deixar levar pelo desconhecido e pelo imprevisível, para possibilitar que as potencialidades dos alunos/jogadores afluam. Quando isso acontece, com certeza, a experiência criativa adquire outra conotação, que é a de pertencimento, e passa a ter sentido para o aluno/jogador. Nesse aspecto, o ato de experienciar é, tal como prevê Spolin (1992, p. 3), “penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo”.

A interpretação de Spolin (1992) sobre o jogo demonstra a preocupação em valorizar o desenvolvimento do aluno, de forma a integrar os três níveis: intelectual, físico e intuitivo. O nível intelectual é exigido na construção de uma habilidade crítica e reflexiva, sendo associado ao nível físico, que diz respeito à preparação corporal e vocal na dinamização do aparato psicofísico, já que os dois níveis são indissociavelmente integrados. Paralelamente, o nível intuitivo coloca em voga uma questão mais polêmica de se estudar e desenvolver no aluno, uma vez que a ciência não consegue fornecer uma explicação, considerada plausível, para esse campo do conhecimento. No entanto, no campo das artes, esse aspecto ganha importância, em virtude de que os artistas, quando questionados sobre o processo de criação, algumas vezes, indicam que este se efetivou por meio da intuição.

Diante disso, Rangel (2013, p. 9) pressupõe que, no processo criativo, ocasionalmente, existe a possibilidade de “dar passos na luminosa penumbra da intuição”. Essa reflexão ajuda a pensar sobre o reconhecimento da intuição no processo de criação. A esse respeito, Rangel (2013) observa que, no meio da penumbra de talvez não saber o melhor caminho a trilhar, a solução a esse empasse pode estar na luminosidade que emerge com a intuição, permitindo que o artista projete suas ideias e encontre um trajeto a seguir. Parte-se, assim, do pressuposto de que a intuição pertença ao universo do sensível, que não é ditado pela racionalidade, mas pelos sentidos. Nesse contexto, é preciso lembrar que a experiência estética é perpassada pelos sentidos e pela imaginação criadora, de modo que aprender a apreender é uma das tarefas desafiadoras do ensino de teatro. No livro *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*, de 2001, o autor, Duarte Júnior, debruça-se sobre a necessidade de resgatar a educação da percepção por meio dos sentidos, bem como a busca pela experiência sensorial, como parte fundamental e necessária para o ser humano experimentar.

Nesse diálogo entre experiência, sentidos e intuição, a autora Spolin (1992) encontrou um caminho para o desenvolvimento dos jogos teatrais, ao constatar que: “quando a resposta a uma experiência se realiza no nível intuitivo, quando a pessoa trabalha além de um plano intelectual constricto, ela está realmente aberta para aprender” (1992, p. 3-4). Nesse contexto, a intuição faz parte da experiência, e, a partir dessa entrega, o aluno/jogador coloca-se à disposição para a aprendizagem ocorrida no jogo teatral, sem os entraves ou o medo da exposição decorrente dos procedimentos.

A importância da experiência foi estudada pelo educador e filósofo Dewey (1980), que entende esse fator como central na educação. O autor concebe a experiência como uma prática pedagógica, uma vez que o pensamento deveria ser visto como um processo de reconstrução e reorganização da experiência,

permitindo dirigir melhor o curso de nossas vivências futuras. Contudo, o autor Dewey (1980) não discorre acerca da intuição e de sua relação com a experiência, aspecto que geralmente é referenciado pelos artistas que se envolvem no processo criativo. Há, no entanto, uma margem na experiência para a intuição, mesmo que não se encontre uma explicação de como acontece, que poderá se integrar ao processo de criação, assim como na formação do aluno. Na experiência de professora e pesquisadora, as perguntas que me faço a cada novo processo de trabalho são: qual a metodologia/procedimento que mais convém a este processo; e os alunos precisam de qual experiência pedagógica e estética?

Cumprе salientar, ainda, que, no contexto escolar, mesmo que o professor se esmere para realizar um trabalho de qualidade, que é próprio de seu ofício, existem dificuldades estruturais, para ministrar o ensino de teatro, tais como: um espaço físico que permita o trabalho corporal e vocal do aluno e uma carga horária suficiente para que se desenvolva um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e continuado. Contudo, afora os entraves presenciados no ensino de teatro, a metodologia/procedimento é o cerne para o professor se debruçar e investigar quais trajetos são essenciais ao seu trabalho, assim como no seu contexto educativo acerca das metodologias/procedimentos.

Identificar as dificuldades e requerer as transformações necessárias para superá-las é mais uma tarefa do professor, que sabe o quanto o ensino de teatro é fundamental para a inserção do aluno no meio social, e permite aguçar a capacidade do aluno de forma a integrar os níveis físico, intelectual e intuitivo. Fomentar a consciência do outro requer, assim, um acesso à nossa própria consciência e a aceitação de uma característica inerente à condição humana, a de que somos inacabados. Conforme Freire (1996, p. 55), deve-se levar em conta o princípio “do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde

há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. A consciência do inacabamento é justamente um dos saberes buscado por Freire, para que nós professores possamos estar cientes de que a prática educativa é uma eterna construção, é um caminho/trajeto que estamos redescobrimo a cada nova experiência. Tanto os professores como os alunos estão em processo de construção, buscando aperfeiçoar os conhecimentos que se adquirem por meio da experiência, dos sentidos e da intuição.

Tendo isso em vista, é possível compreender a razão pela qual o professor, no início do planejamento de suas aulas, em cada semestre ou ano, precisa rever sua metodologia/procedimento, que se constitui em um dos meandros da experiência. Ressalta-se, ainda, que o experienciar para conhecer é um dos propósitos do ensino de teatro, independentemente de seus obstáculos. Conforme já previa Drummond (1930): “Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra”.

## REFERÊNCIAS

- DEWEY, John. *A arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).
- DUARTE JR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.
- DRUMMOND, Carlos. *Alguma poesia*. São Paulo: Pindorama, 1930.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, João Pedro Alcântara. Implicações metodológicas da teoria crítica na pesquisa com teatro e educação. In: CORRÊA, Ayrton Dutra. (Org.). *Ensino de artes: múltiplos olhares*. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 175-193.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o

saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

PAREYSON, Luigi. *Estética da formatividade*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva; CAPES; Fapesp, 2005.

RANGEL, Lucia Sonia. Imagem e Pensamento Criador. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE ESTÉTICA, 10., 2013, Salvador: UFBA 2013. RINALDI, Miriam. O ator no processo colaborativo do teatro da vertigem. *Revista Sala Preta*, São Paulo: ECA/USP, n. 6, p. 135-146, 2006.

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

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1992.

# PEDAGOGIA TEATRAL MÚLTIPLA: EXPERIÊNCIAS DA LICENCIATURA EM TEATRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Letícia Mendes de Oliveira<sup>1</sup>

## RESUMO

O artigo apresenta, de modo breve, um relato comentado e reflexivo sobre duas experiências educacionais e artísticas vivenciadas no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Sergipe, entre 2014 e 2015, e coordenadas pela Professora Letícia Mendes de Oliveira: as atividades do Projeto Institucional de Iniciação à Docência de Teatro (PIBID-UFS), vinculado à Capes, e o processo de criação e apresentações compartilhadas com diversos públicos e espaços da região de Aracaju do Grupo de Pesquisa Labor+Ação da UFS, relacionado ao Grupo do CNPq, intitulado Arte, Contemporaneidade e Diversidade (AR-DICO), a partir do experimento cênico Estranhos.

**Palavras-chave:** Ensino de teatro. Licenciatura. UFS.

---

<sup>1</sup> Atriz e diretora de Teatro. Doutora em Artes pela UFMG e Professora Adjunta de Práticas Cênicas do Curso de Teatro da UFS.

## Introdução

Este trabalho rastreia os caminhos trilhados pela prática pedagógica sobre a múltipla tarefa do ensino, pesquisa e fazer artístico, com alunos de graduação em Teatro, com habilitação em Licenciatura da UFS. Os alunos da Universidade de Sergipe apresentam algumas características peculiares, pois tais estudantes iniciam o curso, quando chegam à universidade, em sua maioria, sem uma experiência aprofundada nem com o universo teatral, nem com os conteúdos específicos de uma licenciatura, além de apresentarem dificuldades relacionadas a aptidões como leitura e escrita, originadas de uma formação ineficaz, no ensino médio, que é uma questão educacional recorrente em nosso país. Procuo, diante desse quadro, como professora universitária, pesquisadora e artista de teatro, desenvolver o ensino dos conteúdos de metodologias e instrumentais próprios do campo da docência, as habilidades de leitura e produção de textos e organização da pesquisa, e, ao mesmo tempo, proporcionar um lugar de criação cênica para que tais estudantes possam experimentar o teatro, com o foco na formação de um professor-artista, que busca não separar a arte de sua atuação educacional.

Para o ensino da arte e, mais precisamente do teatro, o primeiro desafio é propor um processo de desmitificação, o que se entende como artístico na cultura em geral, que muitas vezes é visto apenas como meio de entretenimento. Contrapondo-se a uma ideia de senso comum, acreditamos que a arte é por si só um lugar de diversos conhecimentos e uma linguagem autônoma. Fazer, pensar, experimentar e apreciar o teatro foram aspectos recorrentes, nestes projetos, os quais pude coordenar, pois o graduando em teatro, quando encontra uma identificação subjetiva e cultural com o objeto artístico que se apresenta como tema de sala de aula ou como experiência cênica, consegue fazer com que tais ações possam ser o ponto de parti-

da para a elaboração de novas metodologias teatrais. Acredito que o ensino do teatro busca despertar uma experiência viva e latente subjetiva, que amplia nossas capacidades criativas e sensíveis, nosso convívio social e nosso conhecimento sobre o mundo. O aspecto coletivo do teatro, de trabalho diário e de gerenciamento de relações e conflitos, apresenta-se como um aprendizado continuado, em constante rearticulação, pois cria, a cada encontro, construções de diversos saberes, olhares políticos sobre o entorno e o não enrijecimento de metodologias prontas ou cristalizadas. Este artigo pretende refletir sobre algumas experiências pedagógicas e artísticas vivenciadas por mim, como professora de teatro e artista, junto com esses alunos de graduação em Licenciatura de Teatro da Universidade Federal de Sergipe.

### **PIBID Teatro da UFS: poéticas da resistência**

É fundamental abordar o papel do professor de teatro, enquanto um duplo agente de saberes conectado aos processos criativos de encenação, corporeidade e textualidade da cena, e interligado às práticas pedagógicas da contemporaneidade. Desde setembro de 2014, assumi o desafio de coordenar vinte alunos de graduação de Teatro, que são bolsistas do Projeto Institucional de Iniciação à Docência da UFS-Capes, com o recorte transversal de discutir os conteúdos relacionados à Lei 11.645/2008 (que substituiu a Lei 10.635), que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, nas escolas públicas, que desperta diversos pontos de vista cristalizados em nossa sociedade brasileira. Mas como trabalhar tais questões em sala de aula, através do ensino de teatro? A primeira tarefa, em 2014, foi a montagem de um espetáculo curto, para fomentar o público na escola selecionada sobre o tema da cultura afro-brasileira e, numa segunda etapa, como uma primeira experiência docente, optamos por focalizar o planejamento e a preparação

das aulas para a realização de oficinas de contação de história, jogos teatrais, caracterização cênica, expressão corporal e vocal e dramaturgia para Escolas de Ensino Fundamental e Médio. Ao lado do processo de defesa e resistência dos olhares sobre os referenciais da cultura afro-brasileira e indígena, no contexto escolar, apresentei três grandes objetivos, para os bolsistas e supervisoras, que foram trilhados, neste projeto, em todo o ano de 2015: 1. A Docência: como principal objetivo, os graduandos desenvolveram e ministraram oficinas de iniciação teatral para alunos de ensino médio em duas escolas de Sergipe. A primeira foi o Colégio Estadual Ministro Marco Maciel, localizada no bairro Dezoito do Forte, em Aracaju, e a segunda foi a Escola Estadual João Ribeiro, situada na cidade de Laranjeiras, sob a supervisão da professora de Português Patrícia Dantas, com a participação de mais de 30 alunos, na faixa etária entre 14 e 16 anos, do 9º ano e 8º ano A e B, do Ensino Fundamental. Além da docência, no contexto escolar, coordenei duas oficinas de confecção de fantoches, para o ensino não formal, abertas para crianças e educadores, realizadas no Museu da Gente Sergipana, no ano de 2015, localizado na capital sergipana. 2. A Criação Teatral: em janeiro e fevereiro de 2015, dividi o grupo de bolsistas em dois subgrupos, para desenvolver práticas de montagem teatral, baseadas nas imagens e nas questões políticas que envolviam o tema da cultura indígena. Dessas experiências e discussões, surgiram dois espetáculos curtos: “I Juca Pirama”, dirigido e adaptado pelo aluno Euler Lopes, inspirado no poema épico indianista de Gonçalves Dias, de 1851, e o trabalho intitulado “Programa de índio”, dirigido e escrito pelo aluno Cícero Junior, que contou com uma pesquisa detalhada sobre a situação de violência e descaso em relação aos indígenas brasileiros, na atualidade, além de abordar a história do povo indígena xocó, do Estado de Sergipe. Realizamos uma média de quinze apresentações durante 2015, nas escolas citadas anteriormente, na universidade, em espaços públicos, na sede do grupo de teatro

Boca de Cena e Museu da Gente Sergipana, com debates junto a diversos espectadores. Tal experiência teve resultados positivos, pois contribui para a formação de novos artistas, novos leitores, novos públicos e, finalmente, a formação de cidadãos conscientes. 3. Pesquisa, Discussão e Produção de textos: em cada etapa dos dois objetivos anteriores, citados acima, realizávamos reuniões semanais ou quinzenais para pensar as metodologias, produzir textos e artigos, organizar as tarefas e funções de cada integrante do projeto e proporcionar um espaço de reflexão sobre as apresentações e as aulas ministradas.

Tais objetivos foram alcançados satisfatoriamente, mas houve dificuldades de comunicação e infraestrutura, neste percurso, que foram resolvidas através de diálogos internos com os graduandos e negociações externas com as instituições envolvidas no projeto. Considero que o envolvimento junto à comunidade onde o projeto educacional esteja inserido seja uma estratégia essencial de aprendizado para os sujeitos e receptores do saber e do teatro. No decorrer do processo, percebe-se que o ensino do teatro nas escolas é muito carente e a falta de professores qualificados na área dificulta o processo de desenvolvimento/aprendizagem dos alunos. As contribuições para a realidade escolar consistem no exercício crítico sobre as identidades afro-brasileiras, no interesse dos alunos no assunto e na ampliação do fazer teatral.

Após esses relatos, acredita-se que essas abordagens teatrais devem ser frisadas e aperfeiçoadas nas escolas. Além disso, é importante ressaltar que o teatro abrange outras dimensões, tais como o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos, sejam graduandos em teatro, sejam alunos do ensino fundamental ou médio. A cada dia, ficamos surpresos com o interesse e a participação de cada aluno e observei que a criatividade necessitava ser incentivada, através de práticas, previamente planejadas e posteriormente refletidas. Cada esforço feito e todas as contradições estiveram presentes, e buscamos um

entendimento mútuo, além de lidar com as nossas próprias expectativas, para que pudéssemos aprender junto com os alunos, numa troca recíproca de saberes. A prática pedagógica e teatral teve excelentes resultados, e o aluno de graduação em teatro pôde vivenciar a cena, utilizando o corpo e a voz e desenvolvendo a socialização, a criatividade, a coordenação, a memorização, a oralidade, a leitura, a pesquisa e as habilidades plásticas – de pintura, maquiagem, confecção de cenário e figurino, através das oficinas ministradas.

Finalmente, o PIBID-Teatro apresenta-se como um projeto que tem muitas possibilidades de desdobramento pedagógico, os graduandos foram despertados como potenciais atores e, até mesmo diretores, e tiveram um contato mínimo com a dramaturgia, a contação de histórias, a caracterização cênica, o trabalho corporal e vocal, habilidades importantes e essenciais para um professor de teatro.

### **Experimento Estranhos do Grupo de Pesquisa Labor+Ação de Teatro da UFS**

O segundo projeto que coordenei, buscando aprofundar o binômio teatro-educação, refere-se à pesquisa de montagem do Experimento Cênico intitulado “Estranhos”, que faz parte do grupo de Pesquisa Labor+Ação de Teatro da UFS, e do Grupo Ardicó de Pesquisa – CNPq, e tem como objetivo pesquisar processos criativos colaborativos, centrados na relação entre texto e cena, a investigação dos diversos signos da cena: palavra, atuação, iluminação, visualidade, espacialidades não convencionais, em diálogo, e a inserção do espectador como um elemento ativo na cena, questão essa que permeia minha pesquisa pessoal, enquanto artista. Além da prática teatral, o grupo realiza encontros, quinzenalmente, com leituras dirigidas e discussões sobre Semiótica Teatral, questões contemporâneas e estudos na área da dramaturgia contemporânea.

“Estranhos” nasceu na disciplina Laboratório de Criação Dramatúrgica do Curso de Teatro da UFS, em 2014, ministrada por mim, e foi composta por doze alunos de graduação. Propus a pesquisa em torno de questões sobre gênero e figuras do universo ficcional e real, que refletissem politicamente sobre a barbárie humana, as desigualdades sociais e a violência contra os direitos individuais e sociais. Deste modo, os alunos trouxeram para a criação cênica, personagens marginalizados e situações pessoais, que abordaram olhares políticos e lascivos sobre o mundo. Buscando uma metodologia colaborativa, a dramaturgia foi baseada em depoimentos pessoais dos atores, textos e intervenções minhas e do dramaturgo e aluno Euler Lopes e da livre inspiração em narrativas contemporâneas de Clarice Lispector, Santiago Nassarian, Paulo Leminski, Marcelino Freire e Raymond Queneau. A estrutura dramatúrgica era aberta, pois apresentava a ideia de uma exposição de quadros ou um sarau de poesias, onde cada atuante realizava um depoimento para os espectadores; contamos também com a participação do músico Humberto Barreto, que realizava intervenções musicais, improvisadas, ao vivo. A cenografia idealizada por mim apresentava a composição de mais de cinquenta fios de nylon com fotografias em preto e branco, das figuras e imagens, nas quais o grupo baseou suas criações, além da referência lírica de origamis em papel, da cor vermelha.

No ano de 2015, realizamos cinco apresentações-processos em diversos locais de Sergipe: as primeiras três apresentações aconteceram em espaços não convencionais e com o público situado bem próximo dos atores. Tais apresentações ocorreram no Campus São Cristóvão para a comunidade acadêmica. A quarta apresentação aconteceu na sede do grupo de teatro Boca de Cena, na região da periferia da capital sergipana, o Bugio, durante o evento cultural intitulado Blitz Cultural. A quinta apresentação foi no evento nomeado UMA: UFS Mostra de Artes, com a participação de vários professores e alunos de Ar-

tes Visuais, Música, Teatro e Dança, no Teatro Atheneu, em Aracaju. Nesta última apresentação, pudemos experimentar o exercício em um palco italiano e a criação de uma iluminação teatral específica para o experimento. Para os atores-aprendizes, foi uma oportunidade de experimentar suas aptidões corporais e vocais junto a um grande público.

Dirigir e coordenar doze atores iniciantes não é uma tarefa fácil, mas proporciona grandes aprendizados para os alunos de teatro envolvidos e para mim mesma, enquanto professora-artista. Este projeto proporciona um lugar de formação de jovens atores, campo esse ainda pouco aprofundado na capital sergipana, e desenvolver um espaço de discussão sobre questões do teatro contemporâneo para os graduandos em Licenciatura-Teatro da UFS.

### **Considerações Finais**

Neste texto, relatei algumas experiências que acredito serem pertinentes à formação do aluno de teatro, que busca as atividades artísticas conectadas ao exercício da docência. O teatro tem um papel decisivo na formação da cidadania, por se tratar de uma prática coletiva. Acredito que o teatro na escola tem o intuito de que o aluno desenvolva corpo e mente, de maneira integrada, tornando-o expressivo, pensante e autossuficiente, para lidar com adversidades e situações inesperadas. A pedagogia teatral estimula o indivíduo, em seu desenvolvimento mental e psicológico. Os resultados, embora não sejam palpáveis, são muito satisfatórios, pois, em nossas avaliações, os alunos têm espaço de debate e se colocaram como agentes modificadores da sociedade. Teatro é arte, e a arte precisa ser estudada e refletida, não apenas em camadas pedagógicas, mas também como uma atividade artística, que apresenta características intrínsecas e particulares, de construção de experiências.

## Referências

BRASIL. Lei 10.639/03. **Diretrizes e bases da educação nacional, obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”**. De 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. *Lei 11.645/08*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. De 10 de março de 2008.

# PERFORMATIVIDADE E DIDÁTICA COLABORATIVA NA CENA CONTEMPORÂNEA DA ARTE/EDUCAÇÃO

Arão Paranaguá de Santana

## RESUMO

O artigo tem origem em uma pesquisa interdisciplinar que trata das múltiplas vertentes do trabalho docente com a arte contemporânea. Aborda o conhecimento que se vem produzindo sobre temas recorrentes, nos diversos círculos de especialistas brasileiros, considerando as experiências narradas por docentes/artistas/pesquisadores vinculados à educação acadêmica/escolar e não formal. Foi considerada significativa a utilização de pedagogias performativas e colaborativas, pelos sujeitos pesquisados, nas escolas, universidades, museus e centros culturais, conforme evidencia a argumentação textual e visual que constitui a presente narrativa.

**Palavras-chave:** Performance e educação. Pedagogias culturais. Arte contemporânea.

## ABSTRACT

The article comes from an interdisciplinary research that deals with multiple aspects of teaching with contemporary art. It addresses the knowledge that has been produced about recurring themes in the several circles of Brazilian experts, considering the experiences narrated by teachers/artists/researchers linked to informal and non-formal school's. It was considered meaningful the use of performative and collaborative pedagogies by the subjects studied in schools, universities, museums and cultural centers, as evidenced by the completion of this visual narrative.

**Keywords:** Performance and education. Cultural pedagogies. Contemporary art.

Para iniciar o discurso textual/visual que consolida este trabalho, vale lembrar o contexto brasileiro da arte/educação, em cuja história se foram evidenciando propostas de enfrentamento do fazer pedagógico, ambientadas em concepções e práticas que, no correr do tempo, contribuíram para a consolidação da pedagogia do teatro como território de embates e descobertas.

Na atualidade, observa-se que há muitos programas e oportunidades voltadas para a formação cultural, marcando presença em todo o território brasileiro, a despeito das duras críticas quanto à qualidade de seu funcionamento. Entretanto, em muitos espaços culturais e acadêmicos, como também na base, são cultivadas histórias exitosas que passaram a dar um novo sentido à educação cênica.

O presente trabalho ressalta as propostas que se articulam a um duplo referencial: concepção performativa da atividade e tática colaborativa como procedimento didático, assunto discutido anteriormente em Santana (2013; 2014a; 2014b).

A questão da performatividade é recorrente nas indagações do contemporâneo, abarcando debates, conceitos, demarcações e representações. Sua exploração no setor educacional é ainda recente, mas envolve discussões sobre temas diversificados, fenômeno que tem implicações na educação, conforme vem se dando em muitos países (TORRENS, 2011; MELIM, 2008).

As práticas docentes oriundas de processos colaborativos, por sua vez, são consideradas irmãs siamesas da performance, e abarcam uma noção de aprendizado e criação na qual os participantes interferem no fazer da coletividade, na qualidade de sujeitos (pro)ativos. Integrando a cena espetacular, nos anos de 1990, essa vertente processual tornou-se ainda mais evidente, sobretudo no decorrer do século XXI, movendo-se em busca de processos alusivos a vozes, ideias e desejos de todos que a constroem, sem hierarquias (FERNANDES, 2000).

Ao partir desta concepção multirreferencial, foi possível identificar as experiências que concebem a arte/educação de uma maneira flexível e interdisciplinar, com base nas narrativas efetivadas por docentes, estudantes de artes, agentes culturais, gestores e demais sujeitos que atuam em espaços educativos diversificados (SANTANA, 2014b).<sup>1</sup>

Os parágrafos seguintes descrevem sumariamente algumas das experiências catalogadas pela pesquisa, referentes a diferen-

---

<sup>1</sup> Sobre o tema da capilaridade deste enfoque, no âmbito das áreas de estudo voltadas para o ensino básico e a formação de professores, o grupo de pesquisa Pedagogias do Teatro e Ação Cultural da UFMA produziu, recentemente, o relatório de pesquisa intitulado “Performance e Educação: ações de coletivos artísticos na formação de artistas e educadores (2014-2015)”.

tes níveis e modalidades do sistema educacional (básico, superior e informal), evidenciando a relação entre texto e imagem.

O professor/artista/pesquisador Marcos Bulhões atua na Universidade de São Paulo e coordena o Desvio Coletivo, uma rede de criadores da cena performativa situada na zona fronteira entre as linguagens da arte. Ao criar o método denominado de “acupuntura poética”, ele utiliza referências que considera vitais para o processo criativo e a produção de conhecimentos junto aos participantes. Para favorecer a circulação da performance Os Cegos – inspirada no quadro A Parábola dos Cegos, de Pieter Bruegel – são previstas oficinas que preparam artistas e amadores, integrando-os ao coletivo.



Imagem 1 – Oficina preparatória para a performance Os Cegos, ministrada pelo Desvio Coletivo em São Luís (MA). No detalhe, o aluno de Licenciatura em Teatro Wilson Moraes da Silva, que é cego.

Foto: Marcos Gatinho.



Imagem 2 – Performance Os Cegos – Desvio Coletivo em São Luís (MA). Foto: Marcos Gatinho.

O performer Marcelo Evelin dirige o grupo *Demolition Inc.* e ministra cursos de verão, na Escola Superior de Artes de Amsterdam, além de fazer residências em vários países por onde transita com seus espetáculos. Em Teresina, sua cidade natal, promove intercâmbios regulares, entre artistas, estudantes e amadores, incluindo a formação de público. Recentemente, apresentou a performance *OVO*, no Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil, trazendo para o espaço pedagógico um espetáculo que discute táticas de resiliência cultural e a ineficiência das políticas públicas.

Na educação básica, a pesquisa encontrou vários exemplos que transitam entre o espaço expositivo e a sala de aula, quando não em sentido oposto. Verificou-se que essas experiências provocam o interesse dos jovens, e com a disponibilização midiática de vídeos, entrevistas, espetáculos, demonstrações etc., a popularização do tema favoreceu a ocorrência de diversificadas especulações.



Imagens 3 e 4 – Performance OVO – Marcelo Evelin, encenada em Porto de Galinhas (PE), durante o XXII CONFAEB; o performer “dá” milho ao público, em meio ao discurso sobre dança, educação e política. Imagens captadas após a performance, que é realizada na penumbra. Foto: Denise Bogéa.



Em Brasília, o professor de história Luís Guilherme Baptista concebeu e realiza eventualmente o projeto *Re(vi)viendo êxodos*, inspirado em fotografias de Sebastião Salgado. A atividade con-

siste em fazer caminhadas com seus alunos, em lugares históricos, percorrendo às vezes grandes distâncias, o que favorece a convivência, o estudo e a criação de imagens e textos.



Imagem 5 – Cartaz do projeto elaborado pelo professor Luís Guilherme Baptista. Foto: Rodrigo Soares.



Imagem 6 – Imagem captada na Caminhada de 2010, em frente à casa de Dona Santana, moradora da Comunidade Bandeira, município de São João d'Aliança, Goiás. Foto: Rodrigo Soares.

Por sua vez, numa escola fincada no interior da Amazônia, os professores Jacqueline Silva e Paulo Anete conceberam o projeto chamado *Barca da Amazônia*, favorecendo a revalorização da cultura local e o estudo de personagens quase esquecidos pelo currículo, como o Saci, a Caipora e outras remanescentes da memória tupi-guarani. A ideia surgiu em represália à indução massiva, juntos aos estudantes de Abaetetuba, da brincadeira norte-americana “trick-or-treat”, alusiva ao Halloween.<sup>2</sup>

A professora Maria da Paz Melo desenvolveu, em uma escola rural de Minas Gerais, a proposta *Arte contemporânea: produção e fruição*, com o propósito de estimular a consciência estética de seus alunos em relação à arte contemporânea. O portfólio didático que relata sua experiência possui qualidade pouco vista em escolas e até mesmo em certos mercados de arte.



Imagem 7 – Detalhe de aula ministrada em frente à escola: uma aluna da professora Maria da Paz Melo pinta com nanquim preto a sombra de gravetos colocados sobre uma cartolina, no chão. Foto: José Raimundo Jr. – preparada a partir de vídeo do Instituto Arte na Escola.

<sup>2</sup> Disponível em: <[http://artenaescola.org.br/premio/projeto.php?id=69937&id\\_projeto=69945](http://artenaescola.org.br/premio/projeto.php?id=69937&id_projeto=69945)>.



Imagem 8 – Aula na sala de artes da professora Maria da Paz Melo.

Observe-se que nas escolas brasileiras, sobretudo as rurais, um ambiente didático com essa qualidade não é comum. Foto: José Raimundo Jr. – preparada a partir de vídeo do Instituto Arte na Escola.

O trabalho da artista/docente Sirlene Felisberto Rodrigues, tratou da interação entre o visível e invisível, a partir de obras de Frida Kahlo e Leonilson, compreendendo uma estratégia didática pautada em ações performativas que se deram na escola e integraram uma exposição coletiva no museu de Londrina, além de um texto acadêmico.



Imagem 9 – A professora Sirlene Felisberto Rodrigues sempre gostou de desenhar e possui dupla formação: Artes Visuais e Artes Cênicas. No detalhe, ela faz o mesmo exercício que é proposto aos seus alunos do ensino fundamental. Foto: José Raimundo Jr. – preparada a partir de vídeo do Instituto Arte na Escola.



Imagem 10 – Desenhos elaborados pelos estudantes a partir de desafio didático lançado pela professora Sirlene Felisberto Rodrigues – “Vejam os corações pintados pela Frida Kahlo e pelo Leonilson e mostrem como é o coração de vocês”. Foto: José Raimundo Jr. – preparada a partir de vídeo do Instituto Arte na Escola.

Considerando a análise dos dados empíricos e a discussão das referências de pesquisa, infere-se, à guisa de conclusão, que artistas e professores – e também as instituições – vêm dando importância a práticas que desestabilizam os padrões de pensamento, aproximam conteúdos áridos do ambiente estimulante do lúdico, convidam os participantes para o ato de jogar e contaminam de vida as iniciativas educativas.

## REFERÊNCIAS

FERNANDES, Silva. *Teatralidades contemporâneas*. São Paulo: Perspectivas, 2010.

MELIM, Regina. *Performance nas artes visuais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

SANTANA, Arão Paranaguá. *Experiência e conhecimento em teatro*. São Luís: Ed. da UFMA, 2013.

\_\_\_\_\_. Corpo, arte, vida e educação: contribuições da performance para as pedagogias culturais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Pedagogias culturais*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014a.

\_\_\_\_\_. Ação performativa e educação – dialogando com Lucia Sander e Marcelo Evelin. In: ANAIS DO VII SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL, X., 2014b, Goiânia: UFG/Núcleo Editorial FAV, 2014b.

TORRENS, Valentín. *Pedagogia da performance: programas de cursos e talleres*. Huesca: Edição do Autor, 2007.

# JOGAR, PENSAR EM MOVIMENTO, IMPROVISAR – AS JAM SESSIONS COMO EXPERIÊNCIA IMPROVISACIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL EM TEATRO E DANÇA

Paulina Maria Caon<sup>1</sup>

## RESUMO

Exploro nesse texto a potencialidade da improvisação como procedimento artístico-pedagógico e da realização de Jams Sessions como atividade extracurricular no ensino de graduação no Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia. Apresento um procedimento de trabalho proposto em uma das *Jams* e analiso brevemente a improvisação como jogo e a improvisação como pensamento em ação, em diálogo com artistas e estudiosos do campo do Teatro, da Dança e da Filosofia. A

---

<sup>1</sup> Paulina Maria Caon é docente do Curso de Teatro do Instituto de Artes da UFU, com doutorado pelo Depto. de Artes Cênicas da ECA/USP, na área de Pedagogia do Teatro e colaboradora do Coletivo Teatro Dodecafônico.

improvisação não é entendida aqui apenas como meio para se chegar à cena, mas como cena em si mesma. Aquém e além de seu sentido como criação artística, ela é vista como ato de elaboração e síntese dos corpos no mundo, como uma forma singular de construção de conhecimento no aqui-e-agora da experiência.

**Palavras-chave:** Improvisação, Jogo, Teatro e Dança

### **Primeiras palavras**

No campo do teatro, a improvisação, como a entendemos hoje, emerge nos anos de 1960 como oposição a um teatro centrado no texto e visando colocar o ator em um espaço de experimentação. Por vezes, como também ocorreu na dança, tais experimentações se direcionaram para uma busca da “espontaneidade pura” ou do “transbordamento das emoções”. Na contemporaneidade, tanto no teatro como na dança, a improvisação torna-se um procedimento de trabalho com outros enfoques, que trazem à tona seu sentido intrínseco – não como meio para chegar à cena, mas como cena por si mesma (DOMENICI, 2010; RYNGAERT, 2009).

Considerarei aqui a improvisação como modalidade de trabalho criativo em que um intérprete/jogador ou um grupo de intérpretes/jogadores realiza uma ação sem preparação prévia, a partir do confronto com elementos objetivos, determinados por um coordenador do trabalho ou pelo próprio grupo. Nesse sentido, Ryngaert (2009) expõe que uma das qualidades da improvisação é o confronto entre uma subjetividade e um elemento estrangeiro (exterior) a ela, o que possibilitaria uma investigação viva, no *aqui-e-agora* da ação.

No presente texto, pretendo refletir sobre o procedimento proposto por mim em uma das *Jam Sessions*<sup>2</sup> do Laboratório de Ações Corporais do Curso de Teatro da UFU, buscando analisar alguns dos sentidos que se pode atribuir à improvisação, especialmente quando se pensa na formação inicial de criadores em teatro e dança.

### **O procedimento utilizado e alguns desdobramentos**

Após um breve aquecimento das articulações corporais e da relação dos corpos com o espaço e outros corpos, chamei a atenção do grupo participante para quatro sinais espalhados no piso da sala de trabalho, feitos com uma cruz de fita crepe. Nesse momento, convidei o grupo a continuar o deslocamento pelo espaço, mantendo a exploração da relação entre os corpos e elementos espaciais, trazendo para a consciência a percepção desses novos elementos no piso da sala. A etapa seguinte foi convidar o grupo para uma improvisação que agregava diferentes parâmetros. Além dos pressupostos improvisacionais da ausência de combinação prévia das ações e, nesse caso, ausência de comunicação verbal, propus: 1) no mínimo duas e no máximo quatro pessoas no espaço de jogo; 2) quando um dos jogadores está em contato com um dos sinais do piso (com qualquer parte do corpo), todos estão; 3) quando um se desconecta do sinal, todos se desconectam; 4) exploração do repertório de movimentos experimentados: deslocamento pelo espaço no nível alto e exploração de movimentos das articulações nos diferentes níveis espaciais.

Observei que uma das maiores dificuldades do grupo era a manutenção dos diferentes parâmetros em jogo, ao longo do

---

<sup>2</sup> O Projeto das Jams Sessions ocorreu nos anos de 2010 a 2011, mensalmente. Ao longo do texto, refiro-me a ele, como experiência de base para a reflexão elaborada.

tempo. Era necessário aos jogadores manter muitos focos simultaneamente: a atenção em sua exploração individual de movimentos, a atenção às ações dos outros, em relação aos sinais do piso, que pautava a alteração de sua relação com o espaço e o movimento; por fim, a atenção e a disponibilidade em propor a manutenção ou a quebra da conexão com os sinais do espaço, pautando alterações nas ações dos outros jogadores. Essa observação bastante simples possibilita uma reflexão sobre a complexidade cognitiva e criativa envolvida na improvisação. Nesse sentido, a seguir, debruço-me sobre alguns desdobramentos do uso da improvisação como procedimento pedagógico e criativo.

### **Primeiro desdobramento – a improvisação como jogo**

Jacó Guinsburg, em texto clássico da área teatral (1997), discorre sobre elementos *operativos* do fenômeno teatral: texto (por ele entendido como *textualidade* ou discurso dramaturgico, independente da existência de um texto dito em cena), ator e público. Em uma improvisação (como no caso das *jam sessions*) radicaliza-se essa percepção dos elementos mais básicos (ou fundantes) do fenômeno cênico, visto que não se apela para uma grande estrutura de objetos, cenários, como é visível no procedimento utilizado por mim. Assim, ela potencializa o intérprete como elemento *operativo* da cena, em suas interações com outros corpos, com os espaços e com o público.

Nesse sentido, a improvisação torna explícita também a dimensão lúdica dessa experiência criativa do corpo em ação – os adultos, que se encontram, por livre e espontânea vontade para improvisar, inventam ou criam uma ordem paralela ao fluxo cotidiano de suas ações, ressignificando seus corpos, os espaços e suas interações; situam-se, no sentido mais primário do termo, no campo do jogo. O conceito de jogo já foi estudado por diferentes pensadores das Ciências Humanas (BROUGÈRE, 1998; HUIZINGA, 1971) ou das Artes (KOUDELA, 2009; PUPO,

2001; MARQUES, 2009) e tais perspectivas de estudo sugerem que as ações dos artistas da cena estão enraizadas, num sentido amplo, no tecido da cultura humana, presente desde tempos remotos, historicamente, e, em sentido mais específico, nos impulsos mais primários do sujeito humano, que experimenta o mundo por meio do jogo simbólico, desde a infância.

Na improvisação já percebida como cena em si mesma, a textualidade, como discurso cênico a que Guinsburg (1997) se refere, constrói-se no momento presente, de modo que aquele que improvisa busca um estado de atenção plena em relação às ações do *aqui-e-agora*, mas também busca um estado de observação, de si mesmo, do espaço e dos outros corpos, em que possa investigar junto ao grupo que improvisa a composição que se processa no presente.

Na improvisação, é o corpo e o estado de presença do jogador que inauguram uma área de jogo e o próprio pacto teatral, em que nasce a interação entre alguém que atua e alguém que observa/frui essa atuação – “[...] o atuante, com sua corporeidade, instaura de um modo automático o espaço da ação” (GUINSBURG, 1997, p. 173).

Os participantes podem ver emergir e submergir momentos de teatralidade mais intensa, por exemplo, inclusive pela possibilidade de parte dos participantes estarem em jogo e parte deles em observação ativa (prontos para entrar na área de jogo), como no caso do procedimento descrito acima. Assim, no fluxo das experimentações de movimentos pode-se saborear suspensões, emergências de situações de interação entre corpos, entre corpos e espaços, em que o olhar desse espectador (sejam os participantes do jogo, seja um observador, no sentido estrito, da *jam session*) é capturado pela potência da própria interação entre alguns jogadores. No caso específico do procedimento por mim proposto, havia a conformação concreta de jogadores atuantes em certos momentos (máximo de quatro em interação) e outros jogadores fruidores, que se revezavam, também sem combinação prévia.

Ryngaert (2009) acentua que o trabalho com modalidades de improvisação e, portanto, de jogo, em processos de criação, multiplica os materiais criativos produzidos, relativizando e desierarquizando resultados cênicos possíveis; cria repertório de ações e imagens para jogadores e grupo de trabalho; amplia pontos de vista sobre um mesmo parâmetro improvisacional.

### **Segundo desdobramento – a improvisação como pensamento em ação**

Desde o fim do século XIX, em algumas poéticas desenvolvidas nas áreas da Dança, do Teatro ou de suas interfaces, a utilização de procedimentos como o da improvisação desvela outras concepções de corpo, que têm sido objeto de estudos e diálogos, em diferentes áreas do conhecimento (Filosofia, Antropologia, Teorias do Corpo).

Em alguns desses estudos (GREINER, 2002; 2005; JOHNSON; LAKOFF, 1999; VARELA, 2003), o corpo passa a ser visto como um sistema complexo e global, em que as esferas do pensamento, do sentimento, da memória e da ação não são estanques, mas se entrecruzam no fluxo das ações da vida. O pensamento abstrato, por exemplo, entrelaça-se aos modos de percepção sensorial e interação com a concretude do espaço e das experiências entre corpos. Desse ponto de vista, a nomeação do mundo (ou invenção de um mundo), das experiências nele vividas, está enraizada na experiência corpórea. Nesse mesmo contexto é que investigadores da área da Dança e do Teatro têm refletido sobre suas práticas e/ou experimentado procedimentos que se afinam com essas outras compreensões sobre o corpo.

No campo do Teatro, as experiências propostas por Klauss Vianna (2005), por exemplo, na preparação de atores, em diferentes momentos, buscou estimular o ator a partir da exploração sensorial do corpo em movimento, pautada em elementos

concretos da corporalidade (como o movimento das articulações, o peso de partes do corpo), para compor repertórios de movimentos contaminados pelas sensações e/ou emoções que tal exploração trazia à tona. Um dos objetivos era desmistificar processos criativos e tornar mais explícito o imbricamento entre as experiências sensoriais e as sensações, por exemplo.

No campo da Dança, C. Greiner (2005) e Helena Katz (2005) têm levantado a ideia da dança ou do movimento como pensamento corporal, pensamento em ação. São sínteses complexas de diferentes dimensões da experiência do artista, nem sempre pautadas na racionalidade ou no pensamento abstrato, para a composição do movimento – “[...] a fase intermediária parece sempre ser a mais importante, o trajeto como experiência ontológica. A noção de “vocabulário” emerge (ou não) durante o processo de criação” (GREINER, 2005, p. 78, grifo meu), muitas vezes inexistente em seu início.

Na improvisação, essa analogia de um pensamento em ação torna-se mais concreta e visível. Tais sínteses são realizadas no presente do próprio jogo, contaminadas pela diversidade de estímulos concretos dados por um coordenador, pelo grupo, ou ainda por uma multiplicidade de estímulos sensoriais presentes no ambiente, no momento em que ocorre a improvisação. O eixo da prática da improvisação parece recair sobre a criação de um estado corporal que refina a capacidade de resposta ou reação a esses estímulos diversos. Christine Greiner fala da natureza e do desafio da ação de artistas da performance ou *live art* de modo similar: “Testar a gênese do movimento no ato, a partir de uma categorização instantânea do mundo ao redor [...]” (2005, p. 113).

## Palavras finais

A forma não funciona aqui como um fim em si, nem como um meio de ‘expressão’ ou para ‘ilustrar’ algo. A forma – a sua estrutura, a sua variabilidade, o seu jogo de opostos [...] – é um peculiar *ato de conhecimento*.

O ato de conhecimento, por sua natureza, é algo aberto, não acabado, não pode ser uma repetição de métodos e efeitos.  
(GROTOWSKI, 2007, p. 46-47)

A improvisação, quando tomada em sua radicalidade e sentido intrínseco (não somente como meio para experimentação, mas como cena em si), delimita outros modos de produção/criação, abrindo espaço para estudantes de teatro e dança perceberem e questionarem as diversas formas e poéticas da criação.

Ainda em diálogo com Ryngaert (2009), afirmo que a improvisação, a partir de regras e pontos de partida claros, convoca o sujeito a um estado de presença específico. Nesse contexto, ações, gestos, movimentos e interações poderão ser reapropriados pelos jogadores a partir de um novo ponto de vista: seja da conscientização do caminho de construção de certos movimentos, seja da “reflexão em ação” sobre os repertórios individuais, seja da descoberta de novos repertórios, a partir de um mesmo corpo. Por fim, as *Jam Sessions*, como espaço improvisacional extracurricular, parece contribuir com o aumento da capacidade de jogo, como pontua Ryngaert (2009), possibilitando a ampliação das ferramentas de leitura e (re)criação do espaço e do real.

Greiner (2005) afirma que há um nível de categorização do mundo que se dá no ato, no presente, considerando-se assim o ato de conhecer como uma interação física. Essa parece ser outra potência ou enraizamento da experiência improvisacional.

Toco nessas potencialidades da improvisação nas *Jam Sessions*, considerando-a como uma ação que compõe uma teia de ações presentes na formação dos estudantes de Teatro e de Dança.

A articulação entre as experiências vividas em disciplinas curriculares e as experiências vividas nas *Jams* (extracurriculares) parece ter sido um encontro feliz nascido no Laboratório de Ações Corporais do Curso de Teatro da UFU, que aponta para a importância da criação de espaços de exploração, autônoma e lúdica, em que os estudantes podem reelaborar suas vivências em diferentes momentos da graduação no *aqui-e-agora* do jogo.

## REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. *Pro-posições*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 69-85, mai./ago. 2010.

GREINER, C. *O Corpo – pistas para estudos indisciplinares*. São Paulo: Annablume, 2005.

\_\_\_\_\_. A diáspora do corpo em crise: do teatro japonês aos novos processos de comunicação do ator contemporâneo, *Sala Preta: Revista do Departamento de Artes Cênicas – ECA-USP*, São Paulo, n. 2, p. 103-116, 2002.

GROTOWSKI, Jerzy. *O teatro laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Perspectiva; SESC; Pontedera, IT: Fondazione Pontedera Teatro, 2007.

GUINSBURG, Jacó. Na cena do teatro – considerações sobre a tríade essencial: texto, ator e público. *Revista USP*, São Paulo, n. 32, p. 170-177, dez.1996/fev.1997.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens – o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

JOHNSON, M.; LAKOFF, G. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

- KOUDELA, Ingrid. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- MARQUES, Isabel Azevedo. “O corpo e o lúdico”. Versão revisada do artigo publicado In: BEMVENUZZI, Alice. (Org.). *O Lúdico na prática pedagógica*. Curitiba: Ibepex, 2009.
- PUPO, Maria Lucia. O Lúdico e a Construção do Sentido. *Sala Preta*: Revista do Depto. de Artes Cênicas da ECA-USP, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 181-186, 2001.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac-Naify, 2009.
- VARELA, Francisco. *A mente incorporada*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIANNA, Klaus. *A dança*. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

# DESMONTAGEM CÊNICA: O JOGO POÉTICO-PEDAGÓGICO- COMPARTILHADO

**Cristiane Barreto<sup>1</sup>**

*Não há nenhum método para as desmontagens, não é possível fixá-las em um esquema que ossifique o corpo vivo da cena. Cada criador escolhe as estratégias que deseja ingressar ou regressar a esse tempo reflexivo e artístico com seus próprios materiais. Através de várias experiências, as desmontagens têm integrado o discurso pedagógico, as demonstrações verbalizadas, as explicações teóricas, têm também se materializado como desembalagens visuais e conceituais.*

**Ileana Diéguez**  
(ano, p.)

---

<sup>1</sup> Professora do curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Estadual da Bahia, Jequié, Bahia.

## RESUMO

Este texto relata o processo da oficina de treinamento em técnicas de improvisação para o desenvolvimento da prática de jogadores-atores, realizada em 2013, no Teatro Vila Velha, na cidade de Salvador, capital da Bahia. Configura-se em uma etapa que antecedeu as apresentações experimentais da aula-espetáculo “O quinto criador: o público.”<sup>2</sup>

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação. Espectador. Espetáculo. Jogo.

### Um jogo jogado de maneira poético-pedagógica-compartilhada

A vivência com a oficina de treinamento em técnicas improvisacionais possibilitou-me, através da experiência prática, trazer seu formato para uma das ações<sup>3</sup> que atualmente desenvolvo como coordenadora do PIBID, Subprojeto de Teatro “Jogos performativos”, Linha de ação: Ensino Médio, no Colégio Estadual Luiz Viana, na cidade Jequié, Bahia, com os alunos-monitores do curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Estadual da Bahia, da qual sou docente desde 2013.

---

<sup>2</sup> Faz parte da pesquisa de doutorado (em andamento), na linha de pesquisa: Processos educacionais em Artes Cênicas, pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC-UFBA), orientada pelo Prof. Dr. Luiz Cláudio Cajáiba Soares.

<sup>3</sup> Além da oficina de improvisação com viewpoints, os alunos-monitores ministraram oficinas de dramaturgia e de direção de cena para alunos do referido Colégio, no decorrer do ano de 2015.

Sobre a aula-espetáculo trata-se, de maneira breve, de um dispositivo poético-pedagógico-compartilhado que desvela os meandros dos processos criativos para que os espectadores, ao mesmo tempo, apreendam os elementos constituintes do espetáculo teatral, conheçam as funções do dramaturgo, do diretor, dos atores, do iluminador, da sonoplastia, do figurinista, dentre outros, e sejam estimulados a atuar em posição de igualdade com os mesmos, para a criação da cena, através de um jogo em tempo e em espaço definidos.

Em março de 2013, a aula-espetáculo foi convidada para participar, como atividade formativa, do Festival Latino Americano de Teatro (FILTE), que aconteceria entre o final de agosto e início de setembro do mesmo ano, na cidade de Salvador, Bahia. Além disso, o projeto também foi convidado para se tornar residente no Teatro Vila Velha, nesse mesmo ano, com apresentação no Cabaré dos Novos.

Diante dos mencionados convites, da minha parte houve, obviamente, interesse imediato pela possibilidade de divulgação do experimento em um festival latino-americano de teatro que, há alguns anos, já faz parte do calendário cultural-artístico da cidade e pela estrutura que um evento e um teatro desses portes poderiam oferecer.

Nos primeiros diálogos com o diretor e curador artístico do FILTE, Luis Alberto Alonso, sobre a participação no festival, deixei claro o caráter investigativo e experimental, por se tratar de pesquisa acadêmica de doutorado e, por isso, a cada experimento,<sup>4</sup> há a flexibilidade e a necessidade de reavaliar o formato.

Dessa forma, expliquei rapidamente algumas mudanças necessárias, de acordo com a avaliação feita no final do experimento anterior, como, por exemplo, a realização de uma oficina de treinamento em jogos improvisacionais, para os prováveis jogadores-atuantes, de modo que antecedesse as apresentações

---

<sup>4</sup> Já havia realizado o primeiro experimento em 2012.

no festival, já que antes das mesmas não são realizados ensaios.

Sobre o termo “oficina”, é importante sinalizar sua definição, nesta abordagem. No Dicionário “A linguagem da Cultura”, produzido pelo SESC, São Paulo, o referido termo está definido assim: “Oficina: 2) curso informal de breve duração ministrado para o aprendizado de uma técnica ou disciplina artística, sem objetivos oficialmente profissionalizantes; 4) laboratório (local ou recinto); em francês, **atelier**, em inglês, *workshop*” (CUNHA, 2003, p. 81).

A oficina como recurso pedagógico escolhido tem sido bastante utilizada nas atividades artístico-pedagógicas em formatos de ensino-aprendizagem tidos como não formais. Para Narciso Telles trata-se:

de uma ação pedagógica ativista, em que o professor-oficineiro direciona as atividades de forma a estabelecer um exercício dialético entre o seu conhecimento e o que os participantes trazem de seu universo sociocultural. Nesta medida, a oficina torna-se um momento de experimentar, refletir e elaborar um conhecimento das convenções teatrais, buscando instrumentalizar os participantes de um conhecimento teatral básico, vivência de uma atividade artística que permite uma ampliação de suas capacidades expressivas e consciência de grupo. (2009, p. 235)

Portanto, considero que este segundo experimento teve um caráter de jogo poético-pedagógico-compartilhado porque buscou, através da proposta da oficina, técnicas improvisacionais do teatro aplicadas ao aprimoramento dos jogadores-atores e, a partir desse processo, construir o formato da nova vivência poética.

## As inscrições para a oficina de treinamento em jogos improvisacionais

Como tudo encaixou-se no formato planejado para o segundo experimento, iniciei, no final de junho e começo de julho, a divulgação das inscrições da oficina gratuita, para a seleção de 20 (vinte) participantes interessados no treinamento em jogos improvisacionais.

A divulgação foi feita através do *facebook* (rede social) e do *e-mail* criado para a atividade. Os interessados enviaram dados e demonstraram, por meio de um texto, com, no máximo 10 linhas, o seu interesse ou experiência em jogos improvisacionais. Para minha surpresa, em pouco mais de duas semanas de inscrições, deparei-me com quase duzentos inscritos.

Foi então que resolvi fazer uma triagem, ou seja, enviei por e-mail um questionário com duas (2) perguntas, elaboradas por mim, para alguns inscritos, pois tinha ficado em dúvida com relação à disponibilidade, interesse ou experiência em jogos improvisacionais:

Estamos curiosos sobre você. Ajude-nos a definir sua participação respondendo esse questionário abaixo:

Leia com atenção e marque com um X as respostas que justificam sua participação:

1 - Sobre a oficina/treinamento em jogos improvisacionais:

- É uma oficina para iniciantes em teatro;
- Tenho já alguma experiência como ator;
- Já participei de atividades como jogos teatrais e tenho boa desenvoltura com essa técnica;
- É uma oficina/treinamento em jogos improvisacionais para participar depois do experimento O quinto criador: o público;
- Não estou fazendo nada e quero aproveitar meu tempo para conhecer gente e o teatro;

( ) Tenho disponibilidade para participar da oficina gratuita de 15 de julho até 26 de agosto (segundas – das 14h às 17h) (Primeira pergunta do questionário enviado por e-mail para os candidatos).

2 - Durante a oficina, alguns convidados ministrarão diferentes técnicas de improvisação para que os 20 selecionados sejam aprimorados. No final da oficina, serão selecionados 5 a 7 jogadores/atuentes (os que demonstrarem ter o perfil do experimento) para participarem de 02 apresentações do experimento O quinto Criador: o público durante o Festival Latino Americano de Teatro (FILTE), nos dias 31/08 e 1/09, 18h, no Cabaré dos Novos – Teatro Vila Velha.

( ) Não tenho disponibilidade para estas datas;

( ) Ótimo! Tenho disponibilidade;

( ) Tenho receio se estarei preparado (a) para participar de apresentações em que a cena é criada na hora com o público;

( ) Estou bem animado(a) e estimulado(a) para participar do experimento porque tenho boa desenvoltura com improvisação e com o público.

(Segunda pergunta do questionário enviado por e-mail).

Os questionários ajudaram tanto os inscritos a compreenderem melhor do que se tratava a proposta, como a colher mais informações dos candidatos. Com isso, fiz uma triagem com, aproximadamente, 30 (trinta) pré-selecionados.

Já conhecia alguns inscritos de outras experiências com teatro, como os que participavam de peças profissionais em Salvador, do Curso Livre e da graduação da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, e aqueles que cursavam a Universidade Livre do Teatro Vila Velha. Poucos não possuíam experiência com teatro. Escolhi, por fim, 23 (vinte e três) jogadores-atores para a oficina de treinamento. Justifico que resolvi selecionar esse número por conta da evasão natural, o que normalmente acontece em atividades formativas como essa.



Imagem 01 - Participantes da Oficina de treinamento em jogos improvisacionais. Foto: Priscila Pimentel.

O perfil dos selecionados variou entre a faixa etária de 16 a 35 anos. Alguns com experiência teatral, outros estudantes da Escola de Teatro – UFBA, participantes de cursos livres e poucos com nenhuma vivência prévia de teatro. Após a seleção dos jogadores-atores, toda nossa comunicação foi feita através de e-mail, do blog “O quinto criador: o público” e da página no facebook, criada apenas para os participantes acompanharem o desenvolvimento da oficina, com sugestões de vídeos, de textos, com fotos tiradas durante todo o processo, com comentários, com dúvidas, enfim, uma espécie de diário de bordo.

### **Planejamento da oficina**

Paralelamente ao período de seleção dos jogadores-atores, planejei os encontros, a metodologia, e entrei em contato com

alguns colegas colaboradores. Convidei os que tinham afinidade ou interesse na proposta para partilharem suas experiências e fiz um calendário de participação para cada um, durante a oficina.

Dessa forma, tivemos o prazer de ter Melissa Mardones Shand, atriz e pesquisadora chilena, que, na época, estava em Salvador para fazer intercâmbio com grupos teatrais que desenvolvem a criação colaborativa; João Lima, diretor, ator e conhecedor de técnicas de clown; e Tharyn Stazak, de Santa Catarina, estudante de doutorado no PPGAC-UFBA, pesquisadora do Drama, como método de ensino, introduzido no Brasil por Beatriz Cabral (2006). Os convidados-colaboradores teriam, no seu dia de participação, uma média de 01 hora e 30 minutos, para compartilharem suas experiências com jogos improvisacionais, *performance*, criação colaborativa, *clown*, interatividade com o público, dentre outras.

Todos os dias, no primeiro ou no segundo horário da oficina (14h às 15:30h ou das 15:30h às 17h, respectivamente), a depender da disponibilidade dos colegas-colaboradores convidados, fazia antes com os jogadores-atores atividades de integração, de sensibilização, de concentração e de prontidão, até chegar nos jogos improvisacionais. O desafio foi conseguir, em apenas sete encontros, através de exercícios e jogos, chegar a um estado de confiança e cumplicidade tão necessário para uma atividade proposta para a aula-espetáculo.

Assim, escolhi alguns jogos utilizados em processos educacionais, até para testar e conhecer melhor as experiências do grupo com jogos de improvisação, como, por exemplo, desde “Jogos teatrais” de Viola Spolin (1992), no que diz respeito ao “Onde”, “O quem” e “O quê”, como possibilidade do exercício de construção da estrutura cênica (espaço, personagem e situação) para o desenvolvimento da cena, no que diz respeito ao início, meio e fim das improvisações, até as técnicas do “Teatro do Oprimido” de Boal (1988), como a “Dramaturgia simultânea”, o “Teatro-fórum” e o “Teatro imagem”, com o objetivo de treinar o desem-

penho criativo do grupo, no que se refere à criação de situações a partir de temas, a sequência de acontecimentos e desfecho; o sistema “coringa”, no qual um jogador-ator inicia uma improvisação e um jogador-espectador o substitui durante a cena, e o treinamento da expressividade corporal, por meio de temas.

Além disso, durante a oficina e o desenvolvimento do grupo, busquei criar novas possibilidades a partir de músicas, trechos de textos, da imitação, da dublagem, de objetos, de adereços, de vídeos, de projeção de imagens, dentre outros.

Da mesma maneira, simulava entre os jogadores-atores a presença do público, ou seja, quando um grupo não estava jogando, estava atuando como plateia, para que pudéssemos ter uma ideia de possibilidades de participação e intervenção dos espectadores.

Todos os 23 (vinte e três) participantes sabiam, desde o início da oficina, que, ao final da mesma, seria realizada uma nova seleção e que seriam escolhidos de 05 (cinco) a 07 (sete) jogadores-atores para participarem de 02 (duas) apresentações no FILTE. Os critérios observados para essa nova seleção seriam a disponibilidade, o interesse, a integração e o desenvolvimento durante o processo formativo. Desse modo, muitas observações foram realizadas, por mim ou pelos colegas colaboradores convidados, diante do avanço ou das dificuldades enfrentadas.

### **Procedimentos para o espaço e para o jogo**

Postos esses aspectos, outras questões surgiram, como a dúvida se todos os participantes da oficina conheciam o espaço do Cabaré dos Novos (Teatro Vila Velha), local onde seriam realizadas as duas apresentações. Como alguns (poucos) não conheciam, levei o grupo todo para uma aula-visita ao local, dei as primeiras informações sobre como o espaço cênico poderia ser utilizado e, também, acerca da proximidade do público com os jogadores-atores.

Observei, a partir do terceiro encontro, a ausência de alguns participantes. Obviamente, era a esperada evasão natural. Sempre fazia, no final do encontro, uma roda de avaliação e de autoavaliação, na qual alguns esclarecimentos eram feitos, como a necessidade da frequência e da participação de todos, durante a oficina, pois eram fatores preponderantes para que pudesse analisar o desenvolvimento de cada um e, também, se as necessidades individuais e coletivas se afinavam com as características ideais para a seleção dos que ficariam nas apresentações.

Na roda de autoavaliação, os jogadores-atores traziam para os demais alguns aspectos relevantes que ainda precisavam conquistar, como: escuta; relação entre os participantes (química); ocupação do espaço que atua, sem esquecer-se da visibilidade do público; personagem-papel-perfil, alguns jogadores-atores repetiam um mesmo tipo quase sempre; observar a possibilidade de trazer novas construções; enriquecer mais a cena com detalhes (personagens com ritmos diferentes, ações, postura, gesto, voz, silêncio, dentre outros).

### **Articulações com o Teatro-esporte de Keith Johnstone**

Antes de propor esse processo, não tive nenhum contato prático ou teórico com o método de improvisação de Teatro-esporte, criado por Keith Johnstone, no final dos anos cinquenta do século XX. Quando realizei os primeiros experimentos da aula-espetáculo, o Prof. Cajaíba, orientador deste estudo, observou algumas aproximações do referido método e sugeriu que buscasse informações e verificasse alguma possível articulação entre as propostas.

Segundo Vera Cecília Achatkin (2010), o Teatro-esporte nasceu como aula aberta de teatro diante da plateia e o objetivo de Johnstone com seu método é o desejo de devolver a espontaneidade ao ator, direcionando-a como o fator central da criação teatral. Busca, da mesma forma, ativar e resgatar a relação primordial

entre palco e plateia, estruturando a aplicação do método como obra artística (o espetáculo Teatro-esporte<sup>5</sup>), tornando o público como parte integrante e fundamental na criação do espetáculo.

Após algumas leituras sobre o Teatro-esporte, observei algumas características que o aproximam desta pesquisa, tais como a estrutura de jogo para as improvisações, sendo que no método de Johnstone, tal estrutura se assemelha a uma partida de futebol, com times, jogadores, regras e juiz, e há também a relação com os espectadores, no processo de criação do espetáculo. Alguns procedimentos que surgiram intuitivamente durante a oficina de treinamento em jogos improvisacionais são semelhantes aos aplicados no Teatro-esporte, como a utilização de cartões coloridos que, no caso aqui estudado, serviram para o público escrever palavras, na escolha de temas para as improvisações ou para a avaliação do desenvolvimento da cena, uma espécie de termômetro. Sobre isso, Achatkin (2010) explica que existem versões de alguns jogos que nasceram da prática de diferentes companhias que possuem o Teatro-esporte, em seu repertório, e exemplifica com algumas versões:

Teatro-esporte regular: A partida consiste em cenas livres, jogos específicos e desafios, estes últimos em número de três. O juiz alerta para o risco de falência da cena (cartão amarelo) e, se o time não conseguir reverter a situação rapidamente, é aplicado o cartão vermelho, que resulta em expulsão. Há também penalidades que valem para os atores e para o público. (2010, p. 210)

Partida dinamarquesa: O público decide quem é o vencedor, por meio de gritos, palmas ou placas indicativas das cores dos times. Há um apresentador que coordena a partida, ouvindo a plateia, explicando as regras dos jogos e distribuindo as penalidades. (2010, p. 210-211)

---

<sup>5</sup> Keith Johnstone criou outras estruturas de espetáculos de improviso: “Gorilla Theatre”, “Micetro Impro” e “Life Game”.

Durante o período da realização da oficina de treinamento em jogos improvisacionais, naturalmente, como já justificado, inseri algumas experiências que iriam fazer parte das apresentações, as quais podem ter possíveis articulações intuitivas com alguns jogos do Teatro-esporte, como a possibilidade da plateia escrever em cartões coloridos palavras sorteadas para dar início às improvisações. Isso foi experimentado com os próprios participantes da oficina, ou seja, simulei a presença de jogadores-espectadores e jogadores-atores, em grupos escolhidos por mim, com a intenção também de observar aqueles que se integravam bem nas atividades coletivas propostas.

Com o exercício da palavra escrita no cartão colorido, após o sorteio das palavras e a escolha de grupos menores, percebi que o improviso foi bem mais rápido, instantâneo, ou seja, os jogadores-atores não tinham muito tempo de combinar nada. Um iniciava algo e os outros compravam a ideia. Observo que o ideal é que isso aconteça em todos os momentos.



Imagem 02 - Oficina de treinamento em jogos improvisacionais. Cartão colorido e a escrita da palavra para o improviso. Foto: Priscila Pimentel.

Outra proposta que surgiu durante a oficina foi a de improvisar a partir da escolha de objetos. Apresentei alguns objetos como estímulo para a improvisação, em grupos maiores, como na cena que denominei “Terra em transe”, ou seja, quando a improvisação era realizada em grupos de 08 a 10 participantes (grupos grandes), a tendência era cada um buscar o destaque individual, sem buscar a integração com o grupo, algo tão importante em atividades improvisacionais.



Imagem 03 - Oficina de treinamento em jogos improvisacionais. Improvisar a partir da escolha de objeto. Foto: Priscila Pimentel.



Imagem 04 - Oficina de treinamento em jogos improvisacionais. Cena “Terra em transe”, criada a partir dos objetos. Foto: Priscila Pimentel.

### **Em improvisação existe certo ou errado?**

Para Ryngaert (2009, p. 61), “O espírito do jogo, por sua vez, consiste em considerar toda nova experiência como positiva, quaisquer que sejam os riscos a que ela nos expõe. No decorrer da oficina, sempre deixei claro para os participantes que não existe certo ou errado em improvisação. O importante sempre é buscar soluções para os desafios que surgem e saber aproveitá-los como novos ingredientes. Para o tipo de jogo aqui proposto, é necessário observar alguns aspectos:

- Escuta: jogadores-atores entre si, no momento da criação e da cena, e, principalmente, a escuta do público. Ouvir o que os espectadores sugerem (eles são criadores também). Além disso, ouvir o que o colega fala na cena é importantíssimo, para que todos não falem ao mesmo tempo e, com isso, a cena poderá ficar confusa e dificultar a compreensão da plateia;

- Prontidão e aceitação do que é proposto pelo outro: o tempo em improvisação é muito curto, ou melhor, quase inexistente. Nem sempre será possível a criação de cenas bem estruturadas e combinadas, portanto, quando alguém tiver uma ideia, o grupo aceita e busca realizar da melhor maneira. Durante a cena, observar os acontecimentos e adaptá-los de acordo com as interferências e/ou sugestões do público;

- Cuidado com o colega: no teatro, a gente faz de conta que bate, faz de conta que empurra, faz de conta que joga no chão, dentre outras ações. Treinar maneiras de como fazer isso, sem machucar o colega;

- Regra básica: logo que um tema for sugerido, acionar rapidamente o “Quem” (Quais personagens-perfis podem fazer parte desse tema? Qual personagem-perfil fará? Qual o papel dele na situação?); “Onde” (a cena se passa onde? Por exemplo, sala? Praia? Cinema?) e “O quê” (o que acontece? Início, meio e fim). Ou seja, a partir do tema, criar uma situação, pensar no lugar em que a mesma acontece, pensar no personagem (perfil e qual sua participação na história ou situação) e como pode começar e terminar;

- Observação: observar sempre a cena, mesmo atuando; saber onde se posicionar no espaço; se de onde está o público tem uma boa visão do todo, se fica na frente de algum colega; se a improvisação está tomando um caminho estranho; como ajudar para retornar à ideia lançada pelo público (não esquecer que os espectadores são criadores também);

- Cuidado com o público: nem todos os espectadores podem gostar da participação direta na cena (jogador-espectador). Caso, em alguma cena ou situação, necessite de alguém da plateia, convidar, caso aceite, tudo bem, mas, caso contrário, não forçar, para não colocá-lo em situação constrangedora ou inconveniente;

- Temáticas mais profundas: pode acontecer de surgir algum tema que exija mais profundidade, ou seja, que traga questões

que não podem ser transformadas apenas em comédia ou em busca do riso fácil, porém, já percebemos que o caminho mais curto, em um processo de improvisação como este, é cair nesta armadilha. É importante tentar outras possibilidades, de repente, até demonstrar opções (fazer as cenas com as alternativas) para o público decidir qual a melhor, por exemplo;

- Detalhes enriquecem a cena: buscar enriquecer os personagens e situações propostas com detalhes, como idade (se é velho, novo, dentre outros), com a voz, com gestos, com manias, com posturas; caso precise fazer de conta que está lavando pratos ou varrendo a casa, por exemplo, observar como se estivesse realmente pegando os objetos, fazendo o mais próximo da realidade possível.

### **Primeira partilha de experiência: Melissa Mardones Shand**

No decorrer das participações dos colaboradores convidados, fiquei como observadora, o que possibilitou uma análise mais distanciada do grupo. Todos trouxeram experiências enriquecedoras para o processo, sobretudo Melissa Mardones Shand, que teve participação fundamental, ao partilhar suas experiências com o grupo.

Segundo Melissa, foi feito um trabalho sobre a estrutura dramática, com ênfase na composição da história: início, meio e fim. Ela inseriu o conceito de “motor” da ação, para a identificação do que move a cena, o que faz com que a ação se desenvolva. Também foram feitas improvisações, tais quais, provavelmente, aconteceriam nas apresentações (com a utilização dos cartões coloridos para a escrita de uma palavra e sorteio dos cartões), com o uso das palavras escolhidas como motores do improviso.

Algumas considerações levantadas por Melissa foram discutidas com o grupo, na roda de avaliação, tais como: a aceitação como método (a tudo, sim!); o treinamento e o desenvolvimento



Imagem 05 - Oficina de treinamento em jogos. Convidada: Melissa Mardones Shand. Foto: Priscila Pimentel.

da espontaneidade; a escuta total (própria e do outro); o desenvolvimento da capacidade de adaptação; a liberação da imaginação; o corpo como elemento criativo (criação de ambientes e objetos); a visão periférica; o reconhecimento de bloqueios ou de resistências; a identificação e a aceitação de propostas que promovessem a ação, a cooperação, a solidariedade e a construção conjunta.

### **Segunda partilha de experiência: João Lima**

João Lima partilhou a experiência com exercícios e jogos sobre o corpo no espaço, a relação do jogador-ator com a plateia, a criação instantânea e a sequência da história a ser improvisada. Desse modo, alguns pontos, que já vinham sendo sinalizados, também foram apontados por ele:

- O corpo no espaço: em alguns momentos, os atores entram na cena e não se preocupam se estão sendo bem vistos por to-

dos e acabam fechando ou amontoando a cena, fica confuso de compreender, e, além disso, não investem nos níveis espaciais (sentado, deitado, em pé);

- Alguns insistem em fazer apenas um tipo de personagem -perfil-papel: não investem em outros tipos, como crianças, velhos, dentre outros; também não há investimento nos ritmos dos personagens (lento, rápido, silencioso, falador, voz baixa, voz alta, dentre outros);

- Corpo e voz: o corpo também fala. Então, é preciso utilizá-lo como ferramenta de criação no improvisado. A fala precisa ser bem articulada para que todos compreendam. Cuidado com os exageros (gritos, violência física, por exemplo). Além disso, ter consciência que, em um diálogo, um fala e o outro escuta. Observar o momento da respiração da cena, pois se todos falarem ao mesmo tempo ficará incompreensível;

- Relação: o jogo necessita de integração, dificulta quem se isola na sua ilha (individualidade). Quando alguém propõe algo e sua ideia não for aceita por todos, não resistir à nova proposta, estar aberto para entrar rapidamente em outra situação. Saber sair da sua e entrar na do outro, e vice-versa. É um exercício contínuo de alteridade.

### **Terceira partilha de experiência: Tharyn Stazak**

No último dia da oficina, tivemos a presença da colega colaboradora convidada Tharyn Stazak. Ela deu uma pequena contribuição sobre a técnica do drama. Trouxe objetos e pequenos trechos de textos como pré-textos, dividiu a turma em três grupos e cada grupo criou uma situação-história inspirada nos pré-textos recebidos. Depois, apresentaram suas situações-histórias. Alguns grupos criaram mais de uma opção. Os atores tiveram que escolher apenas uma e também criaram seus personagens nas situações-histórias escolhidas. No final, cada grupo, a partir de improvisação, apresentou suas situações-histórias.



Imagem 06 - Tharyn Stazak e o pré-texto para a criação das situações-histórias. Foto: Priscila Pimentel.

A proposta era que as cenas acontecessem até cada grupo encontrar uma finalização. O primeiro grupo parou em determinado ponto da sua situação-história. O segundo grupo, então, continuou a partir do ponto em que o primeiro grupo parou e desenvolveu sua história.



Imagem 07 - O Grupo improvisando a situação-história. Foto: Priscila Pimentel.

Porém, cada grupo não perdeu suas características, como seus personagens e suas situações-histórias criadas inicialmente.

Na roda de avaliação, no final desse encontro, foi destacada a dificuldade que alguns participantes tiveram com essa experiência, mas também foi sinalizado o crescimento de todos durante todo o processo da oficina.

Chegamos, então, ao momento de selecionar, entre os participantes da oficina, 05 (cinco) a 07 (sete) jogadores-atores que tivessem o perfil coerente com a proposta da aula-espetáculo “O quinto criador: o público”.

Obviamente, o processo foi bem enriquecedor, acredito que para todos os participantes. Porém, já tinha sido combinado. Teria que escolher dentre eles os que se destacavam, principalmente pela integração ao grupo, a escuta, a generosidade, a habilidade de improviso e a prontidão. Finalmente, escolhi entre o grupo, 07 (sete) participantes para os experimentos das aulas-espetáculo no FILTE. Além disso, resolvi escolher alguns como suplentes, caso algum selecionado entre os 7 (sete) não pudesse participar, por exemplo.

Sinalizo, então, a importância da oficina de treinamento em técnicas improvisacionais que antecedeu a aula-espetáculo “O quinto criador: O público”. Momento relevante para a integração dos jogadores-atores com os jogadores-artistas (diretor, dramaturgo, sonoplasta, figurinista, iluminador, dentre outros), e com os jogadores-espectadores, ou seja, com todos os elementos constituintes do jogo cênico proposto.

## REFERÊNCIAS

ACHATKIN, Vera Cecília. *O teatro-esporte de Keith Johnstone: o ator, a criação e o público*. 2010. 200 f. Tese (Doutorado em Artes...) – Faculdade de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

CABRAL, Beatriz. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.

CUNHA, Newton. *Dicionário SESC: a linguagem da cultura*. São Paulo: SESC; Perspectiva, 2003.

DIÉGUEZ, Ileana. Cenários expandidos: (Re)apresentações, teatralidades e performatividades. *Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Udesc, Florianópolis, n. 15, p. 135-148, 2010.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosacnaif, 2009.

TELLES, Narciso. As oficinas de teatro e a prática do artista-docente. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson. (Orgs.). *Cartografias do ensino de Teatro*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2009.

# O TEATRO NA EDUCAÇÃO E SUAS POSSIBILIDADES

Michelle Vêras<sup>1</sup>

Naín Rodríguez<sup>2</sup>

Pamela Pérez<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo propõe algumas reflexões sobre as possibilidades de aplicar as metodologias e técnicas do Teatro em diversos contextos educacionais. A partir de publicações feitas por autores que tratam desta temática, buscou-se refletir sobre as abordagens do teatro como instrumento e suas implicações.

**Palavras-chave:** Teatro. Jogos dramáticos. Jogos teatrais. Instrumento. Identidade.

---

<sup>1</sup> Michelle Vêras é aluna regular do mestrado em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, sob orientação do professor Fábio Dal Gallo.

<sup>2</sup> Naín Rodríguez é aluna regular do mestrado em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da professora Célida Salume.

<sup>3</sup> Pamela Pérez é aluna regular do mestrado em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, sob orientação do professor Gláucio Machado Santos.

A inclusão das áreas artísticas no currículo escolar da educação contemporânea leva em conta a natureza própria do indivíduo, assim como os seus interesses e necessidades. Assim, os objetivos educacionais se tornam uma justificativa para o ensino do teatro, mas também existem espaços fora da escola que fazem uso do teatro, como instrumento educativo e de aprendizagem, para abrir caminhos de expressão e comunicação que ajudam no desenvolvimento dos estudantes, como um todo, e não apenas do seu intelecto.

Abordar o teatro como instrumento pode parecer difamatório, tendo em vista que muitos consideram a designação “instrumental” sinônima de “abordagem contextualista”. Elliot Eisner (1972 p. 4) faz uso desta categoria para determinar a função educacional da arte, e justifica que tal categoria é utilizada como mera experimentação, subordinada a interesses diversos, para formular seus objetivos.

Diversos autores, como Ana Mae Barbosa (1995), Ricardo Japiassu (2001), Carmem Lúcia Abadiz Biosoli (2004) e Ingrid Dormien Koudela (2001), discutem sobre o lugar dado ao teatro, como área de conhecimento, na educação regular. Diante de um contexto educacional em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) não é cumprida e diante de uma sociedade que ainda tende a supervalorizar disciplinas como a matemática e o português, é comum, por parte de alguns profissionais de teatro (especialmente os licenciados), uma grande aversão às práticas pedagógicas que introduzem metodologias teatrais, nas diversas disciplinas do currículo escolar e em contextos diversos.

Apesar de parecer óbvia a compreensão de que as artes, especialmente o Teatro, não necessita apresentar-se como subterfúgio para que a sua presença e importância seja justificada, o tratamento medíocre dado ao tema, pelas escolas, empresas e espaços diversos, acaba por incitar, nos arte-educadores, uma forte oposição à abordagem instrumental do teatro.

O Teatro, no contexto pedagógico, poderia incluir-se como disciplina autônoma, onde exista a preocupação com a educação estética, a livre expressão e a valorização da imaginação criativa, em espaços em que ele ocupa um papel secundário (extra-curricular) e desvalorizado. Entretanto, a ampla possibilidade de dialogar com quaisquer temas o torna importante, não apenas como disciplina curricular autônoma, mas também como método de ensino capaz de comunicar e expressar as percepções do indivíduo, de forma heterogênea, sem a preocupação em impor conteúdos, de forma unidirecional e inflexível.

Algumas possibilidades de trabalhar com o Teatro, no contexto escolar, podem ser identificadas nas obras de Ingrid Koudela (2001), Augusto Boal (1971;1975) e Peter Slade (ano), que apresentam os jogos teatrais e dramáticos como possibilidades para a abordagem de diversas temáticas, envolvendo todo o grupo e favorecendo um ambiente colaborativo e de inclusão.

O prazer de se fazer teatro numa sala de aula, no restaurante de um sindicato, não depende da perfeição artesanal do Berliner Ensemble. Todo mundo pode fazer teatro como pode participar de uma assembléia e defender seus pontos de vista sem que para isso seja necessário fazer um curso de oratória. E paralelamente, tudo é passível de um tratamento teatral: notícias de jornal, discursos, jingles, livros didáticos, a Bíblia, filmes documentários, etc. (BOAL, 1971, p. 58)

Desta forma, este artigo discute a abordagem instrumental como uma aliada das artes, em que é possível caminhar conjuntamente em direção a interesses comuns, valorizando a criatividade, a aprendizagem e a inventividade.

A partir deste entendimento, apresentamos duas possibilidades de trabalhar o teatro como um instrumento intelectual complexo e com poder de transformações sublimes: Teatro como ferramenta para a construção da identidade e Jogos Dramáticos no ensino de Teatro.

Desde tenra idade, o ser humano está se reconhecendo, compreendendo o lugar onde mora e se desenvolve, e descobrindo o mundo. A partir destas vivências, começa a definir o papel que desempenha na sociedade. A infância é, sem dúvida, umas das etapas mais importantes do desenvolvimento do ser humano, momento no qual ele constrói as bases de seu futuro. Porém, é uma etapa difícil, já que depende dos outros, no momento de tomar decisões importantes, e, em muitas ocasiões, suas opiniões não são escutadas ou não são consideradas de importância pelos adultos.

Que ignomínia, ser criança. Ser tão pequeno que se pode ser carregado, ser movido de um lado para outro, à vontade dos outros. Ser alimentado ou não. Ser limpo ou sujo. Fazerem-nos felizes ou nos deixarem chorando. É certamente uma indignidade tão grande que não é surpresa que alguns de nós nunca se recuperem disso. Pois certamente um dos medos básicos da pessoa humana é não ser tratada como pessoa, e sim como coisa. Manipulados, movidos por forças impessoais, tratados como sem importância pelos poderosos e superiores. Cada um de nós pode ser um pequenino átomo num universo enorme, mas precisamos da ilusão de que contamos - que nossa individualidade exige atenção. Podermos ser totalmente desrespeitados como pessoa é um tipo de morte em vida, contra a qual somos levados a lutar com toda a nossa força. (STORR, 1966, 65.)

Além disso, seus desejos, medos, anelos e sonhos são formados pela cultura da qual tais crianças fazem parte.

Nos processos de conscientização do indivíduo, a cultura influencia também a visão de vida de cada um. Orientando seus interesses e suas íntimas aspirações, suas necessidades de afirmação, propondo possíveis ou desejáveis formas de participação social, objetivos e ideais, a cultura orienta o ser sensível ao mesmo tempo que orienta o ser consciente. Com isso, a sensibilidade do indivíduo é aculturada e por sua vez orienta o fazer e o imaginar individual. Culturalmente seletiva, a sensibi-

lidade guia o indivíduo nas considerações do que para ele seria importante o necessário para alcançar certas metas de vida. (OSTROWER, 1987, p. 16)

Neste contexto, e tendo como referente o Teatro do Oprimido, as crianças ocupariam o papel dos oprimidos. O fundador desta importante organização declarou que as classes dominantes dominam as dominadas através da repressão; os velhos aos jovens, certas raças a outras, os homens às mulheres, sempre através da repressão; nunca através do entendimento, da troca de ideias; as classes dominantes possuem os seus valores e, pela força, os impõem (BOAL, 1991, p. 173).

As crianças precisam se expressar através das suas linguagens, corpo e emoções, mas também em espaços onde possam fazê-lo. E, assim, desta maneira, fortalecer sua sensibilidade, entender sua identidade, individual e coletiva, fomentar seu potencial criador e descobrir talentos. O teatro faz-se essencial para este fim.

Boal (1991, p. 136-138), considerando o teatro como linguagem, apto para ser utilizado por qualquer pessoa, tenha ou não atitudes artísticas, na sua experiência no plano de alfabetização integral, no Peru, em 1973, demonstrou, através de exemplos práticos, como o teatro pode ser posto a serviço dos oprimidos, para que estes se expressem e para que, ao utilizarem esta nova linguagem, descubram igualmente novos conteúdos.

Durante a realização de oficinas de teatro, em cidades como Capilla del Monte, na Argentina, Itacaré, no Brasil, Cali e Ocaña, na Colômbia, conseguiu-se abrir espaços onde as crianças e jovens puderam levantar sua própria voz. Crianças e jovens que, enquanto descobriam o teatro e seus jogos, reconheciam atitudes, fortalezas e aceitavam dificuldades. Através do contato com suas próprias emoções e com as de seus colegas, com a consciência do corpo e por meio de ensaios da realidade, encontraram possíveis maneiras de mudar circunstâncias que produziam dor e incertezas, reafirmar potenciais e fortalecer a autoestima.

Partindo da premissa de que o teatro se faz em equipe, nestas experiências, o teatro se tornou num importante instrumento para a inclusão das crianças e jovens, num coletivo, e a identificação com ele. Ajudou que estes alunos aprendessem o respeito pela singularidade e subjetividade de cada um e do outro. Gerou laços de amizade e melhores relacionamentos entre colegas. Além de estimular a imaginação e o potencial criador, o teatro estimulou as crianças e jovens a terem mais interesse na leitura, aprendendo a escutar, a ter um pensamento crítico e um melhor rendimento acadêmico, em outras disciplinas, dentre outros impactos favoráveis.

Como já tinha assegurado Boal (1991, p. 139), “o teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la!”. Nessas oficinas com crianças e jovens de diferentes comunidades, demonstrou-se que o teatro é uma arma contra os inimigos da atualidade, como o são a globalização e a hegemonia. Com a ajuda desta poderosa arma, que também é uma linguagem mágica, há múltiplas possibilidades de realização, como a construção de identidade. Por meio dos jogos teatrais, as crianças reconhecem-se, descobrem sua individualidade, sua origem, recuperando sua memória e se identificando em um grupo. Segundo Hall (1965, p. 64), as experiências conhecidas e familiares são aprofundadas, quando são reinterpretadas.

A criança está, constantemente, reinterpretando e imitando ações das experiências que vive, e a ressignificação que ela faz ocorre através do faz de conta. No momento lúdico, a brincadeira ativa habilidades, como a memória e a atenção, permitindo que o sujeito sinta e vivencie uma experiência plena.

O jogo é umas das atividades principais que as crianças experimentam, para conhecer e observar o seu entorno, e, conforme cresce, vai adotando múltiplas formas de brincar, que são inerentes ao seu processo de desenvolvimento. Piaget (omeia uma das condutas lúdicas adotadas pelas crianças como jogo simbólico, que evidencia ações habituais realizadas fora dos seus contextos. A criança utiliza símbolos para representar uma ação.

A proximidade entre jogo e símbolo se evidenciam na sua gênese no ser humano. A função simbólica é constituída a partir do momento em que a criança representa um ato, uma ação, na ausência do seu contexto habitual. Essa representação em ato tem o significado de um primeiro distanciamento da ‘vida corrente’ (experiência imediata). O ritual de dormir é ‘imitado’ na ausência do seu objetivo prático. A criança realiza uma ação mimética, que constitui por assim dizer a primeira imagem, que nesse momento ainda não é mental, mas exteriorizada através da ação ritualizada de dormir. (KOUDELA, 2001 p. 34)

Deve-se aproveitar o teatro e as brincadeiras como instrumentos de aprendizagem, porque, desde pequenas, as crianças têm a capacidade de se converter e converter os objetos em qualquer coisa, enquanto brincam, atribuindo significados e criando imagens que dão conta de sua experiência e da relação que têm com o mundo. A arte teatral é um instrumento educativo que concede, além do desenvolvimento intelectual, consciência de nós mesmos.

Retomando essa capacidade da infância de representar e simbolizar o mundo com o faz de conta, os jogos dramáticos aparecem como uma proposta de abordagem metodológica para o ensino de teatro para crianças, nas escolas, sistematizando o jogo e as possibilidades do teatro como área de conhecimento.

Muito se tem falado sobre correr o risco de afastar a possibilidade de entender a arte como forma de conhecimento, seja pelos objetivos e técnicas ou pelas práticas pedagógicas que as escolas desenvolvem, e fazer uso do teatro em uma abordagem “contextualista”, para as necessidades particulares do indivíduo, neste caso as crianças. Porém, a utilização da arte auxilia no desenvolvimento das necessidades do homem, no sentido de contribuir para a compreensão do entorno e da experiência individual.

Argumentar que a justificativa para a arte-educação reside nas contribuições que pode dar para a utilização do lazer, que auxilia o desenvolvimento da coordenação motora da criança

pequena, que fornece liberação de emoções é algo que pode ser realizado por uma série de outros campos de estudo da mesma forma. O valor primeiro da arte reside, a meu ver, na contribuição única que traz para a experiência individual e para a compreensão do homem. (EISNER, 1972, p. 9)

O teatro por si só é, em consequência, um instrumento que ajuda no desenvolvimento intelectual, individual e social, das crianças, além de promover espaços de criação onde elas possam se comunicar e aprender desde logo o seu próprio lugar como crianças.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte-educação no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. *A formação do professor de arte: do ensaio – à encenação*. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.
- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- \_\_\_\_\_. Teatro Jornal: Primeira Edição. *Latin American Theatre Review*, v. 4, n. 2, p. 57-60, spring, 1971. Disponível em: <<https://journals.ku.edu/index.php/latr/article/view/115/90>>. Acesso em: 27 jun. 2007.
- BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB*. Brasília, DF: MEC, 1996. <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2015.
- EISNER, Elliot. *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós, 1972.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do ensino do teatro*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- HALL, Stuart. *The popular arts*. New York: Pantheon, 1965.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- STORR, Anthony. *The world of children*. London: Paul Hamlyn, 1966.