



Teatro na Escola: formas de abordagem e condições de emergência

Vera Lúcia Bertoni dos Santos¹

Resumo: O trabalho traz uma síntese das principais formas de abordagem do teatro presentes na educação escolar, identificando as suas condições de emergência e problematizando o sentido das diferentes práticas e concepções de teatro e de educação que essas formas envolvem. O seu objetivo é evidenciar a necessidade de se compreender o ensino do teatro numa perspectiva relacional e cooperativa e refletir sobre o caráter transformador da experiência teatral de qualidade.

Palavras-chave: ensino do teatro; formação docente; educação escolar.

Theater at School: ways of approach and conditions of emergence

Abstract: This study presents a synthesis of the main ways of approach of theater in school education, identifying its conditions of emergency. It also questions the meaning of different practices and conceptions of theater and education involved in these ways of approach. The purpose of the study is to evidence the need of understanding the teaching of theater in a relational and cooperative perspective, as well as to reflect on the transforming quality of the theatrical experience of quality.

Keywords: theater education; school education; theatrical experience.

Introdução

Este texto relaciona-se intimamente com trabalho docente que desenvolvo junto à formação acadêmica do professor de teatro, na medida em que enfoca uma temática recorrente no diálogo estabelecido com os estudantes do Curso de Licenciatura em Teatro da UFRGS. Ele resulta de uma série de ações individuais e coletivas, através das quais se tem buscado compreender as diferentes formas de encaminhamento de processos de criação teatral de crianças e jovens pertencentes a diversas faixas etárias, e distintos níveis de escolarização.

O seu objetivo central é problematizar algumas formas de abordagem do teatro no meio escolar, levando em conta as suas condições de emergência e compreendendo o processo de escolarização e suas diferentes concepções de ensino-aprendizagem, como instância, ora de conservação, ora de questionamento, ora de ultrapassagem, de modelos de teatro culturalmente produzidos na nossa sociedade.

Como ponto de partida, levanto algumas questões fundamentais a essa discussão, tais sejam: Quais são os modelos de teatro que se fazem presentes na instituição escolar? Que formas de abordagem e concepções de ensino-aprendizagem eles representam? Em que medida eles significam possibilidades concretas de construção de conhecimento em teatro?

Na intenção de fornecer elementos para refletir sobre essas questões, procedo à breve caracterização de algumas dessas formas modelares de abordagem do teatro, evidenciadas na educação escolar, que optei por agrupar em três blocos distintos, a serem desdobrados ao longo do texto. O primeiro bloco reúne as abordagens do *Teatro Escolar* e do *Método Dramático*, que, por cumprirem funções disciplinadoras e "didatizantes", representam a pedagogia tradicional, de matriz diretiva, ancorada na concepção empirista² de ensino-aprendizagem. O segundo bloco traz as abordagens do *Drama Criativo*, representantes do modelo pedagógico, radicalmente oposto ao modelo diretivo, inspiradas, por sua vez, na

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta do Departamento de Arte Dramática e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da UFRGS. Membro do GESTE – Grupo de Estudos em Teatro e Educação e do NEEGE – Núcleo de Estudos em Epistemologia Genética e Educação.

² "Empirismo: é a hipótese segundo a qual a capacidade de conhecer ou de aprender do sujeito é devida à experiência adquirida em função do meio físico, mediada pelos sentidos. O indivíduo ao nascer é *tabula rasa*" (Becker, 1993, p.11).

concepção apriorista³, de matriz não-diretiva, ou espontaneísta. Quanto ao terceiro bloco, congrega as abordagens do *Jogo Dramático* e dos *Jogos Teatrais*, correspondentes à chamada pedagogia “relacional”, de fundo interacionista, ou construtivista⁴, compreendidas como formas contemporâneas de ensino-aprendizagem do teatro, por orientarem o processo pedagógico no sentido da efetivação de experiências teatrais de qualidade, significativas à ampliação das visões de mundo dos seus agentes.

Disciplinamento e didatismo: a prática do teatro como recurso

A primeira forma de abordagem aqui apresentada é a do chamado *Teatro Escolar*, caracterizado, fundamentalmente, pela encenação de montagens teatrais (peças ou espetáculos) concebidas a partir do texto literário e representadas por alunos perante uma platéia.

Como modelo pedagógico, o *Teatro Escolar* constitui, por assim dizer, o representante “clássico” do ensino tradicional, pois se relaciona, muito freqüentemente, à postura diretiva do professor, confundida com a do “diretor” de teatro (também numa matriz tradicional, ou seja, “aquele que cria”, “que propõe”), a determinar os propósitos e as ações cênicas em prol do resultado final – a apresentação do espetáculo teatral.

A sua prática surge nas escolas da Europa renascentista, vinculada ao pensamento humanista e ao movimento de revalorização da cultura greco-romana que, ao reintroduzir a literatura dramática clássica, passa a enfatizar a arte da retórica, abrindo campo para que as montagens teatrais, até então restritas ao meio profissional, viessem a fazer parte do ensino escolar.

No Brasil, o *Teatro Escolar* identifica-se às práticas utilizadas pelos jesuítas⁵ na colonização, com o objetivo de preservar os valores da Igreja. Os ideais medievais, retomados e adaptados pela Igreja Católica, forneceriam a base do modelo educacional importante na formação das elites e no colonialismo cultural europeu, que utilizava o teatro como instrumento doutrinário de aculturação, conversão e dominação dos povos colonizados⁶.

No nosso sistema educacional⁷, é comum observar-se a prática do teatro voltada à “preparação” de montagens ilustrativas de momentos de culminância das unidades do plano de ensino, a serem apresentadas nos eventos comemorativos da comunidade escolar. Essas apresentações costumam ter lugar no palco ou auditório

da escola, e identificam-se com determinadas características, dentre as quais se observam: propósitos apelativos ao riso ou à comoção, textos medíocres, falas decoradas (ou, ainda, lidas) gritadas no microfone, gestual figurativo, marcação teleguiada, elementos cênicos decorativos - e de gosto discutível - uma equipe obstinada a garantir, em meio ao corre-corre dos bastidores, que tudo “funcione”, para o deleite da platéia, composta por familiares e pela comunidade escolar em geral.

O caráter *glamourizado* dessas práticas parece encobrir os seus efeitos negativos à educação estética e à autonomia de pensamento: a supervalorização do “produto” não condiz com os interesses e desejos das crianças. Da mesma forma, o desconhecimento das relações de continuidade entre os jogos simbólicos infantis e a representação teatral acarreta a adoção de padrões estéticos adultos e medidas autoritárias e disciplinares que significam entraves à formação estética, à atitude cooperativa e à experiência teatral, inerentemente criadora, lúdica e prazerosa. Ou seja, os responsáveis pela instituição escolar parecem não atentar para o despropósito e a desproporção desse tipo de abordagem; parecem não perceber a falta de sentido dessas práticas “sacrificiais” que expõem crianças e jovens a prolongados e repetitivos ensaios, a propostas óbvias, ao exibicionismo - ou a constrangimentos - ao uso prematuro de elementos de cena ou de aparatos técnicos, à exigüidade de oportunidades de cooperação que elas oferecem; e, tudo isso, em detrimento de um sem número de brincadeiras e jogos que, desenvolvidos na medida da participação ativa e dos interesses dos alunos, tenderiam a evoluir no sentido da construção teatral, ou seja, da invenção coletiva de propósitos, cenas, personagens e elementos de cena correspondentes às condições das crianças – verdadeiros “atores” desse processo.

A segunda forma de abordagem do ensino do teatro na educação escolar é *Método Dramático* (ou *Play Way*), denominação adotada por Richard Courtney (1974), que teve a sua primeira formulação nos trabalhos de Caldwell Cook (Inglaterra, 1917).

Muito difundido no nosso sistema educacional, esse modelo pedagógico consiste no uso do teatro como recurso didático, ou, como meio de aprendizagem de outras disciplinas do conhecimento, sendo freqüentemente adotado por professores de “língua portuguesa”, “história” e “literatura”, com o propósito de despertar o interesse dos alunos por temas a serem desenvolvidos nas suas disciplinas. A sua inclusão na educação de crianças e

³ Apriorismo: é a hipótese, oposta ao empirismo, segundo a qual o indivíduo, ao nascer, traz consigo, já determinadas, as condições do conhecimento e da aprendizagem que se manifestarão ou imediatamente (inatismo) ou progressivamente pelo processo geral de maturação” (Becker, 1995, p. 11).

⁴ Construtivismo: é a hipótese que, negando simultaneamente o empirismo e o apriorismo, afirma que as estruturas do conhecimento e, portanto, da aprendizagem, são construídas pelo sujeito mediante a sua ação sobre o meio físico e social; portanto, mediante o processo de interação sujeito-meio (Becker, 1993, p.11).

⁵ “Mistérios e Moralidades” são formas de teatro litúrgico, de cunho didático, cujo propósito era “ajudar o analfabeto a compreender a fé”; eram fonte de prazer intelectual do povo (Courtney, 1968, p. 9).

⁶ Muito embora o teatro jesuítico (1533 e 1587) seja cultuado como forma inicial do nosso teatro, Luiz Paulo Vasconcellos (1987, p.188-189) considera esse teatro catequético “uma manifestação portuguesa a serviço dos interesses portugueses” e destituída de elementos de “união cultural entre a ficção e o espectador, a não ser, talvez, o sabor exótico que tal manifestação deve ter tido para o índio brasileiro”.

⁷ Na minha pesquisa de Mestrado (2000), que originou a obra *“Brincadeira e conhecimento”* (2002), detectei a presença marcante desse tipo de abordagem na educação infantil institucional.

jovens justifica-se pelos efeitos benéficos da dramatização no ato da aprendizagem e a sua prática envolve, em geral, o preparo de montagens (na linha do *Teatro Escolar*) a serem encenadas pelos alunos.

Por considerar que a aprendizagem através da experiência ocorre com mais eficácia, essa prática enfatiza a representação dramática como meio de propiciar experiências educativas; no entanto, por não prever, necessariamente, por parte de quem se propõe a orientá-la, certo domínio de elementos especificamente teatrais ou o conhecimento dos processos de construção do teatro pela criança, nem sempre significa oportunidades de interação dos alunos entre si e com as formas teatrais, arriscando-se a veicular modelos estereotipados e empobrecidos de teatro, e a expor os estudantes a experiências inadequadas e até traumáticas.

Justificativas psicológicas para o ensino do teatro

O *Drama Criativo*, terceira abordagem aqui caracterizada, reúne práticas relacionadas à idéia de valorização do "processo", em oposição ao "produto" teatral, tão enfatizado pelas abordagens diretivas. Nessa perspectiva, o próprio termo "teatro", é questionado, e passa a ser substituído por "expressão dramática", numa crítica formal aos modelos tradicionais de ensino.

O reconhecimento da importância da atividade lúdica no desenvolvimento "natural" da criança e as críticas à escola tradicional influenciaram a constituição da Escola Nova preconizada por John Dewey, educador que formulou os ideais da concepção educacional centrada no "aprender fazendo".

Pensadores da educação, tais como Montessori e Claparède, também significaram influência a essa "revolução" pedagógica que envolveu o sistema educacional: a criança passa a ser o centro do processo educativo em todos os níveis e campos do conhecimento.

Na esteira desse movimento, e relacionados à corrente anglo-americana do *drama*, autores como Winifred Ward (1930) e Peter Slade (1954) desenvolveram, respectivamente, as abordagens do *Child Drama* (Inglaterra) e do *Creativ Dramatics* (EUA), que representaram importantes avanços no movimento de oposição à hegemonia das práticas diretivas de ensino do teatro na escola. Tais abordagens ligam-se à idéia de que a criança traz, desde o nascimento, potencialidades que tendem a "aflorar" independentemente dos processos pedagógicos, e que esses devem interferir minimamente na atividade espontânea, favorecendo a experiência lúdica e propiciando liberdade e prazer.

Essas idéias foram decisivas para que se repensasse o papel utilitário e decorativo da arte no meio escolar, o que fortaleceu a luta em favor da sua inclusão como disciplina no ensino escolar brasileiro (décadas de 60 e 70). Entretanto, acabaram contribuindo para a disseminação de modelos espontaneístas de ensino-aprendizagem, os quais valorizavam a presença das disciplinas artísticas por objetivos abrangentes (tais como, criatividade, espontaneidade e socialização), promovendo o afastamento do ensino da arte dos seus objetivos específicos.

Foi preciso algum tempo para que os professores de artes, que haviam encontrado nos princípios da Escola Nova um mote para a inserção das suas disciplinas no meio escolar, questionassem esse tipo de justificativa psicológica dominante no discurso da área.

No final dos anos 70, inspirados na chamada corrente *essencialista*⁸, surgida nas artes visuais, os professores de teatro engajaram-se no movimento em favor da valorização do ensino do teatro pela sua contribuição específica. Mas, nem por isso estaríamos "a salvo" das concepções positivistas, sempre renovadas e reforçadas (a exemplo da tendência educacional liberal *tecnicista*⁹), as quais, no Brasil, ampararam concepções polivalentes que enfatizavam o pragmatismo e o colonialismo cultural (fortalecido pelo obscurantismo da ditadura militar) na abordagem das disciplinas artísticas.

O teatro como forma de (inter)agir no mundo

A prática do teatro na escola como um sistema de conhecimento relaciona-se à evolução do pensamento pedagógico em arte, refletida nas idéias de Susanne Langer e Ernst Cassirer, dentre outros pensadores que realizaram estudos em torno das relações entre as formas artísticas, o jogo e a cultura, e às pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência sob a ótica construtivista, a exemplo de Jean Piaget e Lev S. Vygotsky.

À luz dessas teorias é que se desenvolvem as abordagens de fundo interacionista do teatro na educação escolar, identificadas aqui como práticas pedagógicas contemporâneas, na medida em que enfatizam as relações entre teoria e prática, entre fazer e compreender, entre ação e reflexão, e porquanto emergem da necessidade de dar conta de questões levantadas por um modelo de sociedade globalizada e complexa. Nesse modelo, a prática teatral representa a ampliação das possibilidades de ação do sujeito frente aos desafios do cotidiano.

Dentre as muitas formas que se multiplicam na proporção da pluralidade e da diversidade das pesquisas no campo da pedagogia do teatro¹⁰, alinham-se, como

⁸ Defendida por Elliot Eisner (1972) e divulgada, no Brasil, através dos trabalhos de Ana Mae Barbosa e Ingrid Koudela (ambos de 1984), essa corrente "considera que a arte tem uma contribuição única a dar para a experiência e a cultura humanas, diferenciando-a dos outros campos de estudo, não necessitando de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar" (Koudela, 1984, p. 18).

⁹ Corrente pedagógica concebida a partir de pressupostos de teóricos ligados à psicologia experimental behaviorista, de grande repercussão no ensino norte-americano (modelo inspirador da Reforma educacional brasileira de 1971).

¹⁰ Flávio Desgranges (2006, p.20) traça um amplo panorama que inclui diferentes movimentos e práticas teatrais, analisados sob a ótica da pedagogia, permitindo "compreender a ação educativa proposta pela experiência teatral como provocação dialógica", na qual atores (jogadores) ou espectadores (observadores) sentem-se provocados a elaborar conhecimentos sobre o teatro e sobre a vida.

representantes desse tipo de prática, as metodologias do *Jogo dramático* e dos *Jogos Teatrais*, quarta e quinta formas a serem pormenorizadas.

O *Jogo Dramático* surge na França, na primeira metade do século XX, a partir das idéias de autores como Lèon Chanceler e Jean Chateau, e desenvolve-se com os trabalhos de Pierre Leenhardt, Richard Monod, e de outros teóricos de língua francesa, dentre os quais se destaca Jean-Pierre Ryngaert, em cuja obra (1977) se encontram importantes princípios norteadores da sua prática.

Trata-se de uma metodologia fundamentada na improvisação teatral, que não se subordina ao texto literário, não privilegia a apresentação de um produto e tampouco se destina a formar atores virtuosos; pelo contrário, prima pela valorização do processo de trabalho como um todo, prevendo "atores" e "observadores" em constante interação e em favor da comunicação teatral.

Nessa modalidade "improvisacional" do ensino do teatro, o que está "em jogo" não é a reprodução da realidade, mas sim a análise coletiva dos seus sentidos, ou seja, a ação sobre a realidade através da manipulação dos elementos do teatro. Sob esse prisma, a ação pedagógica que pretende auxiliar os alunos na ampliação dos seus processos de criação teatral solicita - além do conhecimento do teatro como fato artístico e como fenômeno histórico e socialmente constituído - a interação com diferentes manifestações de caráter dramático presentes numa cultura plural como a que vivemos. Essas manifestações compreendem, desde as formas teatrais comumente reconhecidas como tal (praticadas em espaços tradicionais ou alternativos) e dos jogos simbólicos (faz-de-conta) infantis (comportamentos dramáticos por excelência), passando pela diversidade de manifestações populares de cunho dramático que fazem parte da vida comunitária (festividades e rituais religiosos, danças e brincadeiras folclóricas, atividades circenses, performances, dentre outros), até os modelos de representação dramática veiculados pelo cinema, pela televisão e pela *internet*.

Na abordagem do *Jogo Dramático*, essas e tantas outras formas constitutivas da noção de teatro, podem tornar-se elementos de aproximação dos alunos entre si, com aspectos do jogo e da cena teatral, desde que sejam problematizadas. O aprimoramento do jogo contribui para a busca da chamada "teatralidade assumida" (Ryngaert, 1977, p. 67), princípio engendrado coletivamente no decorrer do processo de construção de conhecimento, mediante o qual se atribui sentido à realidade por meio dos elementos fundamentais do teatro.

Os *Jogos Teatrais*, por sua vez, constituem um sistema de aprendizagem do teatro, inspirado no trabalho de Stanislavski, alicerçado nos princípios de Viola Spolin (1963) e substanciado pelas experiências artístico-didáticas desenvolvidas por essa pesquisadora norte-americana.

A tradutora e principal divulgadora da obra de Spolin no Brasil, professora Ingrid Koudela (1984), enfatiza as relações entre a metodologia dos *Jogos Teatrais* e a concepção piagetiana de construção do conhecimento pela criança, que, segundo ela, sugerem a subversão da idéia

de "talento" em favor da conscientização do processo criativo.

Spolin relaciona a improvisação teatral à capacidade de experimentação, de criação de uma realidade estabelecida por um grupo (no qual se inclui o professor, ou o diretor de teatro) em torno de interesses comuns. Os seus princípios são apresentados didaticamente e a sua abordagem solicita a adequação a uma terminologia e a observância de regras de funcionamento, a serem acordadas pelos participantes.

Dentre os princípios constantes na obra de Spolin (1963, p. 4-15), evidenciam-se os "sete aspectos da espontaneidade", constituídos numa relação de complementaridade e interdependência. São eles: o "jogo", que permeia todo o seu trabalho; a perspectiva de superação da diáde "aprovação / desaprovação", ou seja, a construção de um sistema de avaliação fundado na responsabilidade do professor-diretor e no envolvimento do grupo; o "grupo", construído na interação entre os participantes da experiência teatral e na superação das condutas competitivas em favor das condutas cooperativas; a "platéia", entendida como instituidora do sentido do fenômeno teatral; as "técnicas teatrais", adotadas conforme a capacidade do grupo; o movimento de "transposição do processo de aprendizagem para a vida diária", característico do processo de criação no teatro, ou seja, das idas e vindas entre o real (do qual o sujeito que joga extrai a matéria para a sua ação no palco), e o ficcional (através do qual expressa novos estados dessa matéria), objeto de apreensão de outros sujeitos, os "espectadores"; e, por fim, o aspecto da "fiscalização", expressão física do ator, ou, forma corpórea assumida para *mostrar* (em oposição a *contar*) a realidade teatral.

Por constituir um todo coerente e consistente, os *Jogos Teatrais* precisam ser compreendidos na sua integralidade para que possam ser superados em favor da criação de um sistema próprio, que contemple as necessidades e particularidades do grupo envolvido; a sua compreensão enquanto filosofia de trabalho tenderá a significar a sua abertura e a sua superação, em prol da apropriação gradativa dos seus princípios.

Conclusão

Ao partirem da oposição radical às soluções previamente planejadas e pressuporem a prática teatral e a ação pedagógica em permanente avaliação, as abordagens do *Jogo Dramático* e dos *Jogos Teatrais* tendem a afastar-se tanto das práticas repetitivas e autoritárias - voltadas para o produto final - quanto das abordagens psicologizantes, desvinculadas de objetivos especificamente artísticos.

Mas, para que o teatro praticado na escola possibilite a construção de novas narrativas sobre o mundo, oportunize o encontro significativo entre "atores" e "espectadores" e promova transformações nas relações humanas - funções reivindicadas pelo movimento teatral contemporâneo - o fazer pedagógico do professor de teatro precisa envolver-se na construção do conhecimento no sentido mais radical deste termo.

Esse envolvimento não ocorre por passe de mágica, mas exige a transformação da maneira de compreender o processo de conhecimento, ou seja, demanda um esforço reflexivo de ultrapassagem de concepções empiristas de ensino-aprendizagem, reveladas nas posturas autoritárias (inibidoras do trabalho criativo), e de concepções aprioristas, subjacentes às posturas espontaneístas (condescendentes e pouco desafiadoras), em favor de uma ação pedagógica relacionada aos desejos e necessidades dos alunos e do professor – parceiros na relação educativa.

Somente a partir dessa transformação é possível fazer frente às “teorias e práticas” que, por ignorância ou incompetência, têm garantido o seu lugar na escola sob a justificativa da pretensa existência de um conhecimento estritamente “escolar”, apartado das descobertas, invenções e pesquisas dos mais diferentes campos de conhecimento.

Na perspectiva que busquei enfatizar neste texto, um projeto educacional que se pretenda contemporâneo, necessita compreender a escola como “tempo-espaço” de construção de conhecimento. E, no que se refere à construção de conhecimento em teatro, a assunção dessa condição contemporânea pressupõe, necessariamente, o compromisso com a promoção da experiência teatral (fazer e fruir; agir e refletir) de qualidade – instância privilegiada de interação de crianças e jovens com os aspectos lúdicos, estéticos e éticos do teatro, capaz de propiciar a ampliação das suas concepções sobre o mundo e a conscientização das possibilidades transformadoras das suas ações.

Referências

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem**: J. Piaget e P. Freire. Porto Alegre: EST: Palmarinca: Educação e Realidade, 1993.

COURTNEY, Richard. [1968] **Jogo, teatro e pensamento - As bases intelectuais do teatro na educação**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

RYNGAERT, Jean-Pierre. [1977] **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **A estética do faz-de-conta: práticas teatrais na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. PPGEd: UFRGS, 2000.

_____. **Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SLADE, Peter. [1958] **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. [1963] **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de teatro**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1987.