

## Pedagogia do Teatro e Teatro como Pedagogia

Beatriz Cabral (Biange) (UDESC)

GT: Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação

Palavras-chave: Teatro como Pedagogia e Pedagogia do Teatro

Esta comunicação pretende refletir sobre a caracterização e implicações dos conceitos *pedagogia do teatro* e *teatro como pedagogia* na esfera do Teatro na Educação.

Por um lado, estas expressões significam a mesma coisa e indicam a forma do professor direcionar sua prática – identificando o método de ensino e planejando a partir dele; ou, no segundo caso, considerando que a imersão na atividade independe do planejamento e decorre do engajamento emocional com a situação em foco.

Por outro lado, a variedade das formas teatrais na contemporaneidade e o reconhecimento da complexidade da formação contínua do ser humano, trazem consigo o desenvolvimento de perspectivas pedagógicas e teatrais que, de certa forma, podem justificar a distinção entre os dois conceitos.

Segundo Maria Lúcia Pupo, “quando falamos em *pedagogia teatral* estamos nos referindo a uma reflexão sobre as finalidades, as condições, os métodos e os procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro ...”<sup>1</sup>. Como tal, engloba a noção de *teatro como pedagogia*<sup>2</sup>, a qual pretende acentuar que o fazer teatral, em si, ensina sobre relacionamentos, expectativas, conflitos e emoções humanas, e é a atmosfera do trabalho e a vivência em grupo, que tornam significativa a experiência.

Mais uma desnecessária dicotomia? É um risco, que pode ser associado *aos prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*, usando uma expressão cunhada por Tomaz Tadeu da Silva (2000: 13-29). Um risco que visa acentuar a especificidade do teatro face à função do planejamento de ensino.

A distinção entre os dois conceitos, se existe, parece ser a intencionalidade da ação educativa referente à aquisição de conhecimentos específicos. No âmbito da formação de professores e da aprendizagem de subáreas distintas do fazer teatral, como menciona Pupo acima, não há dúvidas quanto à necessidade de desconstrução das diferentes abordagens de ensino para análise de suas especificidades e implicações. Entretanto, no contexto do ensino do teatro na escola fundamental a distinção pode ter maiores implicações.

Um planejamento, que geralmente especifica os objetivos artísticos (linguagem cênica), estéticos (valores) e temáticos (aspectos do texto ou tema) a serem explorados, pode exigir total reestruturação após um ou dois encontros. É possível observar com frequência situações em que mudanças drásticas não só de planejamento como também de abordagem decorrem da interação do professor com um determinado grupo de alunos. A alternativa de destinar os encontros iniciais para conhecer os participantes e ouvir suas expectativas dificilmente contempla os desejos e necessidades de uma turma de trinta alunos. Além disso, as razões que motivam uma pessoa a fazer teatro e mantém seu interesse são as mesmas que eventualmente

<sup>1</sup> “Sinais de teatro-escola”, *Humanidades*, Edição Especial Teatro Pós-Dramático, Editora UNB, No 52, Nov. 2006, pp 109-115.

<sup>2</sup> A expressão é aqui utilizada como uma analogia ao ‘drama como método de ensino’.

afastam outra - se há aqueles que precisam se sentir parte de um grupo, há outros que rapidamente sentem que já esgotaram a capacidade de crescimento com aquele grupo e precisam de novas experiências. Professores sempre perceberam isto e sabem que um mesmo planejamento pode funcionar com uma turma e não com outra, impactar um aluno e não outro. Até que ponto esta percepção está incorporada na sua abordagem pedagógica?

O fazer teatral contemporâneo coloca em questão o cruzamento das diversas situações, vivências, circunstâncias e oportunidades no desenvolvimento de habilidades e ampliação do conhecimento. O equilíbrio entre o fazer e o apreciar, entre a formação do ator e do espectador é enfatizado por distintas abordagens pedagógicas. A ampliação da percepção crítica requer vivências diferenciadas. Assim, a variedade de abordagens, no percurso das experiências de teatro na escola, como canal para perceber e aceitar a diferença pode ser uma meta, além de evitar a reprodução cultural e social de um modelo específico. O risco de um modelo, no contexto do ensino de teatro na escola, é o seu gradual distanciamento do fazer teatral contemporâneo. Este risco pode se acentuar se o professor não se precaver contra a rigidez e a rotina na adesão a uma metodologia específica.

Henri Giroux (2005) a partir do conceito-chave de *resistência* propõe uma *pedagogia da possibilidade*, uma forma de reação contra a dominação das teorias críticas que ao enfatizarem a ampliação do capital cultural, e acesso aos bens culturais da elite, dão um peso excessivo ao processo de reprodução cultural e social da cultura dominante. Ao falar do ensino no contexto escolar, Giroux sugere que existem ações e mediações para se trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. “Nós precisamos associar a ênfase modernista na capacidade dos indivíduos para usar a razão crítica para abordar a questão da vida pública, com a preocupação pós-moderna com o *como* nós poderíamos ser *agentes* num mundo constituído por diferenças, sem o apoio de fenômenos transcendentais ou garantias metafísicas” (1991:27). A pedagogia deve se desenvolver como uma prática que permite ao professor encarar a educação como um empreendimento político, social e cultural. Para tanto, diz Giroux, ele deve rejeitar as relações em sala de aula que negam diferenças como sendo objetos de opressão. Sua proposta é engajar os alunos com as referências múltiplas que constituem as diferentes linguagens, experiências e códigos culturais. Isto significa educar os alunos não apenas para ler estes códigos criticamente, mas também para aprender os limites de tais códigos, incluindo aqueles que eles usam para construir suas próprias narrativas e histórias. Em parte, isto se torna a base para reconhecer os limites construídos dentro de tais discursos e implica numa visão crítica da autoridade. Nesta perspectiva, os alunos devem construir o conhecimento como *romper barreiras* e *cruzar fronteiras* para dentro e para fora dos limites construídos em volta das coordenadas da diferença e do poder.

Pensar o cruzamento entre aquisição do conhecimento em uma área específica e reprodução cultural, requer a releitura constante de métodos e abordagens, para sua atualização e apropriação em contextos e circunstâncias distintas.

Viola Spolin, cujo método tem sido tantas vezes reproduzido por professores que nela buscam modelos de atividades que simplifiquem sua excessiva carga horária e falta de oportunidades para atualização, coloca uma questão central à sua abordagem, nem sempre considerada: “As técnicas estão longe de ser sagradas. Os estilos em teatro mudam radicalmente com o passar dos anos, pois as técnicas de teatro

são técnicas de comunicação. A existência da comunicação é muito mais importante do que o método usado. Os métodos se alteram para atender às necessidades do tempo e espaço” (1963:12).

Spolin prepara o ator/aluno para a comunicação e a presença em cena; seu método de improvisação para o teatro busca o desenvolvimento da espontaneidade e se aplica a qualquer processo de montagem: temático (criação coletiva) ou textual (apropriação de um texto dramático). Forma e conteúdo não são vistos como dicotômicos e sim preparados simultaneamente – o participante identifica detalhes do conteúdo focalizado ao explorá-lo através do jogo e redefine a forma ao concentrar-se em focos precisos do tema ou texto.

A contemporaneidade da obra de Spolin está justamente nesta presença (acentuada pelo ‘mostrar’) e simultaneidade, que eliminam a possibilidade de dicotomias tais como ‘processo Vs. produto e ‘forma Vs. conteúdo’. As implicações desta presença no campo pedagógico referem-se principalmente ao caráter lúdico das interações no *aqui e agora*, à autonomia do aluno para perceber a cena, à espontaneidade face ao processo de montagem e ao público.

Dois aspectos distintos da metodologia da Spolin, fundamentais a esse entendimento, são ressaltados por Ingrid Koudela (1996) e Maria Lúcia Pupo (2006).

Koudela, ao propor a peça didática como modelo de ação, e o jogo teatral como ponto de partida para sua releitura, identifica este modelo como foco para a investigação das relações dos homens entre os homens, e o processo interativo entre os participantes do ato artístico como revelador de um novo olhar frente às relações sociais (pp 15-17).

Pupo, no texto já mencionado, acentua que um professor capaz de identificar a categoria conceitual e o caráter lúdico do pós-dramático, deixará de encarar estes “como simples jogos ou exercícios com função de pré-requisito para uma posterior aprendizagem pretensamente mais elevada” (p.114).

Em ambas as situações e, tal como no drama como método de ensino, o foco na presença e simultaneidade do processo-produto e da forma-conteúdo apontam para uma perspectiva pedagógica que não está centrada em ensinar “como” fazer teatro a partir de técnicas, estratégias e conteúdos específicos. Estes decorrem e se diferenciam de acordo com o contexto e as circunstâncias em que são propostos. O conhecimento que se espera é que a imersão do aluno no contexto e na situação proposta o leve a perceber a complexidade da arte e das relações humanas.

### **Referências Bibliográficas**

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

COHEN, Jeffrey Jerome. **Pedagogia dos monstros – os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

GIROUX, Henri. “Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism”, in **Education and Society**, Vol.9, No 1, pp 23-37.

KOUDELA, Ingrid. **Texto e Jogo**. São Paulo, Perspectiva, 1996.

PUPO, Maria Lúcia. “Sinais de teatro-escola”, **Humanidades**, Edição Especial Teatro Pós-Dramático, Editora UNB, No 52, Nov. 2006, pp 109-115.