

SOBRE O SENTIDO DAS PRÁTICAS DO TEATRO NO MEIO ESCOLAR

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos – DAD / UFRGS – verabertoni@terra.com.br

GE: Educação e Arte / n.01

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Neste trabalho sintetizo algumas idéias discutidas na minha tese de doutorado, em que procurei problematizar o “fazer teatral” no âmbito escolar, frente a alguns aspectos que a condição contemporânea significa à evolução do teatro como fenômeno artístico, ou seja, considerando o teatro como experiência estética e de produção de sentido através do domínio de formas de expressão e comunicação vinculadas ao desenvolvimento da inteligência, à autonomia de pensamento e à ampliação de visões de mundo.

O ponto de partida da minha discussão é a concepção de “experiência criativa” em teatro, que, no *sistema de jogos teatrais* de Viola Spolin (1963), relaciona-se à prática do teatro pela via da improvisação e da espontaneidade. Nesse sentido, apresento princípios reunidos por Spolin sob o título de “os sete aspectos da espontaneidade”, buscando enfatizar os elementos constitutivos da experiência teatral. Em seguimento à discussão apresento uma reflexão sobre o espetáculo de teatro contemporâneo, que se faz através da leitura particular de um objeto específico da nossa cultura teatral. E, por fim, faço um breve apanhado das principais formas de abordagem, ou “práticas”, do teatro no meio escolar, das condições de emergência dessas diferentes formas, e das concepções epistemológicas que as sustentam, na busca de evidenciar a importância do fortalecimento dos vínculos entre o fazer teatral dentro e fora do ambiente escolar.

O teatro como experiência lúdica de aprendizagem

Ingrid Koudela, responsável pela tradução da obra de Spolin no Brasil e empreendedora de diversos estudos acerca do *sistema dos jogos teatrais*, aproxima a metodologia de Spolin à perspectiva interacionista de Jean Piaget, relacionando a atividade lúdica e as condutas de imitação, em geral, e a prática do teatro, em particular, ao desenvolvimento do sujeito na sua totalidade, dessa forma enfatiza o caráter formativo e estético da aprendizagem do teatro nos mais diferentes níveis de conhecimento e abarcando diversos âmbitos do seu ensino.

Ao referir-se à “experiência criativa” relacionada à prática da improvisação teatral, Spolin identifica “sete aspectos da espontaneidade” (SPOLIN, 1963, p. 4-15), que se constituem, segundo a sua teoria, numa relação de complementaridade e interdependência.

O primeiro desses aspectos é a estrutura do “jogo”, que permeia o seu trabalho como um todo, insurgindo-se como condição e viabilidade técnica dos exercícios de atuação que, por sua vez, se constituem na autodisciplina e no envolvimento individual do “aluno-ator” e do grupo, no qual se inclui o “professor-diretor”.

O segundo aspecto é a intenção de superação da díade “aprovação / desaprovação” (polarização tão enfatizada nos sistemas tradicionais positivistas e autoritários de ensino, como fator de julgamento dos esforços do indivíduo ou de comparação entre condutas), em direção à construção de um sistema de avaliação em que pese, tanto a responsabilidade do professor-diretor, na busca de sustentação de uma postura que promova a tomada de consciência dos alunos-atores sobre o seu fazer, quanto a experiência e a mobilidade do pensamento de todos os envolvidos no processo de criação teatral.

A formação do espírito de “grupo”, que se constrói na interação entre os indivíduos que participam da experiência teatral, constitui um terceiro aspecto dos *jogos teatrais* na perspectiva de Spolin (1963, p.8). Ele desenvolve-se na medida da transformação das condutas predominantemente competitivas inerentes às formas mais precoces dessa interação, em condutas predominantemente cooperativas, próprias às formas mais evoluídas que os *jogos teatrais* tendem a assumir com o tempo, com a prática e na medida em que os *jogadores* tornam-se capazes de transformar a sua relação com as regras, inicialmente mais arbitrárias, mais sagradas (inquestionáveis) e mais exteriores e, progressivamente, mais consensuais, mais internalizadas e mais consentidas.

O quarto caráter dos jogos é a “platéia”, segundo Spolin (1963, p. 13), “membro mais reverenciado do teatro”, compreendido como instituidor do sentido do “fenômeno teatral”. Parte fundante do processo de experimentação das soluções aos problemas de atuação que originam as cenas, a platéia impulsiona a pesquisa de propósitos cênicos e as escolhas estéticas, avaliando as suas medidas e cooperando com o processo de improvisação como um todo.

Um quinto aspecto designa o conjunto, não rígido e tampouco mecânico, mas deliberadamente adotado, de “técnicas teatrais”, justapostas ou sobrepostas, de acordo com

o seu nível de dificuldade e que variam conforme a capacidade do grupo e as necessidades evidenciadas na prática; segundo Spolin (1963, p. 20), tratam-se de “problemas para solucionar problemas”;

O movimento de “transposição do processo de aprendizagem para a vida diária” (SPOLIN, 1963, p. 13) constitui o sexto aspecto apontado pela autora, que caracteriza o processo de criação no teatro por um constante vaivém entre o real, do qual o sujeito que joga retira (e, nesse retirar, já transforma) a matéria para a sua ação no palco, e o ficcional, que expressa novos estados dessa matéria (surgidos da manipulação desse sujeito sobre o real), que são “devolvidos”, tornando-se objeto de apreensão (abstração; transformação) de outros sujeitos, os espectadores.

Por fim, o aspecto da “fiscalização” abrange a expressão física do ator, ou seja, a forma corpórea assumida para *mostrar* (em oposição a *contar*) a realidade teatral. Para Spolin (1963, p. 14):

Um ator pode dissecar, analisar, intelectualizar ou desenvolver uma valiosa história de caso para seu papel, mas se for incapaz de assimilar e comunicá-la fisicamente, terá sido tudo inútil dentro da forma teatral. Isto nem liberta seus pés nem traz o fogo da inspiração aos olhos da platéia. O teatro não é uma clínica, nem deveria ser um lugar para se juntar estatísticas. O artista deve captar e expressar um mundo que é físico mas que transcende os objetos – mais do que a informação e observação acurada, mais do que o objeto físico em si, mais do que seus olhos podem ver.

Essa bela passagem em que Spolin traduz a relação que o teatro, como processo de significação e de encontro, instaura, bem caberia para ilustrar a relação pedagógica, tão desencontrada e empobrecida de sentido, quando movida pela escusa demonstração e verificação de conteúdos isolados da vida do sujeito, e tão acolhedora e significativa, quando motivada pela necessidade da experiência, que cria novas formas para a estruturação dos conteúdos e os reinventa, cheios de significado.

Assim, considero de suma importância que os processos educacionais compreendam o sentido lúdico do teatro, o que exige a compreensão da arte como fenômeno da cultura, como objeto estético com características próprias e como forma de abordagem relacionada à construção do conhecimento.

Apoiada nesses princípios e buscando compartilhar algumas idéias sobre a dimensão educativa do teatro, encaminho a minha discussão refletindo sobre o caráter lúdico da experiência teatral, enfocando um modo particular de “leitura” (Ryngaert, 1993) do fenômeno teatral calcado na apreciação estética.

Shakespeare enfarinhado¹: um devaneio de apreciação estética

Esta reflexão é um “convite ao vôo”. Trata-se de um “devaneio de apreciação estética” de duas “soluções cênicas” encontradas pelo diretor Enrique Diaz e pelo grupo carioca *Companhia dos Atores*, na montagem do espetáculo *Ensaio. Hamlet* (2003), que tive oportunidade de assistir na 11ª edição do *Porto Alegre Em Cena*².

O espetáculo baseia-se na tragédia *Hamlet, Príncipe da Dinamarca* (1601) de William Shakespeare, e a reflexão sobre as soluções do grupo exige que se rememore alguns aspectos da trama, particularmente aqueles que se referem ao dilema dos personagens que participam das cenas enfocadas.

O estado de fúria e a aparente loucura do príncipe Hamlet, dadas as evidências da traição que ocasionara a morte do seu pai, o rei da Dinamarca, motivariam a desdita de Ophélia, a amada de Hamlet, que, não resistindo à dor, comete suicídio por afogamento.

Na peça (original) de Shakespesre (1601, p. 95), a morte de Ophélia é apenas narrada pela Rainha, a mãe de Hamlet:

Inclinado nas margens de um arroio, levanta-se um salgueiro que reflete as prateadas folhas na corrente cristalina. Para lá se dirigiu, adornada com estranhas grinaldas de botões de ouro, urtigas, margaridas e com aquelas largas flores púrpuras as quais nossos licenciados pastores dão um nome grosseiro, que, porém, nossas castas donzelas chamam de dedos de defunto. Ali trepou pelas ramagens pendentes para colher sua coroa silvestre, quando um traiçoeiro ramo se desprende, junto com seus agrestes trofêus, foi cair no soluçante arroio. Suas roupas, a princípio, se espalharam e a sustentaram durante alguns instantes, como se fosse ela uma sereia. Enquanto isso, cantava estrofes de antigas árias, como se estivesse inconsciente da própria desgraça, ou como ondina dotada pela natureza para viver no elemento próprio. Mas aquilo não poderia durar muito e os vestidos embebidos tornaram-se mais pesados e arrastaram a desgraçada para a morte lamacenta, em meio de seus melodiosos cantos.

Mas a montagem da *Companhia dos Atores* opta por mostrar a morte da personagem através de uma cena que mescla imagens sugeridas no texto, recursos estéticos sofisticados e elementos do cotidiano.

Numa espécie de pastiche, o sofrimento de Ophélia é mostrado de forma realista, mas a atriz é bem mais velha do que a personagem exigiria (numa montagem realista), ou seja, não há qualquer intenção de minimizar essa diferença de idade por meio de artifícios tais como figurino ou maquiagem. Trajando apenas uma camisola branca que cobre o seu corpo até os pés, a atriz toma nas mãos um galão (recipiente plástico de distribuição de água mineral) quase cheio d'água e entorna-o sobre a cabeça; o jorro forte da água

¹ Em analogia ao título da obra *Shakespeare Apaixonado*, de John Madden (1998), uma comédia romântica que se apropria, licenciadamente, de fatos da vida e da obra de Shakespeare.

² Evento teatral realizado anualmente pela Prefeitura de Porto Alegre.

dificulta-lhe a fala, inundando o seu dizer, ao mesmo tempo em que revela a magra nudez do corpo que, devido à transparência do tecido fino, parece esvair-se, como que levado pela força da torrente.

Na cena seguinte, o personagem Laertes (irmão de Ophélia) protagoniza a preparação do corpo para o funeral; o texto de Shakespeare (1601, p. 103) é conservado na íntegra – “Colocai-a na terra e que de sua bela e imaculada carne brotem perfumadas violetas!” – e o ator recita-o chorando “de forma realista” a morte da irmã, mas tendo diante de si uma mesa em que está posta, no lugar do corpo, uma travessa contendo um pedaço de carne crua (um corte de alcatra) e um molho de salsa. Como se cumprisse, passo a passo, a um ritual, ele espicaça os ramos da salsa sobre a carne, apanha um ferro elétrico de passar roupas (ligado em alta temperatura) e comprime-o sobre ela, queimando a sua superfície; o dizer do seu texto prossegue – “Amontoai agora vosso pó sobre o vivo e a morta, até transformar este plano num monte mais alto do que o Pélion ou do que o cimo celeste do Olimpo azul” (Shakespeare, 1601, p. 103) –, e ele, com o pedaço de carne encostado ao seu rosto, toma um pote de vidro transparente (desses em que se armazenam mantimentos), repleto de uma farinha fina, e despeja-o lentamente sobre a própria cabeça e sobre o pedaço de carne; as palavras embargadas pelo choro e a tensão do gesto expressam a dor da perda e a revolta do personagem pela morte da irmã.

Nesses exemplos, o confronto entre a representação da tragédia clássica, a exacerbar sentimentos universais tão profundos de dor, de perda, de revolta, e a banalidade dos elementos do cotidiano que atravessam licenciosamente a cena, ocorre na relação ator-texto-espectador, num movimento que oscila entre o envolvimento com a ação cênica e o distanciamento dela, ocasionado justamente pelo caráter inusitado dos elementos utilizados.

Esse jogo instaura-se na medida em que o espectador aceita participar criativamente da metáfora do espetáculo, construindo hipóteses sobre o que ocorre em cena, tornando-se, assim, co-criador da textura teatral: o galão d’água é prático e serve para apressar a morte, pondo fim ao sofrimento de Ophélia; a nudez da atriz assume-se na contramão da caracterização da personagem (a bela e jovem Ophélia) e dos padrões de beleza vigentes; o ator/personagem brinca/sofre a dor da perda irreparável debruçado sobre um pedaço de carne, secando-o a ferro na vã tentativa de abreviar o tempo do sofrimento, emoção que, ora se perde, ora se encontra, quer no odor, na fumaça ou no ruído característicos de bife na

chapa, brincadeira sarcástica a mobilizar os sentidos, quer no choro embargado e na expressividade corporal do ator a representar o sofrimento do personagem; quer no deslizar suave da farinha de mandioca a encobrir, feito poeira do tempo, uma dor que nem mesmo o tempo pode aplacar, quer no pronunciar das palavras “cortantes” de Shakespeare.

Apostando ter evidenciado um modo de “leitura” do teatro contemporâneo – mesmo que parcial, circunstancial e comprometido, por certo, com a minha visão de teatro, com a minha experiência de vida e com a minha capacidade, como membro da platéia, de formalizar as relações percebidas –, passo a focalizar a atenção nos processos escolares, buscando demonstrar a carência de vínculos entre as manifestações teatrais contemporâneas e o teatro praticado no meio escolar.

Em busca do sentido

Na minha experiência como professora de teatro e como investigadora atenta às relações entre teatro e pedagogia tive inúmeras oportunidades de constatar que essa conotação lúdica que, tanto na prática dos *jogos teatrais*, quanto na criação (trânsito entre a ação cênica e a ação da platéia) do espetáculo contemporâneo, tende a engendrar o próprio sentido, pouco toca às formas teatrais usualmente praticadas na nossa realidade escolar.

De modo geral, observo que essas formas parecem esvaziar o processo de criação teatral da sua condição de jogo, seja pelo caráter meramente reprodutor que tendem a assumir quando inspiradas por concepções empiristas, para as quais *o importante é o resultado e a cópia é a maneira mais eficaz de se chegar a ele*, ou pelo caráter preponderantemente espontaneísta, de fundo inatista, das práticas do tipo *jogo pelo jogo* para as quais *tudo está bom, pois o que interessa é explorar as potencialidades da criança* e qualquer intervenção do professor é vista como *um freio à atividade criadora do aluno*.

No primeiro caso, essas formas costumam caracterizar-se pela encenação de montagens teatrais (peças ou espetáculos) concebidas a partir do texto literário e representadas por alunos perante uma platéia, e constituem, por assim dizer, representantes “clássicas” do ensino tradicional em teatro, relacionando-se, muito freqüentemente, à postura diretiva do professor, confundida com a do “diretor” de teatro (também numa matriz tradicional, ou seja, “aquele que cria”, e que “propõe”), a determinar os objetivos e as ações cênicas em prol do resultado final – a apresentação do espetáculo teatral.

Essa prática, segundo Richard Courtney (1968, p. 52) surge nas escolas da Europa vinculada ao pensamento humanista e ao movimento renascentista, de revalorização da cultura greco-romana que, ao reintroduzir a literatura dramática clássica, passou a enfatizar a arte da retórica, abrindo campo para que as montagens teatrais, até então restritas ao meio profissional, viessem a ocupar lugar no meio escolar.

Tal modelo de abordagem do teatro na educação pode ser identificado à clássica forma teatral utilizada pelos jesuítas, quando da colonização do Brasil (1533 e 1587). Dados os objetivos de preservação e difusão de valores da Igreja e a sua adaptação aos ideais de formação das elites, por um lado, e de catequese dos índios brasileiros, por outro, os princípios medievais³, que encontravam no teatro um instrumento doutrinário por excelência, retomados e adaptados pela Igreja Católica, significaram os pilares de uma prática importante no processo de aculturação dos povos colonizados, mas que de modo algum pode ser considerada um modelo educacional e, tampouco, uma forma de aprendizagem da arte teatral, pois que expressa uma perspectiva europeia e constitui-se a partir de interesses europeus, se não antagônicos, pelo menos alheios à visão dos índios que dela “participavam”.

Na nossa realidade escolar 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. Esse tipo de apresentação costuma ter lugar no palco ou auditório da escola e, não raro, identifica-se a determinadas características, dentre as quais se observam: propósitos apelativos ao riso ou à comoção fáceis, textos medíocres, falas decoradas (ou, ainda, lidas) gritadas ao microfone, gestual figurativo, marcação teleguiada, elementos cênicos decorativos de gosto discutível e, para completar o quadro, uma equipe de adultos a zelar, em meio ao corre-corre, que se cumpra o seu maior propósito, tal seja, encantar os pais e familiares que superlotam o espaço da platéia.

O *glamour* desse tipo de prática parece encobrir os seus efeitos negativos à educação estética e à autonomia de pensamento das crianças, pois não se parece levar em conta aspectos como o despropósito e a desproporção dos seus procedimentos no contexto

³ “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).

em que ocorrem e, tampouco, considerar o quanto os interesses e desejos das crianças são ignorados em nome da perspectiva de supervalorização do “produto”, por sua vez, garantida pela reprodução de padrões estéticos adultos e obediência a medidas autoritárias e disciplinares que, ao contrário de favorecerem a experiência teatral, significam entraves à formação estética e à atitude cooperativa, inerentemente criadoras, lúdicas e prazerosas. A postura a-crítica que sustenta essa forma de abordagem expressa, no mínimo, o desconhecimento das relações de continuidade entre os jogos simbólicos infantis e a representação teatral.

Lamentavelmente pouco se questiona acerca do sentido dessas práticas sacrificiais que expõem as crianças a prolongados e repetitivos ensaios, a propostas óbvias, ao exibicionismo, ou a constrangimentos, à prematuridade no uso de elementos de cena ou de aparatos técnicos, à exigüidade de oportunidades de cooperação, e, tudo isso, em detrimento de um sem número de brincadeiras e jogos que, desenvolvidos na medida da participação ativa e dos interesses das crianças, tenderiam a evoluir no sentido da construção teatral, ou seja, da invenção coletiva de propósitos, cenas, personagens e elementos de cena correspondentes às reais condições e desejos de conhecimento das crianças – verdadeiros “atores” desse processo.

Outra forma observada no meio escolar consiste no uso do teatro como um recurso didático, ou seja, a prática do teatro relacionada à aprendizagem de outras disciplinas do conhecimento. Courtney (1968, p.44) identifica este tipo de abordagem ao denominado “Método Dramático”, cuja formulação inaugural remonta os trabalhos de Caldwell Cook (Inglaterra, 1917).

Valorizada sobremaneira no nosso sistema educacional, essa abordagem costuma justificar a sua inclusão na educação de crianças e jovens pelos benefícios decorrentes da dramatização no ato da aprendizagem, sendo comumente adotada por professores de outras disciplinas, tais como “língua portuguesa”, “história” e “literatura”, como forma de despertar o interesse por temas a serem desenvolvidos, mas a sua prática consiste, em geral, no preparo de montagens (também, via de regra, garantidas por uma postura diretiva) a serem encenadas pelos alunos.

Por entender que a aprendizagem através da experiência ocorre com mais eficácia, essa prática incentiva a representação dramática de fatos ligados a outras disciplinas do

conhecimento (tais como o enredo de uma obra literária ou um evento histórico); no entanto, por não prever, por parte de quem se propõe a orientá-la, um certo domínio do fazer teatral ou o conhecimento do processo de construção do teatro pela criança, nem sempre significa oportunidade de interação dos alunos com a prática do teatro, arriscando-se a veicular modelos estereotipados e empobrecidos de teatro e mesmo a expor os estudantes a experiências inadequadas e até traumáticas.

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 princípio do “aprender fazendo”.

Pensadores da educação, tais como Froebel, Montessori e Claparède, também significaram influência a essa “revolução” pedagógica que envolveu o sistema educacional, e a partir da qual a criança passou a ser vista como centro do processo educativo em todos os níveis e campos do conhecimento.

Em contraposição ao caráter diretivo da abordagem do teatro com crianças, os processos escolares tendem a instaurar modelos calcados na idéia de valorização do “processo”, em oposição ao “produto” teatral; nessa perspectiva, o próprio termo “teatro” é questionado, sendo substituído por “expressão dramática” ou “atividade dramática”, numa crítica formal aos modelos tradicionais de ensino.

Relacionada a essa perspectiva educacional, desenvolve-se, na Inglaterra, uma nova abordagem do ensino do teatro, divulgada pelos trabalhos de autores como Winifred Ward (1947) – em cuja obra, segundo Koudela (1984, p. 20), encontram-se “os postulados da Escola Nova, transportados para o ensino do teatro” e que teve forte penetração nos Estados Unidos, “onde o termo *Creative Dramatics* passou a designar todo o movimento de teatro realizado com crianças”; e Peter Slade (1958), que, tendo por base uma larga experiência na observação de crianças em situação de jogo, defende o *Jogo Dramático Infantil* – ou *Teatro Criativo*, conforme a designação de Courtney (1968, p. 47) – como uma “forma de arte por direito próprio” (SLADE, 1958, p. 17), através da qual a criança exprime as suas necessidades emocionais, numa catarse propiciada pelo *drama* em que se envolve.

No Brasil, as transformações provocadas pelo debate em torno dessa perspectiva foram decisivas para que se reposicionasse o papel da arte na escola, contribuindo para a

superação das propostas de caráter eminentemente decorativo, até então dominantes. O fazer artístico passou a ser enfatizado pela sua importância ao desenvolvimento do indivíduo, servindo para fortalecer o discurso dos professores em favor da valorização do ensino das artes visuais, da música e do teatro na escola, o que culminou com a institucionalização das disciplinas artísticas no ensino escolar brasileiro (Lei 5.692/71), mas, por outro lado, fez proliferar justificativas de caráter predominantemente psicológico, significando abordagens reducionistas.

Os professores de artes que, apoiados nos princípios da Escola Nova, haviam lutado pela inserção das suas disciplinas no meio escolar, passaram a questionar o caráter psicológico assumido no seu próprio discurso.

Muito embora significasse avanço no movimento de oposição à hegemonia das práticas diretivas, essa nova maneira de compreender o ensino do teatro na escola vinculava-se a propósitos abrangentes (criatividade; espontaneidade; socialização), concorrendo para a disseminação de abordagens eminentemente espontaneístas e afastando o ensino das disciplinas artísticas dos seus objetivos específicos.

Um dos aspectos responsáveis por este afastamento parece residir na tentativa de separação entre as condutas lúdicas de caráter dramático da criança e as formas teatrais “propriamente ditas”, premissa dicotômica comum aos trabalhos de Slade (1958), Brian Way (1967) e Gabriel Barnfield (1968), mentores do *Child Drama*, que parece estar na base da contradição desse tipo de abordagem.

Para Slade (1958, p. 18) o *teatro*, conforme o adulto o concebe, significa “ocasião de entretenimento ordenada”; “experiência emocional compartilhada” que pressupõe a diferenciação “atores e público”; e a sua antítese, o *drama*, constitui, na concepção do autor, oportunidade de experimentação, por parte da criança, em relação a si mesma e à sua vida, “através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva” que pode se “desenvolver em direção a experiências de grupo”.

O exame da distinção preconizada por Slade (1958) entre os conceitos de *teatro*, no sentido adulto do termo, e de *drama infantil*, em contraste ao modo de como tenho buscado compreender esses conceitos, levanta uma controvérsia, pois indica que as duas atividades que Slade pressupõe apartadas, correspondem, pois, a dois pólos de um mesmo movimento,

e que se constituem por inversão, numa relação que implica complementaridade, ao invés de negação.

Desse modo, num dos pólos figurariam, por exemplo, os jogos de faz-de-conta das crianças de quatro anos, ou seja, situações de “entretenimento” (e como se entretêm!), “ordenadas” (por certo) segundo uma pré-lógica simbólica, e que, embora não pressuponham a nítida diferenciação jogador e espectador, apresentam consideráveis avanços em relação à atividade lúdica das crianças de dois anos (isso para não falar na precariedade lógica da atividade dos bebês), e tendem, na medida do compartilhamento das suas experiências (em relação aos objetos, às outras crianças e aos adultos), à progressiva descentração do pensamento e à apropriação da sua própria ação.

No pólo oposto, teríamos o fenômeno “teatro” (tal como tenho buscado conceituar), ou seja, uma ocasião de experimentação, tanto de um grupo de atores, envolvido na apresentação, quanto do público (como vimos, nem tão “dissociado” assim desse processo, pois que sem a ação de uns, o outro não faz o menor sentido), que lhe consente audiência; essa relação implica a troca de visões de mundo, por meio de “tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva”, podendo “se desenvolver em direção a experiências” (quero crer) de transformação individual e de grupo.

Ora, ao insistir em separar atividades complementares entre si, a concepção de Slade parece cair numa armadilha quando sujeita à inversão das suas premissas fundamentais, revelando a insuficiência da sua “teoria” acerca das condutas lúdicas.

Koudela (1999, p. 16) faz a sua crítica a essas abordagens do ensino de teatro, chamando a atenção para as lacunas conceituais da base sobre a qual se assentam:

Não pude encontrar nesses pioneiros do Child Drama (Inglaterra) e Creativ Dramatics (EUA) uma definição de teatro como processo específico de conhecimento, nem a discussão dos princípios educacionais sobre os quais esta linguagem artística estivesse fundamentada. Como consequência, introduzia-se uma dicotomia entre teatro e manifestação espontânea. Quando havia menção ao teatro, ele era geralmente visto de forma abstrata, ou através da negação de modelos tradicionais, substituídos pelo conceito genérico de “criatividade”.

Inspirados na corrente *essencialista*⁴ (surgida nas artes visuais), os pesquisadores da área do teatro integraram o movimento de transformação conceitual que passou a considerar o teatro como experiência pedagógica ligada ao processo de construção da

⁴ Preconizada por Elliot Eisner (1972) e divulgada no Brasil através dos trabalhos de Ana Mae Barbosa e 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).

inteligência, fundamentando um novo discurso e uma nova prática (que o respaldasse, e vice-versa), vindo a significar a perspectiva de ensino da arte por suas qualidades intrínsecas.

O teatro como um sistema de conhecimento

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 autores que se dedicaram à reflexão das formas artísticas, das relações entre o jogo e a cultura, e das pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência, realizadas por autores como Piaget, Wallon e Vigotskii.

Na minha experiência pedagógica, a perspectiva de Spolin e a sua tematização através das análises de Koudela significaram a concepção interacionista do ensino de teatro, instaurando um modo de compreender a aprendizagem das formas teatrais estreitamente vinculado à necessidade de transformação das categorias de pensamento e das relações sociais.

Koudela (1999) refere-se ao princípio da *fisicalização* e à ação lúdica, considerando as relações entre esses dois aspectos inerentes à relação de “homens entre homens” que, segundo a autora, a prática dos *jogos teatrais* de Spolin estabelece.

No processo de ensino com jogos teatrais, a abordagem intelectual ou psicológica foi substituída por um processo de conhecimento físico. A matéria do teatro – o gesto – foi experimentada fisicamente no jogo. A conquista gradativa da expressão física impulsionava o processo de conhecimento. A realidade simbolizada adquiria textura e substância (KOUDELA, 1999, p. 124).

A perspectiva de teatro como conhecimento aliado ao processo de desenvolvimento do sujeito tem significado oposição veemente às concepções positivistas, mas nem por isso o teatro garante o seu espaço como disciplina no meio escolar. A mencionada inclusão (Lei 5692/71) deu-se apenas de direito, mas, de fato, ainda está longe de ocorrer: na prática, a força e os modos renovados através dos quais as tradicionais concepções de ensino do teatro se reeditam, alimentam todo o tipo de distorção.

Dentre os aspectos que indicam o longo caminho a ser percorrido para que o teatro (e a arte em geral) seja reconhecido como disciplina do conhecimento, destacam-se: a falta de qualificação dos professores, reflexo tanto da insuficiência quanto da ineficiência dos cursos de formação específica; a implementação de propostas polivalentes e pragmáticas geradas até mesmo no interior dos organismos governamentais, a exemplo da tendência

educacional liberal *tecnicista*⁵ que inspirou a Reforma Educacional Brasileira (1971); o descaso e a displicência na realização de concursos públicos e na efetivação de contratações que objetivem suprir os quadros das escolas de professores com formação específica (nas áreas de teatro, música e artes visuais); e a falta de apoio institucional ao trabalho docente em artes, que se faz sentir menos pela carência de recursos materiais ou pela precariedade do espaço físico destinado à sua realização, e mais pela exiguidade dos projetos pedagógicos que compreendem o sentido das práticas artísticas na educação escolar.

Ao enfatizarem a relação entre teoria e prática, entre fazer e compreender entre ação e reflexão, as abordagens contemporâneas do ensino do teatro, consideradas na estreita relação com a perspectiva do conhecimento como construção, impõem-se como contribuição ímpar aos processos educacionais, nos quais o teatro significa a possibilidade de *jogar* o cotidiano através do domínio de formas simbólicas que, através da construção de sujeitos inteligentes (leia-se, sensíveis, críticos e solidários), signifiquem a ampliação das possibilidades de ação desses sujeitos frente ao mundo.

Na perspectiva que pretendi enfatizar neste trabalho, o estreitamento das relações entre as transformações que se engendram no teatro contemporâneo e a prática do teatro no âmbito escolar, concorre, não apenas para a multiplicação e difusão das formas teatrais, tão requisitadas numa cultura globalizada e intercultural como a que vivemos, mas, sobretudo, para a conscientização do “ser” e do “estar” no mundo por parte dos seus “fazedores”, sejam crianças, adolescentes ou adultos – em busca “de si” e “do outro” –, sejam artistas, amadores ou profissionais, e seus espectadores – em busca de aprimoramento, comunicação e compreensão de formas expressivas que propiciem encontro e reflexão sobre a experiência humana.

Referências bibliográficas

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

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

⁵Corrente pedagógica concebida a partir de pressupostos de teóricos ligados à psicologia experimental behaviorista, de grande repercussão no ensino norte-americano.

___ . **Texto e jogo.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

RYNGAERT, Jean Pierre. [1993] **Ler o teatro contemporâneo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SHAKESPEARE, William. [1601] **Hamlet, príncipe da Dinamarca.** São Paulo: Martin Claret, 2004.

___ . **Shakespeare de A a Z:** livro das citações. Seleção de Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2001.

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

SPOLIN, Viola. [1963] **Improvisação para o teatro.** Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979.