



# Linguagem teatral e práticas pedagógicas

Ano XX boletim 04 - Maio 2010

## SUMÁRIO

# LINGUAGEM TEATRAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**Apresentação da série ..... 3**

*Rosa Helena Mendonça*

### **Proposta da série**

*O espelho do mundo: teatro-educação e a criação de novos olhares para a vida ..... 4*

*Francis Wilker*

### **Texto 1 – Os sentidos do teatro**

*Teatro em cena ..... 12*

*Rita de Almeida Castro*

### **Texto 2 – A linguagem cênica**

*Percorrendo o fazer teatral: um caminho para a compreensão da linguagem cênica e sua prática pedagógica ..... 20*

*Paulina Maria Caon*

### **Texto 3 – Aprender e ensinar teatro**

*Diretor de Teatro ou Arte-Educador? Dilemas de um artista na educação através da arte ..... 27*

*Henrique Fontes*

# LINGUAGEM TEATRAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

## APRESENTAÇÃO DA SÉRIE

Viver várias vidas, transitar por diversos lugares, habitar diferentes tempos. Ousar, radicalizar, transgredir, sonhar, inventar, superar o sofrimento, ser feliz para sempre... Como na canção de Chico Buarque e Edu Lobo, entender que *Para sempre é sempre por um triz*<sup>1</sup>!

Desde tempos imemoriais, o ser humano busca decifrar os mistérios do mundo, compreender a transitoriedade da vida... E no campo infinito da imaginação, a arte do teatro possibilita transcender: ser o que não somos ou o que gostaríamos de ser (ou não ser), exorcizar o que nos horroriza, materializar os nossos desejos.

Aprendemos com o teatro a refletir sobre a complexidade das relações humanas, com o teatro, portanto, nos educamos.

Embora a relação entre educação e teatro exceda os limites da escola, a instituição escolar é um importante agente de aproximação das novas gerações com o universo das artes cênicas.

Seja na condição de espectador ou na de criador (ressaltando que esses dois papéis são

intercambiáveis), o teatro, integrado ao currículo, possibilita diferentes aprendizagens.

A série *Linguagens teatrais e práticas pedagógicas*, que o programa Salto para o Futuro, da TV Escola (MEC) apresenta, conta com a consultoria de Francis Wilker (Faculdade de Artes Dulcina de Moraes; Teatro do Concreto). O objetivo é possibilitar a professores e professoras uma reflexão sobre os sentidos do teatro, a linguagem cênica e os diferentes modos de aprender e ensinar teatro.

Para tanto, os textos desta publicação problematizam as relações entre o teatro e a educação e, nos programas televisivos, são apresentadas reportagens e entrevistas com profissionais de diferentes formações que atuam na criação teatral e como arte-educadores.

Esperamos, assim, contribuir para o desenvolvimento das artes cênicas nas escolas e, conseqüentemente, para a formação de plateias críticas e reflexivas.

Boas leituras e bons espetáculos!

*Rosa Helena Mendonça*<sup>2</sup>

1 Beatriz – *O grande circo místico* (1983).

2 Supervisora pedagógica do programa Salto para o Futuro/TV ESCOLA (MEC).

## PROPOSTA DA SÉRIE

# LINGUAGEM TEATRAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

## O ESPELHO DO MUNDO: TEATRO-EDUCAÇÃO E A CRIAÇÃO DE NOVOS OLHARES PARA A VIDA

Francis Wilker<sup>1</sup>

A proposta da série *Linguagem teatral e práticas pedagógicas* é criar um espaço de diálogo e reflexão sobre o papel da arte, especialmente do teatro, na formação das pessoas e sua relação com a escola. Para explorar o tema, o programa terá três eixos norteadores: **os sentidos do teatro; a linguagem cênica** e, finalmente, **aprender e ensinar teatro**. Um percurso que convida professores e arte-educadores a se aventurarem no mundo mágico de possibilidades que o teatro oferece e ampliar seus conhecimentos sobre essa linguagem artística abrangente, inclusiva e que tem uma maneira única e especial de nos afetar.

Quem já teve oportunidade de assistir a uma peça de teatro certamente reconheceu em algum personagem características suas ou de algum conhecido. Quem não teve essa oportunidade, pôde ver gente grande brincando de ser boi nos festejos do “Bumba-meu-boi”, ou ser rainha no “Maracatu”, ou ainda viu alguém se vestir de “outro” duran-

te o carnaval. Além desses exemplos, talvez um mais simples ajude a perceber essa característica natural do ser humano em jogar e representar. Quem nunca viu uma criança brincar de assumir papéis e maneiras de agir de pai ou mãe, de bombeiro, de animais?

*“Desde a infância os homens têm, inscrita em sua natureza, ao mesmo tempo, uma tendência a representar [...] e uma tendência a sentir prazer com as representações.” (Aristóteles, apud Guénoun, 2004, p. 18).*

As crianças, sem perderem a referência de que são elas mesmas, “brincam” “de serem outras”. Nós nascemos com essa tendência à representação e ao jogo, assim como gostamos de ouvir as histórias contadas por nossos avós, narrativas que movimentam nossos sentimentos, imagens e emoções. Mas, de onde vem esse prazer? Aristóteles argumenta que gostamos de ver imagens porque nos fazem raciocinar, teorizar, pro-

1 Coordenador do Curso de Artes Cênicas da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. Diretor da Cia. Teatro do Concreto. Consultor da série.

curar significados e generalizar esses aprendizados para outras situações e contextos; ao olhá-las, nós aprendemos a conhecer (Aristóteles, apud Guénoun, 2004).

Observamos, dessa forma, que a atitude do espectador frente à obra teatral é ativa. É nesse movimento contínuo, que busca reconhecer, decodificar e interpretar os signos presentes na cena, que a narrativa assistida encontra sentido e se relaciona com a experiência pessoal de cada espectador. Embora o teatro seja um ato coletivo, um momento único de comunhão entre atores e público, a experiência e o significado desse ato tomam um sentido individual para cada pessoa que o assiste, pois as relações criadas entre o universo da cena e o universo subjetivo do espectador são muito amplas e intransferíveis, criando uma rede que se tece entre os signos do espetáculo e as emoções, imagens e histórias vividas pelo apreciador.

*Ao rever os fatos de sua história, no ato de análise da obra, o espectador, além de refletir sobre os acontecimentos da cena, formula pensamentos críticos acerca de sua própria trajetória, detendo-se de maneira distinta, renovada, ante as suas experiências pessoais, estando em condições de produzir respostas inespe-*

*radas para as mesmas questões, revendo e recriando possibilidades para sua existência (ibidem, p. 32).*

O teatro é como um grande “espelho” onde podemos nos ver, nos reconhecer, nos imaginar e, certamente, propor a nós mesmos mudanças para sermos e agirmos de outra maneira, como bem nos lembra o teatrólogo Augusto Boal<sup>2</sup>:

*O teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se em situação. Ao ver-se, percebe o que é, descobre o que não é, e imagina onde pode ir. Cria-se uma tríade: EU observador, EU em situação, e o Não-EU, isto é, o OUTRO. (...) Esta é a essência do teatro: o ser humano que se auto-observa (BOAL, 2000, p.X).*

Compreendemos, dessa forma, que a arte – e, mais especificamente, o teatro – possui uma forma específica e contundente de nos proporcionar o acesso ao conhecimento por meio da experiência estética, palavra de origem grega – *aesthesis* – que significa “conhecimento sensorial, sensibilidade, conhecer pelos sentidos” (CHAUÍ, 2002). Essa experiência ocorre para quem cria a obra

2 Augusto Boal (Rio de Janeiro, 1931-2009) foi diretor, autor e teórico de teatro. Principal liderança do **Teatro de Arena** de São Paulo nos anos 60 e criador do **Teatro do Oprimido**, metodologia internacionalmente conhecida que alia teatro à ação social - hoje aplicada em mais de 70 países por centenas de grupo em áreas diversas como Educação, Pedagogia, Saúde, Trabalhos Socioculturais e Políticos, dentre outros.

de arte e também para quem aprecia essa criação, ou seja, para os atores, diretores, técnicos e todos os envolvidos no processo autoral e também, porém de forma diferenciada, para os espectadores. É nesse contato com o espetáculo teatral que ampliamos e ressignificamos o nosso olhar sobre o mundo e somos capazes de perceber a nossa própria individualidade, de nos reconhecer (VIGANÓ, 2006).

*A arte é defendida (...) como um caminho para o desenvolvimento humano e social. Sua qualidade de despertar o contato sensível com as coisas do mundo e sua característica de reflexão profunda e reinvenção das experiências humanas faz com que a vivência artística seja vista e apreciada como um caminho alternativo para a formação de crianças, jovens e adultos” (VIGANÓ, 2006, p.15).*

Esse aprendizado ocorre de forma mais ampla para aqueles que possuem o entendimento das especificidades das linguagens artísticas, sendo capazes de “desvendar” cada escolha estética presente na obra, ou seja, indo além da sensação provocada pela obra ou simplesmente do reconhecimento do tema abordado pela mesma. Para outros, a leitura da obra de arte pode atingir um campo de conhecimento mais aparente, relacionado ao tema ressaltado em primeira instância. O importante é perceber que o contato com a obra de arte nos possibilita,

a partir da experiência pessoal, construir diversas significações acerca do mundo e de nós mesmos, ou seja, altera pontos de vista e ajuda a construir nossos próprios discursos sobre a realidade.

## **COMO SE DÁ A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TEATRO?**

A esse respeito, segundo Ricardo Japiassu, “(...) constata-se que o ensino das artes, na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou ‘luxo’ – apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas” (2001, p.17). Apresenta-se, dessa forma, a síntese de um preconceito de ordem social que impera nas várias dimensões da arte, seja no ensino, na produção ou no acesso aos bens culturais e artísticos: a ideia de que arte é assunto de gente rica. Diante dessa premissa, observa-se uma atitude dominante sobre a arte: têm acesso a ela e a seus meios aqueles que podem comprá-la.

É claro que essa constatação não se reflete apenas nas escolas, ela é a imagem da própria relação do Estado brasileiro com a cultura. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), divulgados em dezembro de 2009, das 5.564 cidades brasileiras, 2.953, ou seja, 53% delas, não têm

instituição que ofereça atividades de cultura e diversão com recursos públicos. Em relação ao teatro, apenas 16% dos municípios brasileiros têm espaços para espetáculos.

Esses dados se configuram como um desafio para governos e também para as escolas que formam grande parte de nossas crianças e jovens. Se do lado de fora dos muros da escola não existem equipamentos culturais apropriados como cinema, teatro, galerias e muitas vezes até biblioteca, como professores podem dar à arte e à cultura o relevo necessário para uma boa formação de seus estudantes? Se mesmo diante de todas as precariedades que possam circundar o cotidiano da escola, ela não se estabelecer como um espaço que valoriza e oportuniza o fazer e o apreciar teatro, dificilmente o estudante egresso terá esse acesso fora da escola.

Além desse ponto de vista macro, há outro que também mostra um pouco da relação desafiadora da escola com o teatro. Muitos de nós conhecemos o teatro na escola numa abordagem pedagógica classificada de instrumental “é pensado exclusivamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares extrateatrais ou objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento da ‘criatividade’” (JAPIASSU, 2001, p.23). Essa prática é ainda bastante recorrente nas escolas brasileiras, quando o teatro é utilizado como uma ferramenta, um instrumento para ajudar os estudantes

a aprenderem um conteúdo de Biologia, Química, História, entre outras disciplinas, ou também em organizações religiosas, em que o teatro é apenas um meio para se passar uma mensagem sobre uso de drogas ou alguma passagem religiosa. Há, ainda, empresas que utilizam o teatro como meio de repassar informações aos seus funcionários como, por exemplo, montando pequenas cenas que falem sobre saúde e segurança no trabalho.

Nessas perspectivas de trabalho com o teatro, o que está em jogo é o conteúdo, ou seja, a informação que se deseja repassar e ajudar o público a fixar. O teatro, enquanto linguagem, fica colocado em segundo plano. O intuito aqui não é fazer um julgamento desse uso do teatro, porém, assegurar um espaço de reflexão e informação que permita compreender o teatro como arte e como uma área do conhecimento com conteúdos próprios constituintes de sua linguagem.

Em 1970, a artista plástica Fayga Ostrower (1920-2001) realizou, a convite da Encadernadora Primor S/A, um curso de artes para os seus operários. Essa foi uma experiência inquietante e reveladora para a artista. Sobre a importância de introduzir os operários na linguagem visual, Fayga afirmaria:

*(...) As obras de arte também contêm significados psicológicos, sociológicos, históricos, filosóficos, sociais, às vezes*

*políticos, mas, sem se levar em consideração o fator de linguagem como fator prioritário, perde-se justamente a qualidade de arte nessas obras, os significados artísticos que ampliam nossa sensibilidade e nosso ser consciente diante do mundo. (OSTROWER, 2004, prefácio).*

Observamos no exemplo acima que ensinar arte significa, além de desvendar os conteúdos diversificados na obra, ser capaz de se apropriar dos elementos dessa linguagem artística, de suas especificidades, de seus processos de criação e das relações que propõem com o espectador. Se entendermos que a valorização da cultura, da arte e a oportunidade de fazer e apreciar teatro na escola se configuram como princípios e práticas para a efetivação de uma educação mais rica para o cidadão brasileiro, devemos deter sobre como promover na escola experiências com o teatro que possam ultrapassar a exploração de um tema ou de um conteúdo, e contribuir, de fato, para que essa ação seja uma iniciação significativa na linguagem cênica e na apreciação da arte. Ao mediar a leitura da apresentação teatral como leitura também de uma obra de arte, se estará promovendo junto aos estudantes uma educação da sensibilidade.

*A experiência teatral desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, elaborar os diversos signos presentes em uma encenação.*

*Esse mergulho no jogo da linguagem teatral provoca o espectador a perceber, decodificar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõem o discurso cênico. O mergulho na corrente viva da linguagem acende também a vontade de lançar um olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de maneira própria. Podemos conceber, assim, que a tomada de consciência se efetiva como leitura de mundo. Apropriar-se da linguagem é ganhar condições para essa leitura. (DESGRANGES, 2006, p.23).*

Afinal, o que há no teatro que o torna tão interessante para se ensinar? O que existe nessa linguagem que a faz capaz de sensibilizar outras pessoas? Quais seus elementos constituintes? Como promover um ensino de teatro em que o acesso à linguagem cênica seja o conteúdo principal? Quais as competências que estudantes desenvolvem por meio da vivência teatral? Quais as referências na produção teatral brasileira contemporânea? Essas são só algumas das questões que essa série do Salto para o Futuro irá investigar.

Acreditamos que criar uma relação diferenciada com a arte na escola e buscar promover um ensino de teatro qualificado, que instaure espaços de reflexão crítica e de apropriação da linguagem, contribui sobremaneira para a formação da consciência e para a mudança de posturas e apreensão de

novas formas de ser e agir consigo mesmo, com o outro e com o mundo, objetivos essenciais de um processo educativo.

É esse o convite da série **Linguagem teatral e práticas pedagógicas**, uma reflexão crítica sobre o papel do teatro na escola, que visa

propiciar ao professor o acesso a informações que possam ampliar sua visão e sua relação com essa arte viva, que só se realiza no encontro sagrado e efêmero entre atores e público!

## **TEXTOS DA SÉRIE LINGUAGEM TEATRAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS<sup>3</sup>**

A série *Linguagem teatral e práticas pedagógicas* visa criar um espaço de diálogo e de reflexão sobre o papel da arte, especialmente do teatro, na formação das pessoas, e sua relação com a escola. Para explorar o tema, a série terá três eixos norteadores: os sentidos do teatro; a linguagem cênica e, finalmente, aprender e ensinar teatro. Estes eixos são abordados em textos elaborados especialmente para a série.

### **TEXTO 1 - OS SENTIDOS DO TEATRO**

O primeiro texto da série propõe uma reflexão sobre a necessidade e o sentido do teatro. Como essa arte que nasceu ligada a antigos rituais perdura até os dias atuais? Qual a dimensão social e política do fazer teatral? Quais os marcos mais importantes no desenvolvimento do teatro brasileiro? A pesquisadora Rita Castro explora o nascimento do teatro ligado ao rito e também a relação entre ator e espectador – um encontro efêmero e vivo que se coloca como condição fundante da arte teatral. Além disso, o texto nos oferece um breve retrato histórico de momentos do teatro brasileiro e, por último, foca o trabalho do ator, esse ser capaz de, sem deixar de ser ele mesmo, dar vida a tantas outras ‘personas’. O trabalho do ator é investigado sob o prisma do treinamento continuado, da busca de uma técnica que lhe permita liberdade criativa e a condição de encontrar estados e formas que ultrapassem o que o cotidiano e a própria cultura de massa já oferecem. Busca-se também refletir sobre a história e o sentido do teatro na sociedade e sua importância na formação do sujeito e, conseqüentemente, a sua relação com a educação.

3 Estes textos são complementares à série *Linguagem teatral e práticas pedagógicas*, com veiculação no programa Salto para o Futuro/TV Escola (MEC) de 10 a 14 de maio de 2010.

## TEXTO 2 – A LINGUAGEM CÊNICA

O texto da pesquisadora Paulina Maria Caon convida educadores e educadoras a conhecerem um pouco mais sobre os elementos essenciais da linguagem teatral (ator-texto-espectador) e aponta reflexões que ajudam a pensar a prática do ensino de teatro nas escolas. Um texto repleto de exemplos práticos, de referências a grupos de teatro contemporâneos, o que torna bem acessível o entendimento dos conceitos trabalhados. Além disso, a autora faz considerações sobre o ensino de teatro como um aprendizado que reflete na nossa capacidade de criar novas leituras para o mundo.

## TEXTO 3 – APRENDER E ENSINAR TEATRO

Este texto busca criar uma relação entre as estratégias e metodologias para ensinar teatro e as competências, atitudes e habilidades que podem ser desenvolvidas em experiências de fazer e apreciar teatro. Um diálogo entre princípios, planejamento de ensino e os resultados das experiências concretas no ensino formal e informal. É apresentado o relato de uma experiência desenvolvida por educadores do projeto ArteAção na ONG Casa da Ribeira, em Natal (RN).

*Os textos 1, 2 e 3 também são referenciais para o quarto programa, com entrevistas que refletem sobre esta temática (Outros olhares sobre Linguagem teatral e práticas pedagógicas) e para as discussões do quinto e último programa da série (Linguagem teatral e práticas pedagógicas em debate).*

O próximo espetáculo quem faz é você, professor, criando e inovando nas salas de aula e palcos das escolas brasileiras!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CARVALHO, Francis Wilker de. *De quem é o palco? Festival de Teatro na Escola um processo de transgressão*. Universidade de Brasília: Departamento de Artes Cênicas. Brasília, 2003.

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

GUÉNOUN, Denis. *O teatro é necessário?* Tradução Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2004.

OSTROWER, Fayga. *Universos da Arte*. Ed. Comemorativa. 24ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. *As regras do jogo: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático*. São Paulo: Hucitec/Edições Mandacaru, 2006.

## TEXTO 1

# OS SENTIDOS DO TEATRO

## TEATRO EM CENA

*Rita de Almeida Castro<sup>1</sup>*

O espaço teatral não apareceu com os gregos do século V a.C., mas muito antes. Como afirma Richard Schechner (1994), os primeiros teatros eram centros cerimoniais – faziam parte de um sistema de caça, eram sazonais, havia o encontro entre grupos humanos, uma celebração e a marca da celebração por alguma forma de escritura no espaço. Em outras palavras, pessoas iam até um local especial, faziam alguma coisa que poderia ser chamada de teatro, ou dança e música, porque os três gêneros são sempre representados juntos em tais situações, e depois seguiam seus caminhos.

Tanto nesses rituais como nos palcos teatrais em que se apresenta no século XXI, o ser humano vem criando formas diferentes de comunicação, seja entre homens e deuses ou dos homens entre si. Há algo característico nesse processo que liga a experiência grega clássica ao universo contemporâneo: a presença dos atores em cena. As formas

de lidar com esse corpo em cena têm sido diversamente trabalhadas, de acordo com o contexto em que ele está inserido.

Vale lembrar que a centralidade da presença cênica do ator é considerada indispensável à caracterização do teatro desde Aristóteles. Trata-se, segundo o filósofo, de um dos fatores que diferenciam a tragédia da epopeia – arte que recorre ao verbo sem a presença de atores. Remonta à própria origem do teatro, portanto, à relação instaurada entre ator e espectador pela presença orgânica e viva de ambos.

Essa relação parece cada vez mais necessária para que o homem não se imobilize com o conforto hoje oferecido pelo avanço tecnológico, que produz um mundo virtual e digitalizado. De fato, nessa era, marcada pela gigantesca influência da tecnologia da informação, plena de saberes e fazeres midiáticos e fragmentados, o teatro assume

<sup>1</sup> Diretora, atriz e antropóloga. Doutora em Antropologia pela USP. Professora no Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da UnB. Coordena o Grupo de Pesquisa Poéticas do Corpo: do treinamento à cena e dirige o Grupo Teatro do Instante.

a condição de locus de resistência ao fenômeno corrente de massificação cultural, mantendo-se como espaço de troca tradicional, um espaço possível para o encontro ao vivo entre as pessoas. E na atualização desse encontro está o seu poder de comunicação.

Fazendo uma breve reflexão sobre algumas referências para se pensar o teatro brasileiro, não podemos desconsiderar a extensa população indígena que aqui vivia, anterior à chegada dos portugueses, temos aí um vasto campo a ser aprofundado referente às manifestações rituais de distintas etnias. No século XVI, junto com a colonização portuguesa veio para o Brasil o hábito das representações teatrais, sendo Anchieta (1534-1597) o mais significativo evangelizador dos povos indígenas, que utilizava o teatro como instrumento de catequese e filiava-se à tradição religiosa medieval. Segundo Sábato Magaldi (1997), cenas eram representadas em português, outras em castelhano e ainda muitos diálogos eram realizados em tupi. Havia um caráter festivo nas representações jesuítas, realizadas em datas comemorativas, que mobilizavam toda a população das aldeias.

Durante o século XVII, segundo Mario Cacciaglia (1986), continuou a produção teatral dos jesuítas, entre eles o padre Antônio Vieira (1608-1697) e surgem nas ruas numerosas formas de jogos, festas, divertimentos e manifestações dramáticas populares, como o bumba-meu-boi.

Ao longo do século XVIII surgiram no Brasil vários teatros, construídos nos moldes europeus e surgiram as primeiras companhias de atores. O repertório dramático era predominantemente europeu. Mas segundo Cacciaglia (1986), foi encenada em Recife, em 1780, a comédia em versos, Amor mal correspondido, do pernambucano Luís Alves Pinto (1719-1789), que parece ter sido a primeira peça encenada de um dramaturgo brasileiro.

No século XIX, no período imperial, vários autores lutaram pela criação e pelo desenvolvimento de uma cena brasileira, tais como Martins Pena (1815-1848), Gonçalves de Magalhães (1811-1882), Gonçalves Dias (1823-1864), José de Alencar (1829-1877), Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882), Joaquim José da França Junior (1838-1890) e Artur Azevedo (1855-1908), entre outros. A pesquisadora Cláudia Braga ressalta que, para alguns desses autores, “a construção do teatro brasileiro passava pela adaptação popular e aclimatada dos modelos dramáticos europeus, em especial os franceses” (2003, p. 7). Também o ator carioca João Caetano dos Santos (1808-1863), considerado um dos maiores artistas de sua época, tinha seu repertório composto basicamente por peças europeias, adaptadas aos costumes brasileiros. Segundo Décio de Almeida Prado havia no Brasil dois romantismos dramáticos, que corriam paralelos: o dos atores, alimentado pela dramaturgia popular estrangeira, e dos autores, que raramente chegava ao palco.

Ao refletir sobre o teatro no Brasil, temos que considerar a diversidade brasileira, as especificidades das histórias de grupos e artistas em cada região, embora a história mais divulgada seja a que se refere ao eixo Rio-São Paulo. Vamos citar, assim, apenas algumas referências emblemáticas, que nos chegaram de uma época e de um modo de se fazer teatro.

O artista Procópio Ferreira (1898-1979), teve 62 anos de carreira e atuou em 461 peças, mas na visão de Décio de Almeida Prado (1993, p. 43) “tudo o afastava, no entanto, do teatro moderno, desde a obrigação de decorar o papel, até a ideia ridícula de que o ator necessitava de alguém – o encenador – para guiar na criação do papel. Ele se fizera no palco e no contato com o público, os únicos mestres que reconhecia como legítimos”.

O artista Paschoal Carlos Magno (1906-1980) funda, em 1938, no Rio de Janeiro, o Teatro do Estudante do Brasil, inspirado nos teatros universitários europeus, com uma função pedagógica, de formação teatral, e outra artística, e se dedica à montagem de

grandes dramaturgos nacionais e estrangeiros.

Em 1943, no Rio de Janeiro, a montagem da peça Vestido de Noiva, do dramaturgo Nelson Rodrigues (1912-1980), pelo grupo amador Os Comediantes, com direção

do polonês Zbigniew Ziembinski (1908-1978), tem um grande sucesso de público e crítica. Como diz Yan Michalski (1995), é simplificador situar essa montagem como o ponto de partida do moderno teatro brasileiro, tendo em vista que muito se fez nesta direção em montagens anteriores e posteriores. Mas é inegável que essa montagem marcou profundamente a trajetória

subsequente do nosso teatro, seja pela singularidade do texto dramaturgic, seja pelas proposições arrojadas do encenador, ou ainda pela arquitetura cênica de Tomás Santa Rosa (1909-1956).

A criação, em 1948, em São Paulo, da Escola de Arte Dramática (EAD), de Alfredo Mesquita, é um outro marco significativo para a construção do moderno teatro brasileiro. Havia a busca por se criar uma metodologia

Ao refletir sobre o teatro no Brasil, temos que considerar a diversidade brasileira, as especificidades das histórias de grupos e artistas em cada região, embora a história mais divulgada seja a que se refere ao eixo Rio-São Paulo.

para o trabalho do ator e a reflexão sobre o que seria uma nova ética e estética da cena. Segundo Guinsburg (1992), a relação entre a Escola de Arte Dramática (EAD) e o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) iniciou-se de maneira orgânica e formar atores para o TBC constituía, aliás, um dos propósitos da EAD.

Recorde-se, a propósito, que a cena teatral presenciou o fortalecimento inédito da figura do encenador ou diretor em meados do século XX, com as montagens do Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), em São Paulo. Naquele momento, um conjunto de diretores estrangeiros, tais como Adolfo Celi, Ruggero Jacobbi, Gianni Rato, Luciano Salce, Ziembinski, entre outros, passaria a exercer enorme influência sobre a primeira geração de diretores nacionais.

A atriz Dulcina de Moraes (1908-1996) cria no Rio de Janeiro, na década de 50, a Fundação Brasileira de Teatro, uma das primeiras escolas de formação do país. Em 1972, transfere-se com sua fundação para Brasília.

Em São Paulo, as companhias Arena e Oficina se converteriam em marcos significativos na busca de aliar dramaturgia nacional com montagens representativas, construindo, cada vez mais, um jeito de fazer teatro. O grupo Macunaíma, sob a direção de Antunes Filho, tornou-se em 1978 outra baliza notável na trajetória teatral brasileira, por sua forma arrojada de trazer para a cena

uma visão do homem conectado com suas raízes. Desde então, ampliou-se consideravelmente o grupo de dramaturgos, diretores e atores nacionais.

Um dos mais significativos grupos de teatro de pesquisa no Brasil, o Centro de Pesquisas Teatrais (LUME), criado em 1985 na Universidade de Campinas (UNICAMP), enfatiza o trabalho do ator, sua técnica e sua arte. Alguns atores desse grupo estão juntos desde o início, o que contraria a tendência hodierna dos que se reúnem para viabilizar uma determinada produção e depois se separam, premidos pela dificuldade diária da sobrevivência e pela rotatividade imposta pelo mercado. A longa convivência possibilitou-lhes a construção da chamada cultura de grupo: um saber e uma experiência comuns, treinamento, visões artísticas e objetivos próprios – um universo partilhado por todos os que participam juntos de uma mesma história de criação e produção teatral (Barba, 1991).

No perfil do LUME, como em qualquer outro grupo teatral de pesquisa, entra a perspectiva da construção de um treinamento próprio para o trabalho do ator. Na verdade, revela-se uma característica dos grupos de pesquisa trabalhar com o trinômio treinamento-ensaio-espetáculo. Mesmo que com os anos de convívio e experiência esses treinamentos venham a se singularizar e cada ator possa adquirir o seu repertório próprio de treino e eficácia cênica.

Uma das características essenciais para o ator, no seu processo de formação dentro do Centro de Pesquisa Teatral do SESC (CPT), coordenado por Antunes Filho, é a busca do desprendimento em relação ao próprio ego e a percepção de que tudo aquilo que nos cerca é impermanente e transitório.

Dentro desta proposta de trabalho, a composição teatral é algo voluntário. Tudo o que o ator faz em cena parte de um ato de vontade, não existe o abandonar-se em cena. Tudo o que o ator cria no palco é desenhado, construído anteriormente.

Nessa visão, o artista não pode ser egocêntrico, porque senão os personagens, que são os seus canais de expressão, ficam cerceados pelo limite da sua própria humanidade. O artista pode ser todos os personagens, fazer mutações, mas, se ele der vazão somente ao próprio ego, disso resultará fazer sempre os mesmos estereótipos. Para fugir a tal perspectiva, ele necessita ser receptivo a todos os personagens, sem usar de preconceitos comuns à história de vida em sociedade.

O fazer teatral passa por várias fases, como apontou Schechner (1985), utilizando os pressupostos de Van Gennep (1978) para a análise dos ritos de passagem. Para o ator, o espaço do treinamento é onde a experiência cotidiana pode ser desconstruída, como rituais de separação e transição, ao passo que os ensaios edificam, constroem novas

referências culturais, como ritos de transição e incorporação. Ambos, treinamento e ensaio, podem convergir para o processo de transição. Essas fases do processo ritual podem ser aplicadas à representação de outras maneiras. Podem-se ver o treinamento, o ensaio e o aquecimento do corpo como preliminares, como ritos de separação do mundo cotidiano; a própria performance, como liminar, análoga aos ritos de transição; o desaceleramento do ator e o resultado do trabalho, como pós-liminares, como ritos de incorporação na volta ao cotidiano. De uma forma ou de outra, temos que o teatro pode ser visto como um ritual de passagem, proporcionando a quem o vivencia de dentro mudanças e alterações em relação a estados e padrões referentes ao cotidiano.

Trata-se de um trabalho de resignificação, em que elementos de um determinado contexto, com uma forma determinada, são transformados em outra manifestação, a partir da alteração no modo de ver e interpretar o observado. Dessa maneira, o ator – que aprende a conhecer o próprio corpo pelo exercício constante da observação tanto de si mesmo como do outro – é o cerne dessa metamorfose.

Se, para Marcel Mauss, as pessoas criam suas construções corporais a partir da sociedade em que estão inseridas e que as precedem, no teatro, que é um espaço da síntese, trabalha-se a construção corporal e

gestual em interação com dimensões imaginárias do real. O teatro pode ser visto, assim, como um lócus potencial de transformação de gestos e posturas cotidianos. Sem perder de vista que o teatro pressupõe um outro, aquele que olha e ao mesmo tempo interfere, delimita, constrói a dimensão do que está sendo observado.

No teatro, o ator é seu próprio universo de criação, que é continuamente exposto aos mais variados estímulos e situações. A partir dessa auto-exposição contínua, o ator passa a ampliar sua gama de significados para as mesmas posturas e os mesmos referenciais, diversificando conceitualmente seu repertório gestual e imagético.

Mesmo quando está em situação de representação, o artista convive ao mesmo tempo em várias esferas, como comenta Schechner: “O performer não deixa de ser ele mesmo ou ela mesma quando ele ou ela se torna outro – múltiplos eus coexistem em uma tensão dialética não resolvida” (1985, p. 103).

Todos esses treinamentos técnicos que o ator deve adquirir, como diz o ator japonês Yoshi Oida, que trabalha há mais de 40 anos

com o diretor teatral Peter Brook, têm o objetivo de permitir ao ator executar o gesto conveniente sem pensar nisso. “O ator deve ter uma concentração ampla e fluida: esta é a chave da verdadeira disponibilidade. Mas, sem treinamento, é impossível de se obter uma concentração dessa qualidade, uma concentração flutuante” (Oida, 1999, p. 60).

No teatro, o ator é seu próprio universo de criação, que é continuamente exposto aos mais variados estímulos e situações.

Nessa perspectiva, a concentração exige treinamento, tal como o corpo. Yoshi (1999) exemplifica que, no teatro clássico japonês, o treinamento começa por pedir ao aluno que fixe sua concentração no hara, ventre,

abdômen. Esse é o estágio preliminar do treinamento. Uma vez assimilado, passa-se a aprender a relaxar a concentração para liberá-la. Adquire-se a técnica, não para ficar preso a ela, mas para conseguir a liberdade para criar.

Como diz Marcel Mauss, “em toda sociedade, todos sabem e devem saber e aprender o que devem fazer em todas as condições” (2003, p. 420), no caso do ator teatral, há um caminho a ser percorrido, do cotidiano social aos estados não cotidianos do palco. O trabalho do ator-dançarino, intérprete, requer uma disponibilidade peculiar para

o autoconhecimento, e muitos atores e dançarinos buscam práticas corporais como parte do seu treinamento para a atuação no palco, na cena.

A etimologia da palavra teatro (*teatrum*, “lugar de onde se vê”) nos remete a uma atitude por parte do espectador, que pode ser de busca de uma expressão poética do humano. A arte teatral é uma experiência coletiva que propicia novas percepções, tanto para o ator como para o espectador, e instiga desdobramentos sociais ao redimensionar estados cotidianos.

Hoje, com a disseminação de escolas técnicas, cursos de graduação, mestrado e doutorado em artes cênicas, temos uma ampliação da ação do teatro, que cada vez mais alia a prática à pesquisa e à experimentação estética. Os desdobramentos dessa diversidade de estudos e referências potencializam as vivências dentro dos ambientes escolares. E o teatro ganha cada vez mais uma relevância como espaço para conhecimento de si mesmo, do outro e de comunicação com a sociedade onde estamos inseridos.

A arte teatral é uma experiência coletiva que propicia novas percepções, tanto para o ator como para o espectador, e instiga desdobramentos sociais ao redimensionar estados cotidianos.

## BIBLIOGRAFIA

ARISTÓTELES. *Poética*. Brasília: Imprensa Nacional, 1992.

BARBA, Eugenio. *A Canoa de Papel - Tratado de Antropologia Teatral*. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. *Além das ilhas flutuantes*. São Paulo: Hucitec, 1991.

\_\_\_\_\_; SAVARESE, Nicola. *Arte Secreta do Ator: Dicionário de Antropologia Teatral*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRAGA, Cláudia. *Em Busca da Brasilidade. Teatro Brasileiro na Primeira República*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BROOK, Peter. *Ponto de Mudança - Quarenta anos de experiências teatrais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

\_\_\_\_\_. *A Porta aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BURNIER, Luis Otávio. *A arte de ator: da técnica à representação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

CACCIAGLIA, Mario. *Pequena História do Teatro no Brasil*. Quatro séculos de Teatro no Brasil. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1986.

CASTRO, Rita de Almeida. *Da persona ao si mesmo : uma visão antropológica do teatro de pesquisa*. Dissertação de Mestrado em Antropologia - Universidade de Brasília. Orientação: José Jorge de Carvalho. Brasília, 1992.

\_\_\_\_\_. *Ser em cena. Flor ao vento. Etnografia de olhares híbridos*. Tese de Doutorado em Antropologia - USP. Orientação: Sylvia Caiuby Novaes. São Paulo, 2005.

FERRACINI, Renato. *A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, Imprensa Oficial do Estado S.A. - Imesp, 2001.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em Busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

\_\_\_\_\_; FLASZEN, Ludwik. *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Perspectiva/SESC; Pontedera, IT: Fondazione Pontedera de Teatro, 2007.

GUINSBURG, Jacó; SILVA, Armando Sérgio da (org.). *Diálogos sobre Teatro*. São Pau-

lo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

MAGALDI, Sábato. *Panorama do Teatro Brasileiro*. São Paulo: Global Editora, 1997.

MARIZ, Adriana. *A ostra e a pérola - uma visão antropológica do corpo no teatro de pesquisa*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naif, 2003.

MICHALSKI, Yan. *Ziembinski e o Teatro Brasileiro*. São Paulo-Rio de Janeiro: Editora Hucitec/ Ministério da Cultura - FUNARTE, 1995.

OIDA, Yoshi. *Um ator errante*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

PRADO, Décio de Almeida. *Peças, Pessoas, Personagens*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

SCHECHNER, Richard. *Between theater and anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1985.

\_\_\_\_\_. *Performance Theory*. New York: Routledge, 1994.

VAN GENNEP, Arnold. *Os Ritos de Passagem*. Petrópolis: Vozes, 1978.

## TEXTO 2

# A LINGUAGEM CÊNICA

## PERCORRENDO O FAZER TEATRAL: UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DA LINGUAGEM CÊNICA E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Paulina Maria Caon<sup>1</sup>

*A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Paulo Freire).*

Neste texto, convidamos os educadores a refletir sobre algumas especificidades da linguagem cênica que podem ser entendidas como elementos formais que a constituem. Em torno desse tema já houve diferentes estudos e abordagens, de modo que não há “uma” gramática da linguagem cênica que dê conta do fenômeno teatral em sua amplitude e diversidade. Apresentaremos aqui um caminho para a investigação e a reflexão sobre essas especificidades, valendo-nos de autores que têm refletido sobre o teatro como manifestação estética e artística presente em toda a história da humanidade.

O primeiro aspecto a ser considerado antes mesmo de iniciarmos esse percurso é o pressuposto implícito em nosso tema: tratar o teatro como uma linguagem significa

considerá-lo uma área de conhecimento e prática humana, passível, portanto, de ser percebida, estudada e experimentada por qualquer pessoa, independente de sua idade, de suas origens ou de ideias preestabelecidas de “talento”. É interessante lembrarmos isso, pois as diferentes linguagens artísticas já foram compreendidas de diversas maneiras pelos próprios artistas, pelo público, por legisladores, governantes e educadores. No Brasil, por exemplo, foi apenas com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – de 1996, após anos de articulação e luta de artistas e educadores, que o teatro, assim como as outras linguagens artísticas, foram consideradas como disciplinas independentes e igualmente relevantes para a formação do cidadão brasileiro na Educação Básica.

20

<sup>1</sup> Mestre em Pedagogia do Teatro pela Escola de Comunicações e Artes da USP. Professora conferencista do Depto. de Artes Cênicas da ECA-USP na área de Metodologia do Ensino das Artes Cênicas.

## OS MÍNIMOS VITAIS DO TEATRO

Tomaremos como ponto de partida o instigante texto de Jacó Guinsburg, “Considerações sobre a tríade essencial: texto, ator e público” para iniciar o caminho de reflexão sobre as especificidades da linguagem cênica. Para Guinsburg, se destilássemos o fenômeno teatral aos seus mínimos vitais, restaria o encontro entre o ator e o público num certo espaço, enunciando certo texto. Percorramos juntos cada um desses elementos.

A presença do **ator** vivo em cena é um dos eixos fundadores da linguagem teatral. O pacto que se forma entre a esfera dos atores e a do público e o trânsito de sentidos que ocorre entre eles nos permitem dizer que ocorreu uma representação teatral. Segundo Maria Lucia Pupo (2001), o fenômeno teatral manifesta seu caráter de jogo e traz à tona sua dimensão lúdica desde esse acordo tácito entre aqueles que atuam e os que assistem<sup>2</sup>.

No que cabe ao trabalho do ator, alguns elementos são importantes: a consciência e a

exploração do corpo e da voz para a composição das ações corporais em cena, a capacidade de percepção e exploração do espaço em que ocorre a encenação, a capacidade de escuta e presença cênica, tanto no que se refere à interação com seus parceiros de cena quanto à interação com o público.

Tais elementos são atitudes cênicas que fazem funcionar o jogo teatral durante a representação. Em nossa abordagem **o ator é um jogador**, que recorre a regras estabelecidas pela encenação para experimentar criar em cena uma outra ordem, diferenciada da vida cotidiana, com

suas ações e interações. Nesse contexto, reafirmamos o caráter lúdico do fazer teatral e do ofício do ator – experimentar ser outro, fazer surgir na cena outros pontos de vista sobre si mesmo e sobre o mundo.

Por tudo isso, desde o fim do século XIX e especialmente a partir das vanguardas artísticas do início do século XX, emerge a figura de um diretor que se volta para a formação de seus atores, para a criação de treinamen-

O pacto que se forma  
entre a esfera dos  
atores e a do público e  
o trânsito de sentidos  
que ocorre entre eles  
nos permitem dizer  
que ocorreu uma  
representação teatral.

<sup>2</sup> Para um estudo mais detido sobre as relações entre jogo e teatro consulte: PUPO (2001), RYNGAERT (2009), HUIZINGA (1971), BROUGÈRE (1998).

tos que desenvolvam a capacidade de estar presente no presente do ator. Mais tarde, percebemos que alguns encenadores do século XX, como Meyerhold (Rússia), Jerzy Grotowski (Polônia), Eugênio Barba (Dinamarca), Ariane Mnouchkine (França), foram mestres-encenadores ou diretores-pedagogos, que não pensavam somente nas imagens e ações que comporiam a peça teatral finalizada, mas propunham procedimentos de aprendizagem criativa ao ator-jogador para a prática daquelas atitudes cênicas que citamos há pouco. O olhar externo dos encenadores e as suas proposições auxiliam os atores-jogadores no burilamento de suas capacidades e na composição de cenas que podem resultar num acontecimento teatral. Esse será também o papel exercido pelo educador em sala de aula no processo de ensino de teatro.

O **público** é outro dos elementos fundantes do fenômeno teatral, de modo que a encenação só ocorre no contato com um olhar externo, que propõe outros sentidos àquilo que está em cena. Tal olhar externo não significa que o público esteja separado da

**O público é outro dos elementos fundantes do fenômeno teatral, de modo que a encenação só ocorre no contato com um olhar externo, que propõe outros sentidos àquilo que está em cena.**

cena ou que ela ocorra num teatro à italiana em que o espectador é imerso na escuridão para que aprecie a representação teatral. O público pode estar muito próximo da cena, como no caso de peças de rua do grupo Tá na Rua (RJ), ou da Cia. São Jorge de Variedades (SP) em seu “O Santo Guerreiro e o Herói Desajustado”; o público pode fazer parte da cena, como na encenação “O Disfarce do Ovo”, do Coletivo Teatro Dodecafônico (SP), em que o público senta à mesma mesa em que as atrizes sentarão e representarão sequências de ações com objetos do cotidiano doméstico; o público pode percorrer diferentes espaços sendo conduzido pelos atores, como ocorre em muitas das encenações do Teatro da Vertigem (SP) ou da Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveis (RS). Historicamente, a relação entre atores e público foi explorada de diferentes maneiras. Nos primórdios do teatro e no último século, entretanto, muitos grupos e coletivos teatrais têm optado por uma relação de aproximação e interação com o público, acentuando o caráter ativo do espectador, seja no processo de entendimento da obra, seja como participante do acontecimento teatral durante sua realização.

Também é importante ressaltar que a quantidade de público pode variar de acordo com o contexto em que ocorre a encenação e isso manifesta escolhas dos seus criadores. No caso dos processos de ensaio, por exemplo, há público, que pode ser composto pelo encenador e outros companheiros de trabalho dos atores-jogadores; no caso do ambiente escolar, poderá ser composto pelo mestre-encenador e pelos atores-jogadores em processo de aprendizagem; há ainda grupos e processos criativos em teatro que optam pela apresentação de encenações para pequenas quantidades de espectadores. Esses foram os casos das últimas experimentações de Grotowski na Itália, da intervenção urbana “Aqui fora”, do grupo OPOVOEMPÉ (SP) ou da encenação “Arrufos”, do Grupo XIX (SP), por exemplo.

O último elemento da tríade essencial proposta por Guinsburg é o **texto**. Conforme o autor levanta e no teatro contemporâneo, em geral, o texto não é aqui um texto teatral ou as palavras que são ditas em cena, mas todos os elementos que estruturam o discurso na encenação: os movimentos corporais, os sons da voz e da trilha sonora, a organização do espaço. Mais que isso, a articulação entre esses elementos compõe uma **escritura cênica**, um enunciado que gera sensações e cria sentidos para os que fazem e para os que assistem a uma apresentação teatral. É a esse texto que o autor se refere e que nos interessa abordar.

*Autores do porte de Ubersfeld e Pavis, entre outros, imprimiram uma promissora orientação aos estudos teatrais contemporâneos, ao demonstrarem que o fenômeno da cena não pode ser tratado como simples transposição de um texto; ele não equivale a “um texto e mais alguma coisa”. Aprendemos com aqueles autores que a cena é constituída por uma complexa articulação entre diferentes sistemas de signos que não têm sentido absoluto em si mesmos, mas só adquirem significado uns em relação aos outros (PUPO, 2001, p. 182).*

Desse ponto de vista, o discurso cênico enunciado por uma encenação resulta da interação de diferentes sistemas de signos durante a representação. De um modo mais simples, uma encenação na qual há cenários construídos para imitar a cozinha de um restaurante, uma trilha sonora gravada e atores utilizando figurinos de garçons e cozinheiros, terá uma recepção e leitura diferentes de outra encenação em que uma cozinha é representada numa sala vazia, fazendo surgir o local por meio das ações físicas que os atores realizam e de sons ambiente que eles próprios produzem com suas vozes. A escolha pelas diversas maneiras de articular esses signos (visuais, sonoros, etc.) na representação modificará a maneira como o público irá percebê-la e interpretá-la.

## ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO DO TEATRO

O educador que pretende explorar a linguagem teatral na escola pode recorrer a alguns dos elementos dessa gramática da linguagem cênica tratados na sessão anterior. As relações com o corpo, com o espaço, com a sonoridade, com a plasticidade e com o público podem ser eixos norteadores de estudos práticos e teóricos em sala de aula.

A prática teatral na escola pode ser um dos caminhos para a investigação sobre a linguagem e, nesse sentido, interessa menos a instrução técnica dos educandos do que o investimento em sua capacidade de jogo e de elaboração de metáforas por meio dos elementos da linguagem teatral. Dessa maneira, o processo pode tornar-se lúdico e exploratório sem recair em experiências teatrais estereotipadas como a escolha arbitrária de um texto e a divisão também arbitrária de personagens entre os estudantes.

Cada um dos eixos (corpo, espaço, sonoridade, plasticidade, relação com o público) ainda pode se relacionar com temas geradores, aspectos de interesse do grupo real

A arquitetura escolar ou seus espaços externos podem ser interessantes pontos de partida para experiências criativas entre corpo e espaço.

com o qual o educador irá trabalhar. Um grupo de educandos muito habilidoso na linguagem plástica pode iniciar seu mergulho na linguagem teatral estudando diferentes cenários de espetáculos já realizados em sua cidade ou país, produzindo maquetes, propostas de cenários e figurinos para

um texto teatral ou para uma encenação que será realizada na escola. Estudantes originários de diversas regiões do país podem coletar histórias e tradições corporais das localidades de sua origem e produzir seu próprio texto e sequências de

ações para uma pequena cena. Os desencadeadores de um percurso de investigação em teatro, portanto, são os mais diversos e dependerão da presença no presente do educador para escolhê-los junto de seus estudantes. Como em qualquer processo de aprendizagem, a capacidade do grupo de estudantes e do educador de se apropriar de seu percurso é um dos definidores da qualidade da experiência a ser vivida, assim como dos resultados de trabalho que poderão ser apresentados à comunidade escolar, por exemplo. Por isso, criar mecanismos de revelação e reflexão sobre o processo de trabalho ao longo de sua realização é mais do que desejável. Murais com a memória

do grupo, fotografias, diários pessoais e/ou de grupo, protocolos<sup>3</sup>, relatórios, coleções de imagens e rodas de conversa são alguns dos procedimentos possíveis de serem utilizados para a apropriação do grupo de seu processo.

A seguir, apresentamos a bibliografia utilizada para a composição do presente texto, assim como uma bibliografia de apoio ao estudo desse tema. Os textos de Maria Lucia Pupo (2000, 2001) e Jean-Pierre Rynngaert (1998, 2009) são bons começos para quem quer se debruçar especificamente sobre a linguagem teatral e suas conexões com a educação. Seguem também as indicações de textos para o estudo mais amplo das relações entre jogo, teatro e educação. Por fim, há a indicação de textos de Maria Lucia Pupo (2005), Maria Ceccato (2008), Carmela Soares (2003) e Jean-Pierre Rynngaert (1981) que refletem sobre processos de ensino de teatro praticados em diferentes locais do Brasil e do mundo, que podem contribuir para a reflexão e a prática de vocês, educadores.

## **BIBLIOGRAFIA SUGERIDA PARA ESTUDO DO TEMA**

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

CECCATO, Maria. *O Teatro Vocacional e a Apropriação da Atitude Épica/Dialética*. Dissertação de Mestrado apresentada à ECA-USP, São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

GUÉNOUN, Denis. *A Exibição das Palavras*. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

GUINSBURG, Jacó. "Considerações sobre a tríade essencial: texto, ator e público". Revista USP. Dossiê Sociedade de Massa e Identidade, n. 32, p. 170-177, dez. 1996/ fev. 1997.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

PUPPO, Maria Lucia. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. "O lúdico e a construção do sentido". Sala Preta. Departamento de Artes Cênicas, ECA-USP, junho de 2001, p. 181- 187.

\_\_\_\_\_. "Além das dicotomias". Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação: 15ª Edição- Educação Emancipatória e Processos de Inclusão Sócio-Cultural. Mon-

3 Forma lúdica de registro e reflexão sobre o processo trazida para o Brasil por Ingrid Dormien Koudela.

tenegro, RS: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2000. p. 31-34.

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

\_\_\_\_\_. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

\_\_\_\_\_. *Jogar, representar*. São Paulo: CosacNaify, 2009.

SOARES, Carmela Correa. *Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero – O ensino do teatro na escola pública*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Centro de Letras e Artes da UNIRIO. Rio de Janeiro, 2003.

## TEXTO 3

# APRENDER E ENSINAR TEATRO

## DIRETOR DE TEATRO OU ARTE-EDUCADOR?

## DILEMAS DE UM ARTISTA NA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE

*Henrique Fontes<sup>1</sup>*

Primeiro dia de aula em uma nova escola. Todo educador já percebe o que eu senti. Além do frio na barriga e de uma série de questionamentos, o desejo de que aquele pudesse ser um ano significativamente diferente.

Este foi o desejo compartilhado entre todos os educadores do projeto ArteAção da ONG Casa da Ribeira em Natal, RN, ao chegar na escola O Atheneu norte-riograndense, pela primeira vez. O projeto em parceria com o Instituto Ayrton Senna e a empresa Cosern se propõe o desafio de, através do teatro, facilitar oportunidades educativas para o desenvolvimento de competências cognitivas, relacionais, pessoais e produtivas.

Os jovens entre 14 e 18 anos, ainda desconhecidos naquele primeiro dia, traziam características bem familiares a todos nós. Risinhos, excitados, alguns apáticos, inquietos e buscando naquelas três horas, uma vontade maior de estar na escola.

Este parece ser o desejo de todo jovem que procura um projeto de arte em jornada ampliada na escola. Além de uma mudança na rotina e a curiosidade pela linguagem artística e muitos sonhos de serem atores de novelas ou filmes, no fundo a busca dos educandos parece ser a de um refúgio prazeroso para o que eles dizem ser o “tédio da escola”.

“Professor, quando é que a gente vai pro teatro?” Uma das primeiras perguntas já confirmava a busca do refúgio.

“Por que é que a gente não faz a aula já no palco?” A próxima pergunta, ecoada por um grito de excitação de todos, já merecia a minha resposta prática:

“Vamos lá, caminhando, percebendo o espaço...”

E começava ali o jogo de (re)conhecimento do outro e do espaço. A troca de olhares, a descoberta de possibilidades daquela sala já tão visitada por eles.

1 Arte-educador da ONG Casa da Ribeira, em Natal (RN).

Ao final da oportunidade, após jogos de confiança e de equilíbrio em espaços reduzidos, avaliamos o dia de trabalho e a busca de cada um. Nem todos queriam falar. Uns pareciam ainda confusos com tantas sensações, outros diziam que por muitas vezes nem pareciam que estavam na escola. Aproveitei essa fala e disse:

“Mas vocês estão na escola. Estamos aqui na mesma sala da aula de Matemática ou de Português e é aqui que montaremos nosso espetáculo e que tentaremos superar nossos limites. A escola é o lugar ideal para essa superação, concordam?”

Todos acenaram com a cabeça e Lucas, aparentemente um dos mais tímidos da turma, perguntou:

“A gente vai apresentar a peça pra escola?”

“Pra toda a escola e pro resto da cidade também” - respondi.

Os olhos brilharam, alguns riram de novo e antes de nos despedirmos firmamos o compromisso das regras de chegada, limpeza da sala, número de faltas e tolerância de

atrasos naqueles três dias de oportunidades educativas semanais. Tudo concordado coletivamente e por escrito.

Superado o primeiro dia, seguimos o itinerário formativo. Em vários momentos, um ou outro esmorecia, recusava-se a realizar

este ou aquele jogo e eu sempre reforçava que a exigência não era minha, mas sim do próprio jogo. Era o jogo que pedia a participação deles. A convivência, que por vezes se tornava tensa, era sempre resolvida na roda do final do dia, com o firme compromisso de que tudo que era tratado ali não sairia dali.

Os jovens seguiam na descoberta de técnicas teatrais, na construção de personagens, no estudo de elementos para criação da luz e do cenário para a montagem e nos estudos das disciplinas da escola, muitas vezes correlacionadas com nossa montagem. Acompanhávamos os avanços escolares e artísticos nas rodas de avaliação.

Além das oportunidades na escola, começamos a fazer nossas apreciações na Casa

Os jovens seguiam na descoberta de técnicas teatrais, na construção de personagens, no estudo de elementos para criação da luz e do cenário para a montagem e nos estudos das disciplinas da escola, muitas vezes correlacionadas com nossa montagem.

da Ribeira e em outros espaços da cidade. A ida ao teatro, agora já envolto em outro significado, precisava de uma qualificação, de uma pré-apreciação. Utilizamos de vários recursos, mas sempre partindo do princípio de que a gente só ama o que conhece. Assim, oportunizamos o conhecimento das obras e dos artistas antes da ida a cada apreciação e avaliamos depois o que foi descoberto. Tem sido assim para qualquer obra de arte. Cada vez mais acreditamos que a apreciação deve ser diversa e multiculturalista. Desta forma, aos poucos, outras oportunidades de apreciação vão se apresentando. Seja do conjunto arquitetônico do entorno da escola, da culinária da mãe de um educando ou até mesmo do pôr-do-sol no rio Potengy, sempre relacionamos o apreciado com o apreciador.

Após 3 meses de oportunidades, fizemos o “Experimento I”, apresentando uma esquete teatral fruto de jogos em sala, para os pais e comunidade escolar. Ao final da peça, ouvimos comentários da diretora, que disse ter sido surpreendida quando viu os meni-

nos com tamanha segurança do seu papel na peça e do envolvimento de todos para transformar o auditório da escola num verdadeiro teatro. Outra funcionária observou que o que mais a emocionara naquela noite foi quando chegou e todos os educandos que passavam por ela davam “boa-noite”.

Um gesto simples, mas que, segundo ela, era raro na escola.

A percepção de que o “ser” deve saber conviver com todos e tudo que conhece, para melhor fazer sua arte, transborda do tempo da oportunidade e dos encontros semanais e passa a contagiar o olhar e as atitudes dos educandos em toda a sua vida.

O processo foi avançando, o “Experimento II” aconteceu na Casa da Ribeira, em um primeiro contato dos educandos com o palco e a caixa cênica de um teatro. A empolgação era cada vez maior, sobretudo daqueles que haviam escolhido participar dos núcleos de iluminação e cenografia,

pois agora eles teriam mais suportes técnicos para colocar em prática tudo o que estudavam.

Este segundo experimento se apresentou como um divisor de águas. A linguagem teatral e o processo de desenvolvimento de cada educando se misturavam definitivamente. A percepção de que o “ser” deve saber conviver com todos e tudo que conhe-

ce, para melhor fazer sua arte, transborda do tempo da oportunidade e dos encontros semanais e passa a contagiar o olhar e as atitudes dos educandos em toda a sua vida. As competências começam a ganhar sentidos mais amplos. Este é o momento em que o artista-educador, nesse caso eu, entrava em conflito com a sua arte.

A peça que montávamos revelava a superação de cada um ali, mas o resultado estético ainda não era alcançado. O jogo exigia cada vez mais dos educandos, e eles, ávidos, queriam mais, no entanto, certos conhecimentos, sobretudo na arte, requerem tempo, vivência, amadurecimento.

Qual seria o limite da exigência? Onde seriam equilibrados os papéis de diretor de teatro e arte-educador?

Um episódio colocou luz sobre a questão. Há menos de dois meses da estreia do espetáculo, Lucas (aquele educando tímido) me chamou antes de começar a oportunidade para uma conversa. Ele veio me comunicar que estava saindo do projeto. Em seus olhos eu via o quanto doía para ele dizer aquilo.

Muitas vezes, quando criamos em teatro, nos deixamos levar por aquilo que “poderia ser”, pelo que idealizamos, ficando cegos ao que o processo nos oferece.

Perguntei os motivos e, depois de muito relutar em dizer, ele revelou que os pais o haviam pressionado para trabalhar, uma vez que já tinha 18 anos, e que teria que parar a escola para procurar emprego. Ele dizia que não tinha forças para fazer tudo e as oportunidades de trabalho de meio expediente

eram muito raras, por isso iria abandonar a escola. Eu pedi que ele ficasse e participasse daquele dia de oportunidade e que no final, na roda de avaliação, colocasse para todos, o que ele havia decidido.

Comecei o alongamento e a preparação para o ensaio, mas em

meus pensamentos só ecoava a história de Lucas. Decidi, então, mudar o foco do dia de trabalho. Comecei a trabalhar com as angústias pessoais de cada educando na dinâmica do “muro das lamentações” (dinâmica vocal onde as vogais são ditas à medida que o educando vai estapeando a parede) e, em seguida, pedi que a voz mais forte deles encontrasse o “caminhar do gigante”. Durante esse caminhar, o gigante sofria todo tipo de impedimentos físicos para seguir sua trajetória e seguir emitindo sons. Ao final, o gigante conseguia conviver com os outros gigantes, sem perder o passo e a voz na sua caminhada.

Pedi, então, que esses gigantes, com vozes gigantescas, ensaiassem a peça e várias descobertas foram feitas. Os personagens começavam a descortinar nuances para além das características físicas dos atores-educandos.

Na roda de avaliação, Lucas ficou calado e, quando eu perguntei se ele tinha algo a dizer para o grupo, ele disse que muitas vezes na vida nós temos que enfrentar gigantes, às vezes são pessoas que nós amamos muito, mas temos que superá-los para podermos ser também gigantes. Ele disse, ainda, que precisava melhorar muito sua voz para a peça, mas que ninguém iria dizer que ele deveria desistir porque ele fazia parte daquele grupo e iria até o final. Aproveitei e disse que ele realmente teria que melhorar muito em termos vocais e que os enfrentamentos sempre devem ser feitos com muita generosidade.

Este dia me mostrou a força que o processo criativo e suas dinâmicas têm. Muitas vezes, quando criamos em teatro, nos deixamos levar por aquilo que “poderia ser”, pelo que idealizamos, ficando cegos ao que o processo nos oferece. É como aquele cientista que tem uma metodologia fechada e elabora um questionário de campo para apenas preencher as respostas, sem se dar conta do que os sujeitos ou objetos pesquisados estão lhe revelando. É fundamental a abertura para todo e qualquer estímulo que possa ser usado na construção da obra. O caminho clara-

mente deve ser desenhado ao se caminhar, claro que não se trata da dependência de uma inspiração ou de “milagres” que simplesmente aconteçam. Para compreender e fazer uso do que o processo nos oferece, temos que trabalhar arduamente. Todo processo é fruto de dedicação, compromisso e da vivência do artista, neste caso, também dos artistas-educandos. No entanto, ficava claro que a aposta devia ser no processo e a exigência pelo jogo, sempre. Fazia-se necessário também intensificar as apreciações e a absorção de “arquivo” para a criação. É essencial ter de onde tirar.

O último mês de ensaio revelou-me ainda outra boa dinâmica: a “ausência programada”. Algumas cenas não se resolviam na peça, sobretudo porque os educandos não se escutavam. Quando eu estava presente, eles se esforçavam para criar a tensão dramática necessária, mas bastava eu sair da sala para checar o ateliê de cenografia e a confusão estava feita. Assim, eu disse que eles tinham a próxima oportunidade para, sozinhos, descobrirem a solução da cena e a apresentarem para mim ao final, quando eu chegaria. Na avaliação desse dia, eles falaram que discutiram muito até que perceberam que não estavam ouvindo as ideias propostas por cada um. Assim que decidiram realizar cada proposta sugerida, a cena começou a ser resolvida. Eles entenderam que deveriam buscar a disciplina e a escuta mesmo na minha ausência, o jogo pedia isso.

Chegamos na semana de estreia e o nervosismo já havia tomado conta de todos. Mais uma vez o limite entre diretor e arte-educador foi testado. Eu deveria dar espaço para eles descobrirem as causas do que não funcionava, mas também tive que guiar alguns passos para que a comunicação fosse efetivada com o público e propostas artísticas singulares não se perdessem. Tive a oportunidade de ver soluções cenográficas mirabolantes, que já mostravam indícios de impossibilidade, exigirem dias e noites dedicados à recriação e descobertas bem mais interessantes. A equipe de iluminação também trabalhou todos os dias na semana final. Eles criaram procedimentos para montagem e cada um operava a luz por dia de apresentação. Eles viraram um verdadeiro time de luz.

Noite de estreia e todos muito empolgados e nervosos. Os atores-educandos, em especial, temiam que as cenas não funcionassem ou que alguém esquecesse uma deixa, uma marca. De mãos dadas antes do início da apresentação, eu pedi que dissessem uma palavra que resumisse o que marcou aquele processo de quase um ano. Muitos deles repetiram uma palavra que eu havia repassado de outro mestre, em uma das oportunidades: “resiliência.” Para aqueles que não têm tanta familiaridade com a física, esta é uma característica dos metais nobres que, por mais que sofram ações externas como calor ou frio, não são partidos, apenas reor-

ganizam sua forma e se reestruturam para resistir. Resiliência parecia mesmo uma boa palavra para resumir todo aquele processo.

As luzes se apagaram na plateia e durante uma hora, o palco se acendeu com um jogo vivo entre os atores-educandos. Pequenas falhas técnicas ficaram imperceptíveis. Esquecimentos logo foram supridos pela capacidade de escuta e de jogo que eles desenvolveram. Uma falha na sonoplastia foi prontamente substituída por uma percussão improvisada nos bastidores, por um dos educandos. O espetáculo comunicou e divertiu pais, professores e outras pessoas que, alheias ao projeto, foram à Casa da Ribeira ver uma peça de teatro. No entanto, ninguém saiu incólume daquela noite. Ao final, realizamos a oportunidade que denominamos “diálogo em cena”, os pais se colocavam emocionados de ver seus filhos tão envolvidos e com tanta responsabilidade. Algumas pessoas ficaram impressionadas de ver um grupo que apresentava uma primeira peça com tantos elementos criativos. Uma professora disse que, no começo, não acreditava que aqueles educandos estivessem fazendo algo “de futuro” no projeto, mas ficou comovida de ver o nível de dedicação.

Este percurso, que no ArteAção chamamos de Itinerário Formativo, acontece todos os anos e percebemos cada vez mais que os valores que estamos descobrindo de “oportunidade de escolha”; “ausência programada”;

“exigência pelo jogo”; “limites e regras”; “só amamos o que conhecemos” e “confiança no processo” nos possibilitam caminhos para a facilitação de uma educação pela arte que garanta a autonomia dos educandos, mas que, sobretudo, reforça o compromisso que cada um tem de, independente da profissão que

escolher no futuro, ser um profissional ético, generoso e respeitador. Até porque de nada adianta garantirmos um ensino de qualidade, uma educação técnica exemplar, se não garantirmos que esses jovens possam ter oportunidades que os auxiliem na difícil arte de tornarem-se seres humanos melhores.

**Presidência da República**

**Ministério da Educação**

**Secretaria de Educação a Distância**

**Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância**

## **TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO**

**Coordenação-geral da TV Escola**

*Érico da Silveira*

**Coordenação Pedagógica**

*Maria Carolina Machado Mello de Sousa*

**Supervisão Pedagógica**

*Rosa Helena Mendonça*

**Acompanhamento Pedagógico**

*Carla Ramos*

**Coordenação de Utilização e Avaliação**

*Mônica Mufarrej*

*Fernanda Braga*

**Copidesque e Revisão**

*Magda Frediani Martins*

**Diagramação e Editoração**

*Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil*

*Gerência de Criação e Produção de Arte*

**Consultor especialmente convidado**

*Francis Wilker*

*E-mail: salto@mec.gov.br*

*Home page: [www.tvbrasil.org.br/salto](http://www.tvbrasil.org.br/salto)*

*Rua da Relação, 18, 4º andar – Centro.*

*CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)*

*Maio 2010*