

Por uma pedagogia dramática do corpo: jogo e encenação

KEILA FONSECA E SILVA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Palavras-Chave: jogo, corporeidade, encenação

A história da arte-educação no Brasil se estruturou basicamente sobre o ensino do desenho geométrico, trabalhos manuais e canto orfeônico¹, atividades que, de modo geral, conservaram a idéia tradicional de que o aprendizado se dá de modo lógico/ racional e o corpo, portanto, é apenas coadjuvante desse processo. Entretanto, as artes cênicas são eminentemente corporais e prescindem de uma prática sistemática focada no corpo como espaço de um aprendizado cênico.

As discussões acerca de uma pedagogia teatral voltada para a apreensão de conteúdos efetivamente teatrais são relativamente recentes no Brasil. Foi somente a partir do movimento da Escola Nova que o ensino de teatro ganhou importância psicopedagógica na formação do sujeito, justificada sua presença no currículo escolar como ‘recurso de estímulo à criatividade do educando’ (JAPIASSU, 2001: 21).

“A inclusão do trabalho livre, da atividade lúdica, a adoção dos princípios da educação pela ação abrem possibilidade de aproveitamento das áreas artísticas no currículum escolar.” (KOUDELA, 1984: 19)

Inúmeras concepções metodológicas passaram então a constituir o universo do teatro educação, ora orientados pelos fundamentos da psicologia, da filosofia da educação, da história e mais recentemente das próprias teorias e estéticas teatrais. Segundo a professora Ingrid Koudela (1984), Elliot Eisner distingue duas abordagens pedagógicas para o ensino do teatro: a contextualista – ou instrumental, e a essencialista – ou estética. Koudela afirma que a abordagem mais difundida pela história da arte educação no Brasil foi a contextualista, que utiliza o teatro como meio para o aprendizado de conteúdos extra-teatrais. A abordagem estética, ao contrário, busca no domínio do fenômeno cênico o valor da formação cultural do aluno. As concepções que nos interessam nesse estudo são basicamente aquelas que derivam da abordagem essencialista, ou estética, do teatro na educação, cujo objetivo, segundo Japiassu, *“não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência, e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores”* (JAPIASSU, 2001: 24). Partindo dos princípios da abordagem estética, os procedimentos metodológicos que partem da busca de processos corporais de representação figuram como importantes meios de apropriação da linguagem teatral.

De acordo com a pesquisadora norte-americana Viola Spolin, o teatro deve ser trabalhado a partir de um sistema de jogos que permita aos alunos a corporificação, por meio de ações físicas, da representação. Jogar em teatro implica colocar o aluno numa situação lúdica em que ele precise solucionar um problema cênico. Existem regras as quais ele deve seguir e objetivos que devem alcançar. Os alunos / jogadores interagem ora jogando, ora assistindo. Desse modo, é possível desenvolver ainda um senso crítico, além do senso estético, e o aprendizado torna-se prazeroso e independente.

Os jogos começaram a ser solicitados no contexto educacional a partir de postulados filosóficos da educação que passaram a compreender o valor positivo de práticas lúdicas no processo de aprendizagem da criança. Para Piaget, a criança tem uma natureza lúdica própria de seu desenvolvimento; suas pesquisas apontam para uma gênese do jogo desde os primeiros anos de vida, quando ela vai se relacionando com o universo circundante por meio de jogos simbólicos. Seus estudos têm foco na psicologia do desenvolvimento e partem de uma teoria biológica do sujeito, segundo a qual o processo de assimilação da realidade e acomodação do real ao eu se dá por meio de cinco condutas mais ou menos precisas: “*imitação diferida, jogo simbólico ou jogo de ficção, desenho ou imagem gráfica, imagem mental e evocação verbal*” (KOUDELA in CARREIRA, 2006: 67).

Os jogos simbólicos para Piaget são, portanto, procedimentos lúdicos pelos quais as crianças assimilam a realidade e são solicitados no processo de apreensão da linguagem na infância. Assim, o jogo simbólico surge mais ou menos pelos dois anos de idade, quando a criança adquire a capacidade de representar simbolicamente (usar um pente fingindo ser um telefone, por exemplo). O jogo simbólico seria, desse modo, a primeira instância de representação da criança por meio do jogo.

“*A evolução do jogo na criança se dá por fases que constituem estruturas de desenvolvimento da inteligência: jogo sensório-motor, jogo simbólico e jogo de regras*” (KOUDELA, 2006: 67).

O pesquisador inglês Peter Slade afirma que por volta dos sete anos de idade surge outra forma de representação que ele denomina *drama*. O drama, do grego *Drao*, que significa fazer ou lutar (Slade, 1984), dá origem a uma forma de representação que parte do faz-de-conta, da experiência física, corporificada, de uma situação dramática. O que diferencia o jogo dramático do jogo simbólico é justamente a presença das situações e dos personagens. Outra diferença é que, no jogo dramático, ela passa a interagir com outras crianças. Entretanto, não há ainda a presença do olhar externo; a criança joga para divertir-se, não para exhibir o jogo - todos fazem parte da ação.

Diferentemente do jogo simbólico de Piaget e do jogo dramático de Slade, nos jogos teatrais postulados por Viola Spolin existe uma relação entre quem joga e quem assiste. O espectador passa a ser solicitado e também é tratado no sistema de jogos de Spolin como jogador. Introduce-se o conflito como elemento de jogo e o objetivo dos jogadores é solucionar o problema proposto. O aprendizado ocorre na medida em que os jogadores agem; toda ação é mobilizada a partir de processos corporais.

Nos jogos teatrais é solicitada a presença do instrutor, normalmente o professor que esclarece as regras e age nesse caso como um “juiz”, no sentido desportivo do termo. O instrutor é quem geralmente propõe a atividade, o que não ocorre em outras modalidades de jogo, como no simbólico e no dramático que quem cria tudo é a própria criança.

O que há em comum entre esses três tipos de jogos é que jogar implica em utilizar o corpo de maneira lúdica e mobiliza diferentes níveis de aprendizagem e expressividade do sujeito. É através do corpo que os jogadores relacionam-se entre si, com a platéia ou com o objeto. É através do corpo que eles apreendem os conteúdos, sejam lingüísticos, no jogo simbólico; culturais, no jogo dramático; teatrais, no jogo teatral.

Dentro de uma abordagem estética da pedagogia teatral, conduzir um processo através de jogos constitui uma importante prática educativa em teatro, pois mobiliza o corpo como elemento pedagógico do fenômeno teatral. Mas o jogo não é a única prática teatral possível dentro de um contexto artístico pedagógico de ensino de teatro que priorize práticas corporais. Embora a peça seja deveras utilizada no contexto escolar dissociada de um objetivo artístico – ou mesmo pedagógico - centrada apenas no valor do produto e pouco importando-se com as corporeidades envolvidas, hoje se sabe que a encenação pode ser uma importante prática pedagógica, a partir do momento em que é construída visando ao processo. A construção da peça deve ser um ato de pesquisa em que todos devem ser mobilizados: alunos, professores, técnicos, quando houver. A representação cênica vai se constituindo como elemento de valor pedagógico na medida em que a aprendizagem dos processos cênicos se dá de modo a integrar diferentes formas de aprendizado – sensorial, emocional, intuitivo, racional, etc. Além de integrar diferentes modos de perceber o mundo, a encenação integra diferentes conhecimentos artísticos. Num espetáculo teatral, congregam-se inúmeras expressões artísticas, como a música, a dança, a literatura e as artes visuais.

“Importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e lingüísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se

útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada.”
(JAPIASSU, 2001: 22)

Hoje se discute entre os pesquisadores da arte / educação a necessidade de se trabalhar cada linguagem artística em suas particularidades. Entretanto, promover na escola o ensino de teatro em sua especificidade não implica desconsiderar que o teatro é uma arte de natureza plural, na medida em que dialoga com outras artes e diversas áreas do conhecimento e, portanto, estimula uma educação absolutamente integrada e uma articulação espontânea dos saberes artísticos. Assim, ressaltada a importância da valorização do teatro em sua abordagem estética num contexto pedagógico, concluímos que, seja através do jogo ou da encenação, é importante perceber a relevância da corporeidade do sujeito nesses procedimentos e vincular os diversos saberes artísticos envolvidos no fenômeno cênico a processos corporais de pesquisa teatral.

NOTAS

1 Arão Paranaguá, *Trajatória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil*. Em http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=9212&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html

REFERÊNCIAS

CARREIRA, André (org.). *Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

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

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino de Teatro*. 2ª edição. São Paulo: Papirus Editora, 2003.

PARANAGUÁ, Arão. *Trajatória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil*. Em http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=9212&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html, acessado em 13/06/2008.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1984.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.