



COSTA, Rossana P. Della. **Pedagogia Teatral na Pedagogia**: uma experiência com futuras pedagogas. Porto Alegre: Centro Universitário Metodista do Sul - IPA. Centro Universitário Metodista do Sul - IPA; Professora do Ensino Superior. Arte Educadora.

RESUMO

A partir de montagem teatral com alunas do curso de Pedagogia do Centro Universitário Metodista do Sul - IPA, o presente trabalho realiza um exercício de pensamento acerca de quatro questões pertencentes ao campo da Pedagogia Teatral que se destacaram nesse processo. São eles a improvisação como metodologia, os desafios dos ensaios, a possibilidade de transformação do espaço da sala de aula em espaço de criação teatral bem como de construção de conhecimento em teatro considerando a experiência.

Palavras-chave: Pedagogia Teatral: Experiência: Educação.

ABSTRACT

From stage production with students from the Centro Universitário Metodista do Sul - IPA, this paper performs a thought experiment about four questions pertaining to the fields of Theatre Pedagogy that shaped in this process. They are the improvisation as a methodology, the challenges of rehearsals, the possibility of transformation of the classroom into a space of theatrical creation and science of a theater concerning the experience.

Keywords: Theatre Pedagogy: Experience: Education.

Uma turma de estudantes do curso de Pedagogia. Quinze alunas do noturno. Parte de um semestre de trabalho com o foco em teatro e educação. A proposta foi lançada: vamos criar uma peça de teatro? A maioria respondeu efusivamente que sim. Duas estudantes silenciosas se colocaram dizendo que auxiliariam na produção, mas que não gostariam de ir para a cena. Aquilo que conseguíssemos finalizar seria apresentado em um abrigo infantil independentemente de estar finalizado, ou seja, poderia se configurar como em ensaio aberto. Acordadas e combinadas todas se lançaram no processo, cada uma a sua maneira.

Mas como trabalhar teatro no lócus principal da educação: o curso de Pedagogia? Parti da noção de que teatro e pedagogia não são áreas separadas, mas que constituem um só corpo. Parti do pressuposto de que teatro envolve um processo de aprendizagem que torna o fazer teatral possível. Isso porque as “situações pedagógicas estão ao lado de praticamente todas as tradições que resistiram ao tempo e chegaram até nós em práticas e teorias e artigos lidos sobre teatro e educação. Essa foi a primeira questão que se colocou no sentido de pensar esse processo: a de não dicotomizar os espaços da arte teatral e da educação, mas sim de mobilizar práticas teatrais que possibilitassem a experiência.

A experiência aqui se refere ao conceito de Jorge Larrosa Bondía: “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (2004, p.163) em um processo comum a professores e alunos. Interessava-me mais a ideia lançada pelo autor de pensar a educação a partir do par *experiência e sentido*. Interessava-me observar a prática teatral no espaço da sala de aula com aquele grupo e o que seria possível desenvolver.

Tínhamos o aproximado de dois meses e meio de aula, quatro períodos em uma vez na semana e sem a disponibilidade de encontro em outros horários. Era necessário objetividade. A preocupação primeira, como professora, era a de encantar. Mais do que recheiar o repertório das estudantes de pedagogia com conceitos e jogos era a de que efetivamente experienciassem teatro, que fossem criadoras. Eu como professora, por onde começar?

Referências teatrais e escolhas de caminhos possíveis

Havia certa unanimidade: as estudantes possuíam o nome de Shakespeare como principal referencia de teatro, ainda que não tivessem lido nenhum texto efetivamente. Mas duas delas viram produções teatrais que estiveram em cartaz em Porto Alegre e que relataram serem muito inspiradoras. Outras seis assistiram ao filme *Shakespeare apaixonado*¹ e adicionaram entusiasmo à referencia das outras duas. As demais acolheram.

Os procedimentos iniciais tiveram caráter de organização e se caracterizam por serem didáticos e objetivos: apontamentos e debates sobre as diferenças de criação de códigos no cinema e no teatro; leitura de partes das peças de Shakespeare traduzidas para o português (o que em decorrência da dificuldade com as palavras quase levou a desistência do projeto); leitura de versões e adaptações para o público infantil das mesmas peças; debates sobre os elementos presentes nos textos; comparação entre as versões e escolha da estrutura ou inspiração principal para nossa peça: *Sonho de uma noite de verão*.

Um acordo dramatúrgico. Mais um arranjo. Nossa estrutura de encadeamento das ações foi colocada em tópicos. A partir de uma seleção de adaptações estruturamos minimamente o que deveria acontecer em cada cena e que sequencia seguiria o encadeamento da história. Processo feito por todas e escrito no quadro. Organizado e copiado nos cadernos. Isso feito, passamos para a etapa da escolha das personagens. Mais acordos e negociações entre vontades e desejos, personagens femininos e masculinos, sendo turma massivamente composta por mulheres. Puck, Oberon, Demétrio, Lizandro, Rei e servidor do rei foram acolhidos por seis das quinze estudantes. Duas sonoplastas. E as demais se organizaram entre Hérnia, Helena, Titânia e as fadas.

1

Filme *Shakespeare Apaixonado* com direção de John Madden, (/) título original: *Shakespeare in Love*.

Tínhamos o onde, o quem e o quê (SPOLIN, 1992). Percebi que após essa organização, para elas era como se a peça já estivesse pronta e que seria “só ir lá e fazer o combinado”. Surpreenderam-se com o processo. O jogo e a improvisação considerados alguns dos principais elementos da pedagogia teatral foram fundamentais para tecer e burilar as cenas. Isso foi fundamental no sentido de construir com o grupo uma referência bem diferente de movimentação e composição espacial do que tinham como referência. Nesse sentido a referência da linguagem da televisão é a que mais se apresenta. Com o jogo e as cenas mescladas aos seus procedimentos e regras era possível, ludicamente, promover outras soluções cênicas.

Utilizar um jogo para a criação de cena é uma metodologia extremamente utilizada. A questão é o olhar sobre esse jogo e as formas de interagir e passar do jogo para a cena. Esse processo é único em cada grupo e em cada trabalho, sendo necessário redescobri-lo a cada vez. O jogo mais utilizado por nós foi o “meia, meia lua um dois três”². Esse jogo permitiu ao grupo mobilizar a energia no sentido de deixar o estado cotidiano e gerar outra possibilidade, o estado extracotidiano (BARBA, 1994). Também auxiliou no sentido de compor quadros e imagens usados nas cenas. Alteramos as regras do jogo, assim ao invés do grupo ir em direção a uma única pessoa, cada estudante ao mesmo tempo em que improvisava um tópico específico, movia-se na direção da personagem que era de seu interesse (por exemplo Helena que ia atrás de Demétrio, que por sua vez perseguia Hércia, que buscava por Lizandro). Por vezes o grupo todo participava do jogo, outras somente as que estavam presentes naquele momento da cena. Esse processo gerou encantamento nas alunas ao perceberem que, se não fosse pelo jogo, jamais encontrariam aquela composição espacial. Aquelas que estavam fora da cena assistiam e opinavam. Quando quadros interessantes eram formados, eram consideradas conquistas do grupo e incorporados a cena.

A caracterização das personagens foi trabalhada a partir de uma vestimenta ou objeto. Mas acontecia muitas vezes de uma estudante ou outra faltar. Nesse caso, o que poderia ser prejudicial para o andamento dos ensaios mostrou-se um aliado do processo criativo. As presentes substituíam a colega ausente criando um rodízio que fez com que muitas quisessem trocar de personagem por considerar mais lúdico o outro. As criações das colegas recheavam o repertório das demais e todo esse processo ocorreu de forma muito prazerosa. No princípio ninguém queria ser o Puck e durante o processo essa foi a personagem mais disputada, até que o grupo escolheu aquela que melhor o caracterizava. Também eu como professora improvisei, joguei junto com o grupo e participei da dança de papéis, não somente de personagens, mas jogando enquanto as estudantes observavam e dirigiam, horas como espectadora tão somente e outras como diretora.

O processo de criação foi, no geral, prazeroso. Considero esse prazer e a sintonia que o grupo desenvolveu como condições fundamentais para mobilizar a disponibilidade de cada uma: alunas trabalhadoras e que se dedicavam ao curso de Pedagogia no terceiro turno. Por vezes chegavam

muito cansadas e era necessário instaurar o ambiente propício para o trabalho de criação cênica.

A sala de aula e a possibilidade do extracotidiano

Os ensaios ocorriam nos períodos designados para a aula de Fundamentos e Metodologias do Ensino das Artes. O espaço que tínhamos era a sala de aula, na qual movimentávamos as classes para abrirmos espaço para a atividade corporal. O início por vezes era lento. Muitas vezes o cansaço do grupo era evidente.

Seguia a rotina de atividades para o ensaio que contemplava um único jogo de aquecimento que era seguido dos jogos direcionados para as cenas. O jogo – que chamo de jogo de energia – necessita que os participantes estejam dispostos em círculo e possui a mesma dinâmica do jogo com uma bolinha, no entanto sem essa. Um integrante inicia o movimento que consiste em esfregar uma palma da mão na outra; primeiramente em direção a si e, após focar um colega, esfrega a palma na direção deste; que repete o movimento ao focar outro colega e assim por diante. Corpos cansados se arrastavam até o círculo, mas quando o jogo começava, a disposição ia se modificando e aos poucos ia surgindo as personagens jogando.

Não era mais uma aula que elas teriam no terceiro turno do seu dia. A sala passara a ter a possibilidade de se transformar em terreno de jogo, de criação. Um terreno de potencialidades. O que era possível de ser verificado é que o espaço da sala passou a ser ocupados por corpos em estado de jogo, o estado extracotidiano, ou seja, no processo de criar uma coerência para o corpo que não é a mesma utilizada no dia a dia. O fato de organizar algo no corpo para mostrar a alguém já transforma a tonalidade cotidiana do movimento, já deixa de ser uma ação qualquer. Para Barba (1994), qualquer tipo de intenção que alguém coloque ao se dar a ver para outra pessoa já estabelece uma coerência extra-cotidiana. Avalio que o jogo inicial – o jogo de energia – foi fundamental no sentido de abrir o espaço e preparar o ambiente propício para os ensaios. Somente com esse movimento foi possível instaurar o *se mágico* que possibilita a construção dos códigos teatrais gerados nas improvisações. Ou seja, agir *como se* a sala de aula fosse a floresta de Titânia e Oberon, transformando o espaço através do jogo coletivo.

A ação de cada um foi importante e auxiliava a compor o espaço. Os elementos da linguagem teatral se fizeram presentes potencialmente em um curso de Pedagogia.

Os desafios e as repetições

Os ensaios apresentaram um desafio para mim, enquanto professora: o entusiasmo gerado ao encontrar uma solução cênica, necessitava de repetição para que ficasse incorporado o processo. No entanto essa repetição era considerada pelas estudantes desnecessária, pois “elas já sabiam o que era para ser feito”. Ao repetir é que verificavam que não é por que funcionou

uma primeira vez que todas serão iguais. E aqui deu-se a questão do pensar sobre a construção de conhecimento em arte: trata-se de outro processo que não se enquadra na lógica cartesiana onde dois mais dois serão sempre igual a quatro. Os resultados são múltiplos. E lidar com multiplicidade ou pluralidade requer maior trabalho.

Os diretores pedagogos do séc. XX debruçaram-se sobre a questão do trabalho do ator e com isso sobre a renovação da atuação a cada vez. Ou seja, um processo que exige do ator a presença de redescobrir e executar a ação como se fosse a primeira. O objetivo não era ensaiar até a exaustão, mas desenvolver um trabalho em que minimamente as estudantes de pedagogia pudessem experimentar algumas questões que envolvem o trabalho de construção de conhecimento em teatro e a repetição é uma delas.

Aqui o fator tempo e a improvisação foram elementos constantes no nosso processo, com os quais lidamos como variáveis possíveis. Cada vez que repetíamos as cenas, improvisávamos a partir de uma estrutura semelhante aos canevás³. Por isso havia o risco de estarmos sempre criando outras possibilidades para as cenas, o que seria ótimo, não fosse nosso curto espaço de tempo. Então aqui se delineia um fio de equilibrista entre repetir e recriar, selecionar e manter.

A construção de conhecimento em teatro

“Nunca pensei que ia dar esse trabalhão todo, mas eu faria tudo de novo”!

“E tudo o que a gente fez. Nossa, eu nem sabia que precisava tudo isso para montar uma peça. A gente ficou sabendo bem mais de teatro. Agora que eu vejo que eu não tinha nenhuma ideia mesmo do que era. Achava que era só pegar uma historinha e deu”.

“Quando a gente apresentou é que eu consegui ter uma ideia do efeito do que nós estávamos fazendo. As crianças riram muito. Elas amaram. Eu não tinha ideia que ia ser tão legal assim quando a gente estava ensaiando”.

A avaliação da atividade pelas estudantes trouxe marcadamente a conscientização do trabalho que a atividade teatral envolve, tanto no que diz respeito a criação e construção de soluções cênicas quanto no sentido de organização e estruturação de materiais, tempo e espaço. Uma noção de teatro foi experienciada. Como efeito multiplicador, espera-se que, como futuras pedagogas, possam experimentar, pesquisar e ousar outras noções, com base na sua própria autoria.

Referências bibliográficas

BARBA, Eugenio. **A canoa de papel**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

3 Canevas: O canevas é o resumo (o roteiro) de uma peça, para as improvisações dos atores, em particular na Commedia dell'arte (PAVIS, 1999, p. 38)

ICLE, Gilberto. **Problemas teatrais na educação escolarizada:** existem conteúdos em teatro?. Urdimento (UDESC), v. 17, p. 71-77, 2011.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia Teatral como cuidado de si:** problematizações na companhia de Foucault e Stanislavski. Grupo de estudo Educação e Arte/ 01 – Anais da ANPED. 2007.

ICLE, Gilberto. **O ator como Xamã:** configurações da consciência no sujeito extracotidiano. São Paulo: Perspectiva, 2006.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1992.