

CARNEIRO, Ana Maria Pacheco. Aprender e ensinar: verso e reverso de uma mesma ação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia-UFU; Professora Adjunta. Atriz e Diretora.

RESUMO

Esta comunicação se debruça sobre questões relacionadas ao ensino do teatro. Tendo como base uma reflexão sobre o aprender e o ensinar — dois movimentos, verso e reverso de uma mesma ação e que tantas vezes são tão díspares —, ela procura estabelecer uma relação próxima com alguns questionamentos que foram de vital importância na compreensão de meu próprio processo de formação como professora de teatro. Quais escolhas, quais metodologias do ensinar e do aprender constituem as bases de meu acervo e coloco em ação no processo de saber ser professor de arte? Quais as bases de meu conhecimento, da minha maneira de apreender e transmitir? Qual sua essência? O que lhe dá unidade? De que forma isso transparece na minha prática, nos processos e produtos que desenvolvo em meu trabalho? Questões que resultam de leituras e discussões realizadas, e que exigem, talvez, um debruçar mais largo sobre elas. Porque responder a essas questões implicou responder, ao mesmo tempo, a uma questão mais ampla: por que ensino?

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Teatro.

ABSTRACT

This communication focuses on issues related to the teaching of theatre. Based on a reflection on the learning and teaching — two movements, verse and reverse of the same action and who are so disparate, it seeks to establish a close relationship with some questions that were of vital importance in understanding my own training as a teacher of theater. What choices, methodologies of teaching and learning are the bases for my knowledge and are put into action by me in the process of knowing how to be a professor of art? What are the bases of my knowledge, my way to grasp and convey? What is its essence? What gives unity to this way? How this transpires in my practice, processes, and products that I develop in my work? Issues that result from readings and discussions, and requiring perhaps a wider look about them. For answer these questions entailed responding at the same time, a broader question: why do I teach?

Keywords: Teaching. Learning. Theatre.

A partir de pesquisa realizada nos finais da década de 90, Santana (2000, p. 7) pontua a urgência de uma reflexão sobre as especificidades da formação de professores em artes, destacando o fato de que, na prática, eles têm de “improvisar recursos e procedimentos”.

Quando voltamos o foco para a área do teatro, nos deparamos com várias questões. Como, onde, com quem o professor de arte/teatro aprende a

ensinar? Quais os canais de informação utilizados por esses professores para buscar e recuperar informações técnico-científicas e pedagógicas atualizadas e que possam auxiliá-lo dentro das especificidades do ensino da arte?

Se pensarmos no professor de teatro do ensino básico ou elementar, essa formação se dá principalmente nos diversos cursos de graduação em artes cênicas/teatro encontrados em diversas universidades. Se focarmos o professor universitário, no entanto, a conclusão a que se chega é de que a grande maioria tem sua formação acadêmica, no máximo, em áreas afins. De modo geral, foi na prática teatral que seu conhecimento específico se formou; da mesma forma como foi nesse espaço que ele se fez professor.

É, portanto, na formação prática cotidiana desse professor que se dá o desenvolvimento de qualidades, conhecimentos, capacidades naquilo que se constitui como fundamentos do saber-ensinar — um saber que se faz no tempo, de forma progressiva, à medida que a apreensão do que é necessário realizar na prática docente permite consolidar as experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula, absorver transformações, dar continuidade ou romper com alguns processos. Percurso que, em última análise, depende da real sensibilização do professor às questões que tem de enfrentar em seu cotidiano e que se faz à medida que sua atenção em relação ao fazer pedagógico se vê provocada.

No âmbito dos cursos de Teatro esse panorama se agrava, uma vez que apenas no século XX “aquilo que chamamos pedagogia teatral foi (...) se constituindo como um discurso e uma prática verdadeira” (ICLE, 2006, p. 234). Pedagogia que, como ressalta Cruciani (1995), se tornou o grande elemento transformador do teatro, estabelecendo formas de treinamento, modos de ensinar e de transmitir experiências.

Dentro do amplo campo da pedagogia do teatro¹ interessa pontuar, no âmbito dessa comunicação, algumas questões relacionadas à metodologia e à utilização de material didático-pedagógico. Ou, retomando o pensamento de Santana inicialmente abordado, apresentar caminhos que me permitiram, a partir de minha própria prática e do pensamento de outros pesquisadores, refletir sobre as necessidades de “improvisar recursos e procedimentos” em nossas práticas cotidianas de sala de aula.

Do ensino e da aprendizagem: experiência e transmissão

Aprender e ensinar. Dois movimentos, verso e reverso de uma mesma ação. “Posso ensinar-lhe o padrão gestual que indica *olhar para a lua*. Posso ensinar-lhe como fazer o movimento da ponta do dedo que mostra a lua no céu. Mas da ponta do seu dedo até a lua, a responsabilidade é inteiramente sua.” Esse foi o ensinamento de um ator de *kabuki* para seu discípulo, segundo narrativa do ator Yoshi Oida (2001, p. 174).

¹ O termo é aqui utilizado na acepção de Pupo (2006, p. 109), para quem ele se traduz como “uma reflexão sobre as finalidades, as condições, os métodos e os processos de ensino/aprendizagem em teatro”.

Apesar de graduada em licenciatura, não posso dizer — como provavelmente não o pode a maioria dos licenciados de nossas universidades — que os ensinamentos então recebidos tiveram realmente grande valia em minha real formação, a qual vem se fazendo, ao longo do tempo, por meio de leituras, reflexões e uma prática muitas vezes instável, em que predomina o velho processo de tentativa e erro.

Quanto aos conhecimentos sobre teatro, embora tenha chegado a frequentar o Conservatório de Teatro (RJ), foram realmente adquiridos na prática desenvolvida com o diretor Amir Haddad, como atriz do Grupo Tá na Rua². Por vários aspectos de seu trabalho e pelas qualidades que nele imprime, Amir é considerado “um mestre”. A maneira como conduz o ator a descobrir seus caminhos, e, mais do que seu conhecimento, sua sabedoria lhe dá esse reconhecimento. Meu aprendizado em teatro se fez, assim, a partir do trabalho constante com um mestre.

Albano (1998), ao se debruçar sobre a relação mestre/aprendiz a partir da relação de Tuneu com Tarsila e outros mestres, estabelece um paralelo entre o processo de formação do artista e as práticas de caráter iniciático, e pontua com muita clareza as formas como esses mestres abrem espaço para o desenvolvimento criador do artista. Segundo Strazzacappa e Morandi (2006, pp. 29-37), a presença do mestre permanece como uma “indicação de procedência” e, de alguma forma, orienta o caminho que o aprendiz irá trilhar — como artista, como professor, como mestre.

São muitas as indicações de procedência que percebo em meu trabalho, hoje, como professora de teatro. E é exatamente no processo de reconquista dessas procedências que encontro os espaços e modos possíveis de traduzir no plano didático-pedagógico a articulação entre saber arte/saber ser professor de arte — um processo que se fez e se faz cotidianamente, à medida que consigo amalgamar e transpor para o espaço do ensino universitário, por meio de propostas pedagógicas concretas, a bagagem composta por minha prática/teoria artística e estética.

Porque é no retrabalho cotidiano, percebido por Telles (2008) como verdadeiro trabalho de bricolagem³, que cada professor reatualiza e rearranja práticas e conteúdos, gerando ações e proposições a partir de um acervo de conhecimentos que acumula e dos quais lança mão. Acervo que certamente se faz por escolhas, por afinidades, por visões próprias acerca das diversas metodologias do ensinar e do aprender.

Quais escolhas, quais metodologias constituem as bases de meu acervo e coloco em ação no processo de saber ser professor de arte? Quais as bases

² O Grupo de Teatro Tá na Rua surgiu no Rio de Janeiro (RJ) em 1980, a partir de pesquisa de linguagem teatral coordenada pelo diretor Amir Haddad, de quem fui uma das atrizes fundadoras e com quem trabalhei por 22 anos.

³ Telles retoma aqui o conceito de *bricolagem* desenvolvido por Claude Lévi-Strauss em “A ciência do concreto” (LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papyrus, 2004. pp.15-49).

de meu conhecimento, da minha maneira de apreender e transmitir? O que lhe dá unidade? De que forma isso transparece na minha prática, nos processos e produtos que desenvolvo em meu trabalho? Como, a tudo isso, se soma o foco da pesquisa que realizo hoje?

Foram questões necessariamente inquiridas ao refletir sobre minha formação, descobrir os princípios⁴ que a regem; reflexão consequente de leituras e discussões realizadas. E que me levaram a uma questão mais ampla: por que ensino? E ao reconhecimento de que o que me encanta nos processos de ensino é a possibilidade de levar o outro a compreender, a abrir sua percepção para algo novo e que o transforma. Talvez por isso me agradem tanto as propostas pedagógicas que encontram seu veio na pesquisa, na experimentação, permitindo que a descoberta do novo se faça na própria prática.

Reconheço assim um dos princípios de minha prática: antes de tudo, a troca, o diálogo, a possibilidade, sempre presente, da transformação. O que me leva à procura de metodologias que possibilitem esse estado de troca, que provoquem uma postura ativa do aluno, levando-o a se perceber como ser pensante capaz de realizar reflexão própria sobre seu trabalho.

Algo bastante vivenciado por mim nos processos cotidianos do Tá na Rua e também observado por Telles (2008, p. 43), ao destacar o fato de que a concepção didática das oficinas de aprendizagem⁵ realizadas pelos grupos de teatro, “calcada na ideia ‘aprender a aprender’”, desenvolve uma proposta pedagógica que transfere em grande parte para o aluno/ator a responsabilidade sobre a aquisição do conhecimento teatral. Fator que, como destaca Meyer (1998, p. 13), também está presente nas propostas de Stanislavski, Meyerhold, Artaud, Grotowski e Barba, para quem “o processo de formação do ator [era], acima de tudo, um processo de conhecimento”.

Outro princípio presente em minha prática é a necessidade de ter sempre presente a circularidade, o redondo, o que segue a fluência do sentimento, tornando mais curto o caminho entre afeto e pensamento, essenciais no desenvolvimento da aprendizagem, que só existe onde os dois se façam presentes.

Por fim, reconheço um último princípio — o trabalho com o imaginário, ativado por meio da criatividade. Um princípio que retoma e dá continuidade a

⁴ Estabeleço aqui relação com o pensamento da Prof^a Dr^a Sonia Rangel, do Curso de Pós-Graduação em Artes Cênicas/UFBA, para quem princípio é “aquela unidade molecular que ao ser retirada da obra e do pensamento lhe esvazia sentido, configuração, vitalidade”. Os princípios revelam o modo de organizar a experiência (que se faz também no plano do sensível) e de operar o próprio conhecimento. São indissociáveis dos processos que desencadeiam e dos produtos que geram.

⁵ As oficinas de aprendizagem, ou simplesmente oficinas, são espaços de aquisição e repasse de conhecimento que acontecem tanto no interior de grupos teatrais, quanto em espaços culturais alternativos, como os centros de cultura. De modo geral, oicineiro é o próprio coordenador/diretor/orientador do grupo ou, muitas vezes, um ator que se encontra em estágio avançado de formação.

caminhos também já trilhados, uma vez que todo o processo de formação do ator nas oficinas do Tá na Rua se faz por meio do imaginário, das imagens que se materializam a partir das músicas e do material cênico disponível, com os estímulos de um interagindo em compasso com os estímulos do outro.

Caminho capaz de alimentar questões fundamentais no ensino do Teatro, pela necessidade que este apresenta de se fazer sempre por mão dupla: transformar os corpos dos alunos em corpos atentos, disponíveis, expressivos, e ao mesmo tempo permitir e fomentar o desenvolvimento dos aspectos criativos, da imaginação. Pois os exercícios físicos podem fortalecer o corpo, torná-lo virtuoso; mas, para torná-lo “teatralmente ‘falante’ e ‘presente’”, é necessária “uma ginástica do imaginário” (ROUBINE, 1995, p, 44).

Amparada por esses princípios, venho buscando formas de, como afirma Santana, “improvisar recursos e procedimentos” que me permitam traduzir essas questões no plano didático-pedagógico; procedimentos por meio dos quais possa despertar sentidos, percepções, alimentar o imaginário. E que se traduzem, no momento, na investigação sobre possibilidades de utilização de imagens como materiais pedagógicos. Utilizadas nas mais variadas formas por diretores teatrais como Stanislavski, Meyerhold, Piscator e Brecht, as imagens permanecem como alimento para pesquisas na área teatral, tanto no campo teórico, em estudos sobre a cena teatral, como no desenvolvimento de novas propostas de encenação ou ainda no campo da pedagogia teatral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBANO, Ana Angélica. **Tuneu, Tarsila e outros mestres: o aprendizado da arte como rito de iniciação.** São Paulo: Plexus Editora, 1998.
- CRUCIANI, Fabrizio. Exemplos ocidentais. In: BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator.** Dicionário de Antropologia teatral. Campinas, SP: Hucitec; UNICAMP, 1995. pp. 26-29.
- ICLE, Gilberto. Apontamentos para pensar as condições de emergência da pedagogia teatral. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, abril 2006, Rio de Janeiro. IV REUNIÃO CIENTÍFICA DA PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, **Anais...** Organização Fernando Mencarelli. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2006. pp. 231-234.
- MEYER, Sandra. **O corpo que pensa: o treinamento corporal na formação do ator.** (Stanislavski. Artaud. Grotowski. Barba. Antunes Filho). Dissertação. PUC/São Paulo. Mestrado em Comunicação e Semiótica. São Paulo, 1998a. Cópia digital cedida pela autora.
- OIDA, Yoshi. **O ator invisível.** São Paulo: Beca Produções Culturais, 2001.
- PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. Sinais de teatro-escola. In: **Humanidades**, Brasília, v. 52, nov. 2006. pp. 109-115.
- ROUBINE, Jean-Jacques. **A arte do ator.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores.** São Luís: EDUFMA, 2000.

STRAZZACAPPA HERNANDEZ, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência:** a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção Ágere).

TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro e o teatro de rua.** Ensino do teatro: espaços e práticas. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.