



MACHADO, Marina Marcondes. Novos rumos para o ensino do teatro: Reflexão sobre currículo e cena contemporânea. Belo Horizonte: docente na graduação em Licenciatura em Teatro da UFMG. Doutora em Psicologia da Educação com pós-doutorado em Pedagogia do Teatro.

Resumo

Este texto apresenta uma reflexão sobre currículo, ensino do teatro e cena contemporânea. A partir da interface entre educação e fenomenologia, a autora contribui para o debate acerca do currículo por meio de uma leitura possível da “infância” e do “ensino de arte” – leitura que revela a necessidade de novos rumos educacionais, na direção das linguagens artísticas híbridas e dos questionamentos das fronteiras entre as artes, para ensinar teatro na chave contemporânea.

Palavras-chave: Currículo; fenomenologia; ensino de arte contemporânea; culturas da infância.

New Paths in Theater Pedagogy: On Curriculums and the Contemporary Stage

Abstract

This text reflects upon theater curriculums and pedagogy in the contemporary stage. Taking her starting point as the interface between education and phenomenology, the author addresses issues regarding curriculum by proposing a possible reading of the concepts of “childhood” and the teaching of the arts. This reading reveals that new educational pathways are needed to teach contemporary theater -- pathways directed toward hybrid artistic languages and the questioning of the frontiers between the arts.

Key words: Curriculum; phenomenology; contemporary art teaching; childhood arts.

Trabalhei por muitos anos em uma Escola de iniciação artística em São Paulo, um lugar curioso e muito interessante por diferentes razões, uma delas, a peculiaridade de não possuir um projeto pedagógico explícito, coletivo; sua proposta educacional foi, ao longo de quase três décadas, de modo intuitivo e implícito, trabalhar com a reunião dos projetos individuais dos professores.

Nalguns anos recebi estagiários, universitários que estudavam em cursos de graduação em teatro, muitos dos quais preparando-se para ser professores. Sua “missão inicial” sempre foi, sem exceção, obter o projeto da escola, de modo a estudá-lo: e eram surpreendidos, nas primeiras semanas de estágio, pelo fato de que o projeto da escola era a somatória dos projetos dos professores, que escreviam projetos próprios – individuais, em duplas ou quadras, semestralmente.

Também me recordo que a “segunda missão” dos estagiários era detectar a

metodologia de ensino dos professores de teatro com os quais faziam estágio: “jogos teatrais” ou “jogos dramáticos”? Trabalho embasado em Viola Spolin ou em Peter Slade? Seguiu-se o segundo espanto: as metodologias eram tão diversas quanto eram os projetos de cada professor!

Hoje, mestre em Artes e com pós-doutorado em Pedagogia do Teatro, formadora de professores e tendo adquirido um certo distanciamento do modo institucional daquela Escola, percebo a não existência de um projeto político-pedagógico coletivo desconfiadamente. Enxergo, nessa atitude, uma espécie de recusa. Se quando fazia parte do corpo docente eu aceitava aquele modo de organização como uma característica antropológica própria daquela comunidade educacional, hoje penso que a recusa ao “coletivo” fez parte de uma filiação ao trabalho de educação artística ligado aos “ateliês livres” e oficinas em geral, locais onde há forte foco no fazer artístico, e nos projetos individuais do professor condutor, e dá-se menor importância à teorização, historicização, discussão e embasamento de práticas. Hoje penso ser premente a necessidade de debater e criar, em forma de registro – escrito e imagético, artístico e poético, o que é o projeto político-pedagógico das instituições que ensinam arte, reunindo coerentemente seus princípios filosóficos, éticos e estéticos.

De minha parte, como professora, sempre busquei alguma clareza sobre o tipo de metodologia de ensino do teatro com o qual eu tinha afinidade. Não era nem Spolin, nem Slade: era o modo apreendido por mim na Casa do Ventoforte, na década de 1980, somado, sobreposto a inúmeras camadas de estudos posteriores: em psicologia, antropologia, literatura, filosofia... Hoje sei, por exemplo, que o caminho de criação do diretor e dramaturgo Ilo Krugli, a partir dos quatro elementos da Natureza, ecoa e conversa, direta e fortemente, com a filosofia bachelardiana; também sei contextualizar a criatividade infantil no campo da psicanálise winnicottiana, e percebo que o procedimento de escrita de descrições densas, tal como aventado pela antropologia cultural, é a maneira mais fiel e digna de se avaliar crianças e jovens em seus processos criativos, escrita adulta sobre facilidades e dificuldades ao longo de um semestre ou um ano letivo.

Nesse momento percebo que aquilo que na Casa do Ventoforte era nomeado “arte integrada” pode ser compreendido, trinta anos mais tarde, como um acontecimento artístico e expressivo em um campo híbrido, ou seja, de não demarcação de fronteiras entre as artes. Aqui encontra-se a continuidade do meu pensamento sobre o ensino do teatro.

Pesquisei as relações entre infância e cena contemporânea; a partir de recentes leituras sobre a Abordagem Triangular do ensino de Arte, tenho meditado sobre como propor a Abordagem Espiral: nome brincante para um tipo de ensino que contemple teatro, dança, artes visuais e música de modo que as linguagens possam ser experienciadas pelo aluno como “arte” – e mais, que crianças e jovens sejam presenteados por experiências relacionais, entre crianças, entre crianças e jovens, entre crianças e a concretude de materiais, entre crianças, adultos e jovens, entre arte e vida.

Nesta espécie de meditação espiral, pensei que as linguagens artísticas, se

renomeadas, poderão flexibilizar-se, ao ganhar roupa nova para sair às ruas... e imaginei as seguintes palavras-chave: teatralidades; corporalidades; espacialidades e musicalidades. Também pensei que não precisariam ser “linguagens” nem tampouco “áreas”: mas, antes, âmbitos da experiência humana, territórios do nosso saber. É nesta chave que surgiram “novos rumos para o ensino do teatro”, palavras do título desta comunicação.

São parâmetros iniciais: possuir, sempre, um tripé de apoio, a saber: fundamentos sobre a infância, sobre arte e sobre as relações de ensino-aprendizagem. Estão nestas três noções a terra, semente e arado de todo caminho a ser mapeado, delimitado, percorrido, por educadores e educandos.

Tenho trabalhado com a noção de criança *performer* (Machado, 2010a), algo intuído e pensado por mim a partir da noção sociológica da criança “ator social” e “protagonista”. O pesquisador Manuel Sarmiento (1999) nos mostra como as noções de infância se transformaram ao longo dos séculos, e como, a partir do século XX, surge um campo sociológico que percebe a criança de modo ativo e capaz, desde muito cedo, de interações que modificam seu contexto. A criança, quando concebida e aceita “ator social”, é levada em conta na construção social das instituições das quais ela participa – especialmente a família e a escola. Ser “protagonista” é ter autonomia, na medida do socialmente possível, e fazer escolhas, saber argumentar sobre elas, criando para si um campo de ação. A criança *performer* é um construto na direção da criança que é ouvida e considerada pessoa – uma pessoa de pouca experiência, em termos temporais – mas uma pessoa, com voz e desejo. O que não significa que ela não deva ouvir e ser continente com a voz e o desejo do outro: crianças ou adultos, irmãos, pais, colegas, professores, amigos.

A noção de arte que trabalho é aquela que se aproxima da antropologia cultural. Arte não é algo próprio do museu, do livro, do espaço físico da sala de espetáculo, da galeria, etc: arte é algo próprio do humano, do cotidiano de ser humano, da capacidade para novos mundos, e nesse sentido podemos pensar na artisticidade: algo como a essencialidade do fazer artístico. Empresto esta palavra do dramaturgo e escritor Pedro Barbosa (1997).

A noção de educação e de relação ensino-aprendizagem com a qual trabalho advém da fenomenologia, de meus estudos sobre a obra de Merleau-Ponty (Machado, 2010b), pressupostos que conversam bastante com a pedagogia de Paulo Freire. É algo que se insere da dialogicidade: na capacidade dos professores aprenderem com seus alunos, sempre; mesmo em situações conflituosas e complicadas, podemos, a partir de um trabalho cuidadoso, observacional, compreender o ponto de vista da criança e do jovem que encontra-se diante de nós. Compreender seu ponto de vista não é sinônimo de não trabalhar com limites e disciplina... compreender o ponto de vista do aluno é enxergar, mesmo na criança mais nova, uma pessoa que tem sua maneira própria de ser e estar no mundo, seus modos de vida. Atualmente essa atitude se denomina levar em conta as culturas da infância – e aprender com elas.

De fato não se trata de algo novo, mas da renovação do espírito de uma época: décadas de 1960-1970. Momento no qual o ensino de arte começava a questionar o “espontaneísmo” e o “tecnicismo”; assim surgiu a abordagem triangular (Barbosa, 2010). Penso que dois campos do conhecimento estésico e estético das crianças ficaram um pouco desfavorecidos desde então: não pelo que a abordagem triangular propunha, mas antes, pelo o que os professores fizeram, nas suas práticas e discursos, em nome da importância de “saber arte”. Esses campos são a criatividade e a imaginação – não tal como teorizados pela pedagogia ou pela psicologia, mas como vividos de fato pelas crianças e pelos jovens. Uma espécie de “realismo estrito senso” do adulto educador acabou com o risco e as hipóteses de inventividade, e levaram as crianças e jovens à “intelectualização da experiência”. Ví rodas de conversa com crianças de cinco anos fazendo “estudo comparado” de desenhos... Ví palestras sobre a releitura da obra de arte, e a seguir crianças desenhando como Picasso!! Justamente ele que nos disse: “Antes eu desenhava como Rafael, mas precisei de uma existência para aprender a desenhar como as crianças” (*apud* de Mèredieu, 1997).

O retorno às qualidades da experiência estética, da maneira como ela é vivida pelo aluno que aprende e usufrui arte, do ponto de vista do espectador, parece ser a grande resposta da arte contemporânea a todo um movimento anterior de intelectualização, conceitualização, semiotização da arte. Muitos pensam hoje em projetos de “formação de público”. Dar voz ao espectador é palavra de ordem do usufruto das artes hoje. O “par complementar” desta atitude é dar voz aos alunos que aprendem arte... e de fato deixá-los conduzir processos, inventar seus meios, arriscar soluções.

O que seria “contemporâneo” no ensino do teatro hoje, é a possibilidade de trabalhar teatro com não-atores – do mesmo modo que “todo corpo dança” – e criar estratégias e procedimentos para levar em conta, com seriedade, o que aquele que assiste pensa, sente, sabe, pressente. É um trabalho de uma poética do fim da quarta parede, para que surjam novos cenários. A radicalização disso é considerar o corpo como cenário: espaço onde a “gênese do eu” é construída e minha capacidade imaginativa e criadora é que fazem e potencializam meus “outros eus”. A multiplicidade e o polimorfismo são características da primeira infância, muitas vezes criticadas e castradas por um tipo de ensino que quer e exige: teatro com falas e personagens esclarecidos; desenhos e pinturas figurativas; danças coreografadas; músicas tocadas com instrumentos, lidas na partitura. Nessa moldura se enfeita a arte infantil com lacinhos e tintas douradas amarradas por adultos, enquanto que as crianças, se deixadas mais próximas de pesquisas poéticas próprias, poderiam ter nos surpreendido como nunca.

E o que seria deixar uma criança “mais próxima de sua poética própria”?

É justamente vê-la como *performer* – *performer* de sua existência. Brincar, correr, gritar, saltar, bater palmas, chutar, girar... são ações cotidianas da criança. Um ensino do teatro “contemporâneo” leva em conta esse repertório anterior. A teatralidade está na atmosfera geral: ela é societária. As

“máscaras sociais” dos adultos são ensinamentos teatrais. Nesse campo sociológico, existiria gesto espontâneo? O que é ser criativo? É, mesmo na adversidade, ser capaz de gerar antiestruturas, como pensa Victor Turner (1974).

Proponho que pensar uma abordagem espiral para o ensino de arte contenha germes de antiestruturas. Não algo a ser des-estruturado, des-construído, como vejo tantos educadores e artistas-professores dizerem por aí; trata-se de permitir o novo e o inusitado que a criança e o jovem já são. Eles são “os outros”, diante do adulto que formou-se para ensinar arte. Está nesta outriedade o caminho do fazer artístico. Não como fagulhas espontâneas, nem como fogo fátuo, nem como fogueira de escoteiro. Como acender a chama do conhecimento em arte é o entorno que responderá: um entorno rico de experiências e propositivas é aquele que propõe mergulhar no fazer artístico, sem apagar o fogo do conhecimento.

A cena contemporânea, nesta chave, é a vida mesma. A encenação é relacional, entre professores e alunos, entre jogadores e espectadores, entre temperamentos mais ativos e mais passivos... pois assistir é algo que demanda uma energia de contenção muito grande, e atingir esta quietude é algo notável.

O trabalho artístico, inserido em um currículo escolar dinâmico e vivo. é uma espécie de âncora ou fio terra para crianças e jovens reencontrarem tempos e espaços expressivos, de autenticidade. Trabalhar suas presenças: e não “re-presentações”. Eis o novo mote do ensino de teatro.

Bibliografia:

- BARBOSA, A. M. & CUNHA, F. P. da. (Orgs.) **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. SP: Cortez, 2010.
- BARBOSA, P. **Metamorfoses do Real**. Porto: Afrontamento, 1996.
- De MÈREDIEU, F. **O desenho infantil**. SP: Cultrix, 1997.
- MACHADO, M. M. “A criança é performer”. **Educação & Realidade** – FACED/UFRGS. Porto Alegre v.35 n.2. maio/ago. 2010a. P. 115-137.
- **Merleau-Ponty & a Educação**. BH: Autêntica, 2010b.
- SARMENTO, Manuel. “As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade”. Disponível em:
http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf
Acesso em 26/04/2011
- TURNER, V. **O processo ritual / Estrutura e Anti-estrutura**. Petrópolis: Editora Vozes, 1974.