

MARTINS, Pedro Haddad. **A encenação como prática pedagógica dentro do Ensino Fundamental**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP). Departamento de Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação do Instituto de Artes da UNESP (DACEFC); Professor Substituto.

RESUMO: Esta presente comunicação relata, e apresenta uma reflexão teórico-prática, a respeito de processos de montagem e apresentação de peças com crianças dentro do Ensino Fundamental. A partir da experiência com 38 turmas de alunos-atores, coloca-se em foco a encenação como prática pedagógica, expediente potente para firmar o teatro como área específica de conhecimento na escola, consolidando a experiência estética como fundamental para a formação teatral, afastando as montagens de uma "prática diretiva". As autoras norte americanas Winifred Ward e Viola Spolin servem de escopo teórico-prático para a abordagem de textos teatrais clássicos e para a criação de uma dramaturgia original, evidenciando a coautoria dos alunos-atores, que coloca a tradição teatral em jogo, e afirma a condição de "ser criança" como elemento de construção de linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia do Teatro: Ensino do Teatro: Teatro na Educação: Winifred Ward: Viola Spolin.

ABSTRACT: This present report presents a theoretical-practical reflection on the processes of assembly and presentation of plays with children within the Elementary School. Based on the experience of 38 student-actor groups, the focus is on acting as a pedagogical practice, a potent expedient to establish the theater as a specific area of knowledge in the school, consolidating the aesthetic experience as fundamental for theatrical formation, getting away from a "directive practice". The North American authors Winifred Ward and Viola Spolin serve as a theoretical-practical scope for approaching classical theatrical texts and for the creation of an original dramaturgy, highlighting the co-authorship of student actors, which plays with theatrical tradition, and affirms the condition of "being a child" as an element of language construction.

KEYWORDS: Theater Pedagogy: Theater Teaching: Theater in Education: Winifred Ward: Viola Spolin.

Uma das grandes questões para nós, professores de teatro do ensino básico, é sobre a importância (ou não) da realização de uma apresentação, um espetáculo, uma peça de teatro, com os alunos-atores, para ser encenada para um público de fora da sala de aula¹. Os que não privilegiam,

¹ Este relato reflexivo deriva de minha pesquisa de doutorado, defendida na ECA-USP em dezembro de 2017, sob orientação da Profa. Dra. Ingrid Dormien Koudela, e título "Pedagogia em performance: uma abordagem do ensino do teatro na escola básica". Trechos do texto, presentes na versão final da tese, e ainda não publicados, foram incluídos em seu formato original ou sensivelmente modificados.

ou mesmo não concordam com este procedimento, enfatizam muitas vezes o seu possível caráter de *Teatro Escolar*, em que “pecinhas” são apresentadas pensando unicamente no deleite do público, na reprodução do que seria uma peça “adulta bem acabada”, muitas vezes em datas comemorativas, como páscoa ou natal, ou exclusivamente como meio para a abordagem de temas diversos, como ecologia, sexualidade e saúde (o que os PCNs² definem como temas transversais).

Isso não seria uma questão se não estivéssemos falando especificamente de ensino do teatro (e, portanto, de teatro como um componente curricular). No entanto, nestas “pecinhas”, coloca-se como último objetivo o processo de ensino/aprendizagem em arte/teatro do aluno-ator, privilegiando um ensino diretivo ou o teatro unicamente como ferramenta para a apreensão de outros conteúdos. Com essas montagens, as crianças reduziriam sua participação à reprodução de formatos impostos pelo professor, preocupado em fazer um bom espetáculo (Bom para quem? Segundo qual modelo?), e seriam obrigadas a abdicar de sua condição de criança, de sua vivacidade, de sua energia, para declamar textos decorados e cumprir marcações mecânicas. Afasta-se assim o aluno-ator da experiência de fazer arte, já que os procedimentos são passados como mera informação, mera ordem a ser seguida. O formato proposto pelo professor será então enfraquecido se os alunos-atores não puderem “preenchê-lo” com sua alegria.

Estas questões encontram sua base na inserção do ensino do teatro na escola a partir de um viés modernista que, em nome de negar abordagens que não levam em conta o processo de desenvolvimento da criança, opuseram-se radicalmente ao teatro que se realizava na época (início do séc. XX), de metodologias diretivas, “demonizando” qualquer tipo de apresentação cênica. No entanto, este processo, que se deu no Brasil a partir dos conceitos da Escola Nova³, fez com que importantes conteúdos teatrais fossem

² Parâmetros Curriculares Nacionais.

³ Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do séc. XX. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Fröebel (1782-

abolidos em nove de objetivos outros, que não o próprio ensino do teatro.

“[o movimento Escola Novista] trouxe para o primeiro plano a expressividade da criança e levou a uma compreensão e um respeito pelo seu processo de desenvolvimento. Mas ao mesmo tempo em que ela abriu a possibilidade para a inclusão das áreas artísticas no currículo escolar, verificamos que objetivos escolares amplos se transformaram em justificativa para o ensino do teatro. (...) a área carece da caracterização de conteúdos específicos, substituídos na maioria das vezes por objetivos educacionais amplos, que poderiam ser atingidos por qualquer outro campo de estudo. (Koudela, 2004, p. 19)

Teatro é uma arte presencial. E, como arte presencial, entendemos que a apresentação de uma peça pode sim ser caracterizada como conteúdo teatral, de modo a reforçar o teatro como área de conhecimento e fortalecer suas balizas dentro do ensino fundamental.

O teatro se dá em acontecimento na relação com o público. Por meio do olhar de um outro nos reconhecemos como artistas, efetivamos nossa criação. Não se faz teatro sozinho. É necessário, pelo menos, alguém que esteja na posição de atuante, de performer, e alguém que esteja na posição de público, para que ele aconteça. Esta relação não necessariamente precisa acontecer em um teatro, em uma apresentação pública. Mesmo dentro da sala, esta relação se dá, e é potente, entre os colegas que lançam seus olhares sobre as performances uns dos outros, ou do professor que insere um “olhar de fora”, que enquadra os jogos como objeto estético. Dentro desta mesma linha, podem ocorrer apresentações em diversos formatos e dentro de diversos contextos, para diversos públicos. Podemos fazer uma aula aberta para outros alunos da mesma escola, pode ocorrer dentro da própria sala, ou em outros ambientes. Os pais podem ser convidados, pode ser uma encenação em um teatro de palco italiano, em uma arena, no pátio. Os formatos são infinitos e dependem dos objetivos pedagógicos de cada processo e, claro, das condições disponíveis.

Como arte presencial, portanto, a apresentação (em seus diversos

1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas, já em 1882, por Rui Barbosa (1849-1923). Um conceito essencial do movimento aparece especialmente em Dewey. Para ele, as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades. O suíço Claparède – que teve grande influência sobre Piaget – defendia a ideia da escola “sob medida”, mais preocupada em adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde.

formatos) é conteúdo teatral. Aliás, é um conteúdo que fundamenta a própria definição de teatro e, portanto, se extirpado de qualquer processo de ensino do teatro, descaracteriza-o como área de conhecimento. O que queremos aqui é afastar o medo de que uma peça com os alunos-atores possa reduzir todo o processo a um produto sem função pedagógica alguma. Ou simplesmente esquecer que a apresentação é um conteúdo teatral essencial, pois está na base da definição do que é teatro. Ou que a encenação pública possa, em vez de ampliar referências teatrais dos alunos-atores, reduzi-las. Ou pior, fazer com que a experiência dos alunos-atores no “palco” seja traumática, rígida, não lúdica e, dessa maneira, que não haja espaço para que eles se interessem pelo teatro futuramente. Desse modo eles não vivenciariam a experiência de encontrar um espaço para configurar esteticamente sua subjetividade por meio da arte. É no prazer de fazer e, portanto, aprender a ver teatro, que inserimos seu ensino como processo de formação de futuros artistas e público, caminhando em direção a uma nova cultura social teatral.

Estas reflexões fazem parte de minha tese de doutorado, defendida em 2017 na ECA-USP, sob direção da Profa. Dra. Ingrid Dormien Koudela, “Pedagogia em Performance: uma abordagem do ensino do teatro na escola básica”, onde analisei e relatei a montagem de 38 espetáculos com turmas do sexto ano do ensino fundamental⁴. O texto aqui apresentado é formado por recortes de partes diversas da tese, principalmente do quarto capítulo: “A encenação como prática pedagógica”, onde estes processos são narrados, abrangendo a escolha da temática da peça, a divisão de personagens, a elaboração da dramaturgia, os ensaios e as apresentações. A pesquisa continua agora em 2018, com a montagem de oito novos espetáculos.

O trabalho aponta para processos com crianças que não são nem impositivos e nem diretivos, e que afirmam de maneira potente a apresentação de peças como conteúdo teatral, não afastando o aluno-ator de

⁴ As experiências foram realizadas dentro das aulas de teatro no sexto ano do ensino fundamental de uma escola particular na cidade de São Paulo, com alunos-atores entre 10 e 11 anos de idade, da qual sou docente. Neste contexto, as aulas de teatro fazem parte da grade curricular obrigatória.

seu processo de elaboração de conhecimento em teatro através da experiência. Além disso, o contato com a prática de autoras como Winifred Ward e Viola Spolin, deixa claro que estes princípios já foram objetos de sistematização e reflexão. Um olhar contemporâneo para alguns elementos propostos por estas autoras pode agregar procedimentos importantes para nossos processos, entendendo que a tradição teatral pode ser colocada em jogo, inclusive com a abordagem de textos clássicos, elaborando dramaturgias originais a partir das proposições dos alunos-atores. Dessa maneira jogamos com William Shakespeare, Homero, Ariano Suassuna, Molière, Ricardo Azevedo, Brecht.

Dessa maneira os processo de montagem incluem a escolha da peça, a elaboração de um repertório coletivo de ideias cênicas a partir do universo escolhido, a divisão dos personagens, os ensaios, a elaboração de um roteiro a partir de improvisações e a apresentação pública do espetáculo.

Vale observar que, no entanto, mesmo submetidas à reprodução de formatos estanques, textos que não entendem muito bem, marcações que são tão somente “obedecidas”, é sempre possível reconhecer a “criancice” da criança quando atua nestes moldes. Mesmo o formato mais rígido não consegue fazer por completo com que o aluno-ator se transforme em um pequeno “adulzinho” que faz teatro como um “profissional”. A própria condição da criança é mais forte do que a estrutura cênica arquitetada, e esta condição transparece em uma certa inadequação do aluno-ator em seguir alguns modelos. A presença da criança então torna-se elemento significativo da montagem, pois não pode ser negada, escondida e nem disfarçada.

É uma delícia ver como a criança resolve os problemas que lhe foram dados. É nesta tentativa de “fazer o que o professor disse que é o certo” que, mesmo sem muito espaço, o aluno-ator se coloca em jogo e preenche de vivacidade uma forma rígida. Percebemos quando um aluno-ator diz um texto que não entende, mas nos surpreendemos com a sua tentativa de dar um sentido para esta fala. Como ele resolve o problema? Gagueja? Coloca pontuações em lugares absurdos? Pronuncia de maneira errada uma palavra? Inverte o sentido inicial para encontrar uma lógica própria? Não tem

ideia do que está fazendo? O que poderia ser considerado um erro, uma inabilidade de seguir o que lhe foi mandado, aqui é visto como o espaço que o aluno-ator tem para se colocar em performance. E neste espaço reconhecemos o aluno-ator como criador, não como “reprodutor”. O “erro” da criança, sua inadequação para certos formatos, “grita” para a plateia: “Sou EU fazendo teatro! Eu estou aqui de verdade!”.

O objetivo das apresentações nos parece, então, em primeiro lugar, de fazer com que os alunos-atores tenham a experiência de se reconhecer como artistas no contato com o público, em um jogo lúdico de comunicação que estende para o “palco” o processo vivenciado em sala de aula. Como em um jogo, as encenações comportam o improviso e o erro, que são incorporados como elementos de linguagem, quando as crianças são encaradas por sua performatividade⁵: aqui o comportamento do aluno-ator é digno de significação artística. Mais do que isso, a própria condição de “ser uma criança”, de ser um não-ator, já é mais forte do que qualquer outro mecanismo de significação que esteja presente na encenação.

Aqui as encenações acontecem de passagem, por descuido, se poderia dizer, quase como uma travessura das crianças, que interrompem desta maneira o estudo que, fundamentalmente, jamais é concluído. (BENJAMIN, 2009, p. 114)

Com esta citação de Walter Benjamin, enfatizamos o caráter “de passagem” das encenações, que são apenas mais uma etapa do processo, interrompendo o estudo – que jamais é concluído –, no sentido de abrir um espaço no qual as crianças são soberanas de sua criação, sem a interferência direta do professor, mesmo que seja apenas por uns momentos. Um espaço que efetiva a brincadeira, a travessura como arte, promovendo

⁵ Entendemos aqui a performatividade da criança a partir dos conceitos dos *estudos performativos*, dos quais o americano Richard Schechner é o maior expoente. O performer, neste caso, se caracteriza pelo engajamento num espetáculo, num jogo ou num ritual, e implica ao menos três operações: “1. ser/estar (“being”), ou seja, se comportar (“to behave”); 2. fazer (“doing”). É a atividade de tudo o que existe, dos quarks (subpartículas atômicas, formadoras das menores partes de um átomo) aos seres humanos; 3. mostrar o que faz (“showing doing”, ligado à natureza dos comportamentos humanos). Este consiste em dar-se em espetáculo, em mostrar (ou se mostrar). (Féral, 2008, p. 200). Deste modo, a performatividade da criança consiste em dar-se em espetáculo a partir de suas próprias condições de ser criança. Expor a sua “criancice”.

um sentimento de responsabilidade e de autonomia criativa para com o próprio trabalho.

Em face da encenação, o diretor recua inteiramente para um plano secundário. Pois nenhuma sabedoria pedagógica pode prever como as crianças, através de milhares de variações surpreendentes, sintetizam em uma totalidade teatral os gestos e habilidades treinados. Se já para o ator profissional a estreia entra frequentemente em consideração como ensejo para testar as mais felizes variações no papel estudado, na criança então ela leva o gênio da variação a plenos poderes. A encenação contrapõe-se ao treinamento educativo como libertação radical do jogo, num processo que o adulto pode tão somente observar. (BENJAMIN, 2009, p. 117)

Segundo Benjamim, portanto, a encenação seria um espaço para que as crianças tivessem autonomia para levar “o gênio da variação a plenos poderes”, evidenciando a possibilidade de libertar-se radicalmente do jogo proposto dentro do que ele chama de “treinamento educativo”. Como característica da criança, essas “milhares de variações surpreendentes” colocam a performatividade do pequeno aluno-ator como um dos elementos principais que mantêm a vivacidade e contundência de um espetáculo feito com crianças.

Por isso, acreditamos que nenhum outro formato substitui completamente uma apresentação em que o professor não interfere diretamente no trabalho, enquanto ele se efetiva como acontecimento cênico. Nesta hora, a criança exerce o que seria uma “criatividade cultivada”, imbuída das referências vivenciadas. Os alunos-atores reconhecem que o trabalho é deles, que são eles os responsáveis pela criação, que têm capacidade e conhecimento para fazer teatro “de verdade”.

Mas, para que a criança possa “exercer” sua presença, para que possa “libertar-se” nas encenações (como diz Benjamim), colocando-se significativamente em performance, para que tenha espaço para tomar o trabalho como seu, ela deve ter segurança e estruturas que permitam isto, já que,

A naturalidade somente não significa uma comunicação interessante, do palco para a plateia. Assim, temos dois problemas entrelaçados: primeiro, libertar a vitalidade e beleza individual da criança; depois, reestruturar essa naturalidade a fim de preencher as necessidades da forma de arte. (SPOLIN, 2006, p. 255)

Não pregamos aqui, portanto, uma liberdade completa e absoluta, condição que poderia colocar a criança em um terreno movediço e assustador, convertendo-se em insegurança e ausência de foco, além de abolir importantes questões da linguagem⁶ teatral. As regras aqui, os combinados, os acordos “tácitos” comuns ao universo teatral, as técnicas, fazem parte do teatro como área de conhecimento assim como a experiência do jogo, e dão segurança para que o aluno-ator se coloque em performance (assim como as regras dos jogos feitos em sala de aula).

Talvez este seja o ponto principal aqui: como garantir um espaço para que a criança exerça sua performatividade dentro de objetivos teatrais, fazendo do espetáculo um espaço de construção de conhecimento em arte? E quando falamos em “objetivos teatrais”, reforçamos a ideia do teatro como linguagem, linguagem que pode ser vivenciada e apreendida (ou apreendida porque foi vivenciada). Ou, colocada de outra maneira, a pergunta poderia ser: como garanto a construção e a expressão genuínas pelo conhecimento sobre a arte? Como criamos um espaço para que a “expressão cultivada” dos alunos-atores se efetive?

Estas “estruturas” que permitem que o jogo da sala seja transposto para o palco, sem perder sua vivacidade, garantindo o aluno-ator em performance, incluem diversos elementos, entre eles o modo como o processo de ensaio é organizado, a elaboração coletiva de uma dramaturgia, a encenação e o modo como as marcações de cena são feitas, como os personagens são divididos, que material poético é escolhido como tema, entre outros aspectos. O processo completo de elaboração da peça mostra-se como experiência de sistematização da criação em teatro e, por isso, é encarado como um dos conteúdos principais do ensino do teatro na escola básica. Muito parecido com processos de criação de espetáculos em grupos

⁶ “A linguagem é uma forma de expressão e de comunicação que faz uso de sistemas de signos convencionados, sistemas esses que possuem um determinado conjunto de regras, as quais estabelecem formas de combinar significativa e, mais ou menos, criativamente os símbolos. Sendo meio de expressão, a linguagem deve ser transmissível e traduzível podendo-se conter e/ou transformar noutra linguagem”. (Teixeira, in: Koudela; Almeida Jr, 2015, p. 117).

de teatro, em que todos os membros participam ativamente, este processo se coloca próximo a criações contemporâneas de fora da sala.

De maneira esquemática, o processo de elaboração da peça tem, portanto, como principais objetivos:

- Incentivar a autonomia de criação em teatro e o reconhecimento do aluno-ator como artista pelo contato com o público;
- Fornecer elementos para que o aluno-ator seja capaz de entender-se no processo (sistematizá-lo) e ter a habilidade de “reproduzi-lo” neste, e em outros contextos;
- Aproximar o processo de criação artística do processo de aprendizagem do aluno-ator, fazendo com que a experiência autoral legitime o trabalho como uma experiência potente em arte;
- Aproximar a temática do trabalho do dia a dia do aluno-ator, de suas referências, incentivando intervenções, paródias, releituras, simulações, interpretações;
- Eliminar possíveis “reproduções vazias de sentido”, dando espaço para a ludicidade, para que o aluno-ator se coloque em performance dentro do formato teatral;
- Retomar elementos da “tradição teatral” como modelos para a criação;
- Consolidar o espetáculo como espaço para o jogo, que comporta o improviso e o erro;
- Trabalhar “estruturas formais” do teatro, que forneçam elementos para a compreensão da criação estética, como posicionamento em cena, objetivos dos personagens, uso do espaço cênico, “regras” de convivência e organização de um coletivo no teatro, uso de cenário, música e figurinos, triangulação.

O professor também precisa escolher um material que lhe instigue como artista, que lhe mova, que lhe motive. Afinal, como arte coletiva, e dentro de um processo de criação que, em vários aspectos, é colaborativo, o professor também é um performer, e também deve se sentir desafiado; é também um jogador ao lado dos alunos-atores. É interessante, portanto,

fazer algumas perguntas quando da escolha do texto que servirá como base para a montagem. Para isto, elenco, e atualizo aqui algumas delas propostas por Viola Spolin (2006), quando a autora fala da escolha de um texto por um diretor de uma peça formal de teatro não profissional (e que também devem ser pensadas durante o processo de encenação):

Quem será a plateia? – Trabalhar com esta expectativa não é reduzir o trabalho a apenas um nicho de público, mas sim potencializar a comunicação a partir de um contexto que já é conhecido. O público das apresentações não é um público “em geral”; é formado por colegas, amigos, parentes, conhecidos dos alunos-atores. Em nome de que negar esta realidade? Entendemos que ela deve ser aproveitada também como material para o jogo. O texto não pode ser um exercício de estilo tão hermético que impeça esse jogo entre espectador e aluno-ator. Se isso acontece, o público desloca seu olhar para tentar entender um formato ou uma história, e deixa em segundo plano a relação com o trabalho da criança, que é o mais importante. Queremos ver como o aluno-ator aborda as questões estéticas e o fazer teatral, e não como as questões estéticas se sobrepõem ao pequeno performer. Aqui não é objetivo fazer grandes produções, com luz e cenários grandiosos, mas que qualquer aluno-ator poderia fazer, pois bastaria seguir a marcação e declamar o texto na hora certa. O objetivo é que eles façam uma peça deles.

Quais são as habilidades dos meus atores? – Poderíamos substituir esta pergunta por “O texto escolhido propõe um desafio que os alunos-atores têm instrumentos para realizar?”. O conhecimento sobre teatro já adquirido – e o que será desenvolvido durante o processo de encenação –, terá um espaço para ser praticado e reconhecido pelos alunos-atores? Além disso, o contexto de cada turma, sua dinâmica, a relação que existe entre eles e entre eles e o professor, quais os gostos e as vontades do coletivo, em que eles se mostram mais envolvidos, são elementos que, dentro do escopo de “habilidades dos meus atores”, devem ser levados em conta.

Esta é uma peça que eu posso trabalhar? – Eu, como professor, gosto desta peça? Tenho conhecimento sobre o texto, seu autor, o contexto

de produção da obra, para que ela possa ser potencializada na relação com o trabalho de interpretação (da história) pelos alunos-atores? Tenho elementos para relacioná-la com outros contextos, para propor outras temáticas afins, para responder perguntas dos alunos-atores sobre a obra, para deixar claro seu objetivo e os objetivos dos personagens? Eu consigo visualizá-la sendo encenada por estes alunos-atores?

A peça é teatral? – Ela permite que a construção estética seja trabalhada e evidenciada, e deste modo que seja reconhecida pelos alunos-atores e pelo público? Posso simular outras realidades por meio da arte? Permite o jogo com a plateia, fundamental para que o fenômeno teatral aconteça e que sentidos sejam construídos em conjunto, assim como no teatro performativo? Permite que o trabalho seja de TODOS? Permite que a convenção teatral fomente o prazer do jogo entre alunos-atores, e entre eles e a plateia?

Será uma experiência criativa para todos? – Todos devem se reconhecer como participantes ativos da criação (plateia inclusive). É isto que fará com que a experiência da prática teatral se consolide como construção de conhecimento.

Será divertido montá-la? – Tem que ser, né? Senão, pra quê? Aliás, senão pra que ensinar teatro?!

Ela tem vida (realidade)? Ou é psicodrama? – Só diz respeito à autoexpressão dos alunos-atores, em um processo de foco apenas da subjetividade, em que a temática fica restrita ao interesse apenas de quem fala sobre ela? O objetivo é apenas terapêutico? Ou acontece como teatro?

Ela é de bom gosto? – Ou ela propõe discussões e temáticas de caráter duvidoso, que não se aplicam ao contexto ou a idade dos alunos-atores? Não seria interessante que um texto escolhido abordasse qualquer tipo de preconceito gratuito ou de temas desenvolvidos de maneira maniqueísta ou superficial. É fácil perceber quando alguma temática simplesmente não “cabe na boca” de um aluno-ator pelo assunto que aborda. Ao mesmo tempo, uma obra poética consistente, que permite metáforizações

e outras relações simbólicas com diversos temas – que serão tratados por meio da arte –, faz com que, aí sim, qualquer texto caiba na boca de um aluno-ator. Pois entramos no terreno da linguagem, em que o formato teatral permite que eu possa ser um Rei, uma Bruxa, a Morte, o Diabo, um Cachorro, uma Sereia, Deuses, Eu Mesmo, e nada vai parecer falso, ou nenhuma palavra sem sentido. Fingimos que fazemos de verdade e a plateia finge que acredita. O fingimento vira então realidade (teatral).

Irá proporcionar uma experiência nova, provocar raciocínio para a plateia e assim possibilitar uma compreensão? – Aqui, só que colocado de outra maneira, fica evidente a importância de que a plateia também se sinta jogando e, desse modo, também desafiada. Assim, o espetáculo provoca uma compreensão por meio do raciocínio, do entendimento do jogo que está sendo jogado, por um olhar ativo, participativo. Não se justifica desenvolver uma história muito simples, assumindo que os alunos-atores não tem capacidade para algo “complexo” ou que a plateia não vai entender. Todos precisamos ser surpreendidos, desafiados, e ter o prazer de fazer e assistir a uma história bem contada. A plateia se deleita, pois vê um trabalho que usa a inteligência em sua criação; inteligência que fica clara no modo como os alunos-atores propõem suas próprias soluções para a cena, no modo como dominam seu próprio discurso. Gostamos do trabalho não porque somos condescendentes com os pequenos alunos-atores, mas porque percebemos que eles encaram o trabalho com seriedade e responsabilidade. Nos divertimos vendo os alunos-atores se divertirem e construírem novas realidades, cada um sendo respeitado em sua condição de criador e criança, e contribuindo do seu jeito.

Levando todos estes aspectos em conta, as narrativas são então escolhidas, estudadas pelo professor, resumidas, e contadas em sala de aula. Aqui estamos trabalhando a partir de material dramático já escrito, como uma maneira de abordar textos teatrais como mote para as criações cênicas. A “contação” privilegia, em um primeiro momento, os aspectos principais da história, o universo ficcional, a trama, os personagens, com objetivo de instaurar uma outra realidade, poética. A possibilidade de que

esta história possa ser realizada pelos alunos-atores em cena, de que eles terão oportunidade de criar este universo por meio do teatro, de que poderão resolver mistérios, participar de julgamentos, matar e morrer, enganar, casar, navegar, encontrar (e ser) monstros, fantasmas, deuses, voar, fazer magia, ou mesmo falar “ser ou não ser”, faz com que os alunos-atores as escutem de maneira ativa, imaginando, a partir do conhecimento adquirido durante o ano nas aulas de teatro, o que gostariam de fazer. As histórias são então escolhidas coletivamente.

Depois da escolha do texto, reservamos algumas aulas para que os alunos-atores, sempre em pequenos grupos, experimentem improvisar a partir de partes da narrativa escolhida, ou de temas que tenham a ver com o universo a ser trabalhado. Dessa maneira, as proposições são feitas em formato teatral e, depois das apresentações de cada improvisação, discutidas com o grupo. Elabora-se então um “arquivo” de ideias, que serve para delinear por onde a encenação caminhará. Os alunos-atores experimentam, de forma prática e autoral, fazer várias partes da história e ser vários personagens, momento em que a peça já começa a ser construída. Muito do que será visto na montagem “final” vem desta etapa do processo. As soluções cênicas são anotadas.

Após o levantamento e registro das “ideias cênicas” de cada turma, mais ou menos um mês após a escolha do tema da peça, é feita a divisão de personagens. Neste momento os alunos-atores já experimentaram fazer muitos deles e inventaram outros tantos. Costumo conversar sobre todos os personagens e falar de suas qualidades, usando como exemplo as improvisações que eles mesmos fizeram. Às vezes também sugiro outros, que não existem na trama original, como um narrador, por exemplo, ou um personagem que pode ser dividido em dois. Também relembro os personagens que foram inventados por eles, e que também podem entrar na história. “Como vimos em nossas improvisações, todos os personagens podem fazer coisas muito interessantes”. Os alunos-atores, então escolhem alguns personagens que gostariam de fazer e, em conjunto, decidimos. O

que se segue são improvisações, como nos primeiros momentos após a escolha da peça, só que agora com os personagens definidos.

Para o começo dos ensaios, o professor elabora um roteiro das cenas e dos objetivos de cada uma, e insere as ideias que foram levantadas na “fase” de improvisações, além de outras pensadas por ele. Este pré-roteiro não é dado para os alunos-atores; ele serve como orientação para que o professor, além de não esquecer nada do que foi proposto, tenha claro a sequência da narrativa e possa organizar os ensaios. É um roteiro aberto às interferências dos alunos-atores e suas novas proposições, que surgirão durante o resto do processo e serão incorporadas ao roteiro “final”, apenas concluído alguns dias antes da apresentação – e que pode sofrer modificações até mesmo no dia da peça, no teatro, com novas ideias que possam surgir da relação das crianças com o novo espaço. Aliás, é nosso objetivo que o roteiro possa ser modificado durante os ensaios, pois algumas proposições só serão vislumbradas na prática, pela relação com a “materialidade” da cena.

As cenas são improvisadas várias vezes a partir dos objetivos expostos pelo professor, e então anotadas como parte do roteiro. A peça então vai sendo construída. Processo semelhante ao proposto pela norte americana Winifred Ward. A autora inaugurou o termo *Creative Dramatics* (*Drama Criativo*), com a publicação, em 1930, do livro de mesmo nome. A influência do *Drama Criativo* foi determinante para as abordagens de ensino do teatro (especialmente nos E.U.A. e na Inglaterra), principalmente até a década de 1960, e reverberam até hoje.

Na obra de Ward, sem tradução para o português, fica claro (especialmente em seu primeiro livro *Creative Dramatics* e em seu segundo livro *Playmaking With Children* (1947)) que a autora desenvolve sua teoria baseada nos princípios da Escola Nova, e toma o *Drama Criativo* como algo que ajuda a desenvolver a criança de um modo total. Esta prática incentiva a experiência a partir do interesse natural da criança, o que favorece a capacidade para a autoexpressão criativa e, ao mesmo tempo, desenvolve um entendimento tolerante de si mesmo e da sociedade (Ward, 1930). Por

isso o *Drama Criativo* se opõe a processos tradicionais de ensino que privilegiam somente o intelecto, propondo uma alternativa ao ensino tradicional do teatro, que privilegia o texto decorado e o resultado no palco: agora o processo também é importante para o desenvolvimento da criança. “Em vez de decorar falas já prontas e de interpretar papéis da maneira que o professor dirige, as crianças criam peças que surgem de suas próprias ideias, imaginação e emoções”. (Ward, 1930, p. 3, tradução nossa).

No lugar de enfatizar a produção finalizada, professores modernos da prática do drama com a criança enfatizam o processo de desenvolvimento da produção. Se a peça construída pelas crianças sobre Robin Hood e seu bando é boa, melhor ainda. Isso, no entanto, não é tão importante como o **crescimento que deriva da experiência** de criar uma peça. Esta mudança de ênfase do exibicionismo para o educacional fez da prática do drama uma nova área— uma que tem uma contribuição valiosa a dar para a educação. (Ward, 1930, p. 2-3, tradução nossa, grifo nosso)

Ward traz uma contribuição valiosa para o ensino do teatro ao deixar claro a importância dada a experiência no processo de construção da peça pelas crianças, em detrimento da produção finalizada. Na prática, ela criou o termo *Drama Criativo*, para distinguir o trabalho original realizado com as crianças do “velho estudo formal de peças já prontas” (Ward, 1930, p. 3, tradução nossa). Mas nos parece equivocado pensar a abordagem de Ward como um processo no qual o professor enfatiza unicamente a livre expressão do aluno, reduzindo-se a um guia, ou observador, com o mínimo de interferência possível. Também não parece certo afirmar que Ward defendia a criação em teatro pelas crianças somente a partir do repertório e referências que elas traziam. Isso seria tomar Ward como uma seguidora de uma interpretação redutora, que privilegia somente um aspecto da abordagem escola novista. Dewey nunca pregou a ausência completa da figura do professor.

Ward defende a abordagem de textos (literários, teatrais, contos, histórias populares) de maneira criativa pelos alunos (principalmente por meio de improvisações e pantomimas), criando uma dramaturgia própria. O texto em si (sua análise, principalmente a da relação entre os personagens) era o fundamento de sua prática.

As apresentações de “dramatizações informais” derivadas de um

estudo criativo de um texto ou de uma história, que contavam com a contribuição de todos os alunos, incluíam diálogos livres (não decorados) elaborados a partir de improvisações que privilegiam a relação entre os personagens – Ward acreditava que, focando estas relações, os alunos, socialmente, seriam capazes de saber conviver e entender o outro –, eram destinadas ao compartilhamento com os colegas ou outro grupo de estudantes, em um “clímax” que sempre traz à classe muita satisfação.

A dramatização está longe de ser um trabalho polido, mas é distintamente uma criação própria deles e, sendo assim, vale mais para a sua educação do que a apresentação mais bem feita de qualquer peça formal que eles possam vir a apresentar. (Ward, 1930, p. 47, tradução nossa).

Por este viés, alguns dos procedimentos de Ward são bastante semelhantes aos desenvolvidos nesta pesquisa a partir das montagens de peças com as crianças. Aqui incluem também diálogos livres e contam com a contribuição de todos os alunos-atores, a partir de improvisações derivadas de um texto. Ward é a primeira autora que propõe empiricamente a improvisação como maneira de abordar textos para a criação cênica dentro do contexto da escola básica.

Ward, considerada modernista, já que privilegia os objetivos de desenvolvimento humano no ensino do teatro, propõe uma abordagem que une a livre expressão com a elaboração de um espetáculo (e sua dramaturgia) de modo não diretivo. Um aluno que passa por esta prática parece capaz de reconhecer o próprio processo de ensino/aprendizagem em teatro.

Voltando à questão do *Drama Criativo* como fundamento de uma abordagem recorrente no ensino do teatro, é interessante, após este contato com a prática de Ward, entendê-lo para além de um ensino calcado apenas na livre expressão. Vale ressaltar que a autora deixou claro que, a partir do próprio Dewey, o movimento da Escola Nova não prega uma ausência completa do professor, ou daquele que estaria proibido de iniciar experiências para as crianças.

Às crianças deve ser dada a oportunidade de ajudar a planejar o que elas farão, à praticar a escolha, a criar. Dewey, entretanto, critica severamente o

entendimento por parte de alguns professores de que eles nunca deverão iniciar experiências para as crianças. “O medo da imposição por um adulto se tornou uma fobia,” ele escreve em *Education Today*. “Isso significa a preferência por uma experiência imatura e subdesenvolvida em detrimento de uma amadurecida e zelosa”. (Ward, 1957, p. 18, tradução nossa)

O próprio Dewey, segundo Ward, advertiu que a imposição por um adulto se tornou uma “fobia”. Esta interpretação equivocada da teoria de Dewey reverbera até hoje no Brasil, e faz com que esta “fobia” da interferência do professor, que pode “atrapalhar” o desenvolvimento do aluno, tenha dificultado a inserção de importantes conteúdos próprios ao ensino do teatro na escola. Esse fato se reflete, por exemplo, no receio de alguns professores de caírem em práticas diretivas, que possam impedir que o aluno vivencie a relação de seu trabalho com o público – conteúdo fundamental do teatro (prática presencial por natureza, que leva em conta a comunicação). A apresentação de uma peça precisa ter como único procedimento possível a prática diretiva?

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a Educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

DEWEY, John. **A Arte como experiência**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Col. Os Pensadores).

FÉRAL, Josette. **Por uma poética da performatividade: o teatro performativo**. In: *Sala Preta*. Revista do Depto. de Artes Cênicas da ECA-USP, n. 8/2008, 197-210. São Paulo: EDUSP, 2008.

KOUDELA, Ingrid. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. ; ALMEIDA JR., José Simões (Orgs.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015

MARTINS, Pedro Haddad. **Pedagogia em performance: uma abordagem do ensino do teatro na escola básica**. 2017. Tese (doutorado em Pedagogia do teatro) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies, an introduction**. London/New York. Routledge: 2007.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Trad. de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2006.

WARD, Winifred. **Creative Dramatics**. Nova Iorque: D. Appleton and Company, 1930.

_____. **Theatre for children**. Kentucky: The children's theatre press, 1950.

_____. **Playmaking with children, from kindergarten through junior high school**. Nova Iorque: Appleton-Century-Crofts, 1957.

_____. **Stories to dramatize**. Nova Orleans: Anchorage Press, 1986.