
Da sala de aula à sala de ensaio: a formação do professor colaborativo

RICARDO CARVALHO DE FIGUEIREDO*

Resumo

Neste artigo, reflete-se sobre a prática da criação teatral na formação acadêmico-profissional do professor de Teatro, quando inserido na graduação. Propõe-se, portanto, a experimentação teórico-prática das três funções: atuação, direção e dramaturgia na criação e no modo de produção de cenas teatrais apresentadas para crianças da educação infantil. Para tanto, foram destacadas três fases para essa investigação: 1) elaboração de um discurso teatral autônomo que diz respeito aos criadores; 2) exercício de direção de cenas, dramaturgia e atuação; 3) trabalho pedagógico de planejamento, execução e avaliação de experimentos com espectadores. Entende-se que se o professor de teatro na escola de ensino básico lida com a dimensão criativa dos seus educandos, questionando, muitas vezes, a dicotomia processo x produto, na hipótese proposta parte-se da necessidade de esse professor ter fundamentado em sua formação o eixo da aprendizagem teatral, adquirindo e experienciando habilidades e competências nessas áreas mediante a investigação de saberes do cotidiano.

Palavras-chave: *Pedagogia do teatro. Teatro na educação. Formação de professores.*

Para início de conversa...

Desde minha atuação como professor de teatro na educação básica, tenho observado a dificuldade do profissional em realizar

* Professor assistente do curso de graduação em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutorando em Artes pela Escola de Belas-Artes da UFMG. Desenvolve projetos nas áreas de Pedagogia do Teatro, Formação de Professores e Pedagogia do Espectador. É membro da Diretoria da Associação Mineira de Arte-Educação (Amarte).

experiências criativas com os alunos na escola, em razão de vários fatores, como: espaço inadequado, tempo insuficiente, número excessivo de alunos e incompatibilidade da metodologia para o ensino de teatro.

Quando passei a lecionar na graduação em Teatro para futuros professores da área, percebi que a falta de conhecimento do conteúdo de dramaturgia, por exemplo, dificultava ao professor a busca por opções criativas e questionadoras do modelo teatral vigente na maioria das escolas. Assim, se o professor optava ou era “convidado” pela direção do estabelecimento para realizar um produto teatral para a comunidade escolar, sempre caía em montagens “convencionais” – escolha de um texto dramático pronto, adaptação do número de personagens ao número de alunos, ensaio de texto, criação de personagens, direção das cenas etc. –, sem questionar ou, ao menos, tensionar o processo criador e sua abertura ao público.

Durante minha pesquisa de mestrado, intitulada “A dimensão coletiva na criação: o processo colaborativo no Galpão Cine Horto” discuti o motivo pelo qual um coletivo de artistas escolhe o processo colaborativo como meio de criação cênica e quais as repercussões que o *modo de (re)organização em grupo* traz para o coletivo e, portanto, quais aprendizados, durante a criação, estão em jogo. Refletimos sobre os processos de criação nos quais a cena aparece como um espaço de troca; um lugar para intercâmbios autorais entre dramaturgo(s), diretor(es) e ator(es). Em consequência, o sentido de colaborar adquire uma importância funcional, uma necessidade produtiva, um desejo de qualidade artística sempre em depuração.

Após a pesquisa, voltando ao trabalho com a formação de professores de teatro, comecei a discutir que sentido teria se esse professor participasse de criações teatrais envolvendo-se na dramaturgia/direção/atuação, desvelando aspectos metodológicos para sua formação não como artista polivalente, mas, sim,

experimentador das três funções teatrais, necessárias ao seu conhecimento como professor de teatro (desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem da linguagem teatral juntamente com a construção de processos criativos).

Problematizo assim, a formação de um professor de teatro que também seja artista e que sua prática artística dialogue, portanto, com sua prática pedagógica, possibilitando que um processo alimente o outro e tragam contribuições para uma renovação da prática teatral na escola.

Para isso, recorreremos às experimentações produzidas pelos discentes do curso de Teatro da UFMG¹ que têm sido levadas à Unidade Municipal de Educação Infantil Alaíde Lisboa – dentro do *Campus* Universitário da UFMG – através do Projeto de Extensão Universitária “Teatro e Infância: a formação de espectadores na Educação Infantil”. Essa escola foi escolhida por inserir a proposta do teatro (ensino-espetáculo) em seu planejamento anual (calendário escolar), promovendo a formação de espectadores (com oficinas antes e após o espetáculo, oferecidas pelos alunos de graduação), da qual falaremos adiante.

¹ Bruno Pontes e Jennifer Jacomini estão no Projeto desde o início de 2010, como bolsistas. Já Gabriella Lavinias e Gabrielle Heringuer ingressaram no 2º semestre do mesmo ano, esta última como voluntária.

O professor-artista

É recente a discussão sobre o campo que denominamos de “Pedagogia do Teatro” no Brasil. Essa expressão intitula um dos Grupos de Trabalho (GT) da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace), que, associada à expressão “Teatro & Educação”, compõe a discussão e interesse de pesquisadores que refletem sobre o ensino de teatro voltado para a escola, para a formação do professor, como também para a formação do artista da cena. Assim, Maria Lúcia Pupo (PUPO, 2008, p. 3) aponta que “a Pedagogia do Teatro diz respeito à reflexão sobre as finalidades e as modalidades de conhecimento implicadas em



processos de aprendizagem envolvendo as artes da cena.”. A pesquisadora tenta definir a expressão “Pedagogia do Teatro” e, mais uma vez, tenciona a fronteira existente entre a cena propriamente dita e o ensino do teatro, pois ainda há um vácuo na produção de pesquisas que unem a cena e a proposta pedagógica.

Assim, nos indagamos: *Por que existe uma discrepância do teatro-espetáculo e o ensino de teatro na escola formal?* Ou seja, por que a cena teatral brasileira tem sido questionada, discutida e experimentada por diversos vieses e o teatro feito na escola ainda guarda características de uma época arcaica e tradicional da educação brasileira? Estaria essa “discrepância” presente na formação do professor de teatro?

O curioso é que já na década de 1970, após a promulgação da Lei 5.692/71 – que traz a *Educação Artística* como componente curricular na escola – o Serviço Nacional do Teatro (SNT) lança uma cartilha intitulada “Teatro na Educação: subsídios para seu estudo”, e Fanny Abramovich encarrega-se de trazer um texto provocativo sobre o que *não seria* o Teatro na Educação. Assim, uma disciplina curricular específica de Teatro não foi elaborada para: 1) ser usada para realizar todas as festas escolares, ilustrando as datas comemorativas; 2) criar um grupo teatral com os alunos talentosos, excluindo os demais; 3) montar espetáculos, dando ênfase exclusiva ao produto teatral; afinal, onde está a importância dada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando?; 4) agir como facilitador de conteúdos, ajudando as outras disciplinas; 5) constatar as dificuldades e problemas psicológicos dos alunos; 6) ensinar o conteúdo de História do Teatro; 7) fazer os alunos assistirem a espetáculos profissionais. As sete hipóteses levantadas pela autora, há mais de trinta anos, ainda se fazem recorrentes no ensino de teatro na maioria das escolas do Município de Belo Horizonte².

Diante desse quadro, apresentamos a seguinte questão: se ao estudante de licenciatura em teatro proporcionamos uma formação

² Como sou o professor-coordenador do Estágio de Observação do curso de Teatro da UFMG, tenho constatado, por meio das observações feitas pelos estagiários do cotidiano das aulas de teatro em escolas da rede pública e privada de Belo Horizonte, que os atuais professores, em sua maioria, ainda trabalham na perspectiva de uma socialização dos sujeitos por meio do teatro e não na concepção de um teatro-arte, anárquico, questionador e problematizador das relações estabelecidas na escola formal. É de nosso interesse encaminhar um estudo sobre o ensino de teatro nas escolas de Belo Horizonte para o ano de 2011.

calcada no fazer-ver-contextualizar esse, lidando com a realidade escolar *durante* sua formação acadêmica, quando inserido no mercado profissional já terá experiências e argumentos para propor e romper com o ensino tradicional de teatro na escola regular?

Contudo, entendemos que a formação docente é um processo permanente de construção, que se realiza na estreita relação com as possibilidades de interação do sujeito do conhecimento com o objeto a ser conhecido; e que através dos fazeres da sala de aula é possível concretizar uma proposta de ensino-aprendizagem que signifique efetivas interações no sentido da transformação dos conhecimentos.

Desse modo, apresentamos no XV *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* (ENDIPE)³ uma experiência realizada em 2008 e 2009⁴, com alunos de graduação em teatro e interessava-nos, naquele momento, estabelecer contato com as experiências trazidas por aqueles alunos quando ainda não estavam inseridos na graduação, pois em sua maioria participavam de grupos de teatro amador – que possuem um modo de criação muito curioso: muitos grupos criam seus próprios textos, exercitando ainda que de forma intuitiva o exercício da dramaturgia; além de atores, fazem trabalhos na área de cenografia, indumentária, direção, maquiagem – o que possibilita uma aprendizagem nos diversos campos de conhecimento do teatro – e que nos interessa de forma bem particular, por aproximar-se de uma aprendizagem das várias áreas do teatro.

Assim, buscamos defender a ideia de que o professor de teatro é um pesquisador envolvido com a produção de conhecimento. Pensamos nesse professor como alguém que construiu domínios fundamentais à expressão e compreensão de visões de mundo por meio da materialidade de determinada forma artística, mas, também, como um sujeito capaz de adaptar essa materialidade às necessidades de aprendizagem dos seus alunos, de modo a transformá-la, significando novas possibilidades de reflexão sobre o mundo.

³ O texto apresentado por mim recebeu o seguinte título: “As práticas colaborativas de criação na formação do professor de teatro” e estava no painel *Articulações na praxis da formação do professor de teatro*, composto pelas professoras Dra. Carminda Mendes André (Unesp), Ms. Neide das Graças de Souza Bortolini (Ufop) e por mim.

⁴ Entre agosto de 2008 e junho de 2009 fui professor assistente do curso de Teatro da Universidade Federal de Ouro Preto, onde já havia sido professor substituto de agosto de 2004 a abril de 2007.

Corroboramos o pensamento que dá ênfase à formação prática do professor, ou seja, o futuro professor deve estar em contato com o seu (futuro) ambiente de trabalho desde o início de sua formação, conhecendo os espaços de sua atuação e, conseqüentemente, as (im)possibilidades de seu campo de trabalho.

Dessa forma, o saber prático passa a ter grande valor para a formação docente e encontramos em Schon (2000) um referencial que traz o conceito de *praticien réflexif*, pois a reflexão no curso da ação e sobre a ação é o ponto inicial para a formação docente de qualidade.

Da sala de aula para a sala de ensaio

Propusemos aos discentes envolvidos no Projeto de Extensão supracitado algumas atividades, tendo com foco a formação docente: 1) observação do cotidiano escolar das crianças; 2) feitura e aplicação de questionário às crianças, buscando descobrir o que veem/consomem e (re)produzem social e culturalmente; 3) entrevista com as professoras de sala; 4) criação e apresentação de uma cena teatral (escrita do texto, direção da cena, atuação); 5) contato com a coordenação e direção escolar para negociação do calendário dessas atividades e realização das propostas pedagógicas; 6) planejamento e execução de oficinas com as crianças – desvelando aspectos artísticos das escolhas cênicas.

A opção de trabalhar apenas com as crianças de 5 anos dessa escola – uma vez que ela atende crianças até 5 anos – se deu pelo fato de acreditarmos que nessa idade as crianças conseguem se expressar com maior autonomia. Como a escola possui quatro turmas com essa faixa etária, ao longo de nossas observações elegemos apenas uma das turmas para desenvolvermos as oficinas, porque nos interessava, naquele momento, compreender se havia

alguma diferença entre as crianças que realizaram as oficinas e aquelas que apenas assistiram ao espetáculo.

As oficinas foram pensadas desde o momento em que a cena começou a ser concebida. Vejamos um relato dos envolvidos no processo de criação da cena:

Observações sobre a criação da cena-espetáculo mediante as observações das aulas da Unidade Municipal de Educação Infantil Alaíde Lisboa

Começamos a criar a cena dialogando sobre que material nos embasar. Fomos orientados a pensar com quais linguagens teatrais gostaríamos de trabalhar – dança e teatro de sombras foram algumas ideias iniciais. As vivências das crianças, o cotidiano delas na escola e em suas casas, histórias que contavam sobre suas famílias, os desenhos feitos por elas, o relato com que tivemos contato, tudo isso permitiu que pensássemos em histórias, formas, na criação da cena. Partindo da concepção de infância, começamos a improvisar histórias que remetiam à nossa própria infância. Jennifer trouxe uma história sobre uma brincadeira que fazia com sua irmã. Bruno improvisou uma história sobre um coelho que ganhara quando criança. Aos poucos essas histórias foram tomando outros rumos. A história do coelho, que passou a ser dançada, foi apresentada a uma pessoa externa ao projeto, que junto com a primeira história, pareceu lhe falar sobre as estações – o inverno, do qual a brincadeira de Jennifer envolvia um cobertor, e o verão, do qual a dança foi incorporada a retalhos de pano, que remetiam à praia. Somou-se a elas uma história levada por Jennifer sobre os porcos-espinhos, para complementar a ideia das estações, e que seria cíclico. Sobre o outono, pensamos nas frutas, que logo se transformaram em malabares. Na cena da primavera, Jennifer preparou uma estrutura para as sombras de borboletas, enquanto Bruno levou a música ‘Borboleta’, de Marisa Monte.

Aos poucos, separando e estruturando as cenas, elas foram ganhando propriedades maiores. A primeira cena, o inverno, sobre a infância de Jennifer, começou a ser contada em forma de blablação por sugestão de Ricardo. Bruno entrou efetivamente nessa cena, e personagens foram sendo criados aos poucos, onde ficou evidente

uma relação de irmãos. Essa brincadeira (a que Jennifer havia contado) ganhou forma e continuidade, sempre com a blablação. A partir dessa concepção, a estrutura central da cena foi arranjada, e permaneceria durante todo o tempo.

A segunda cena, a primavera, que dava segmento à arrumação da estrutura, foi criada em cima da música, onde Jennifer cantava e Bruno tocava flauta transversal. Nesse momento, vimos a necessidade de apresentar um local escuro, e estávamos pensando inicialmente em nos apresentarmos num local aberto da escola. Escolhemos a maior sala da UMEI, a que as crianças tinham o horário de dormir. Como tema para o teatro de sombras, escolhemos borboletas, flores, árvores, imagens baseadas nos desenhos das crianças, feitos no primeiro contato com elas (questionário individual).

A transição para a terceira cena, o verão, foi criada com Bruno e Jennifer, que começaram a bater um ritmo, e logo entravam as músicas que achamos ser relativas ao verão, ao mar, etc., escolhidas pelos dois: 'Marinheiro só', 'Quem tem ensinou a nadar' e 'Como pode um peixe vivo'. Aos poucos, a cena dançada foi sendo criada, tomando formas ao ritmo da música, a partir de improvisações de Bruno e com sugestões de Jennifer. Como utilizamos refletores de iluminação para a cena do teatro de sombras, colocamos uma iluminação verde para suggestionar o mar. Posteriormente, Ricardo sugeriu que adicionássemos bolhas se sabão na cena.

Na quarta cena, o outono, escolhemos uma música do grupo Palavra Cantada, grupo voltado para o público infantil, e que Jennifer havia sugerido no início do processo. Como usávamos os malabares como frutas, a música escolhida foi 'Pomar', associando a música aos malabares, que se transformaram em frutas.

E já na quinta cena, a final, resolvemos voltar à ideia da relação entre os atores. Baseada no conto dos porcos-espinhos, que não conseguem viver em grupo no inverno por causa dos seus espinhos, que os machucam, e na ideia das estações, que sempre se repetem, fechamos reutilizando o cobertor, que esquentava um dos atores, mas eles não sabiam compartilhar, achando uma forma de juntar suas 'camas' (a estrutura do teatro de sombras) e repartir o cobertor sem brigas. Assim, retornamos, também, a ideia do inverno, do ciclo das estações... (FIGUEIREDO, 2010, p. 64.)

A intertextualidade, a observação e o ensino reflexivo estão presentes nesse relato do processo de criação, no qual percebemos as tomadas de decisão dos discentes almejando o público infantil, a educação estética e, conseqüentemente, notamos o processo de formação docente. Há, também, a preocupação com todas as áreas do espetáculo, tensionando o processo de criação teatral convencional calcado, prioritariamente, no texto dramático.

Fazendo a revisão da literatura teatral, notamos que, ao longo da história do teatro, houve ênfase ora em um, ora noutro campo de criação. Roubine (1998) aponta que no século XVII a ideologia dominante sacralizou o texto teatral – textocentrismo – e, a partir desse momento, todos os outros componentes da encenação passaram a “servir” ao texto dramático. A sacralização do texto naquele momento trouxe conseqüências aos outros elementos da encenação, tanto que, cada vez mais, os autores colocavam diversas indicações no texto para que, por exemplo, o cenógrafo materializasse o espaço exigido pelo texto e tivesse, portanto, pouca ou quase nenhuma criação a ser realizada.

As relações nesse tipo de teatro (dito convencional – em que existe uma hierarquia determinada) já estão tão prontas que romper com regras instituídas não é tarefa fácil, mesmo quando todos estão dispostos a fazê-lo. A descoberta, nesse processo, de outras possibilidades de relacionamento entre os criadores é alvo de grandes crises no coletivo, dada a necessidade de transformação do agir-pensar sobre a ação teatral. Esse novo posicionamento do artista adiante da criação em conjunto requer, necessariamente, uma dose de partilha. E é esse despertar de pensamento que nos interessa provocar no professor de teatro na educação básica, que, por ser de uma área relativamente nova na escola e ser responsável por promover a expressão artística do educando, deve trazer novas propostas de relacionamento aluno/escola/professor. Isso porque não é intenção da área de Arte, na escola, a centralização nas técnicas e formas, mas, sim,

desenvolver a expressão e a capacidade crítica do aluno, diante do que vê, sente e produz.

Percebemos que por meio desse processo criativo poderemos questionar os saberes adquiridos e acumulados pelos graduandos nas diversas disciplinas (atuação, dramaturgia e direção), diminuindo o caráter fragmentado e depositário do conhecimento, também presente no ensino superior. Entendemos, portanto, que a formação docente em Teatro deve acontecer de forma a aliar tanto a criação artística quanto a pedagógica, introduzindo o aluno em questões artístico-pedagógicas desde o início de seu curso.

Quando nos referimos à formação do professor de Teatro, concordamos com Martins (2006, p. ii), pois

a noção de prática teatral que adotamos não prioriza a área referente ao ator; consideramos fundamental que o professor em formação possa praticar também a realização de concepções cenográficas, projetos de sonoplastia, de iluminação, o dramaturgismo – desde a adaptação até a redação de textos teatrais – e a direção teatral, em diferentes modalidades de processos.

Ou seja, é preciso investir na formação do professor, entendendo que o teatro em si é pedagógico, existindo um aprendizado em cada uma das áreas teatrais. Assim, o ensino de teatro voltado para a educação escolar deve priorizar, também, o trabalho com o espectador, pois compreendemos que a capacidade de leitura da cena não é inata, mas que esse prazer resulta de um processo de aprendizagem – por parte do espectador. Acontece que exigimos uma atitude de caráter ativo do espectador na elaboração de significados pessoais em relação à cena recém-presenciada, mas não desenvolvemos essa capacidade de leitura em nossos processos educacionais. Daí, por que não promover aprendizagens de ordens diversas, incluindo as áreas de cenografia, dramaturgia, sonoplastia, etc., com os educandos? Por que ainda o ensino de Teatro na escola prioriza o trabalho do ator, mesmo que esse segmento de ensino não se proponha a formar atores?

Motivados por isso, nossa oficina para as crianças priorizou o universo sonoro, rítmico, por causa das constatações realizadas com as crianças. Esse fato redimensionou a criação e, necessariamente, a cena tornou-se musical. Dessa forma, a oficina com as crianças contaminou a criação da cena, e vice-versa, e os graduandos (atores/diretores/dramaturgos – professores) começaram a lidar tanto com a esfera criativa quanto pedagógica para o teatro na escola.

Da sala de ensaio para a sala de aula

Priorizamos, aqui, o processo colaborativo na criação cênica por ser uma prática teatral que possibilita aos envolvidos um crescimento na área do teatro em que se propõe trabalhar, como também um crescimento pessoal, aprendendo a trabalhar em grupo, com as demandas que o coletivo gera e impulsiona, mediante a proposta artística. Entendemos, também, que o modo de organização desse processo diz respeito ao mundo contemporâneo, por exigir profissionais dedicados a uma especificidade, mas que dialogam com o todo da obra teatral. Partir para a criação nesse processo também pode trazer novas contribuições para o teatro feito na escola formal, respeitando e aproveitando o conhecimento dos educandos e as condições físico-temporais da Instituição.

Para isso, concordamos com Martins (2006, p. iv), que propõe ao professor de teatro, na escola e na ação cultural, o conjunto de competências pedagógicas e artísticas:

- saber expressar seu posicionamento artístico com relação ao teatro contemporâneo;
- reconhecer as principais referências históricas e teóricas da sua prática;

- saber elaborar projetos de intervenção cultural e de pedagogia do teatro;
- coordenar o aprendizado da leitura do espetáculo contemporâneo;
- conduzir o grupo de iniciantes e/ou atores desde a escolha do tema até a efetivação do acontecimento cênico, sem perder o aspecto lúdico do processo;
- saber avaliar e redigir textos que sistematizem sua prática.

Com base nessa proposição, podemos dizer que o professor de teatro lida, então, com as esferas de aprendizagem tanto artísticas quanto pedagógicas e que, passando pela criação em processo colaborativo nas áreas de atuação, direção, dramaturgia, conquista habilidades nesses campos para que, quando inserido no processo teatral escolar, tenha embasamento para construir, com os educandos, uma proposta significativa de intervenção teatral no espaço escolar, trazendo aspectos da aprendizagem triangular (BARBOSA, 1998) para até mesmo avaliar seu trabalho e sua postura pedagógica, o que ainda é incipiente no ambiente escolar: a avaliação.

É importante entendermos, portanto, que a elaboração do discurso cênico deve acontecer de forma coletiva, com os participantes podendo colaborar efetivamente nas decisões relativas à dramaturgia e à encenação. Assim, na construção do texto espetacular ou texto cênico, entendido como “a relação de todos os sistemas significantes usados na representação e cujo arranjo e interação formam a encenação” (PAVIS, 1999, p. 409), interrogamo-nos sobre como proceder na condução de um trabalho sem cair nos extremos da criação coletiva ou da centralização das decisões na figura de um diretor e/ou dramaturgo. Faz-se necessária a busca de procedimentos que permitam um equilíbrio entre três possibilidades de autoria do discurso a ser posto em cena, ou seja, que possam equacionar a criação do ator, do diretor e do texto na tessitura do acontecimento teatral.

Propomos o desenvolvimento de procedimentos que possam estimular os graduandos não somente como atores, mas também como *dramaturgos* (para que improvisem material dramático, selecionem, editem, escrevam roteiros e textos) e como *diretores* (que concebem cenas individualmente – redigindo roteiros cênicos, moldando os corpos dos atores e demais elementos, no espaço, em imagens fixas ou mesmo, conduzindo ensaios de cenas). A descoberta das potencialidades, dos espaços e das fronteiras dessas funções teatrais é parte de nossas inquietações.

É claro que, para aprender teatro não precisamos começar deste ou daquele procedimento, pois a ideia de que em arte é necessário começar dos povos primitivos e vir, historicamente, até a atualidade já não faz mais sentido – ainda mais quando não temos nas escolas um ensino de teatro que permeie todas as séries e, permita, portanto, essa gradação.

Partir do teatro contemporâneo é uma solução para o ensino do teatro na escola, pois temos encontrado na produção *pós-dramática* (LEHMANN, 2002) estratégias de encenações que dialogam com nossa sociedade fragmentada, ultrarrápida e não tradicional. Se os alunos já nascem nessa sociedade contemporânea, aproveitar essa vivência e possibilitar outras experiências, também no âmbito teatral, não seria ampliar esse repertório cultural utilizando os conhecimentos dos próprios educandos?

É importante destacar que com a criação coletiva esse movimento de oxigenação da encenação passou a contar com variadas possibilidades de criação, dando oportunidade e fazendo com que os criadores passassem a investigar múltiplas formas em seus coletivos, caracterizando um espaço de pesquisa e aprofundamento na linguagem estética. Rupturas no decorrer da ação teatral são realizadas. Esta não se desenvolve como uma linha vertical cujo ápice é o desfecho dramático. A ação é interrompida constantemente, com comentários, argumentos contraditórios, para que o espectador possa refletir, fazendo, portanto, a desdramatização

da ação. Lehmann (2002, p. 3) prefere denominar esse teatro de pós-dramático porque

em vez de representar uma história com personagens que aparecem e desaparecem em função da psico-lógica da narração, é fragmentado e combina estilo díspares e se inscreve numa dinâmica da transgressão dos gêneros. A coreografia, as artes plásticas, o cinema e, certamente, as diferentes culturas musicais, o atravessam e o animam.

Lehmann (2002) identifica, na década de 1980, uma pesquisa atenta sobre novos moldes de erguimento do espetáculo, pois o texto, já destronado, desloca o foco da criação para a cena, fazendo com que a análise textual de um espetáculo não se restrinja aos aspectos literários apenas, partindo, pois, para uma análise da própria realidade teatral. Parafraseando Ubersfeld (2005), pode-se afirmar que o teatro não apenas promove um diálogo entre os personagens, mas também entre todos os elementos da cena. Portanto, tendo a cena como ponto de partida para tecer o discurso cênico, abandona-se a instância da origem/fonte do discurso e pluralizam-se as instâncias de emissão da cena, conduzindo a novos modos de percepção.

A crise do sistema escolar não é recente, e o profissional da área de teatro, quando inserido na escola, chega, muitas vezes, como o professor que ou dá um jeito de “mudar o comportamento” dos alunos ou contribui para o caos, já instaurado. Temos visto na Abrace muitos pesquisadores dedicados ao ensino do teatro, mas ainda é incipiente a pesquisa que busca modificar e potencializar o ensino de teatro na educação básica. Assim, Schön (2000) fundamenta seu trabalho na teoria da investigação na qual é enfatizada a aprendizagem por meio do fazer. Não se pode ensinar ao estudante aquilo que é necessário ele saber, porém pode-se instruir:

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas

‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver. (SCHÖN, 2000, p. 25).

Conclusão

O desenvolvimento de projetos dessa natureza ainda é raro no cotidiano da escola de educação básica. O Teatro feito para/com crianças ainda guarda resquícios de uma *educação tradicional*, pensada apenas pelo *produto* estético a ser mostrado para os adultos, seja nas festividades escolares em datas comemorativas, seja nas formaturas das crianças. O processo educacional inerente à experiência artística foi alvo de nosso interesse neste trabalho.

Assim, acreditamos que essa primeira experiência tem contribuído para a reflexão sobre a formação docente em teatro e nos arriscamos a dizer que a prática docente em teatro pode estar diretamente ligada ao processo criativo, uma vez que cenas teatrais têm sido construídas mediante observações da dinâmica do cotidiano escolar. Ou seja, um teatro feito para as crianças, com questões que dizem respeito ao que vivenciam, às práticas realizadas na escola, como também às faltas culturais presentes nesse tempo-espço de escolarização.

Abstract

FROM THE CLASSROOM TO THE REHEARSAL ROOM: COLLABORATIVE TEACHER EDUCATION

In this study, the author reflects on the practice of theatrical creation in academic-professional training of the drama teacher, when introduced in under-graduation courses. Therefore, a theoretical-practical experiment for three functions is proposed: acting, directing, and dramaturgy in the creation and mode of production of theatrical scenes presented to children in elementary education. Thus, three phases to this research are highlighted: 1) development of an autonomous theatrical discourse with respect to the creators, 2) exercise in directing scenes, dramaturgy, and performance; 3) pedagogical work involving planning, implementation and evaluation of experiments with spectators. It is understood that the drama teacher at the elementary school deals with the creative dimension of their children, and often argues the process vs. product dichotomy, in the proposed hypothesis, stemming from the need of this teacher to have based his/her training on the fulcrum of theatrical learning, experiencing and acquiring skills and competencies in these areas through the knowledge of everyday life.

Key words: Pedagogy of the theater. Theater in education. Teacher training.

Résumé

DE LA SALLE DE CLASSE À LA SALLE DE RÉPÉTITION: LA FORMATION DU PROFESSEUR COOPÉRATEUR

L'article réfléchit sur la pratique de la création théâtrale dans la formation académique et professionnelle du professeur de théâtre inséré dans la formation des étudiants. On propose ainsi l'expérimentation théorique et pratique des trois fonctions: la représentation, la direction et la dramaturgie dans la création e dans le mode de production des scènes théâtrales présentées aux enfants de l'éducation primaire. Pour ce faire on a mis en évidence trois phases de la recherche: 1. l'élaboration d'un discours théâtral autonome concernant les créateurs; 2. la pratique de la mise en scène, de la dramaturgie et de la répétition; 3. le travail pédagogique d'organisation, d'exécution et d'évaluation des expérimentations impliquant des spectateurs. On pose que le professeur de théâtre inséré dans les écoles primaires a affaire à la dimension créative des élèves et qu'il met souvent en question la dichotomie processus x produit; selon l'hypothèse présentée dans le cadre de l'article, on part du besoin qu'a ce professeur de fonder sa formation sur l'axe de l'apprentissage théâtral où il pourra acquérir des habilités et des compétences à travers la recherche des savoirs présents dans le quotidien.

Mots-clés: Pédagogie du théâtre. Le théâtre dans l'éducation. Formation de professeurs.

Recebido em 27/10/2010

Aprovado em 14/11/2010

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. Teatro na educação: o que é afinal? In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Serviço Nacional de Teatro. *Teatro na educação: subsídios para seu estudo*. Rio de Janeiro: MEC, 1976. p. 7-9.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. *A dimensão coletiva na criação: o processo colaborativo no Galpão Cine Horto*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Escola de Belas-Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de *et al.* Teatro e infância: a formação de espectadores na educação infantil da UMEI Alaíde Lisboa. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCAÇÃO DO BRASIL, 20., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Federação de Arte-Educação do Brasil, 2010. v. 1, p. 62-67.

LEHMANN, Hans-Thies. *Le théâtre postdramatique*. Paris: L'Arche, 2002.

MARTINS, Marcos Bulhões. *Dramaturgia em jogo: uma proposta de ensino e aprendizagem do teatro*. 2006. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PUPO, Maria Lúcia. Processos contemporâneos de criação teatral e pedagogia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS: criação e reflexão crítica..., 5., 2008, Belo Horizonte. *Anais...*, Belo Horizonte: UFMG, 2008.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral: 1880-1980*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UBERSFELD, Anne. *Para ler o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

