



VI Congresso SESC de Arte/Educação

Utopias Pedagógicas em Artes
como Gesto de (Re)Existência

Organização
Rudimar Constâncio

Homenagem a
Ingrid Koudela e
Rosa Vascelos

ANAIS • 2018

sesc

VI Congresso SESC de Arte/Educação

Utopias Pedagógicas em Artes
como Gesto de (Re)Existência

Organização
Rudimar Constâncio

Homenagem a
Ingrid Koudela e
Rosa Vascelos

ANAIS • 2018

AUTORES

Adriana Ferreira Santana
Adriana Tobias Silva
Alan Silva Barbosa
Alan Silva Barbosa
Alcione Cristina Alves de Aquino
Alcione Melo Trindade
Alexandre Cardoso Oshiro
Alexandre Geisler de Brito Lira
Alexandre Geisler de Brito Lira
Aline Oliveira Soares
Allyne Matos Nogueira
Amanda Caline da Silva Omar
Amanda de Sampaio Alves Duarte
Ana Claudia O. Freitas
Ana Elisabete R. de C. Lopes
Ana Júlia
Ana Mae Barbosa
Ana Paula Abrahamian de Souza
Ana Valéria Vicente
Anderson Alves dos Santos
Andréa Luísa Frazão Silva
Andreia Maria Ferreira Reis
Anselmo Martins de Souza Junior
Antônio Ângelo Vasconcelos
Arlete dos Santos Petry
Artur Duvivier
Arthur Leandro Moraes Maroja
(in memoriam)
Auvaneide Ferreira de Carvalho
Benedito José Pereira
Brenda Gomes Bazante
Bruna Caroline Nazário de Souza
Bruna Patrícia Ferreira da Silva
Carlos Kater
Carolina de Santi Estácio
Catarina Viana da Silva
Cláudia Ângela Vilela de Almeida Buril
Cláudia Cazal Lira
Cláudio Marcelo Carneiro Leão Lacerda
Gal Martins
Cleber de Sousa Carvalho
Conceição Myllena F. Rolim
Cristiane Maria Galdino de Almeida
Dado Sodi
Danilo Santos de Miranda
Dayse Euzébio de Oliveira
Dayze Euzébio de Oliveira
Débora de Lima Cabral
Diogo José de Moraes Lopes Barbosa
Ediel Barbalho de Andrade Moura
Elthon Gomes Fernandes da Silva
Elze Maria de Oliveira Barroso
Emanuely Arco Iris Silva
Eroldo Leandro Moraes Júnior
Everson Melquiades Araújo Silva
Fábio José Rodrigues da Costa
Fernanda Pereira da Cunha
Fernanda Roberta Lemos Silva
Flaudemir Sávio Sousa Mendes
Flávia Roberta Alves Costa
Florian Vassen
Francimara Nogueira Teixeira
Franco W. Lima da Fonseca
Francy Izanny de Brito Barbosa Martins
Fred Nascimento (Grupo Totem)
Gabriela Bom
Gabriela Cabral (Grupo Totem)
Geanne Soares da Silva
Giorrdani Gorcki Queiroz de Souza
Gislene dos Santos Furtado
Graciele Maria Coelho de A. Gomes
Guilherme Panho
Guilherme Panho
Heloise Baurich Vidor
Igor de Almeida Silva
Ihédilla Humberta Sinésio C. da Silva
Inácio Alves Dantas Neto
Inácio Alves Dantas Neto
Inaê Veríssimo (Grupo Totem)
Ingrid Borba de Souza Pinto Domingos
Ingrid Dormien Koudela
Isaac de Souza Assunção
Isabel Alves Corrêa de Abreu
Isabel Bezelga
Izaias Trajano da Silva Neto
Jacqueline Rodrigues Peixoto
Joana D'arc dos Santos Oliveira B.
João Denys Araújo Leite
João Silvério Trevisan
Jorge Dubatti
José Albio Moreira de Sales
José Márcio Barros
José Renilson Targino Ferreira Filho
José Roberto Nascimento Junior
Judivan José Lopes
Juliano Casimiro de Camargo Sampaio
Karine Ramaldes
Lara Pinheiro de Oliveira
Larissa Rachel Gomes Silva
Lariza Zanini César Nakatani
Layane Pereira Pavão
Leandro de Oliva Costa Penha
Lenié Campos Maia
Lindinaldo Caitano
Lucas Viera de Oliveira
Luciana Borre
Luís Carlos Ribeiro dos Santos
Márcia Chiamulera
Márcia Julieta Figuerêdo Souza
Marcio Figueiredo de Sá Leitão
Marco César de Oliveira Brito Filho
Marcos Paulo Gomes Miranda
Marcos Paulo Gomes Miranda
Maria Aida Falcão Santos Barroso
Maria Betânia e Silva
Maria Consuelo A Lima
Maria Edneia Gonçalves Quinto
Maria Helena Milanez Adami
Maria Helena Santana Moreira
Maria José Negromonte-Oliveira
Maria Valéria Vital de Souza
Mariah Cysneiros da Silva
Mariana Reis Leal Fernandes
Marilene Aparecida Batista
Marília Martha França Sousa
Marília Teodoro de Leles
Mário de Faria Carvalho
Matheus Gomes da Costa
Matheus Rosa da Silva Gomes
Maurício Igor Neves de Almeida
Messias Aroldo Araújo Muniz Júnior
Meyrla Conceição Lins Santana
Miclene Batista Souza
Moisés Monteiro de Melo Neto
Mônica (Lua) Alves Barreto
Mônica Leite da Silva
Monica Rodrigues de Farias
Murillo Freire
Nata Borges Ferreira
Natan Santos Ferreira
Nathalia Cesar Goulart
Niara Mackert Pascoal
Niedja Ferreira dos Santos Torres
Noeli Moreira
Pablo de Souza Barros
Pablo Roberto Vieira Ferreira
Patrícia Couto Barreto
Pedro Haddad Martins
Pedro Henrique Barbosa da Silva
Pedro Rodrigues Pereira da Silva
Rachel de Sousa Vianna
Rafael de Lima Freitas
Ramon Santana de Aguiar
Raylla Brito Vieira
Rebeka Caroca Seixas
Renata Caldas
Rhayssa Figueiredo de Lira Siqueira
Ricard Huerta
Ricardo Carvalho de Figueiredo
Rita Tatiana Gualberto de Almeida
Robson Camargo
Rodrigo Lopes Silva Padrão
Ronildo Júnior Ferreira Nóbrega
Rosifrance Candeira Machado
Rúbia Lopes
Rudimar Constâncio
Sandra de Souza Melo
Sergio dos Santos Reis
Simone Maria dos Santos
Stefany Lopes de Lima
Sueudo Fernandes da Silva
Taciana Pontual da Rocha Falcão
Thaysa Cordeiro Silva
Uiaracy Maria Santana Vieira
Valdelan Leite da Costa
Valnei Souza Santos
Valnei Souza Santos
Vera Lúcia Bertoni dos Santos
Vicente Concílio
Veruschka Greenhalgh
Vicent Carelli
Virna Vasconcelos Lopes
Wandellyson Dourado Landim Santos
Wellington Soares Gomes
Ziel dos Santos Mendes

UTOPIAS PEDAGÓGICAS EM ARTES COMO GESTO DE (RE)EXISTÊNCIA- VI CONGRESSO INTERNACIONAL SESC DE ARTE/EDUCAÇÃO

ANAIS • 2018

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO - SESC

Presidente do Conselho | Antonio Oliveira Santos

DEPARTAMENTO NACIONAL

Direção Geral | Carlos Artexes Simões

Diretora de Educação | Claudia Fadel

Diretor de Cultura | Marcos Henrique Rego

Gerente de Educação | Cynthia Rodrigues

Gerente de Cultura | Márcia Costa Rodrigues

DEPARTAMENTO REGIONAL EM PERNAMBUCO

Presidente | Josias Silva de Albuquerque

Diretor Regional | Antônio Inocêncio Lima

Controlador | Alessandro Rodrigues

Ouvidor | Fernando Soares

Diretor de Administração e Finanças | Nivaldo Carvalho de Sousa

Diretora de Educação e Cultura | Teresa Cristina da Rosa Ferraz

Diretora de Atividades Sociais | Ana Paula Cavalcanti

Gerente de Cultura | José Manoel Sobrinho

Gerente de Comunicação e Marketing | Paula Lourenço

Professor II Artes - Teatro | Rita Marize

SESC PIEDADE

Gerente | Rudimar Constâncio

Professor II Artes | Rúbia Lopes

Professor II Artes | Anny Rafaella Ferreira de Lima

Professor II Artes - Teatro | Almir Martins

Professor II Artes - Teatro | Ariele Mendes

Professor II Artes - Dança | Marcela Aragão

Professor II Artes - Dança | Valéria Barros

Professor II Artes - Música | Rakelly Nogueira

Professor II Artes - Música | Samuel Lira

Instrutora de Atividades Artísticas | Ana Júlia da Silva

Estagiários de Cultura | Cleydson Luan Lima, Rafael Lima e Rodrigo Hermínio

FICHA TÉCNICA DO CONGRESSO

Gestor do VI Congresso Internacional Sesc de Arte/Educação | Rudimar Constancio

Coordenação Geral | Rudimar Constâncio, Everson Melquíades, Ana Julia e Rúbia Lopes

Curadoria | Cristiane Maria Galdino de Almeida, Everson Melquíades Araújo Silva, Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo, Igor de Almeida da Silva, Ivana Delfino Motta, Rita Marize Farias de Melo e Rudimar Constancio.

Comissão Científica | Cristiane Maria Galdino de Almeida, Igor de Almeida da Silva (UFPE), Márcia Virgínia Bezerra de Araújo (UFPE) e Maria Betânia e Silva (UFPE) e Rudimar Constâncio.

Coordenação Técnica | Eron Villar

Assistentes de Coordenação Técnica | Gabriel Félix e Sueides Leal Ferreira

Coordenação Pedagógica | Ana Julia e Ariele Mendes de Freitas

Secretaria | Isis Agra

Coordenação de Estrutura Física e Material | Rúbia Danielle Lopes Bezerra e Andrea Borges

Coordenação de Livraria | Anny Rafaella Ferreira de Lima e Lucas Ferr

Coordenação de Transporte | Bilé Ares

Coordenação de Receptivo | Talita Guedes

Coordenação de Anjos | Ricardo Vendramini

Produção Executiva | Almir Martins, Ariele Mendes, Lucas Ferr, Marcela Aragão, Rakelly Nogueira, Samuel Lira e Valéria Barros

Assistentes de Produção | Amanda Spacca, Anderson Damião, Anderson Gzus, Bruna Bastos, Célia Regina Siqueira, Clovis Alves, Geraldo Dias, Ildete Mendonça, Josias Vieira, Luciano Rogério, Lucrecia Forcioni, Madeline Eltz, Marinho Falcão, Pedro de Renor, Winy Mattos

Coordenação Geral da Exposição | Ana Júlia, Valkíria Dias e Rúbia Lopes

Curadoria e expografia da Exposição | Marcondes Lima

Coordenação de Produção da Exposição | Carla Denise

Coordenação de Nutrição | Renata Galindo

Coordenação de Comunicação | ASCOM

Designer Gráfico | Susy Souza, Marici Valente Seidensticker, Bruna Raphaela Ferreira de Andrade

Registro Foto e Filmagem | Maker Mídia

Preparação do Material Original | Isis Agra

Organização do Livro | Rudimar Constâncio

EQUIPE DE EDITORAÇÃO

Organização / Rudimar Constâncio

Capa e Projeto Gráfico / Claudio Lira

Serviço Social do Comércio – SESC Piedade

Rua Goiana, n. 40 – Piedade – Jaboatão dos Guararapes - PE

CEP: 54.420-000/ Fones: (81) 3361.6909/ 3361.0097

E-mail: sescpiedade@sescpe.com.br

A168 Utopias Pedagógicas em Artes como Gesto de (Re)Existência - Vi Congresso Internacional Sesc de Arte/Educação – Recife: SESC Pernambuco, 2018.
930 p.: il.
Inclui referências.
ISSN 2526-7949

1. Arte na educação. 2. Educação. 3. Estética. 4. Teatro. 5. Dança. 6. Arte.
7. Filosofia. 8. Professores - Formação. 9. Política cultural. I. - (Org.). II.
Constâncio, Rudimar, 1965 - (Org.). III. Título.

700.7 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2014-84)

TEATRO COMO EXPERIÊNCIA LÚDICA DE APRENDIZAGEM

Vera Lúcia Bertoni dos Santos¹⁶²

Como palestrante convidada a participar do evento, agradeço a oportunidade e cumprimento a organização pela iniciativa de homenagear a professora Ingrid Dormien Koudela, uma das intelectuais pioneiras no campo que atualmente se denomina Pedagogia do Teatro, destacada nacional e internacionalmente como pesquisadora responsável pela difusão de estudos basilares ao ensino de teatro no âmbito da formação de artistas e professores, que significam influências significativas em diferentes frentes do ensino não-formal nas quais o teatro se faz presente, especialmente no âmbito da Educação Básica.

A reflexão que sintetizo neste texto faz-se a partir de uma ampla e diversificada experiência de aprendizagem vivida na interação com os ensinamentos de Ingrid Koudela em diferentes momentos da minha trajetória como *professora de teatro em formação*: na condição de leitora assídua dos seus muitos textos, que chegaram até mim já na graduação, no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; em algumas breves, mas extremamente proveitosas, oportunidades em que participei ou assisti oficinas, cursos e palestras ministrados por ela; ao longo do meu processo de qualificação acadêmica, que me oportunizou contar com a sua contribuição na banca examinadora das minhas defesas de mestrado e doutorado; e como colega de área, em diversos encontros científicos que frequentamos e em publicações¹⁶³ com as quais nos envolvemos, que nos possibilitaram estabelecer uma relação de parceria e lutas comuns por reconhecimento do teatro como área de conhecimento, pautadas por muito afeto.

Refiro-me a essa experiência na intenção de frisar que a admiração e o respeito que nutro por Ingrid Koudela constituem-se a partir de uma relação aprofundada, o que me permite discorrer sobre a relevância e contemporaneidade da sua contribuição aos estudos nos campos do teatro e da educação com propriedade, e de forma circunstanciada, mas não isenta de comprometimentos intelectuais e afetivos, pelo tanto que me considero influenciada por suas ideias.

Autora da tradução para a língua portuguesa da obra da professora e diretora de teatro norte-americana Viola Spolin (1906 – 1994) e empreendedora de diversos estudos acerca do *sistema dos jogos teatrais*,

162. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Bacharel e Licenciada em Artes Cênicas pela UFRGS. Professora Associada e pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Linha de Pesquisa “Linguagem, Recepção e Conhecimento em Artes Cênicas”; e ao Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da UFRGS. Coordenadora da pesquisa “Professor de Teatro e Construção de Conhecimento”. Líder do Grupo de Estudos em Teatro e Educação (GESTE), do CNPq. Bolsista Coordenadora do Subprojeto de Teatro do Programa Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFRGS). Autora de publicações referentes a aspectos teóricos e práticos do ensino e da aprendizagem do teatro.

163. Destaco a obra intitulada “Léxico de Pedagogia do Teatro” (vide as Referências no final do texto), com o qual tive o privilégio de colaborar.

difusores essa modalidade de improvisação teatral entre professores e artistas de teatro brasileiros, Koudela destaca-se como teórica precursora no sentido da aproximação da metodologia de Spolin à perspectiva interacionista de construção de conhecimento de Jean Piaget, divisando um campo teórico e investigativo ao qual se identifica boa parte dos meus trabalhos acadêmicos.

Tal perspectiva implica relacionar a atividade lúdica e as condutas de imitação, em geral, e a aprendizagem do teatro, em especial, ao desenvolvimento do sujeito na sua totalidade, bem como compreender, e justificar, o caráter formativo e estético da aprendizagem do teatro nos mais diferentes níveis de conhecimento.

No interior do nosso campo de conhecimento essa compreensão atualmente soa óbvia, e a luta por reconhecimento do teatro como conhecimento pode até parecer superada, mas na realidade da Educação Básica sabemos bem que ainda há muito caminho a percorrermos para que o teatro seja, de fato, reconhecido entre os demais componentes curriculares. Na minha experiência como professora de teatro e como investigadora atenta às relações entre teatro e pedagogia constato que essa conotação lúdica que, tanto na prática dos *jogos teatrais*, como na criação (trânsito entre a ação cênica e a ação da plateia) das formas cênicas contemporâneas, tende a engendrar o próprio sentido, pouco se observa nas formas teatrais comumente praticadas na realidade escolar.

De modo geral, observo que os modelos de teatro praticados na realidade escolar parecem esvaziar o processo de criação teatral da sua condição de jogo, seja pelo caráter meramente reprodutivo que tendem a assumir, quando inspirados por concepções epistemológicas empiristas, motivadas essencialmente pelo resultado, ou pelo caráter preponderantemente espontaneísta, de base inatista, das práticas do tipo “jogo pelo jogo”, movidas pela mera exploração das potencialidades da criança, para as quais qualquer intervenção do professor soa como repressão à atividade criadora e expressiva do aluno.

No primeiro caso, essas formas costumam caracterizar-se pela encenação de montagens teatrais concebidas a partir do texto literário e representadas por alunos perante uma plateia, e constituem, por assim dizer, representantes “clássicas” do ensino tradicional em teatro, relacionando-se, muito frequentemente, à postura diretiva do professor, que assume a função de diretor de teatro (também numa matriz tradicional, que restringe a criação à direção), a quem cabe determinar os objetivos e as ações cênicas em prol do resultado final: a apresentação do espetáculo teatral.

Num amplo panorama acerca das formas de abordagem do teatro na educação proposto pelo teórico inglês Richard Courtney (1968, p. 52), a prática do teatro em meio escolar surge nas escolas da Europa, vinculada ao pensamento humanista e ao movimento renascentista, de revalorização da cultura greco-romana. Segundo ele, a reintrodução da literatura dramática clássica na escola, motivaria a prática da arte da retórica e da declamação, abrindo campo para a realização de montagens teatrais, até então restritas ao meio profissional.

Na realidade da Educação Básica atual é comum observarmos a prática do *Teatro Escolar*, conforme Courtney denomina essa abordagem, voltada à preparação de montagens ilustrativas de momentos de culminância das unidades do plano de ensino, exibidas em eventos festivos ou comemorativos da comunidade escolar. Esse tipo de apresentação costuma envolver crianças de diferentes faixas etárias, independentemente de suas motivações ou condições prévias. De modo geral, essas montagens teatrais caracterizam-se por algumas características, tais como: propósitos apelativos ao riso fácil, textos exageradamente simplificados, gestuais figurativos, falas meramente memorizadas (ou seja, nem sempre compreendidas no seu sentido pelos próprios emissores), elementos cênicos decorativos de gosto discutível e a presença (mais ou menos ostensiva) de um ou mais adultos determinados a assegurar que as cenas se cumpram da melhor maneira, frente a uma plateia composta por familiares das crianças e membros da comunidade escolar.

Infelizmente pouco se questiona acerca dos efeitos negativos desse tipo de prática à formação estética e à autonomia de pensamento das crianças. A supervalorização do produto final ocorre, fatalmente, em detrimento dos processos individuais e das relações sociais entre as crianças, cujos desejos e interesses são desconsiderados. Limitada à reprodução de padrões estéticos adultos e à obediência a medidas autoritárias e disciplinares, esse tipo de prática desfavorece a experiência teatral (inerentemente lúdica, prazerosa e social), significando entraves à educação estética e à cooperação entre seus participantes. A adoção irrefletida desses procedimentos, no contexto em que ocorrem, revela falta de conhecimento acerca das relações de continuidade entre os jogos simbólicos infantis e a representação teatral. Dessa forma, as montagens escolares parecem realizar-se na contramão das brincadeiras e jogos infantis, que, desenvolvidos na medida da participação ativa e dos interesses das crianças, tenderiam a evoluir no sentido da construção teatral, ou seja, da criação coletiva de cenas, personagens e elementos de cena correspondentes aos interesses e condições das crianças.

Uma segunda forma de teatro comumente praticada no meio educacional apontada no panorama de Courtney (1968, p.44) consiste no uso do teatro como um recurso com fins didáticos, ou seja, a prática teatral relacionada à aprendizagem de outras disciplinas do conhecimento. O autor menciona a abordagem conhecida como *Método Dramático*, cuja primeira formulação consta nos trabalhos de Caldwell Cook (Inglaterra, 1917).

No sistema escolar, o *Método Dramático* costuma ser adotada na educação de crianças e jovens em função dos benefícios decorrentes da dramatização no ato da aprendizagem, sendo comumente proposta por professores de outras disciplinas, como Língua Portuguesa, História e Literatura, como meio para despertar o interesse por temas a serem desenvolvidos.

Os procedimentos gerais dessa prática proposta por docentes leigos em teatro não se afastam, em geral, daqueles observados no chamado “teatro escolar”, ou seja, consistem no preparo de montagens a serem encenadas pelos alunos. Logo, por não prever, por parte de quem se propõe a orientá-la, um relativo domínio de aspectos formais do teatro, e tampouco o conhecimento do processo de construção do teatro pela criança, esse tipo de abordagem nem sempre significa oportunidade de interação dos alunos com a prática do teatro, arriscando difundir modelos estereotipados e empobrecidos de teatro e expor os estudantes a experiências inadequadas e mesmo traumáticas.

O reconhecimento da centralidade da atividade lúdica no desenvolvimento infantil e a crise da escola tradicional influenciaram a constituição de um novo modelo educacional. Preconizado por John Dewey, educador que formulou os ideais da concepção educacional, centrada no princípio do “aprender fazendo”, o movimento da Escola Nova é idealizado por pensadores da educação, como Froebel, Montessori e Claparède, significando uma “guinada pedagógica” que atinge todos os níveis e campos do conhecimento, colocando a criança no centro do processo educativo.

Na abordagem do teatro com crianças, os procedimentos de cunho diretivo, motivados preponderantemente pelo resultado final, passam a ser questionados em favor da ideia de valorização do processo. O próprio termo “teatro” é posto em discussão, sendo substituído por “expressão dramática” ou por “atividade dramática”, numa crítica explícita às formas tradicionalmente praticadas no sistema escolar. Sob essa ótica, desenvolve-se uma nova abordagem de teatro na educação, difundida por alguns autores, dentre os quais se destaca Winifred Ward (1947), cuja obra, conforme Koudela (1984, p. 20), apresenta “os postulados da Escola Nova, transportados para o ensino do teatro”. O trabalho de Ward teve forte penetração nos Estados Unidos, “onde o termo *Creative Dramatics* passou a designar todo o movimento de teatro realizado com crianças” (KOUDELA, 1984, p. 20).

Courtney (1968, p. 47) aponta o inglês Peter Slade (1958) como teórico expoente dessa abordagem, que a partir de uma ampla experiência na observação de crianças em situação de jogo, concebe a denominação *Jogo Dramático Infantil* – ou *Teatro Criativo*: uma “forma de arte por direito próprio” (SLADE, 1958, p. 17), através da qual a criança exprime as suas necessidades emocionais, numa catarse propiciada pelo *drama*.

As transformações decorrentes do debate em torno dessa nova concepção epistemológica foram decisivas para que se reposicionasse o papel da arte na escola brasileira. As propostas de caráter eminentemente decorativo representadas pelo “teatro escolar”, até então dominantes, passam a ser questionadas; e o fazer artístico, analisado sob o ponto de vista da psicologia, passa a ser considerado pela sua importância ao desenvolvimento do indivíduo.

No que se refere aos processos de teatro com crianças e jovens em idade escolar, um dos aspectos responsáveis por este esvaziamento é a premissa dicotômica de cisão entre as condutas lúdicas de caráter dramático da criança e as formas teatrais “propriamente ditas”, da qual partem os trabalhos dos mentores do *Child Drama*, e que parece constituir a base da contradição desse tipo de abordagem.

Na concepção de Slade (1958, p. 18) o fenômeno *teatro*, conforme a compreensão adulta, significa “ocasião de entretenimento ordenada”, “experiência emocional compartilhada” que pressupõe a diferenciação “atores e público”; ao passo que o *drama*, constitui, segundo o autor, oportunidade de experimentação, por parte da criança, em relação a si mesma e à sua vida, “através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva” que pode se “desenvolver em direção a experiências de grupo”.

A conceituação de Slade (1958), dos termos *teatro*, no sentido adulto, e *drama infantil*, indica atividades correspondentes a dois polos, e que se constituem por inversão, o que implica uma relação de negação, e não de complementaridade. Ao separar atividades complementares entre si, a concepção de Slade parece cair numa armadilha quando sujeita à inversão das suas premissas fundamentais, revelando a insuficiência da sua “teoria” acerca das condutas lúdicas.

As pesquisas de Koudela (1999, p. 16) constituem um aporte decisivo à crítica acerca dessa abordagem, na medida em que apontam suas fragilidades conceituais sem desmerecer o valor histórico da contribuição de Slade e seus seguidores:

Não pude encontrar nesses pioneiros do Child Drama (Inglaterra) e Creativ Dramatics (EUA) uma definição de teatro como processo específico de conhecimento, nem a discussão dos princípios educacionais sobre os quais esta linguagem artística estivesse fundamentada. Como consequência, introduzia-se uma dicotomia entre teatro e manifestação espontânea. Quando havia menção ao teatro, ele era geralmente visto de forma abstrata, ou através da negação de modelos tradicionais, substituídos pelo conceito genérico de “criatividade”.

Cabe considerar que o debate em torno as abordagens tradicionais, fomentado a partir dos ideias escolanovistas, forneceu a base dos discursos em favor da valorização do ensino das artes, em geral, e do teatro, em particular (que mais adiante culminaria na institucionalização das disciplinas artísticas no ensino escolar brasileiro – Lei 5.692/71); mas, em contrapartida, deu margem a justificativas de caráter predominantemente psicológico, significando abordagens reducionistas de arte na escola, desviantes de propósitos estéticos e especificidades artísticas.

Ou seja, o avanço no movimento de oposição à hegemonia das práticas diretivas e essa nova maneira de compreender o ensino do teatro na escola, vinculada a objetivos genéricos (como criatividade,

espontaneidade e socialização), acabou contribuindo para a difusão práticas de arte eminentemente espontaneístas, esvaziando o ensino das disciplinas artísticas de propósitos específicos. A falta de especificidade das abordagens do chamado “drama criativo” seria preponderante para que pesquisadores da área do teatro, inspirados na corrente *essencialista*¹⁶⁴, fundassem um movimento de transformação conceitual, que passou a considerar o teatro como experiência pedagógica ligada ao processo de construção da inteligência, fundamentando discursos práticas inovadores que vieram a significar a perspectiva de ensino da arte por suas qualidades e propósitos intrínsecos.

A presença do teatro no meio escolar como um sistema de conhecimento relaciona-se à evolução do pensamento pedagógico em arte, subjetivada pelas ideias de filósofos Susanne Langer e Ernst Cassirer, dentre outros teóricos dedicados à reflexão das formas artísticas e das relações entre o jogo, a cultura e a sociedade, e fortemente influenciada pelas pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência humana no sentido ontogenético, a exemplo da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Na minha experiência como pesquisadora dedicada à formação de professores de teatro, a perspectiva de Spolin e a sua tematização através das análises de Koudela³, motivaram o interesse detido na concepção interacionista do ensino de teatro, instaurando um modo de compreender a aprendizagem das formas teatrais estreitamente vinculado à necessidade de transformação das categorias de pensamento e das relações sociais.

Koudela (1999, p. 124) refere-se ao princípio da *fisicalização* e à ação lúdica, considerando as relações entre esses dois aspectos inerentes às relações humanas que, na sua concepção, a prática dos *jogos teatrais* de Spolin estabelece.

No processo de ensino com jogos teatrais, a abordagem intelectual ou psicológica foi substituída por um processo de conhecimento físico. A matéria do teatro – o gesto – foi experimentada fisicamente no jogo. A conquista gradativa da expressão física impulsionava o processo de conhecimento. A realidade simbolizada adquiria textura e substância.

A perspectiva de teatro como conhecimento, aliado ao processo de desenvolvimento do sujeito significa oposição ferrenha às concepções positivistas, mas a inclusão do teatro como disciplina independente no meio escolar ainda parece uma realidade distante. A mencionada inclusão do teatro na educação brasileira (Lei 5692/71) deu-se apenas de direito, mas não de fato: na prática, a força e os modos renovados através dos quais as concepções tradicionais de ensino do teatro se reeditam, alimentam todo o tipo de distorção. Dentre os aspectos que indicam o árduo caminho a ser percorrido para que o teatro seja reconhecido como disciplina do conhecimento nos currículos das escolas brasileiras, destacam-se: a falta de qualificação e de valorização dos profissionais do ensino, reflexo da insuficiência e ineficiência dos cursos de formação específica, bem como da defasagem salarial que submete o magistério, em relação a outras profissões; a insistência dos nossos governantes na implementação de propostas polivalentes e pragmáticas, que se faz sentir desde a Reforma Educacional Brasileira (1971), de cunho liberal *tecnicista*¹⁶⁵ que se renova a cada

164. Concebida no campo das Artes Plásticas (que atualmente se identifica à denominação Artes Visuais), a partir dos estudos de Elliot Eisner (1972), e difundida no Brasil através dos trabalhos de Ana Mae Barbosa e Ingrid Koudela (ambos de 1984), a corrente essencialista “considera que a arte tem uma contribuição única a dar para a experiência e a cultura humanas, diferenciando-a dos outros campos de estudo”, não necessitando de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar” (KOUDELA, 1984, p. 18).

3. Destaque-se as relações estabelecidas pela autora a partir do estudo de um capítulo da obra de Hans G. Furth (1970), referente à prática teatral nos moldes propostos por Spolin, sob a ótica construtivista (vide as Referências no final do texto).

165. Corrente pedagógica concebida a partir de pressupostos de teóricos ligados à psicologia experimental behaviorista, de grande repercussão no ensino norte-americano.

novo programa educacional imposto à sociedade sem a devida participação das categorias competentes, a quem cabe apenas acatar seus desmandos; o descaso e a displicência na realização de concursos públicos e na efetivação de contratações que objetivem suprir os quadros docentes das escolas de profissionais com formação específica (quer nos campos do teatro, da música, da dança ou das artes visuais); e a falta de apoio institucional ao trabalho docente em artes, evidenciada na carência de recursos materiais sofrida pelos profissionais, na precariedade do espaço físico destinado ao seu trabalho pedagógico e na exiguidade de projetos institucionais que envolvam a arte como conhecimento.

Considerada na estreita relação com a perspectiva de conhecimento como construção, a abordagem dos *jogos teatrais*, a exemplo de outras modalidades contemporâneas de ensino de teatro, enfatiza a relação entre teoria e prática, entre fazer e compreender, entre ação e reflexão, revelando-se uma contribuição ímpar aos processos educacionais. A prática do teatro sob a perspectiva de Spolin, tão bem refletida por Koudela a partir da ótica piagetiana, significa a possibilidade de *jogar* o cotidiano através do domínio de formas simbólicas que, através da construção de sujeitos inteligentes (diga-se sensíveis, críticos e solidários), ampliem as possibilidades de ação no mundo, de apropriação de si e transformação das relações com o outro.

Sem querer abarcar o complexo conjunto de ensinamentos que constituem o *sistema de jogos teatrais*, mas decidida a fornecer alguns elementos para pensar a contemporaneidade dessa metodologia, finalizo este texto discorrendo sobre alguns princípios fundamentais da “experiência criativa” relacionada à prática da improvisação teatral, reunidos por Spolin (1963, p. 4–15) sob o título de “sete aspectos da espontaneidade”, que se constituem, segundo a sua metodologia, numa relação de complementaridade e interdependência.

O primeiro aspecto levantado pela autora é a estrutura do “jogo”, que, na sua concepção, é condição e viabilidade técnica dos exercícios de atuação, caldeando a totalidade da sua proposta. O jogo é um fator constituído na autodisciplina e no envolvimento individual do aprendiz e do grupo, no qual se inclui o professor.

Um segundo aspecto apontado por Spolin é a intenção de superação da díade “aprovação / desaprovação”, em prol da construção de um sistema conjunto de avaliação que envolve o grupo de trabalho. Ao professor cabe assumir uma postura de promotor da tomada de consciência dos alunos sobre o seu próprio fazer em cena e sobre o fazer dos colegas, o que favorece a experiência e a mobilidade do pensamento de todos os envolvidos no processo de criação teatral. Esse envolvimento tende a romper com a polarização comumente enfatizada nos sistemas tradicionais positivistas e autoritários de ensino, como fator de julgamento dos esforços do indivíduo ou de comparação entre condutas

O terceiro aspecto dos *jogos teatrais* na perspectiva de Spolin (1963, p.8) desenvolve-se na medida da transformação das condutas predominantemente competitivas (observadas nas etapas mais precoces da interação entre as crianças) em condutas predominantemente cooperativas (características das formas mais evoluídas que os *jogos teatrais* tendem a assumir com a prática, na medida em que os participantes tornam-se capazes de transformar a sua relação com as regras).

O quarto aspecto enfatizado por Spolin (1963, p. 13) é a “plateia”: “membro mais reverenciado do teatro”, fundador do sentido do fenômeno teatral. O espectador é parte inerente ao processo de experimentação das soluções aos problemas de atuação que originam as cenas, pois impulsiona a pesquisa cênica e motiva as soluções estéticas, avaliando as seus resultados, incidindo no processo de improvisação.

As chamadas “técnicas teatrais” constituem o quinto aspecto levantado pela autora, que designa um conjunto regras adotado deliberadamente, que se altera de acordo com o nível de dificuldade dos jogos. A sua adoção não implica rigidez, ou mecanicismos, visto que são técnicas variantes conforme a capacidade do grupo e as necessidades evidenciadas na prática. Tratam-se de “problemas para solucionar problemas” (SPOLIN, 1963, p. 20).

O sexto aspecto descrito por Spolin (1963, p. 13) é o movimento de “transposição do processo de aprendizagem para a vida diária”, que, de acordo com a autora caracteriza o processo de criação no teatro por um constante ir e vir entre a realidade, da qual o sujeito que joga extrai a matéria para a sua ação no palco, e ficção, que expressa outros estados dessa matéria, criados a partir da manipulação desse sujeito sobre o real, e que retornam ao sujeito, tornando-se objeto da apreensão de outros sujeitos, os espectadores.

Finalmente, o sétimo aspecto da espontaneidade, tal seja, o que Spolin chama de “fiscalização”, abrange a expressão física do *jogador*: forma corporal assumida por ele para *mostrar* (em oposição a *contar*) a realidade teatral.

Um ator pode dissecar, analisar, intelectualizar ou desenvolver uma valiosa história de caso para seu papel, mas se for incapaz de assimilar e comunicá-la fisicamente, terá sido tudo inútil dentro da forma teatral. Isto nem liberta seus pés nem traz o fogo da inspiração aos olhos da platéia. O teatro não é uma clínica, nem deveria ser um lugar para se juntar estatísticas. O artista deve captar e expressar um mundo que é físico mas que transcende os objetos – mais do que a informação e observação acurada, mais do que o objeto físico em si, mais do que seus olhos podem ver (SPOLIN, 1963, p. 14).

Essa passagem em que Spolin traduz a relação que o teatro, como processo de significação e de encontro, é capaz de estabelecer, pode bem ilustrar a relação pedagógica: tão destituída de sentido, quando movida pela mera demonstração e verificação de conteúdos isolados da experiência viva do sujeito, e tão significativa, quando movida pela necessidade, que cria novas formas para a estruturação dos conteúdos e os reinventa, plenos de significado.

Conforme pretendi enfatizar neste texto, para que os processos educacionais levem em conta o sentido lúdico do teatro, seus proponentes necessitam compreender a arte como objeto estético com características próprias e como forma de abordagem relacionada à construção do conhecimento e ao desenvolvimento da inteligência, tal como nos apontam os estudos de Spolin, Koudela e seus muitos seguidores no campo da Pedagogia do Teatro.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- COURTNEY, Richard. [1968] **Jogo, teatro e pensamento** - As bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- FURTH, Hans. G. [1970] **Piaget na sala de aula**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- KOUDELA, Ingrid Dormien [1984]. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- _____. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- KOUDELA, Ingrid Dormien e ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de. (Org.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- SLADE, Peter. [1958] **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, Viola. [1975,1989] **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. [1963] **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 19