

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Curso de Teatro - Licenciatura



Trabalho de Conclusão de Curso
Algumas imagens sobre teatro na educação

Inácio Schardosim Tavares

Pelotas, 2011

Inácio Schardosim Tavares

**Trabalho de Conclusão de Curso
algumas imagens sobre teatro na educação**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Teatro – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Teatro.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Moraes de Oliveira

Pelotas, 2011

Examinadores:

Prof. Dr. Adriano Moraes de Oliveira (orientador)

Profa. Dra. Fabiane Tejada da Silveira

Profa. Drnda. Vanessa Caldeira Leite (suplente)

Dedicatória

Deus eu dedico a você esse trabalho, por me colocar no mundo com saúde, alegria e conceder-me a oportunidade de vivenciar esse momento único dentro da minha vida acadêmica, a conclusão.

Em especial a pessoa mais importante da minha vida, dedico a você mãe meu trabalho de conclusão de curso. Além disso, por me apoiar integralmente nas horas de desânimo, sempre me aconselhando e incentivando a caminhar visando um futuro próspero. Sem sua compreensão, amor e carinho nas horas difíceis com certeza haveria dificuldade em vencer essa etapa. Para concluir esse ciclo, a formação acadêmica, com certeza sua presença e estímulo foram essenciais para mim.

Outra pessoa importante no meu percurso dentro da licenciatura é meu orientador e amigo Adriano Moraes de Oliveira, amante incondicional do teatro que me instigou durante a graduação com perguntas, questionamentos e provocações que hoje reverberam na minha formação docente. Trabalhar arduamente durante dois anos no Núcleo de teatro da UFPel com certeza transformou minha imagem do que é ser ator – professor. Obrigado pela rigidez nas horas certas e por todo apoio e incentivo durante meu percurso acadêmico. Com certeza Stanislavski e Grotowski são testemunhas da minha fé e meu sentimento de verdade ao dedicar esse momento a você.

Ao meu amigo e irmão Eduardo Alimena, que agüentou minhas crises de stress durante essa reta final do curso. Gostaria que soubesses que sua presença se vez notória, nas horas de silêncio, de consolo e principalmente nas horas de leituras e re-leituras de minha monografia. Não se pode pensar em construção sem ter base sólida para calçá-la.

Agradecimentos:

Quero agradecer a toda minha família pelo apoio e incentivo durante todo período de estudo. Em especial ao meu avô, por sempre me acompanhar e questionar o que por que teatro?

Aos meus colegas formandos e futuros professores, atores e diretores de teatro, vencemos mais essa etapa pessoal. Agora é nos dirigirmos para o futuro e pensar como poderemos mudar essa visão que ainda permeia nossa cultura sobre o ensino de teatro.

Meus queridos amigos. Agradeço por Deus ter colocado cada um de vocês no meu caminho. Todos contribuíram para o encerramento desse ciclo, cada um do seu jeito. Obrigado a vocês.

Aos professores do curso de Teatro – Licenciatura, em especial a professora Fabiane Tejada, pelo carinho e apoio nas horas necessárias.

*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na
palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*
Paulo Freire

TAVARES, Inácio Schardosim. **Algumas imagens sobre teatro na educação**. Pelotas, UFPel, 2011 (TCC).

Resumo

Em meu trabalho de conclusão de curso apresento a pesquisa intitulada “Algumas imagens sobre teatro na educação” que teve como problema a seguinte questão: **quais são as principais imagens que percebi no meu percurso no campo teatral e quais as transformações que ocorreram ao longo de minha formação como atorprofessor?** Para responder a esse questionamento dividi meu trabalho em duas partes principais: na primeira parte busco traduzir em termos imagéticos as noções de alguns teóricos do campo da pedagogia do teatro; na segunda, analiso a minha construção como atorprofessor considerando as principais imagens com as quais, atualmente, compreendo o teatro. A principal contribuição para o campo da pedagogia teatral está na sugestão que apresento nas considerações finais para que professores e alunos atentem para as imagens que norteiam os entendimentos de teatro em cada contexto de ensino e aprendizagem. A consciência das imagens que permeiam um contexto específico pode estimular o interesse dos envolvidos, sejam alunos ou professores.

Palavras-chave: Teatro e Educação; Imagem como conhecimento; Formação de atorprofessor.

Sumário

INTRODUÇÃO	9
PRIMEIRA PARTE.....	12
IMAGENS TEÓRICAS SOBRE TEATRO NA EDUCAÇÃO	12
Imagem Viola Spolin-Ingrid Koudela: o teatro de improvisação	12
Imagem Boal-Márcia Pompeo: teatro de transformação	15
SEGUNDA PARTE	17
MINHAS IMAGENS SOBRE TEATRO NA EDUCAÇÃO	17
Imagens fundantes: texto como princípio e diretor como autoridade máxima	17
Imagens acadêmicas: entrelaçamento de imagens.....	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS	27

INTRODUÇÃO

Minha pesquisa resultou de uma problemática surgida no momento em que percebi que meus relatórios do estágio obrigatório¹ I e II não relatavam o cotidiano e as especificidades de minha experiência como docente. Com isso percebi que a experiência do estágio obrigatório relatada era muito aquém da riqueza de minhas memórias. Com isso, cheguei ao seguinte problema de pesquisa: **quais são as principais imagens que percebi no meu percurso no campo teatral e quais as transformações que ocorreram ao longo de minha formação como atorprofessor?** A resposta a essa questão configura-se em um levantamento de imagens de duas ordens principais: 1. As imagens que evidenciei no referencial teórico sobre teatro e educação que entrei em contato na graduação; e 2. As minhas imagens particulares sobre teatro e ensino de teatro.

Apreendi, principalmente em minhas vivências institucionais, uma multiplicidade de compreensões sobre o sentido do teatro. Para cada uma das minhas percepções construí imagens que buscam sintetizar meus trajetos de compreensão do papel do teatro. Para construir as imagens com mais propriedade me amparei nos estudos do campo do imaginário². Por meio desses estudos pude ampliar e flexibilizar o meu próprio entendimento sobre a presença/ausência³ do teatro no cotidiano. Com esses estudos, adquiri a liberdade para traduzir minhas percepções em imagens passíveis de socialização.

¹ O curso de Teatro – Licenciatura tem três disciplinas de estágio: Estágio I, Estágio II e Estágio III. A primeira é desenvolvida com crianças de 1º a 9º ano da Educação Básica. A segunda é desenvolvida com adolescentes dos últimos anos da Educação Básica. O estágio III, por sua vez, é desenvolvido dentro de comunidades, para vivenciarmos toda metodologia trabalhada durante o curso de teatro.

² Para atrelar imaginário e teatro pesquisei estudos sobre o campo do imaginário. Os pesquisadores escolhidos para o estudo foram: Gilbert Durand (2004), Juremir Machado Silva (2003), Maria Lucia Vaz Peres (2008) e Sueli Barbosa Thomaz (2007).

³ Quando me refiro à presença do teatro na escola é por sua presença em atividades extracurriculares, ou seja, no meio limiar encontra-se a ausência, pois o currículo pedagógico das instituições não contempla a disciplina de teatro como formação, é trabalhada apenas como atividade recreativa, não havendo uma compreensão da importância da pedagogia do teatro para o desenvolvimento dos alunos.

Há, na maioria das vezes, nas instituições de ensino uma polifonia de imagens de teatro. Essa polifonia gera diversas confusões. Um exemplo é que o teatro na escola é mais comumente compreendido como uma imagem servil: ferramenta, instrumento, entretenimento. Nos contextos dos estágios me deparei com situações em que se buscava articular ao fazer teatral alguns fins utilitários: os alunos se tornarem mais participativos ou aumentarem seu nível de auto-estima ou, ainda, utilizar o teatro como simples pretexto para atingir conhecimentos de outras disciplinas.

Foi a partir da percepção das mais diversas qualidades de imagens de teatro que decidi por atrelar o teatro aos estudos do imaginário. Isso fez com que eu passasse a julgar menos as imagens em função de que para o imaginário, tudo é representação⁴. Com isso, pude perceber que as imagens buscam demonstrar que a educação é permeada por uma lógica positivista e racionalista. Essa percepção fez com que eu deixasse de pensar positivista, mas em termos de imagens. De acordo com minhas experiências com o teatro na escola defendi que o conhecimento positivista devia ser passado ao aluno, assim como um dia foi passado ao professor. As questões do imaginário, por sua vez me possibilitaram perceber que o processo educacional tem perspectivas que levam em conta os contextos de imagens nos quais estão envolvidos alunos e professores. Isso faz com que um contexto seja tudo menos cristalizado, pois na perspectiva do imaginário há um movimento constante entre os núcleos imagéticos.

Com o imaginário posso afirmar que não existe um teatro certo, mas modos diversos de se fazer teatro que depende de indivíduos particulares e de contextos sócio-históricos específicos.

Minha pesquisa demonstra, ainda, uma “ação-reflexão” (Freire, 1987), ou seja, minha vivência prática no meu percurso no campo teatral serviu como subsídio para uma reflexão a respeito de algumas imagens sobre teatro. Um

⁴ Refiro-me a representação no modo como assumimos funções durante nossa vida cotidiana, representando papéis. Essas representações são solicitações permeadas pelos meios sócio-culturais ao qual estamos inseridos. Um professor ao dar aula está cumprindo uma função. A imagem que os alunos têm desse sujeito é que nada local, na escola ele é percebido como o professor, assumindo uma representação.

exemplo é pensar o teatro não dissociado do espetáculo e do entretenimento, mas mesmo assim com possibilidades de compreensão da linguagem. Isso significa que a relação teatro e imaginário faz com que os contextos não sejam quantificados como bons ou ruins, mas como constituídos de imagens de diversas ordens e com dinamismo próprio.

O que minha percepção indica, após o trajeto de pesquisa, é que é preciso instaurar um lugar de diálogo dentro das instituições educacionais que possibilite uma troca de experiências entre os atores (alunos, professores, administração, etc). Não se pode esquecer que todo processo educacional é também um processo de autoconhecimento, fazendo assim com que haja uma transformação no modo de educar e perceber que não existe educação homogênea: cada sujeito tem autonomia em suas escolhas.

O texto está, como já apontado no primeiro parágrafo dessa introdução, organizado em duas partes. A divisão busca evidenciar o modo de reflexão que utilizei durante a própria pesquisa: pensar a partir de referenciais teóricos canônicos; avaliar quais são as principais imagens que percebi no meu percurso no campo teatral e quais as transformações que ocorreram ao longo de minha formação como atorprofessor.

PRIMEIRA PARTE

IMAGENS TEÓRICAS SOBRE TEATRO NA EDUCAÇÃO

A ideia de confeccionar imagens sobre e a partir dos referenciais teóricos que conheci durante a graduação tem dois objetivos: o primeiro é fazer uma revisão da bibliografia que estudei ao longo dos semestres da Licenciatura em Teatro da UFPel; o segundo é compreender os referenciais como apoios metodológicos e não como regras absolutas.

Desenvolvi três imagens para os referenciais teóricos que mais me embasou na construção de aulas durante os estágios. São elas: Viola Spolin-Ingrid Koudela, Peter Slade-Beatriz (Biange) Cabral e Boal-Márcia Pompeo.

Imagem Viola Spolin⁵-Ingrid Koudela⁶: o teatro de improvisação

Um espaço, jogadores em círculo, o contato do aluno com o teatro de maneira espontânea, o professor-instrutor estimulando as imaginações, a criatividade a partir do onde, do quem e do que, num ambiente em que ninguém ensina nada a ninguém. Um teatro decorrente da prática e das possibilidades de jogo exposta pelos participantes. Cada exercício tem um objetivo e pretende trabalhar pontos de concentração como: concentração da atenção, imaginação, foco, entre outros, estabelecendo um lugar de jogo espontâneo para o processo de construção do aluno.

A imagem é ainda cercada da necessidade de uma percepção que os jogos podem e, às vezes, necessitam ser adaptados de acordo com a metodologia que será utilizada. Em instituições de ensino básico, os jogos de improvisação possibilitam dialogar com os alunos de maneira a perceberem o teatro como um processo, algo em construção, não existindo formas

⁵ Professora norte americana que desenvolveu a metodologia de ensino de teatro conhecida no Brasil como jogos teatrais. Suas principais obras publicadas em língua portuguesa são: Improvisação para o teatro, O fichário de Viola Spolin e O jogo teatral no livro do diretor. Ambos publicados pela editora perspectiva.

⁶ Professora pesquisadora da área de teatro na educação da Universidade de São Paulo. É a principal responsável pela tradução e difusão da metodologia de Viola Spolin no Brasil.

padronizadas de jogar. Além disso, elucido a possibilidade do aluno de solucionar problemas cotidianos por meio de cenas improvisadas. Viola Spolin complementa essa imagem dizendo que:

Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (SPOLIN, 1979, p. 4)

Viola quer dizer que no/pelo jogo a espontaneidade – que é essencial para o aluno ultrapassar seus próprios limites – se autodescobre e experimenta possibilidades para alcançar seus objetivos em cena. Na imagem, ainda, há o professor que age atendo-se as regras, que devem ser pensadas conjuntamente com alunos, para que o trabalho seja desenvolvido de maneira contínua, sem interrupções.

Imagem Peter Slade⁷-Beatriz (Biange) Cabral⁸: teatro de pacote de estímulos

O professor-artista dentro de instituições de ensino buscando estimular o aluno à prática teatral. Ele, o professor-artista ou o artista-professor trabalha através de sua própria caracterização em *personas*. O professor e o artista se une para viver na frente do grupo um outro que não é ele. O professor vira artista ou o artista vira professor e atua na sala de aula. Com esse jogo aparece textos dramáticos para serem utilizados em sala de aula, aparece uma quantidade infinita de possibilidades: tecidos, mapas, jóias, cobras, lagartos, prancha de surf, etc. Cada coisa é parte de um pacote. A linha que sustenta essa imagem é mesmo a de um pacote. TEATRO DE PACOTE. E esse pacote leva em conta o contexto no qual o aluno-artista/professor-artista está inserido.

⁷ Professor inglês que trabalhou com jogo dramático com crianças e adolescentes. Os relatos de Slade estão na publicação do livro “O jogo dramático infantil” (1978) pela summus editorial. Essa publicação contém os princípios do Drama como método de Ensino.

⁸ Professora pesquisadora da Universidade do Estado de Santa Catarina. Responsável por divulgar a metodologia inglesa denominada: Drama como método de Ensino.

Cada artista que existe em cada um do grupo (aluno/professor/merendeira/mãe, etc) significa o seu modo de estar no jogo: teatro de pacote coletivo. Do teatro ao texto a partir de sua imaginação ou o inverso. Teatro de pacote de estímulos meio caótico: todo mundo tem lugar de fala (uns até gritam). Biange diz que:

[se] trata de um procedimento metodológico que permite delimitar as interações dos participantes a partir do cruzamento de fragmentos do texto, narração pelo condutor do processo, e inclusão de histórias de vida através do jogo teatral, possibilitando a identificação do grupo com as situações indicadas, e sua ressonância com o contexto local. (BIANGE, 2007, p. 49).

Com o pré-texto se espera que os alunos por meio de suas vivências, estimulem sua imaginação para criar através do jogo. O professor-artista (ou artista-professor?) deve criar uma situação propícia para o envolvimento desses sujeitos. No decorrer da estrutura dramática vivenciada pelos alunos são trazidos à cena pacotes de estímulos de verdade (de papel mesmo!) que servem para que os sujeitos, através de contato com objetos, possam desenvolver cenas dramáticas.

Para tornar mais clara a imagem, um professor pode chegar com mapas dentro de uma sala de aula e propor que os alunos através dele tentem desvendar onde se esconde o tesouro que está enterrado dentro da instituição de ensino. Esse estímulo pode fazer com que o aluno assuma o papel de investigador e, com isso, analise várias possibilidades de encontrar esse tesouro. Nesse caso o mapa se caracteriza como elemento cênico para representação de um papel. A Biange diz que

Documentos e objetos estão embutidos em uma história que requer a imaginação do grupo para ser completada – se o processo é bem encaminhado, as etapas desta história não poderão ser preenchidas através de discussões; é necessário revelar seus problemas e implicações através da ação dramática. (BIANGE, 2007, p. 51)

A imagem, então, é sintetizada pelo “*pré-texto*” que assume um caráter histórico. O teatro de pacote de estímulos instiga o aluno a imaginar onde um objeto, documento, foto, etc estava, quem o utilizava, etc. Todo estímulo leva a uma ação dramática e cada um tem no jogo o seu papel.

Imagem Boal⁹-Márcia Pompeo¹⁰: teatro de transformação

A comunidade é o lugar em que todos os envolvidos estabelecem diálogos, trocam saberes, exercem autonomias. A comunidade, tanto para Boal quanto para Pompeo, é um local de conflitos e problemáticas análogas aos do professor (mediador) do teatro. O teatro de transformação propõe uma inserção do mediador na comunidade por meio, principalmente, do diálogo. Com o diálogo estabelecido todos os participantes da ação teatral tomam consciência de que fazem parte de uma mesma matriz cultural e que seus conhecimentos podem ser compartilhados. Partindo desse pressuposto, as construções de cenas partem de temas sugeridos pela própria comunidade: conflitos, problemas que passam despercebidas nos cotidianos são expostos em cena de maneira a instigar a percepção de todos (espectadores, atores: espectadores). Uma ação de ensino/aprendizagem em que os protagonistas são os próprios membros da comunidade. O teatro se torna um meio em que se apresentam possibilidades de transformação da realidade a qual estão inseridos. Pompeo diz que ao fazer teatro, isto é, ao dramatizar a realidade, a comunidade se transforma:

A dramatização é proposta enquanto um processo de aprendizagem acessível a qualquer grupo. Permite uma combinação de análise e dramatização que pode ajudar a tornar certas discussões mais concretas. Improvisando, criando imagens, assumindo papéis permite um olhar diferente sobre a realidade. Enquanto se faz e refaz uma dramatização, os participantes podem focar em detalhes, prestar atenção em diferentes lados e relações. A dramatização também pode ajudar a identificar as causas subjacentes dos problemas, e as razões delas permanecem sem solução. (POMPEO, 2002, p. 73).

Essa reflexão identifica que os atores se distanciam da realidade vivida, para entrar em estado de representação, com temáticas advindas da realidade a qual vivem. Essa imagem demonstra que a prática desenvolvida dentro da comunidade visa a uma transformação dos sujeitos nos seus modos de colocarem-se no mundo e criarem suas próprias autonomias. Percebendo que

⁹ Diretor e pesquisador de teatro. Conhecido por criar as metodologias do teatro do oprimido.

¹⁰ Professora e pesquisadora da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua na área de teatro e comunidade, correlacionando as técnicas de Boal com as de Bertold Brecht.

todos têm direito à palavra, que por meio de narrativas, na maior parte das vezes, autobiográficas, eles se constroem e ocupam determinado lugar de fala no mundo e que podem ser sujeitos críticos perante seus próprios conflitos. Cabe ao professor¹¹ (ou o participante que ocupa a função de mediador) permear a prática questionando os sujeitos da comunidade, participantes da experiência teatral, com perguntas e, com isso, estimular a liberdade de expressão nas cenas.

¹¹ A palavra professor é referida com possibilidade de ser mediador ao mesmo tempo. Não interferindo diretamente na prática dos membros da comunidade no fazer teatral.

SEGUNDA PARTE

MINHAS IMAGENS SOBRE TEATRO NA EDUCAÇÃO

No presente texto, optei por operar na pesquisa com imagens pessoais sobre teatro. Isso me deu a autonomia para analisar algumas imagens sobre a compreensão do ensino de teatro. Minha percepção foi alterada diversas vezes durante meu percurso no campo teatral. Para embasar essa pesquisa relatei minhas experiências anterior e posterior à graduação. Essa contextualização denota a transformação de minha percepção ao longo dessa trajetória. Por meio de narrativas sobre esse percurso percebo que conquistei um lugar de fala ao dialogar sobre teatro. Os estudos práticos-teóricos foram construindo meu lugar de fala dentro do campo teatral. Proporcionando dialogar com as imagens que percebi durante a disciplina de estágio obrigatório. Por meio de diálogo fui me construindo autônomo.

Introduzo a primeira imagem relativa a minha trajetória anterior a graduação.

Imagens fundantes: texto como princípio e diretor como autoridade máxima

A primeira prática teatral que vivenciei foi em 2003. As imagens que surgiram desse processo foram: o texto como princípio da criação e o diretor como a autoridade máxima. Sintetizo essas duas percepções por serem mais relevantes na minha pesquisa e porque foram elas que me estimularam a me aprofundar no campo teatral.

Na época em que participei do grupo de teatro¹² o diretor priorizava o texto: o ator devia estar com o texto decorado, não utilizar de improvisações e, com essas duas questões construir o processo artístico. O texto era o símbolo

¹² O grupo ao qual atuei durante o período de 2003 era propiciado pela IF-Sul, no horário extracurricular. O grupo denominava-se Cem Caras de Teatro.

mais importante dentro do processo teatral¹³. Esse tipo de prática teatral na qual sem texto não existia teatro é ainda predominante em meu imaginário teatral. O processo de 2003 não levava em consideração a corporeidade do ator como importante material de trabalho. Atualmente penso que a memorização era apenas uma forma mecânica de fazer o corpo dizer o texto.

A presença do diretor como autoridade máxima¹⁴, aquele que detém para si todo o processo criativo do espetáculo e que nada pode passar despercebido aos seus olhos, constitui-se em uma imagem fundante em meu processo de formação no teatro. Conforme me aprofundei no campo teatral percebi que essa maneira de conduzir o trabalho foi limitando minha imaginação: trabalhava mecanicamente, recebendo ordens e executando-as. Nessa perspectiva de amadurecimento aproximei-me daquilo que diz Paulo Freire quando trata da autonomia:

A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (2010, p. 107).

Nesse sentido, ao analisar as imagens das minhas primeiras práticas teatrais como opressoras, nas quais fui me tornando enrijecido pela tomada de decisões do diretor, limitando minha autonomia para criar, minha espontaneidade e meu processo de formação e de construção de ator, estabeleci condições para mudanças em mim e em meu modo de agir no teatro. Embora minhas primeiras experiências com teatro me fizeram construir imagens de que para fazer teatro bastava apenas decorar texto e movimentar-se em cena, resultando numa heteronímia, são essas experiências que me norteiam, na maioria das vezes, em meu fazer teatral: seja para segui-las, seja para restaurar algumas condutas.

¹³ Ainda é muito difícil, para mim, pensar em criar uma peça teatral sem um texto literário como referência.

¹⁴ Minha relação perante o diretor nessa época era de respeito, no sentido que o diretor detinha o conhecimento. Hoje, ao me tornar colega desse diretor, percebo que a imagem de detentor do conhecimento se transformou, percebo que estamos todos em processo.

Em 2005 deixei o grupo teatral da escola e passei a “trabalhar”¹⁵ como técnico em informática. Nesse momento meu imaginário, que é definido como um “*museu*” (Durand, 2004, p.6), lugar no qual ficam armazenadas imagens produzidas ao longo da vida, era permeado por uma lógica binária de certo e errado e para cada problema existia apenas uma solução. Na percepção de Oliveira (2011), em uma análise desse processo de minha formação como “atorprofessor”¹⁶, tese de doutoramento da qual fui sujeito de pesquisa,

O trabalho como técnico em informática reverberava em questões pragmáticas. Inácio buscava “o” método. Havia sempre muita dificuldade em compreender a presença de métodos e que não havia uma “verdade” única. (OLIVEIRA, 2001, p.131)

A lógica binária me manteve até o ingresso na graduação em teatro com o imaginário de que teatro é feito basicamente com duas coisas: texto para decorar e diretor que sabe o que o ator tem que fazer. Essas imagens ainda repercutem em minhas práticas, mas foram modificadas com meu aprofundamento prático-teórico na graduação e, conseqüentemente, a emergência de novas imagens.

Imagens acadêmicas: entrelaçamento de imagens

O ingresso na primeira turma do curso de teatro – licenciatura da UFPel instituiu alterações importantes em minha percepção sobre o fazer teatral. A primeira solicitação ocorreu na disciplina de Improvisação Teatral I, onde fui instigado a trabalhar um trecho da tragédia “Édipo Rei” de Sófocles através da fiscalização do texto. Para cada replicação¹⁷ apresentada devia colocar uma ação

¹⁵ Com o conhecimento precário sobre teatro não conseguia percebê-lo como trabalho e sim como entretenimento.

¹⁶ O foco da forma-ação foi à adoção da máscara atorprofessor: duas máscaras sobrepostas. Isso significa dizer que se atua e se ensina enquanto representa. (OLIVEIRA, 2011, p. 137).

¹⁷ Utilizo a definição que consta em PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999 (p. 338): “De maneira mais restrita (desde 1646, segundo o dicionário Robert), réplica é o texto dito por uma personagem durante o diálogo em resposta a uma pergunta ou discurso de outra personagem, o que instaura logo no início uma relação de forças”.

física. Mas o que eram essas ações? Para compreender a noção de ação física foi-me apresentado uma referência ainda desconhecida: Constantin Stanislavski. Ler Stanislavski (1995) foi, inicialmente, um choque. Com isso a imagem de diretor que detém o controle foi se modificando, mas a questão textual ganhou força.

A solicitação da disciplina de Improvisação I, contudo, possibilitou uma introdução ao aprofundamento sobre a função do ator no processo criativo: atuar e agir fisicamente em cena. Resultou disso a seguinte imagem de teatro: **criação de textos por meio de ações físicas.**

A imobilidade exterior de uma pessoa sentada em cena não implica em passividade. Pode-se estar sentado sem fazer movimento algum e, ao mesmo tempo, em plena atividade. E isto não é tudo. Muitas vezes a imobilidade física é resultado direto da intensidade interior e são essas atividades íntimas que tem muito mais importância, artisticamente. A essência da arte não está nas suas formas exteriores, mas no seu conteúdo espiritual. Vou portanto, mudar a fórmula que lhes dei ainda há pouco e refundi-la assim: “Em cena é preciso agir, quer exterior, quer interiormente”. (STANISLAVSKI, 1995, p.65)

Percebi que para construir minhas ações físicas era necessário colocar objetivos, me colocando em situação de representação: com a imagem de teatro constituída a partir de Stanislavski (1995) pude ampliar minhas possibilidades técnicas utilizando o “se mágico¹⁸”: se eu fosse a personagem o que faria em determinada situação? Essa técnica de criação possibilitou que eu criasse partituras físicas e as apresentasse na presença de espectadores em diversas ocasiões.

A imagem de teatro como a criação de textos com ações físicas fez com que me voltasse para um intenso trabalho sobre mim mesmo. Com isso passei a ter maior consciência de como se constituía meu processo criativo como ator-professor. Aquela imagem de ator passivo que executava movimentos pré-estabelecidos por um diretor aos poucos foi transformada.

¹⁸ Stanislavski propõe que o ator utilize o “se” para delimitar objetivos para as ações físicas da personagem.

Meu ingresso no projeto de extensão Núcleo de Teatro da UFPel¹⁹ foi um divisor de águas, pois nesse projeto comecei a pesquisar a construção de personagem a partir das poéticas de Stanislavski e de Grotowski. A pesquisa possibilitou perceber como é intenso o trabalho de ator: treinar para flexibilizar o corpo-mente e buscar novas possibilidades de movimentos, estudar poéticas teatrais, construir cenas, ou seja, dialogar estreitamente atrelando a prática e teoria. Em uma de minhas reflexões sobre minha formação intitulado “*A ação no trabalho de auto formação do ator*” (2009) avalio que:

[é] importante, ainda, falar principalmente das dificuldades enfrentadas com relação à necessidade de disciplina. Muitas são às vezes em que pessoas querem que o teatro seja reconhecido como profissão, porém não o compreendem como trabalho que exige tempo e disciplina. Um dos motivos para que essa visão equivocada ocorra é que o trabalho do ator depende exclusivamente de si próprio para que sua contribuição à obra seja significativa. (TAVARES, 2009, p.2)

Essa reflexão foi realizada após um período de estudos e treinamento físico intenso. E, durante esse período, decidi por construir um experimento poético motivado por algumas intimações pessoais. O processo resultou em “*Mascaras Hamlet*” (2008) e, nele utilizei como referência o texto “*O Balcão*” de Jean Genet para construir mascaras dramáticas²⁰ e situações sociais a serem representadas. A primeira proposta foi ler o texto e selecionar réplicas que me estimularam a criar. Minha primeira motivação foi representar um papel feminino. Após selecionar as réplicas que dariam início ao meu trabalho,

¹⁹ Em outubro de 1995, a atriz e professora do Instituto de Letras e Artes (ILA) da UFPel, Fabiane Tejada da Silveira, organizou um grupo de alunos e professores interessados em pensar uma proposta de projeto de extensão em teatro para UFPel, nas dependências do Departamento de Arte e Cultura da Pró-reitoria de Extensão e Cultura, na época dirigido pela professora Isabel Bonat Hirsch, criou-se o Projeto Teatro Universitário. <http://nucleoteatroufpel.blogspot.com/p/historico.html> Acessado em: 20/11/2011

²⁰ A ideia de máscaras dramáticas está presente no texto “*A ação no trabalho de auto formação do ator*”, “Em cada lugar que um indivíduo se encontra, geralmente, está ocupando uma função”. Por exemplo: o padre quando está na Igreja dando seu sermão representa um papel social específico e, para o cristianismo, sagrado; após aquele rito, quando esse mesmo padre tira sua batina, deixando de usar os objetos sagrados do catolicismo, passa a usar uma máscara social distinta (pode ser a de cozinheiro, de professor, etc). O mesmo acontece com todos nós. Quero dizer com isso que cumprimos papéis sociais, consciente ou inconscientemente, em todos os contextos dos quais fazemos parte, aproximando-se das cerimônias teatrais. (TAVARES, 2009, p. 3).

comecei a analisar as intenções do autor em cada fala. De acordo com Stanislavski:

A princípio sua compreensão do significado interior da peça é, inevitavelmente, por demais geral. Normalmente só lhe alcançará o fundo depois de a ter estudado com minúcia, acompanhando os passos dados pelo autor ao escrevê-la. (STANISLAVSKI, 1995, p. 268)

Sentia grande dificuldade em analisar a peça e não conseguia entender com clareza as intenções dadas pelo autor. Isso acontecia porque minha trajetória como ator era muito recente, estava iniciando e nunca havia analisado uma peça. Então me aprofundei no estudo do texto e comecei a entender o que realmente estava implícito nas falas, ou seja, as intenções do autor. Em seguida surgiu outra questão para resolver, construir uma partitura física para essa personagem.

Esse momento culminou na instituição da imagem do **artista como trabalhador** que reunia uma série de ações: trabalho sobre si mesmo, diálogo com dramaturgias, pesquisa de poéticas teatrais, exercícios públicos teatrais e experimentos em relação a espectadores. Foi por conta dessa imagem que me isolei por um período na “sala preta” do Núcleo ²¹ e lá permaneci por um longo tempo experimentando ações físicas²²: construí e desconstruí diversas partituras físicas. Esse trabalho me fez perceber que minha imaginação era limitada por imagens anteriores: lógica binária e diretor autoritário, no sentido de velar o processo criativo do ator.

Descrevo essa questão por que não sabia trabalhar com liberdade criadora²³. Em outra reflexão, concluí que:

No trabalho inicial encontrei muitas dificuldades, dentre elas, a de criar livremente. Essa dificuldade surgiu porque estava acostumado a máscara do ator que recebe ordens de um diretor. A essa nova atitude de trabalhar com a autonomia para criação era uma máscara social nova. Fui orientado para compor meu personagem e meu

²¹ O espaço do Núcleo era composto, nessa ocasião, por dois lugares de trabalho: uma sala para experimentar poéticas, a sala preta e uma sala de produção e estudos.

²² Procurava construir ações com os objetivos que havia escolhido. Construí uma ação: se o personagem fosse uma freira, colocaria objetivos para esse personagem construído: rezar, sentar, conversar, ações cotidianas ou extra cotidianas.

²³ Compreendi essa noção ao ler as teorias de Freire, que propõe aos sujeitos trabalharem a partir de vontades, querer, estímulos que propiciem a uma prática reflexiva a partir de memórias e trajetórias de vida.

subtexto da maneira que considerasse mais interessante. Confesso que fiquei angustiado e isso bloqueou parcialmente minha criatividade. Procurei parar de racionalizar minha composição física e comecei a experimentar o que eu poderia desenvolver livremente na experimentação. (TAVARES, 2009, p. 4)

Analisando esse trajeto, hoje percebo que naquele momento me constituía como pesquisador de minha prática. Estudava poéticas e as experimentava na prática. Com uma linha dramática dos meus experimentos mais clara fui provocado com o seguinte questionamento: como seria trabalhar com exaustão física em cena como processo de desnudamento e retirada da máscara cotidiana?

Naquele momento não tinha clareza no significado de desnudamento. Hoje entendo que o ator precisa desnudar-se perante o espectador, doar-se ao experimento a qual está envolvido, fazendo com que o espectador aja da mesma maneira. É necessário acontecer uma comunhão entre ator e espectador. Aceitei o desafio sem ter consciência do trabalho exaustivo que vinha pela frente.

A imagem do artista como trabalhador foi ainda mais reforçada:

A exaustão física devia ser mostrada também aos espectadores. Construímos a primeira cena, aquela com a qual se deparava os espectadores no momento da entrada no espaço cênico, como uma corrida dentro dos limites do espaço dramático circular. Essa cena inicial durava aproximadamente oito minutos. Minha respiração ficava visivelmente alterada. O esforço físico que eu exercia era muito rigoroso. (TAVARES, 2009, p. 4).

Percebo, lendo essa citação, que o ator quando está construindo partituras físicas deve transcender da zona de conforto. Quero dizer que o ator deve poder experimentar movimentos e trabalhos corporais que retirem sua máscara cotidiana e o coloquem em situação de representação. Quando finalizava os oito minutos de corrida minha exaustão era tão intensa que não conseguia raciocinar em cena, agia intuitiva e organicamente, um estado quase natural de representação.

A evolução de meu processo de pesquisa me amparou para compreender melhor as teorias estudadas durante a graduação. Conseguia enxergar as práticas dialogadas em aula claramente, pois muitas delas eu experimentava concomitantemente na extensão. Nesse viés foi estabelecida

uma terceira imagem: **o teatro como espaço pedagógico**. Essa imagem foi construída tendo, ainda, Stanislavski e Grotowski como referencial poético: com um intenso trabalho de pesquisa sobre si mesmo que me dava subsídios para questionar e dialogar sobre teatro a partir do meu percurso de trabalho. A questão do teatro como espaço pedagógico dialogava com as outras duas imagens (o ator-criador e o artista como trabalhador).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino por que busco, por que indaguei, por que indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. (FREIRE, 2010, p.29)



Experimento Poético: "Eu Também sou Hamlet" 2008²⁴

Percebo como se torna importante esse processo de criação para a formação do atorprofessor. No momento em que fui envolvido com a liberdade na criação, com a dimensão do trabalho no processo criativo e com a questão pedagógica do teatro estava-me auto-conhecendo, descobrindo limites que poderiam ser ultrapassados alterando minha percepção no sentido de que o ator não nasce com o dom de representar, e sim, trabalha arduamente pesquisando e experimentando técnicas que possam evoluir seu trabalho, ocorrendo uma transformação: abandonar técnicas pré-estabelecidas e buscar novas formas de trabalhar.

Uma última imagem acadêmica se revelou no mesmo período: **o texto como pretexto**. Trabalhar com textos dramáticos fez com que compreendesse

²⁴ Acervo particular do pesquisador.

que o texto escrito era apenas uma porta aberta para o meu próprio processo criativo.



Experimento Poético: "Crias" 2009²⁵

Essa imagem, que me estimula a pensar o texto como um conjunto de possibilidades de ação, está intimamente vinculada às outras imagens, pois quem dá vida ao subtexto é o ator que parte exclusivamente de sua imaginação. Em análise sobre esse período, afirmo que:

Essa opção de não utilizar uma montagem textocêntrica serviu para nos dar liberdade de criação, absorvemos as informações necessárias do texto sem nos preocupar em decorá-lo e sim retirar dele o que nos interessa. Essa metodologia nos possibilitou criar e descobrir sentidos para o texto. O subtexto parte da vida interior imaginada pelo ator. Seria chato demais assistir um espetáculo no qual reproduzem o texto dramático tal qual ele está escrito pelo autor. (TAVARES, 2009, p.6)

O que mais me motivava no processo era a pesquisa em si, descobrir novas vocalidades, diferentes tipos de representar em cena, gestualidade, imaginação, a busca pela aquisição técnica me impulsionava a prática. Precisava entender teoricamente o que estava experimentando praticamente. De acordo com carta de Oliveira (2011) sobre meu processo de formação:

No trabalho [...] desenvolvido durante a pesquisa, ficou evidente que [...] o que mais intimava era mesmo a pesquisa em si. Não era a cena, mas o como pesquisar. (OLIVEIRA, 2011, p.131)

²⁵ Acervo do Núcleo de Teatro da UFPel.

Minha trajetória na academia foi permeada por um entrelaçamento de imagens. O certo é que as imagens não ocorreram de forma linear, mas foram se apresentando a mim na mesma medida em que me aprofundava na pesquisa iniciada no Núcleo: o trabalho sobre si mesmo. Até esse momento de estudo, pesquisa, experimentação e troca de diálogos no meio acadêmico pude perceber essas principais imagens. Certamente outras ainda estão por vir, pois o teatro, antes de qualquer coisa, é um lugar dinâmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pude evidenciar que ao adentrar em instituições de ensino há uma multiplicidade de imagens relacionadas ao teatro. E, que cada sujeito pode compreender o ensino de teatro a partir de sua trajetória de vida. Seguindo essa compreensão, senti a necessidade de narrar o meu percurso no campo teatral ou como me constituí atorprofessor. Busquei evidenciar como minhas imagens sobre o ensino de teatro foram se transformando ao longo de cada experiência. Isso me fez perceber que não existem métodos únicos ou receitas de como lidar com o ensino de teatro.

Ao adentrar nas instituições de ensino percebi que há dificuldade em compreender que a pedagogia do teatro possui conteúdos e competências assim como outras disciplinas da grade curricular. Quando surge a palavra 'teatro' em instituições de ensino, logo aparecem imagens de uma ação que se liga exclusivamente ao lazer, ao entretenimento, ao espetáculo. Essas imagens geralmente estão atreladas à falta de profissionais específicos de teatro atuando em escolas. Muitas instituições de ensino possuem professores formados em artes que trabalham abrangendo teatro, música, dança, etc. Sem profissionais qualificados para abordar conteúdos da pedagogia teatral, a compreensão sobre o teatro continua um simples pretexto às demandas das mídias (espetáculo, entretenimento, etc).

A pesquisa que levei a cabo sugere que para que o teatro seja percebido dentro nas instituições de ensino como possibilidade de ampliação das qualidades, isto é, por meio de mais de uma imagem sobre teatro, é preciso que o professor, bem como a escola, repensem suas próprias imagens do teatro na escola. O fato é que cada turma de alunos é heterogênea e, que por meio do diálogo entre professor e aluno, há sempre novas possibilidades de transformar as imagens

sobre teatro presentes nos contextos específicos. É fato também que algumas práticas de teatro na escola limitam o processo de autoconhecimento do aluno, tornando o diálogo de aprendizagem lento. Isso acontece, posso concluir após enveredar por imaginários de teatro na

educação, porque o teatro é compreendido muitas vezes como um lugar em que não se pratica o conhecimento.

Ao analisar algumas imagens sobre teatro na educação concluo ainda que não há verdade absoluta em se tratando no modo como é conduzida a prática teatral em contextos escolares e de comunidades, mas que existem conceitos que priorizam alguns elementos e limitam outros, justamente em função dos contextos diversos. O importante em uma situação de ensino e/ou aprendizagem de teatro é ter clareza de que muitas imagens compõem nosso imaginário sobre teatro na educação e que imaginário é e precisa ser algo dinâmico.

BIBLIOGRAFIA

- CABRAL, Beatriz. **Pedagogia do Teatro e Teatro como Pedagogia**. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2007.
- CABRAL, Beatriz. “O Texto e o Teatro na Escola - desafiando o habitus;cruzando fronteiras.” **V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, 2008.
- DURAND, Gilbert. **O Imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Cidade: Difel, 1999.
- FOCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PERES, Lúcia Maria Vaz; KUREK, Deonir Luis. “Teias de alma: contribuições dos estudos do imaginário para a educação.” **Revista @mbienteeducação**, volume 1, número 1, Jan/Julho 2008. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html. Acesso em: 21/08/2011.
- GALLO, Sílvia. A Organização do Currículo – currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras idéias!. **Salto para o Futuro – Currículo: conhecimento e cultura**. Ano XIX – Nº 1 – Abril/2009.
- MACHADO DA SILVA, J. da. **As Tecnologias do Imaginário**. 1ª Conferência de abertura do IIº Colóquio Interinstitucional sobre Imaginário, Cultura e Educação da UFPel. Outubro de 2003. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/biblioteca-virtual/>. Acessado em: 23/08/2011.
- OLIVEIRA, Adriano.M. **As Intimações do Imaginário e a Forma-Ação do Atorprofessor: cartas sobre a reeducação do sensível**. Pelotas: UFPel, 2011. (tese de doutorado)
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- THOMAZ, Sueli Barbosa. O Jogo Dramático e o Imaginário de Alunos nas Aulas de Teatro. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v.2, n.1, p.43-50, jan-jun. 2007.

TAVARES, Inácio. A exaustão física no trabalho de auto formação do ator. **VI Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, 2010.

STANISLAVSKI, Constantin. **A criação de um papel**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1984.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1995.

<http://nucleoteatroufpel.blogspot.com/p/historico.html> Acessado em: 20/11/2011